

BIOPOLITICA E INCLUSIONE: LA PROSPETTIVA DEL “UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING”.

DOI: 10.7413/18281567226

di Nicoletta Guatelli

Università degli Studi Insubria, Varese e Como

Biopolitics and Inclusion: the Universal Design for Learning Perspective.

Abstract

Universal Design for Learning (UDL) represents an avant-garde conceptual and operational model to *universally* guarantee the right to a fully inclusive education system. In the context of education, for an effective full inclusion in school, both a theoretical and methodological change of perspective in approaching the issues of *diversity* and individual *capacity* are mandatory. From the confrontation with diversity – diversities – arise paradigms of political action (segregation, separation / integration and inclusion) which are declinable according to each type of diversity, with consequent implications regarding the protection of the fundamental individual rights, despite their disadvantage or diversity in relation to the so-called *normality*. School must support each student in his/her overall growing process and must offer the same services to each one according to personal needs. Besides mobilizing the educational potential of families and communities – which is above all an action of social justice – is the prerequisite for a truly inclusive education system.

Keywords: Biopolitics, Education, Inclusion, Diversity, UDL

Se pensi che un ippopotamo corra più veloce di una gazzella, il problema è tuo, non dell'ippopotamo

La società attuale è permeata da una costante spinta verso la prestazione, la competizione e l'ottimizzazione; in tale contesto, la diversità di apprendimento, di fare e di essere incide

profondamente sulla vita scolastica e personale dello studente. I persistenti fallimenti scolastici dei soggetti “in difficoltà” possono trasformarsi in esperienze traumatiche: un evento fallimentare continuo, ripetitivo e non adeguatamente elaborato tende a corroborare un'immagine e una percezione del Sé negative, parallelamente a incrinare l'equilibrio narcisistico tipico di ogni individuo.

A titolo esemplificativo, nei soggetti con disturbi specifici dell'apprendimento – o con altre tipologie di disagio o difficoltà – alberga spesso l'idea di essere meno intelligenti dei compagni di classe, questi ultimi sono percepiti sempre come “un passo più avanti”, leggono bene, apprendono senza difficoltà e non commettono errori ortografici. La difficoltà a svolgere attività scolastiche in autonomia e un'immagine di Sé poco soddisfacente concorrono dunque a determinare una scarsa autostima nello studente:

Una bassa autostima porta a giudicarsi negativamente e a rifiutarsi quindi provoca uno stato di disagio e sofferenza. Nel tentativo di evitare qualsiasi esperienza che in qualche modo possa intensificare questo dolore, si corrono meno rischi sociali o professionali, si rinuncia ad incontrare le persone, si limitano le proprie capacità ad aprirsi agli altri, di esprimere la propria sessualità e il proprio bisogno di affetto, di essere al centro dell'attenzione, di chiedere aiuto e di risolvere problemi. Per evitare ulteriori giudizi e un autorifiuto si erigono barriere difensive¹.

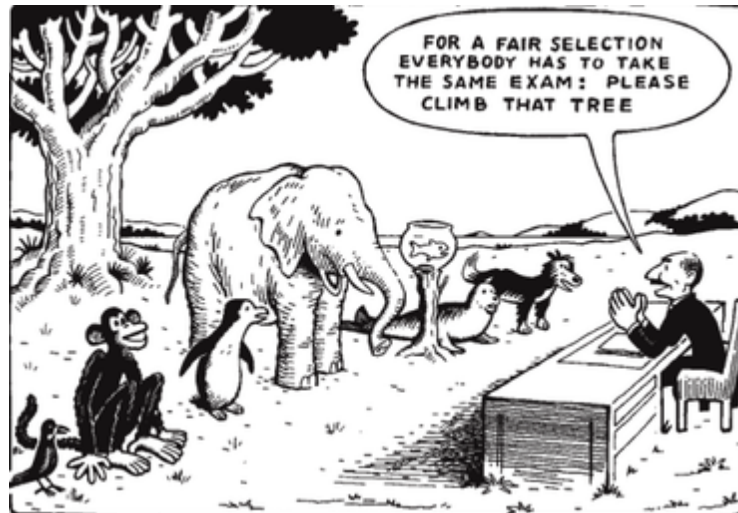
Genitori ed insegnanti che ignorano suddetto problema o lo interpretano in maniera superficiale o non pertinente, possono rinforzare – seppur inconsapevolmente – tali convinzioni errate.²

Da queste considerazioni, emerge la necessità di interrogarsi sulle possibilità offerte dal “*Universal Design for Learning*” (Progettazione Universale per l'Apprendimento), tale paradigma rappresenta infatti un modello concettuale ed operativo di avanguardia atto a garantire universalmente il Diritto ad un sistema educativo pienamente inclusivo. Nell'ambito dell'istruzione, per l'effettiva fruizione di quello che è un Diritto, cioè l'accesso e la piena inclusione nella scuola, è necessario un cambio di

¹ E. Giusti, *L'Autostima. Vincere quasi sempre con le 3 A*, Armando Editori, Roma 2021, p.10.

