
Universal Design for Learning

Progettazione universale
per l'apprendimento
e didattica inclusiva

A cura di
Giovanni Savia

GUIDE
EDUCAZIONE



 Erickson

IL LIBRO

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

Il nostro sistema scolastico è sensibile alla variabilità individuale? Lo Universal Design for Learning (UDL), rappresenta, tra gli orientamenti internazionali attuali, uno dei più interessanti ed efficaci strumenti ai fini della ricerca educativa e dell'applicazione diretta nella formazione dei docenti e nella pratica didattica quotidiana.

L'UDL mette al centro del processo di design degli ambienti e delle modalità di apprendimento le differenze di chi apprende, non un idealtipo medio.

Disabilità, educazione inclusiva e tecnologia sono le traiettorie portanti di questo approccio, che poggia sui valori etici delle pari opportunità e dell'equità e sollecita un'interessante visione del mondo educativo con proposte metodologiche orientate verso una rivoluzione di pensiero centrata 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. L'UDL mette al centro delle sue strategie di design didattico la pluralità dei materiali e delle modalità di apprendimento. Una pluralità che non è solo differenziazione in termini di difficoltà del compito,

Una palestra di creatività, che fornisce strumenti e metodi per essere più creativi, inclusivi, solidali. Per praticare l'uguaglianza nel rispetto della diversità.

ma anche e soprattutto differenziazione qualitativa, ottenuta anche con l'aggiunta di caratteristiche percettive/modalità operative-espressive/affettivo-motivazionali. Ma l'UDL stimola anche la creatività degli insegnanti, perché richiede di pensare modalità innovative di presentare le informazioni, di elaborare altri e inesplorati modi di comprendere le situazioni, di rispondere ai bisogni, di esprimersi, di mettersi in relazione.

IL CURATORE

GIOVANNI SAVIA

Laureato in Pedagogia e Scienze filosofiche, è docente specializzato di sostegno all'inclusione. Insegna lettere nella scuola secondaria di primo grado. Formatore nel campo della didattica inclusiva.

€ 20,50



www.ericson.it

Indice

- 9 Presentazione (*Dario Ianes*)
- 11 Introduzione (*Giovanni Savia*)

PRIMA PARTE Universal Design for Learning per una didattica inclusiva

- 15 CAP.1 Universal Design for Learning nel contesto italiano
(*Giovanni Savia*)
- 27 CAP.2 Universal Design for Learning: un'introduzione per
l'Italia (*David H. Rose e Jenna W. Gravel*)
- 45 CAP.3 Universal Design for Learning e materiali digitali
per la lettura (*Carmen Alba Pastor*)

SECONDA PARTE Universal Design for Learning: Linee guida CAST

- 57 Lo sviluppo delle Linee guida 2.0
- 71 Linee guida dello Universal Design for Learning

TERZA PARTE Riflessioni e esperienze sullo Universal Design for Learning nel contesto italiano

- 97 Applicabilità dello Universal Design for Learning in ambito
italiano: riflessioni a margine (*Angela Catalfamo*)
- 109 Ingegneria scolastica e nuovi cantieri per la disabilità:
didattica inclusiva e laboratori nelle scuole
(*Giuseppe Adernò*)
- 112 Flessibilità didattica nello Universal Design for Learning
(*Vita Anna Bonanno*)
- 116 Molteplici mezzi per rappresentare l'offerta formativa
(*Giuseppina Maria Licciardello*)

- 119** Un salto culturale nelle dinamiche di insegnamento-apprendimento (*Salvatore Impellizzeri*)
- 121** Fornire molteplici mezzi di azione e di espressione: essere persona e diversità come risorsa (*Nunziata Di Vincenzo*)
- 123** Inclusione educativa e varie forme di coinvolgimento nell'apprendimento (*Ornella Sipala*)
- 125** Esperienze di insegnamento: domande, dubbi e risposte dello Universal Design for Learning (*Alessandra Sauro*)
- 129** Come motivare gli alunni: esperienze di didattica (*Natalina Erminia Stramondo*)
- 137** APPENDICE A Linee guida UDL 2.0 – Foglio di lavoro per insegnanti
- 143** APPENDICE B Laboratorio di didattica inclusiva – Schede lavoro docenti
- 151** APPENDICE C Sintesi Linee guida UDL 2.0
- 155** APPENDICE D Riferimenti legislativi, bibliografici, sitografia

Introduzione

Giovanni Savia

Il libro condivide una visione d'insieme, di respiro internazionale, sull'opportunità di promuovere una proposta concreta di educazione inclusiva, l'approccio dello *Universal Design for Learning*, per il contesto scolastico italiano, indirizzata ai docenti, in particolare, e ai formatori, in generale.