² G. Stella, *La dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Franco Angeli, Milano 2020.

prospettiva – a livello teorico e metodologico – sia nell’approccio ai temi della diversità, sia nell’interpretazione del concetto di capacità individuale.



Ogni individuo è diverso³: la vignetta qui riportata rappresenta dunque il paradosso di un sistema di valutazione che non tiene conto della varianza fra individui quanto a risorse e capacità, concetto ora espresso in modo più esteso dal termine neurodiversità.

Coniato nel 1990 dalla sociologa australiana Judy Singer⁴, il termine neurodiversità ha lo scopo di concentrare l'attenzione su modi di imparare e di ragionare anche del tutto atipici, quali l'autismo, DSA (Disturbi Specifici dell’Apprendimento), ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione Iperattività) senza considerarli esclusivamente frutto di deficit o affezione.

³ Cosa è normale? Il concetto di norma fa riferimento al lavoro di Gauss (1809) sulla distribuzione normale utilizzata per descrivere con quale probabilità la misura di molte grandezze si distribuisce intorno al valore medio; essa implica la presenza di due code che si discostano da questa, in queste risiede l’anormalità. In statistica, la normalità è data dalla frequenza, quindi è normale chi si discosta poco dalla media. Questo concetto è ben descritto nel racconto di fantascienza “Il paese dei Ciechi” di H.G. Wells, in cui il protagonista Nunez raggiunge un villaggio popolato e gestito da generazioni da persone cieche. In questo contesto, gli indigeni considerano Nunez come diverso perché continua a spiegare inutilmente ciò che significa “vedere”.

⁴ J. Singer, *What is Neurodiversity?*, in «Reflections of Neurodiversity», 6/2019.

Il fatto di iniziare a considerare la diversità neurologica come una “differenza normale” nel *continuum* dello spettro umano è stato senz’altro utile per aprire la strada ad una nuova concezione dei diversi modi espressivi dell’esistenza, e – conseguentemente – anche dei sistemi atti ad accogliere e considerare gli individui e le loro esigenze.

Il termine neurodiversità non ha né una valenza positiva né una negativa, ma rappresenta la varianza tra gli individui⁵. In generale, la neurodiversità è definita come un paradigma bio-politico teso tanto alla promozione dei diritti, quanto alla prevenzione di discriminazione nei confronti di persone neurologicamente diverse dalla popolazione “neurotipica” (o non autistica).

Nel suo senso più ampio, la neurodiversità interpreta lo sviluppo neurologico atipico come una normale variazione naturale del cervello umano, come una forma alternativa della biologia umana. Per la neurodiversità, le persone con autismo rappresentano una normale variazione neurologica al pari di razza, genere o sessualità⁶. Secondo il paradigma della neurodiversità, la condizione autistica non è una condizione da curare, quanto piuttosto una specificità umana o una differenza nei modi di socializzare, comunicare e percepire non necessariamente svantaggiosa⁷. Dunque, se ogni individuo è diverso, è compito dell’insegnante cercare di capire chi ha davanti per adattare le proposte educative ai bisogni e alle diverse necessità, con pazienza, premura e cura. Proprio il concetto di cura collega la biopolitica con la politica dell’inclusione.

Politica dell’educazione inclusiva

Le prospettive di M. Foucault – in particolare la sua genealogia dell’etica – possono offrire una posizione critica e costruttiva per esaminare la ricerca circa l’istruzione speciale.

Il corpus delle opere di Foucault è rilevante per l’analisi delle strutture sociali e politiche, nel testo *Soggettività e verità. Corso al Collège de France (1980-1981)* propone due linee di pensiero sull’essere umano: la filosofia del soggetto e la genealogia del soggetto.

⁵ E. Carta, *Neurodiversità: un paradigma Biopolitico per la promozione dei diritti*, in coachfamiliare.it/neurodiversita-paradigma-biopolitico. Per un’ampia panoramica sul piano politico e legislativo, si rimanda a *Diritti sociali, inclusione, diversità, minori opportunità* in «Europedirect», europedirect.comune.trieste.it/diritti-sociali-inclusione-diversita-minori-opportunita.

⁶ P. Jaarsma – S. Welin, *Autism as a natural human variation: reflections on the claims of the neurodiversity movement* in «Health Care Analysis», 20/2012, pp. 20-30.

⁷ *Ibidem*.

Nella genealogia del soggetto, Foucault afferma che prendersi cura di sé richiede conoscersi. La cura di sé è dunque conoscenza di sé, ma, al contempo, anche conoscenza di regole di comportamento accettabile o di principi che siano insieme verità e prescrizioni. Prendersi cura di sé è dotarsi di queste verità: è qui che l'etica si lega al gioco della verità⁸.

Con la *Dichiarazione di Salamanca* del 1994 a opera dell'Unesco viene sancita la politica dell'educazione inclusiva; quest'ultima ha reso le prospettive foucaultiane sulla genealogia dell'etica vivamente rilevanti per l'istruzione speciale: l'inclusione è concepita come un processo per affrontare e rispondere alla varietà e diversità dei bisogni di bambini, giovani e adulti attraverso una maggiore partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità e riducendo ed eliminando l'esclusione.

Cosa significa inclusione?

Dal confronto con la diversità – le diversità – discendono paradigmi di azione politica che sono declinabili rispetto a ciascun tipo di diversità, da quelle di tipo psicobiologico a quelle di tipo socioeconomico e culturale-religioso, con le ovvie e rispettive implicazioni sul piano della tutela dei diritti fondamentali della persona, qualunque sia il suo svantaggio o diversità rispetto alla cosiddetta normalità e all'ambiente⁹. I paradigmi di azione sociale che in questa sede verranno sintetizzati sono quattro: il modello dell'esclusione; il modello della segregazione; il modello dell'integrazione; il modello dell'inclusione.

Il modello dell'esclusione si basa sulla separazione degli studenti considerati “anormali” dagli studenti che rientrano nella “normalità”; dalle origini del sistema scolastico italiano, tale approccio si prolunga fino, almeno, agli anni Cinquanta¹⁰. L'istituzione scolastica pubblica viene investita dai

⁸ Cfr. M. Foucault, *Soggettività e verità. Corso al Collège de France (1980-1981)*, trad. it. di D. Borca, Feltrinelli, Milano 2017, p. 285.

⁹ La bibliografia è molto estesa su questo concetto. Si veda a titolo esemplificativo: F. Magni, *Dall'integrazione all'inclusione*, Studium, Milano 2018; G. Zavettieri, *Dall'integrazione all'inclusione. Evoluzione storica e normativa della disabilità*, Aracne Editrice, Roma 2017; Fogarolo F., *La nuova legge sull'inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*, Erikson, Trento 2020 e AA. VV., *Cosa significa (e cosa non è) inclusione* in «Giocabilità», www.giocabilita.it/blog/inclusione.

¹⁰ Istituzione di strutture speciali per il trattamento della diversità che diviene “esclusione”. Si veda di seguito la normativa italiana in materia di scuola: 1928 Riforma Gentile, scuole speciali, classi differenziali o istituti per «corrigendi». 1962 Legge n. 1859: scuola media unica, classi di aggiornamento e classi differenziali; 1968 Legge n. 444: scuola materna statale, sezioni speciali e scuole materne speciali.

problemi della disabilità e del disadattamento solo nei termini di un regolamento della separazione di quella che oggi si definisce “disabilità”, quest’ultima è misurata con appropriati sistemi valutativi (sempre più raffinati nel tempo) e costituisce anche l’occasione per tutelare la normale e ordinata attività didattica degli alunni “normali”. Per concludere, la separazione sancisce da un lato il divieto della presenza dell’alunno con deficit di tipo fisico, psichico o sensoriale nella scuola “di tutti”, dall’altro la conseguente presa in carico del “diverso” da parte di altre istituzioni, quali istituti specializzati e/o scuole speciali. Inoltre, la separazione determina la mancanza di un intervento in campo educativo della scuola “di tutti” che, in molti casi, si traduce in una mancanza dello Stato¹¹.

Il modello della segregazione deriva direttamente dal concetto di segregazione che indica l’insieme di comportamenti e azioni che mettono la persona con disabilità in una condizione di isolamento e separazione dal resto della società, limitandone l’esercizio dei diritti e delle libertà fondamentali¹².

In passato, il termine segregazione è stato frequentemente utilizzato in riferimento a manicomi o classi differenziali frequentate da soli alunni con disabilità; in base alla normativa vigente tali strutture non esistono più, ma il termine segregazione è tutt’altro che caduto in disuso. Per le persone con disabilità, il rischio di segregazione, purtroppo, esiste ancora. La segregazione può infatti verificarsi in qualsiasi contesto, non solo all’interno di una struttura o di un istituto, ma anche in un ambiente familiare e/o scolastico e talvolta risulta difficile da individuare.

Oltre alle associazioni e federazioni di persone con disabilità, particolarmente attive nel tutelare i diritti alla non segregazione è il Garante Nazionale per le persone private della libertà, competente anche in materia di persone con disabilità rinchiusi in un istituto. Tale quadro nasce dall’impegno assunto in virtù della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, tramite cui viene richiesto agli Stati di operare affinché venga scongiurato il rischio di segregazione e isolamento. L’articolo 19 “Vita indipendente e inclusione nella società” riconosce alle persone con disabilità l’accesso a servizi a domicilio o residenziali, a servizi di sostegno, quali l’assistenza personale

¹¹ O. Sagramola, *L’inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*, La Scuola, Firenze 1989. In maniera molto efficace, Sagramola definisce questo modello come «doppio sistema scolastico – educativo - normale per gli alunni considerati normodotati e speciale per gli ipodotati e i minorati». *Ivi*, p. 9.