L'obiettivo principale è quello di ampliare lo sguardo verso nuovi orizzonti di crescita culturale e stimoli di riflessione per ripensare e migliorare i processi di apprendimento-insegnamento, fornendo un utile modello di lavoro per una progettazione didattica di qualità più attenta allo sviluppo personale di tutti gli alunni. Nel testo vengono presentati i contributi di studiosi appartenenti al mondo accademico nazionale e internazionale e di personalità professionali di notevole esperienza nel campo della scuola, accomunati da un'unica tensione verso l'innovazione nel campo della ricerca educativo-didattica.

Accogliendo e promuovendo la prospettiva dell'internazionalizzazione, i contributi sono strutturati intorno alla traduzione, in italiano, del testo completo delle Linee guida versione 2.0 elaborate dal CAST (*Center for Applied Special Technology*) nel 2011, quale indirizzo culturale e scientifico aperto a nuove istanze di approfondimento teorico e operativo nell'ambito della didattica inclusiva.

Oltre alla presentazione di Dario Ianes, che mette in luce l'idea fondamentale del modo di intendere l'inclusione scolastica, la *prima parte* è dedicata

alla discussione sull'approccio dello *Universal Design for Learning* (UDL) nel contesto italiano a firma del curatore, di David Rose, di Jenna W. Gravel del CAST e della professoressa Carmen Alba Pastor dell'Università Complutense di Madrid.

La *seconda parte* riporta la traduzione completa del testo delle Linee guida dell'UDL, compresi i riferimenti teorici e operativi essenziali per conoscere e comprendere a tutto tondo il valore dell'approccio.

La *terza parte* raccoglie le riflessioni di incoraggiamento per ulteriori aggiornamenti della professoressa Angela Catalfamo (Università di Catania), del professor Giuseppe Adernò, ex Preside e formatore UCIIM, e della professoressa Vita Anna Bonanno (docente di lettere nella scuola secondaria). Presenta, inoltre, un confronto sul modello UDL con gli operatori della scuola, a cura di Giuseppina Licciardello (dirigente scolastico), Salvatore Impellizzeri (dirigente scolastico), Nunziata Di Vincenzo (Dirigente scolastico), Ornella Sipala (dirigente scolastico), e delle docenti Alessandra Sauro (sostegno) e Natalina Stramondo (matematica e scienze).

In *Appendice* vengono poi presentati alcuni fogli di lavoro e schede operative diretti ai docenti per individuare i punti fondamentali dell'approccio e per stimolare eventuali percorsi di condivisione e formazione tra operatori della scuola. Completa l'Appendice una ricchissima bibliografia e sitografia relativa all'inclusione, alla didattica inclusiva e allo Universal Design for Learning.

Abbiamo l'ardire di ritenere che il presente volume possa essere di grande utilità al dibattito attuale sull'educazione inclusiva e soprattutto alla messa in pratica della progettazione curricolare di ogni docente, ma lasciamo che siano i lettori a trarne le corrette conclusioni.



PRIMA PARTE

**Universal Design for
Learning per una
didattica inclusiva**

Universal Design for Learning nel contesto italiano

Giovanni Savia

Evoluzione del sistema scolastico inclusivo italiano

Il nostro Paese, già dai brevi ma essenziali riferimenti costituzionali, ha promosso una visione complessivamente inclusiva della società e della scuola in particolare. I principi fondamentali che riconoscono e garantiscono i «diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità», la richiesta dell'«adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà» (art. 2), l'affermazione chiara che «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge senza alcun tipo di distinzione» e, soprattutto, il richiamo al compito della nostra Repubblica «di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti [...] all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3), infine, l'affermazione emblematica che «la scuola è aperta a tutti», indicata all'art. 34, completano un quadro che attesta come la nostra società sia fondata sui valori della democrazia e di un'educazione decisamente inclusiva.