¹² Il Manuale di Strategie Di Integrazione è reperibile sul sito dell’Istituto Aletti (www.istitutoaletti.edu.it).

necessaria per consentire il vivere bene e l’inserimento nella società, parallelamente ad impedire isolamento e segregazione.

Il modello dell’integrazione prevede un processo basato su strategie atte a portare l’alunno disabile ad essere quanto più possibile simile agli altri. Alla base di tale prospettiva rimane un’interpretazione della disabilità come problema di una minoranza, a cui occorre dare opportunità uguali (o quanto meno il più possibile analoghe) a quelle degli altri alunni. La qualità di vita scolastica del soggetto disabile viene dunque valutata in base alla sua capacità di colmare il varco che lo separa dagli alunni normali.

L’inclusione, invece, si basa sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Il concetto di inclusione attribuisce importanza all’operatività che agisce sul contesto, mentre con il concetto di integrazione l’azione si focalizza sul singolo soggetto, cui si imputano deficit o limiti di vario genere e a cui si offre un aiuto di carattere didattico e strumentale per il superamento o il mitigamento degli stessi e per essere integrato nel sistema. In Italia, si inizia a parlare di integrazione nel 1974, quando il Ministro della Pubblica Istruzione Franca Falcucci, nomina una Commissione con il compito di analizzare la situazione venutasi a creare nella scuola in seguito all’inserimento degli alunni disabili e di delineare le linee della futura politica scolastica. Il frutto del lavoro degli esperti è il Documento Falcucci¹³, un documento di elevato spessore culturale, che ha influenzato gli atti della successiva politica sulla disabilità e fatto evolvere la visione pedagogica del problema.¹⁴

Da questo documento trae ispirazione la Legge n. 517 del 1977: “Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica scolastica dell’ordinamento scolastico”¹⁵.

¹³ Il testo integrale del Documento Falcucci costituisce la *magna charta* dell’integrazione degli alunni portatori di handicap: in essa sono contenuti i principi ispiratori della Legge 517/1977 e della stessa Legge 104/1992. Un estratto di tale documento, non reperibile in rete, era stato allegato alla C.M. 227/1975, alla quale si rimanda per completezza di documentazione: <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>.

¹⁴ Di seguito la normativa scolastica in cui inizia una sperimentazione in alcuni plessi dell’inserimento di bambini con disabilità: 1971 Legge n. 118: istituzione dell’obbligo scolastico nelle classi normali tranne casi gravissimi. 1975 Commissione Falcucci e C.M. n. 227: l’integrazione richiede un nuovo modo di essere della scuola 1977 Legge n. 517: abolizione classi differenziali e personalizzazione dei *curricula* 1982 Legge n. 270: ruolo dell’insegnante di sostegno.

¹⁵ Legge 4 Agosto 1977, n. 517: *Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico* in GU Serie Generale n. 224 del 18.08.1977. Il perno attorno al quale

L'idea di integrazione – tradizionalmente associata alla condizione di handicap (oggi definito disabilità) – è stata successivamente codificata e disciplinata dalla legge quadro 104/1992¹⁶ (Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate) e sottolinea la necessità di una continuità educativa tra i diversi gradi di scuola, con forme di consultazione tra gli insegnanti e la stipula di accordi tra gli Enti Locali finalizzati all'attuazione e alla verifica di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati.¹⁷

L'attuale quadro normativo sottolinea dunque la possibilità di realizzare l'integrazione attraverso un percorso preciso che a partire dalla certificazione dell'handicap, possa fornire elementi conoscitivi e progettuali per l'integrazione scolastica.

Il modello dell'inclusione prevede l'istruzione inclusiva, comunemente associata sia ai bisogni delle persone con disabilità sia alla relazione tra l'istruzione speciale e quella tradizionale. Da almeno trent'anni, la lotta delle persone con disabilità ha condotto a una nuova prospettiva globale sull'inclusione nell'istruzione, portando al riconoscimento del diritto all'istruzione inclusiva sancito dall'Articolo 24 della Convenzione ONU (2006) sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD)¹⁸. Tuttavia, l'inclusione deve necessariamente avere una portata più ampia: i meccanismi che escludono persone con disabilità, escludono conseguentemente altri individui a causa di genere, età, povertà, etnia, lingua, religione, stato di migrazione o spostamento, orientamento sessuale o espressione di identità di genere, incarcerazione, credenze e atteggiamenti. Sono il sistema e il contesto a non tenere

le singole disposizioni ruotano è il concetto di integrazione, con particolare riferimento agli alunni che la legge chiama "portatori di handicap". Pavone afferma che: «a ragion veduta possiamo ritenerla il primo atto legislativo che anticipa, ponendone in essere le condizioni, il modello dell'inclusione – attualmente considerato come l'evoluzione più qualificata dell'integrazione – in quanto si occupa dei disabili non come problema specifico da trattare separatamente, ma collocandoli all'interno del processo di trasformazione complessiva del sistema scolastico; poche disposizioni successive saranno così lungimiranti». M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Arnoldo Mondadori, Milano 2010, p. 43.

¹⁶ Legge 5 Febbraio 1992: *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, in GU Serie Generale n. 39 del 17.02.1992, Supplemento Ordinario n. 30.

¹⁷ Primo passo verso l'inclusione: 1987 Sentenza della Corte Costituzionale: la «scuola secondaria di II grado deve accogliere i soggetti handicappati»; 1992 Legge quadro n. 104: riconoscimento giuridico della persona disabile; insegnante di sostegno; regolamentazione dell'integrazione scolastica e sociale; DF, PDF, PEI, GLHO (Art. 12).

¹⁸ Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, Convenzione ONU del 2006 sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD): www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf.

in considerazione la diversità e la molteplicità dei bisogni. Sono la società e la cultura a determinare le regole, definire la normalità e percepire la differenza come devianza¹⁹.

Il concetto di inclusione parte da un modello di riferimento, quello relativo al movimento culturale dei *Disability studies*²⁰ per cui la società viene concepita come una comunità umana a misura di bambino, in cui il “cucciolo d’uomo” deve essere al sicuro e vivere al meglio. Per rispettare la diversità e i bisogni particolari, occorre un cambiamento del contesto sociale, culturale e scolastico che favorisca l’espressione delle loro potenzialità e del loro modo di essere. Nel caso della scuola, si avrà una comunità umana di apprendimento, dove ci si rispetta e ci si prende cura gli uni degli altri (anche gli studenti possono imparare a far questo nei confronti dei loro insegnanti e dei loro compagni), tenendo in considerazione principalmente coloro che, se lasciati a loro stessi, sarebbero più in difficoltà²¹. Mobilitare il potenziale educativo delle famiglie e delle comunità è un’azione di giustizia sociale, necessaria a interrompere il ciclo dello svantaggio sociale²². In breve, è possibile considerare l’inclusione scolastica come il tentativo di rispettare le necessità o esigenze di tutti, progettando ed organizzando gli ambienti di apprendimento e le attività, in modo da permettere a ciascuno di partecipare alla vita di classe ed all’apprendimento, nella maniera più attiva, autonoma ed utile possibile (per sé e per gli altri). La logica è ampliata rispetto all’attuale e prevalente modello

¹⁹ Global Education Monitoring Report Summary 2020: *Inclusion and education: All means All*: unesdoc.unesco.org

²⁰ I *Disability Studies* sono una recente disciplina di studio che analizza la disabilità come un fenomeno sociale, politico, storico e culturale. Di derivazione essenzialmente inglese, tale disciplina indaga la complessità – spesso misconosciuta dietro semplicistici riduzionismi – che contraddistingue il concetto di disabilità, declinando e studiando tale concetto non soltanto come una condizione biologica o come un sinonimo di deficit, bensì come una forma di oppressione sociale e di discriminazione, nei confronti di chi si differenzia dalla norma. Cfr. P. Abberley, *The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability* in «Disability, Handicap and Society», 2/1987, pp. 5-9.

²¹ Il percorso verso l’inclusione nella normativa con il riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali. 1999 DPR n. 275: regolamento dell’autonomia, programmazione individualizzata, sostituzione di linee guida al posto dei programmi ministeriali. Valutazione formativa e sommativa. Utilizzazione di una parte dei *curricula* per l’individualizzazione dell’insegnamento. Legge n. 53/03: riforma della scuola, personalizzazione dei piani di studio. Legge 170/10: DSA, PDP, strumenti compensativi e dispensativi. Abbiamo poi l’ampliamento dell’area dei Bisogni Educativi Speciali con le seguenti norme: D.M 27/12/2012: strumenti di intervento per gli alunni con BES e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica (CTS, GLIP, CTI, GLH rete); ICF; «funzionamento cognitivo limite»; strategie di intervento. C.M 8/3/2013: estensione dell’area dei BES ai casi di svantaggio culturale, sociale, DSA, disturbi evolutivi specifici, alunni stranieri; PDP; istituzione del GLI, GLIR; PAI; CTI;

²² Raccomandazioni della Commissione Europea 20 Febbraio 2013: *Investire nell’infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio*.

di integrazione scolastica; in quest'ultima, infatti, si opera una distinzione tra la persona con disabilità e la persona senza disabilità.

Nell'inclusione, invece, si considera che ognuno è una persona, che ognuno ha i propri bisogni (che possono essere più o meno profondi) e al contempo che ognuno ha gli stessi diritti di partecipazione ed autonomia; proprio per questo, l'inclusione punta a stimolare il lavoro in modo che tutti siano quanto più possibile trattati in modo diverso, in base a quelle che sono le necessità. L'accessibilità e l'inclusione assumono dunque una valenza pervasiva e di ampia rilevanza che interessa la vita quotidiana delle persone e attiene alla creazione di condizioni a tutela della dignità e del pieno sviluppo delle capacità di ogni soggetto, dei rispettivi diritti e delle pari opportunità²³.