Dalla lettura di questi articoli, concisi ma significativi, emerge la visione di una società solidale, che accetta l'uguaglianza nel rispetto della diversità, che garantisce le pari opportunità e rimuove ogni ostacolo che possa impedire lo sviluppo della personalità di ogni cittadino. Tali principi presuppongono una

scuola *normale*, ordinaria, comune, aperta a tutti, senza distinzioni, che è in grado di sostenere, accettare e valorizzare al suo interno la speciale unicità di ogni persona.

Quanto appena espresso rappresenta una sintesi concettuale che contraddistingue l'identità collettiva del nostro Paese, che ci caratterizza e che tutti siamo chiamati a difendere, curare e promuovere con orgoglio, al fine di contribuire allo sviluppo delle massime e infinite potenzialità, che nessuno conosce realmente, delle *intelligenze multiple* della natura umana (Gardner, 2006). Principi, valori e punti di riferimento esistenziali, di forte impatto ideologico, radicati nella nostra cultura e parte integrante del nostro vivere civile, che tracciano con forza un percorso irreversibile diventato modello discusso e apprezzato anche dagli altri Paesi e da tutti gli organismi internazionali che si occupano di diritti e di educazione.

La nostra Costituzione (1948), patrimonio genetico dell'essere civile e democratico, ha impiantato i semi dell'inclusione con parole lapidarie, sempre attuali, in una società che è in continuo cambiamento. È in questa visione del mondo che lavoriamo educandoci ogni giorno, costruendo *ponti culturali* per accedere a orizzonti di senso significativi al nostro essere persona insieme ad altre persone in contesti sociali aperti.

La Carta costituzionale, quindi, ha posto in essere la base del carattere dell'inviolabilità e dell'assolutezza dei diritti riconosciuti, tra cui anche il diritto allo studio, «nel senso che essi possono farsi valere indiscriminatamente nei confronti di tutti e si oppongono a ogni limitazione [...] spettano a chiunque in quanto persona» (Barone e Vecchio, 2012).

Sotto l'impulso scaturito da questo importante profilo giuridico e costituzionale, il sistema scolastico italiano ha vissuto una crescita che non si è ancora conclusa. Dopo un primo periodo di *ingenua separazione* che potremmo definire transitorio, per la presenza accanto al sistema scolastico ordinario di percorsi differenziati, di scuole, classi e/o sezioni speciali per gli studenti con disabilità, è andata sviluppandosi, con una *timida* entrata della legge n. 118/1971 (art. 28), la possibilità di avviare il processo di integrazione degli alunni con disabilità nella scuola comune.

Successivamente il documento-manifesto della Commissione Falcucci del 1975 ha iniziato a stimolare le coscienze, per poi arrivare all'abolizione delle classi differenziali (art. 7, ultimo comma della legge n. 517 del 1977) e a un nuovo modo di intendere la scuola, una scuola per tutti, dove suonano familiari, oggi, parole e concetti come «realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni [...] garantire forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap». Una legge innovativa

sulla carta, ma ancora acerba nella pratica didattica del tempo, protagonista di un'integrazione travagliata, caratterizzata da anni pieni di contrasti e di innovazioni.

La sentenza n. 215 del 1987 della Corte Costituzionale ha evidenziato con forza i principi costituzionali del diritto allo studio per tutti, senza limiti di ordine di scuola (diritto allo studio assicurato anche nella scuola secondaria superiore e all'università) e delineato un chiaro percorso di crescita in direzione inclusiva della nostra istituzione formativa principale.

Ma la tappa fondamentale di questo percorso evolutivo, che assorbe i dibattiti culturali precedenti e nello stesso tempo lancia ulteriori prospettive di miglioramento futuro, ancora oggi struttura portante del sistema di integrazione sociale e scolastica, si raggiunge nel 1992 con la legge n. 104, in cui si riconosce e tutela con chiare indicazioni operative, anche nell'ambito della scuola, «certificazione, Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale, Piano Educativo Individualizzato, Gruppi di lavoro, interventi integrati» (artt. 12-16), i diritti fondamentali e soggettivi delle persone con disabilità.