In un interessante libro intitolato *Non esiste vita minuscola. La società inclusiva*²⁴, il pedagogo e antropologo francese Charles Gardou utilizza la categoria dell'"accessibilità" come concetto centrale di ogni pratica inclusiva. Per Gardou, inclusione significa rendere possibile l'accesso alla formazione, alla vita sociale, culturale e civile di tutti rispettando i bisogni particolari di ognuno. Lo slittamento semantico da integrazione a inclusione denota allora un cambio di paradigma: nelle prassi inclusive non è oggi richiesto l'adattamento del soggetto disabile o in difficoltà ad una presupposta norma, ma l'accessibilità a forme di cittadinanza attiva che presuppongono un adattamento del soggetto e non del soggetto²⁵.

²³ Tali diritti sono considerati "diritti fondamentali" sia dalle carte internazionali es. dignità della persona umana non è soltanto un diritto fondamentale in sé, ma costituisce la base stessa dei diritti fondamentali (cfr. Art.1). Come recita l'Art.1 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea «La dignità umana è inviolabile. Essa deve essere rispettata e tutelata». La posizione prominente della dignità nella Carta dell'UE indica con chiarezza che l'essere umano deve stare al centro di tutto il diritto e della politica dell'UE. In maniera connessa all'effettività della fruizione dei diritti fondamentali L'approccio delle capacità (noto anche come *capability approach*) è un approccio normativo al benessere umano che si concentra sulla capacità effettiva delle persone di raggiungere il proprio benessere piuttosto che sul loro mero diritto o libertà di farlo. L'approccio basato sulle capacità ha avuto un impatto anche sul discorso educativo: piuttosto che vedere il successo di un sistema educativo basato sui risultati misurabili degli studenti, come i punteggi negli esami o nelle valutazioni, il successo educativo attraverso una prospettiva di capacità può essere visto attraverso le capacità che tale istruzione consente. (Cfr. M. Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach and Its Implementation*, Belknap, Londra 2011).

²⁴ C. Gardou, *Non esiste una vita minuscola. La società inclusiva*, Mondadori Education, Milano 2015.

²⁵ A. Goussot, E. Annaloro, *Risorse per l'inclusione. L'inclusione come risorsa*, Palumbo editore, Palermo 2015.

Politica, inclusione scolastica e Universal Design for Learning

La scuola ha il compito di sostenere ogni studente nel percorso di crescita e maturazione complessiva e deve offrire a ciascuno lo stesso servizio, rispetto alle proprie necessità.

Quindi, per garantire una reale inclusione è necessario un modello di organizzazione dei servizi educativi che concepisca la scuola come luogo di valorizzazione delle differenze, quest'ultime da trasformare in risorse ed opportunità così da rendere lo studente competente ed in grado di elaborare strategie. I presupposti di un sistema educativo inclusivo partono dalla mobilitazione del potenziale educativo delle famiglie e della comunità, si tratta innanzitutto di un'azione di giustizia sociale²⁶.

Per un approccio inclusivo alle diversità, esiste un modello teorico universale – sviluppato in origine a partire dalla progettazione in architettura – chiamato *Universal Design*, modello poi traslato ad altre aree di intervento, con specifici applicativi e metodologie; fra questi ultimi rientra l'UDL (Universal Design for Learning) con riscontri già documentati scientificamente nella pratica educativa²⁷.

Nato in seno alla facoltà di architettura del North Carolina, l'*Universal Design* (Progettazione Universale), ha come scopo fondamentale la progettazione e la realizzazione di ambienti, prodotti ed edifici che siano accessibili per ogni categoria di persona, al di là di ogni condizione di “diversità”, nel senso più ampio del termine.

Secondo questo movimento, infatti, le caratteristiche dell'accessibilità devono essere progettate e previste fin dall'inizio, dalle prime fasi della progettazione, e non essere inserite ed integrate come una sorta di “cerotto” soltanto quando il progetto è già in stato avanzato, avviato o addirittura concluso. Naturalmente, questo tipo di interventi pensati in fase di progettazione si rivelarono essere, e si rivelano tutt'oggi, assolutamente meno costosi e più gradevoli dal punto di vista estetico oltre che più funzionali²⁸.

²⁶ UNESCO, *Framework for Cultural Statistics*, 2009: uis.unesco.org/sites/default/files/documents/unesco-framework-for-cultural-statistics-2009-en_0.pdf.

²⁷ R. L. Mace, *Universal Design in Housing*, in «Assistive Technology», 2010, pp. 21-28.

²⁸ Nel 2006 la convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità riprende il concetto, all'articolo 2: “Per progettazione universale si intende la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. La progettazione universale non esclude dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità, ove siano necessari”

In ambito educativo, questi principi furono teorizzati e applicati nell'UDL tramite un approccio psicopedagogico dai ricercatori del CAST (Center for Applied Special Technology) dell'Università di Harvard. Nell'UDL sono presenti riferimenti sia alla psicologia cognitiva, tramite le ricerche di Piaget, Bloom, Bruner e Vygotski, sia alle ricerche sulle neuroscienze²⁹.

Di particolare interesse è la scoperta di tre differenti reti cerebrali interconnesse: quella del riconoscimento, che riguarda il “cosa”; quella strategica inerente al “come” e quella affettiva centrata sul “perché” dell'apprendimento. Queste reti sono implicate nei processi di acquisizione e riconoscimento delle informazioni e nell'elaborazione di un significato personale da parte di ciascun individuo. Gli studi nell'ambito delle neuroscienze hanno riconosciuto la diversità cerebrale e la variabilità e unicità dei processi di apprendimento di ogni soggetto – proprio come il DNA o le impronte digitali – come fattori che non possono essere trascurati nell'ambito educativo.

In breve, vengono qui esposti i tre principi fondamentali dell'azione educativa e i requisiti dei rispettivi interventi; tali principi costituiscono il fondamento per un'educazione inclusiva di tutti i gradi della variabilità individuale in quelle che sono le capacità di apprendimento, quali ne siano i determinanti (origine organica, socio culturale, economica).

Come detto, l'approccio UDL si sintetizza in tre principi didattici, che a loro volta richiamano le tre reti neurali, su cui si deve basare l'azione didattica.

I tre principi sono i seguenti:

Principio I: proporre molteplici forme di rappresentazione.

Il “cosa” dell'apprendimento (rete di riconoscimento) significa fornire molteplici forme di rappresentazione. Gli studenti si differenziano nel modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate. Per esempio, disabilità sensoriali (cecità o sordità), disabilità nell'apprendimento (dislessia), differenze linguistiche o culturali potrebbero richiedere tutti diversi modi di approcciarsi ai contenuti. Altri studenti potrebbero semplicemente assimilare le informazioni più velocemente ed efficacemente attraverso mezzi visivi o uditivi, piuttosto che

²⁹ AA. VV., *UDL. La progettazione Universale per l'apprendimento*, in AID Italia, <https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/udl-la-progettazione-universale-per-lapprendimento> e G. Ferrarese, *Le Ricerche scientifiche alla base dello Universal Design for Learning*, in «Universal Design for Learning», universal-design-for-learning.blogspot.com. Si veda anche: AA. VV., *Research Evidence in UDL Guidelines*: <https://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>

attraverso il testo scritto. Inoltre, l'apprendimento e il trasferimento dello stesso avvengono quando sono usate rappresentazioni multiple che permettono agli studenti di fare dei collegamenti interni, così come tra i concetti. In sintesi: non esiste un solo modo di rappresentazione che sia ottimale per tutti gli studenti, quindi fornire molteplici opzioni di rappresentazione diventa essenziale.

Principio II: Proporre molteplici forme di azione ed espressione.

Il “come” dell'apprendimento (rete strategica) indica il modo in cui fornire varie forme di azione ed espressione. Questo secondo principio nasce dalla consapevolezza di come gli studenti differiscano nei modi di personalizzazione dei loro percorsi in ambienti d'apprendimento e in come riescano ad esprimere ciò che sanno. Per esempio, gli stessi compiti assegnati possono essere risolti in maniera molto differente da individui con rilevanti disabilità (paralisi cerebrali), da individui che presentano difficoltà con le abilità strategiche e organizzative (disturbi della funzione esecutiva), da studenti che hanno difficoltà linguistiche. Poiché l'azione e l'espressione richiedono un gran numero di strategie e di organizzazione pratica (alcuni studenti potrebbero sapersi esprimere bene nello scritto e non nell'orale e viceversa) diventa essenziale fornire diverse possibilità di azione e di espressione.

Principio III: Proporre molteplici forme di coinvolgimento.

Il “perché” dell'apprendimento (rete affettiva). Il terzo principio prende atto che l'inclinazione rappresenta un elemento cruciale dell'apprendimento e che gli studenti si differenziano notevolmente nel modo in cui sono motivati ad apprendere, dunque non esiste un modo di coinvolgimento che possa essere ottimale per tutti gli studenti in tutti i contesti. I motivi che possono influenzare la variazione individuale dell'inclinazione sono molteplici: la neurologia, la cultura, l'attinenza personale, la soggettività, la conoscenza pregressa. Alcuni studenti sono altamente coinvolti dalla spontaneità e dalle novità, mentre altri non sono coinvolti, o anche spaventati da questi aspetti, preferendo una rigida routine; alcuni individui preferiscono lavorare da soli mentre altri in gruppo³⁰. Ciascuno dei tre principi è strutturato in altrettante linee guida, quindi tre linee guida per ciascuno, per un totale di

³⁰ G. Savia, *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento e una didattica inclusiva*, Erikson, Trento 2016 e W. Murswsky – K. Lynn Scott, *Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*, Erikson, Trento, 2021.

nove linee guida, complessivamente queste linee guida danno origine a dei punti di verifica³¹. In questa sede, non sarà necessario prolungarsi oltremodo sulla spiegazione delle Linee guida; esse sono uno strumento atto a guidare il docente nella progettazione di un curriculum che sia il più possibile inclusivo e accessibile.