La Repubblica: a) garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona [...] e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società; b) previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona [...] alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali; c) persegue il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e assicura i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona [...]; d) predispone interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona [...]. (art. 1 finalità L. 104/92)

Dal 1992 a oggi, grazie anche al ruolo delle famiglie, dei movimenti della società civile organizzata e ai tribunali, la scuola italiana ha manifestato e continua a manifestare, pur con forti ritardi e aspetti ancora oggi discutibili, la sua propensione all'attuazione di una vera scuola per tutti.

Negli ultimi anni, in particolare, accanto al positivo risveglio dell'attenzione per l'educazione inclusiva e per i bisogni educativi speciali, con dibattiti, corsi, convegni e percorsi di formazione specifici, si sono rivelati anche gli aspetti critici dell'integrazione scolastica, come i *meccanismi di push e pull out* (Ianes e Demo, 2015) che mostrano comunque un interesse sempre vivo per

la ricerca, il miglioramento e la diffusione di una pratica didattica *ordinariamente speciale*.

Nel 2003 la legge n. 53 ufficializza e ribadisce, ancora una volta, la possibilità concreta di andare oltre la didattica tradizionale e di rompere alcuni schemi mentali dell'operare sempre allo stesso modo, introducendo i *piani di studi personalizzati*, attenti alle caratteristiche e alle potenzialità degli studenti, nei processi di insegnamento-apprendimento. Essi dovrebbero essere intesi, prima di tutto, come «piani personalizzati del benessere, calati sugli alunni concreti, di una certa classe che ogni insegnante si ritrova affidati [...] e che esige una preventiva offerta di partecipazione al mondo dell'alunno, assunto così come persona, riconosciuto come identità» (Catalfamo, 2012, pp. 87-88).

I concetti e le pratiche di individualizzazione e di personalizzazione degli interventi didattici aprono le porte ed entrano così a pieno titolo nelle classi, coinvolgendo tutti i docenti e l'intero sistema scuola-contesto territoriale, alla ricerca di metodi e di strategie di progettazione curricolare più attenta ai bisogni educativi di tutti gli alunni.

Frutto concreto di questi passaggi evolutivi fondamentali all'interno della prospettiva inclusiva della scuola è la legge n. 170/2010 («Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico») e le relative Linee guida del 2011, la direttiva ministeriale del 27/12/2012 («Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica»), la successiva circolare esplicativa dell'08/03/2013 e le note di chiarimento, che insieme ampliano notevolmente il campo di azione e attenzione strategica a favore dell'accoglienza, la promozione alla partecipazione attiva e la valutazione dei risultati di successo formativo per tutte le tipologie di alunni/e presenti nel sistema scolastico ordinario.

Insomma:

è giunto il tempo sociale, economico, antropologico, di considerare l'idea di scuola inclusiva come l'unica idea possibile di scuola normalmente democratica e capace di vincere le grandi sfide della modernità. Riconosciamo l'eterogeneità umana come condizione naturale delle società e delle persone in cui nessuna diagnosi o certificazione o stigma sociale risponde al riconoscimento dell'originalità e unicità di ogni singola persona, che non è una sommatoria di performance e di sintomi, ma qualcosa di più, qualcosa di diverso perché tutti siamo orgogliosamente imperfetti e tra noi diversi. L'inclusione, nell'epoca della globalizzazione è quindi tema trasversale e universale per tutti.¹

¹ Dalla 10ª edizione del Convegno internazionale Erickson 2015 «La qualità dell'integrazione scolastica e sociale, 2° paradigma: L'inclusione è l'eterogeneità».

Attuale panorama scolastico

Alla luce delle nuove disposizioni legislative, ministeriali e degli orientamenti internazionali recentemente emanati, il sistema scolastico italiano odierno vive un processo dinamico di risveglio culturale, intorno a quello che possiamo denominare il paradigma dell'inclusione, che coinvolge attivamente tutti gli attori della scuola (dirigenza, docenti, alunni, famiglie) e del territorio (comune, azienda sanitaria, terzo settore) in una sorta di laboratorio permanente di azioni, interazioni, di soluzioni, di modelli, di approcci e di strategie per promuovere la piena accettazione, la promozione e la valorizzazione delle differenze. Nell'arcipelago delle numerose proposte formative, si avverte la necessità di un vero e proprio *testo unico per l'inclusione scolastica*, dove poter fare confluire in maniera ordinata, con un'adeguata revisione terminologica, i principi inderogabili e le Linee guida essenziali operative per l'attuazione effettiva di una scuola e una società inclusive.

Le classi della scuola italiana ordinaria accolgono, di fatto e senza riserve, tutti gli alunni così come essi si presentano, con le proprie caratteristiche, la propria storia e le proprie potenzialità di sviluppo da scoprire possibilmente in una cornice di «libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti» (Sen, 2000, p. 79).

In tutte le classi e in ogni scuola possiamo trovare la presenza, già molto variegata, di alunni con disabilità certificata (L. 104/92), che attivano risorse aggiuntive come il docente di sostegno e la costruzione integrata di *Piani Educativi Individualizzati* (PEI), di alunni con diagnosi di *Disturbi Specifici dell'Apprendimento* – DSA (L. 170/2010) e di alunni individuati, dai rispettivi consigli di classe, con altre tipologie di bisogni educativi speciali, disturbi e/o svantaggi vari, temporanei o permanenti di ordine fisico, psichico, relazionale, comunicativo, socioculturale, socioeconomico e linguistico (Direttiva MIUR del 27/12/2012), che pur non attivando le procedure di assegnazione del docente di sostegno, meritano la giusta attenzione educativa con la predisposizione collegiale di appositi *Piani Didattici Personalizzati* (PDP) da parte di tutti i docenti.

La presenza di alunni con bisogni educativi speciali e la conseguente variabilità delle esigenze, secondo gli ultimi dati ISTAT, per vari motivi risulta in continuo aumento sia per la disabilità certificata (anche oltre il 3%), che per le diagnosi di DSA (2,1%) e altri bisogni educativi speciali (5-20%), dati questi ultimi da non trascurare, variabili in base al contesto, ma che sollecitano a riflettere con serietà sull'organizzazione complessiva del nostro sistema scolastico in direzione inclusiva.

Una situazione che risulta molto stimolante sotto il profilo pedagogico e culturale, se finalizzata ad attuare strategie di successo formativo per tutti gli studenti, ma anche piena di interrogativi e di dubbi dal punto di vista della pratica gestionale e delle competenze professionali dei docenti idonei a farvi fronte.

Nel panorama odierno, ogni scuola è chiamata ad autovalutare i propri contesti, i propri esiti e i propri processi di pratiche educative e didattiche, compresa quella dell'inclusione, con la compilazione del *Rapporto di Autovalutazione* (RAV), indispensabile al fine di individuare punti di forza, criticità e priorità fondamentali per la definizione concertata di un Piano di Miglioramento (si veda DPR 80/2013) in grado di prevedere scelte, decisioni e pianificazione degli obiettivi dei processi ritenuti più utili e necessari, finalizzati a migliorare anche la qualità del proprio sistema inclusivo.

Nel dettaglio operativo, il *Piano Annuale per l'Inclusività* (PAI), parte integrante del Piano (triennale) dell'offerta formativa di ogni scuola, rappresenta lo strumento ufficiale che «può contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei “risultati” educativi, per creare un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola “per tutti e per ciascuno”». Che non va dunque interpretato come un «piano formativo per gli alunni con bisogni educativi speciali», a integrazione del POF (in questo caso più che di un «piano per l'inclusione» si tratterebbe di un «piano per gli inclusi»). E che

non è quindi un «documento» per chi ha bisogni educativi speciali, ma è lo strumento per una progettazione della propria offerta formativa in senso inclusivo, è lo sfondo e il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, le linee guida per un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su un'attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie.²

Possiamo, quindi, affermare che le innovazioni normative, la diffusione dei recenti documenti internazionali (ICF, 2001; ICF-CY, 2007; ONU Dichiarazione dei diritti delle persone con disabilità, 2006), le indicazioni operative ministeriali e soprattutto l'orientamento condiviso di pedagogisti e docenti, hanno fatto emergere una serie di punti di vista variabili sulle possibilità di

² MIUR del 1551 del 27/06/2013.

attuazione concreta di una vera educazione inclusiva, che magari prima era terreno battuto solo dalla pedagogia speciale e/o dai docenti specializzati, ma che oggi riguarda tutti i docenti e la pedagogia generale, perché le distanze tra normale e speciale sembrano sensibilmente ridotte in un contesto realmente inclusivo e nell'ottica della *speciale normalità* di cui parla Ianes (2006).

In questo panorama di principi e norme strettamente connessi al rispetto della dignità umana come presupposto essenziale di vita sociale, l'educazione non può che essere inclusiva, e tutti i docenti, anche quelli con formazione *obsoleta*, si trovano *costretti* ad affrontare, con più o meno entusiasmo, le problematiche dei processi di inclusione, mettendo in gioco il proprio essere docenti in una scuola aperta, flessibile e tecnologica. Sono proprio i docenti — vero motore e anima del processo educativo inclusivo — coloro i quali devono acquisire, rivedere, perfezionare e/o migliorare le modalità del fare scuola per tutti. In pratica, essi si trovano davanti alla scelta obbligata, in ragione della nobile professione, di dover acquisire e/o ampliare le proprie competenze psicopedagogiche, didattiche, comunicative e relazionali con la ricerca e l'apprendimento continuo di tecniche e strategie innovative, focalizzando l'agire pedagogico nella cura di ogni singolo/a alunno/a, con al centro il suo mondo interiore da scoprire, da sostenere e valorizzare, giorno dopo giorno, in un processo comunicativo di arricchimento reciproco, che non è mai dato per scontato, ma che si costruisce in ogni relazione contestuale.

Perché lo Universal Design for Learning?

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'UDL, che rappresenta, a nostro avviso, tra gli orientamenti internazionali, quello di maggiore interesse e meritevole di attenzione ai fini della ricerca e dell'applicazione diretta nella formazione dei docenti e alla pratica educativa quotidiana.

L'UDL assorbe, contiene e sviluppa al suo interno tre grandi sfide dell'umanità (disabilità, educazione inclusiva e tecnologia) assunte in senso positivo e convergenti, dove ogni componente si evolve in connessione con le altre. Un approccio che con la sua «universalità, poggia decisamente sui valori etici delle pari opportunità e dell'equità» (Ianes, 2015), 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 a eliminare, in via preliminare, ogni possibile etichetta che, di fatto, mortifica il concetto stesso d'inclusione.

L'inclusione è prima di tutto un modo di essere, di sentire e di percepire la realtà che ci circonda e che si concretizza con pensieri, linguaggi e azioni nei contesti di vita indirizzati alle persone. È un concetto strettamente connesso a quello di persona inteso nella sua globalità esistenziale e pertanto non può fare distinzioni *etichettando* le persone, in quanto porterebbe a squalificare l'azione educativa dell'inclusione stessa. È necessario dunque revisionare, prima di tutto, la terminologia didattica utilizzando solo ed esclusivamente espressioni utili a potenziare efficacemente la dimensione inclusiva delle persone e dei loro bisogni nella scuola e in una società realmente aperte alle diversità sostanziali individuali.

La scuola e l'educazione in generale dovrebbero rappresentare il modello per eccellenza del rispetto dell'unicità di ogni persona e devono dare l'esempio dell'agire pedagogico inclusivo, assunto come pratica normale del vivere civile e democratico, tanto acclamato in linea teorica, ma ancora fortemente discutibile agli atti pratici.

«La prospettiva dell'inclusione amplia la platea dei bisogni educativi speciali e prende in considerazione tutti gli alunni [...] gli interventi di cura educativa speciale diventano ordinari, a beneficio di tutti, secondo un approccio multidimensionale, teso a rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione» (Carlini, 2015). È in questo clima di totale slancio verso una prospettiva d'integrazione per favorire una più ampia concezione inclusiva della scuola, tema fortemente sentito in Italia, che si colloca l'approccio UDL, in quanto «porre la normalità (qualunque cosa essa sia) come modello di riferimento significa infatti negare le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità: così, ad esempio, è l'alunno disabile che non riesce a seguire il normale programma di matematica, quando invece sarebbe utile domandarsi quanto il programma stesso sia adatto/adattabile all'alunno», una visione operativa dove emerge la presenza di una possibile disabilità del curriculum e dove «l'idea di inclusione si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti» (Dovigo, 2007).

Dentro questa cornice, l'approccio dello Universal Design for Learning 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 progettazione educativa. Invece di partire dall'etichetta