L'accessibilità è riconosciuta dall'UDL come valore in sé, utile alla totalità degli individui e pertanto da tutelare non solo nell'interesse dei cittadini disabili, ma dell'intera collettività che apprende e che si presenta sempre più costituita da una variabilità di soggetti, di modulazioni individuali personalizzate, di differenze intellettive e di stili di apprendimento diversificati. L'idea sostanziale dell'UDL prevede di progettare sin dall'inizio e senza adattamenti a posteriori percorsi di apprendimento con un target d'utenza a base allargata³². Questo tipo di progettazione mira dunque ad essere adeguata per gli utenti che presentano difficoltà fisica, cognitiva o sensoriale, ma sarà inevitabilmente idonea anche per coloro che non hanno particolari esigenze: si tratta, in altri termini, di una progettazione di qualità, ragionata e omnicomprensiva.

In altri termini, il sistema UDL prevede una progettazione degli interventi didattici mirata alla valorizzazione del talento nell'ottica della cura. Un modello di *care* educativo che, facendo leva sulla capacità di coinvolgimento, sulla costruzione di un clima positivo di fiducia e sostegno, di impegno condiviso, solleciti la partecipazione e la riflessione personale adottando interventi a vario livello, di tipo cognitivo, etico e sociale³³.

Se guardiamo al contesto statunitense, l'*Higher Education Opportunity Act* del 2008 (U.S. Department of Education) definisce l'UDL come un quadro scientificamente valido per guidare la pratica educativa; in ambito europeo il documento tecnico di IDA (*International Disability Alliance*) del 2021 afferma che l'UDL è un fattore importante quando si progetta un sistema educativo inclusivo perché supporta sia un approccio a tutta la persona, sia ambienti favorevoli all'apprendimento. L'UDL ha dunque il potenziale per essere un intervento bottom-up di successo che, se adeguatamente

³¹ Il testo completo delle Linee guida in traduzione italiana è disponibile online all'indirizzo: <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-italian.pdf> e <https://www.istitutocomprensivovillasor.edu.it/GLI/UDL-Linee%20guida%20Versione%202.0%20ITA.pdf>

³² *Ibidem*.

³³ F. Cappa, *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, FrancoAngeli, Milano 2009.

supportato da famiglie e comunità, attiva il passaggio da sistemi educativi tradizionali (incentrati sulla memorizzazione) a sistemi educativi inclusivi (imparare ad imparare)³⁴.

L'elaborazione di tale documento tecnico ha rivelato che ci sono molti esempi di applicazione dell'UDL nei sistemi scolastici di vari Stati nel Mondo, ma ce ne sono pochi che dimostrano come e se la politica stia influenzando la pratica. Tuttavia, nonostante la mancanza di ricerca, ci sono prove sufficienti per affermare che l'UDL può supportare gli insegnanti nel cambiare il modo in cui vedono gli studenti che hanno difficoltà con l'apprendimento o gli studenti che imparano "in modo diverso".

Conclusioni

L'attuale lettura sistemico-processuale dell'inclusione presuppone la realizzazione e la promozione di un ambiente in cui apprendimento e didattica siano funzionali a tutti gli studenti e, allo stesso tempo, conducano a una piena partecipazione emotivo-relazionale. Il docente, quindi, deve porre particolare attenzione alla qualità delle esperienze valoriali, tenendo conto delle specificità e delle differenze di ciascun studente, al fine di sviluppare così il potenziale apprenditivo di ciascuno.³⁵

Solo se si considera l'eterogeneità degli alunni, si comprende la necessità di dover rispondere con una individualizzazione e una personalizzazione dei saperi, sia nell'ambito dei bisogni educativi speciali, sia al suo esterno, così da permettere a ciascuno di raggiungere il massimo potenziale di apprendimento e di partecipazione, qualunque sia il debito di funzionamento.

³⁴ <http://www.anffas.net/it/news/15238/universal-design-for-learning-udl-e-il-suo-ruolo-nel-garantire-laccesso-allistruzione-inclusiva-per-tutti-un-documento-tecnico-di-ida/>

³⁵ In un interessante articolo di P. Gaspari si afferma che: "Nella formazione di base dei docenti viene elaborata una matrice cognitiva e culturale capace di orientare la successiva formazione in servizio, nell'ottica del *lifelong learning* e di favorire l'acquisizione di atteggiamenti critici, di ricerca e di innovazione della didattica in classe. Il docente inclusivo è un professionista preparato, riflessivo che cura la propria crescita culturale, affina il personale bagaglio formativo, acquisisce ulteriori abilità e competenze, elabora progetti innovativi, praticando un 'mestiere' che si costruisce in *progress*, in quanto orientato all'utilizzo di pratiche formative in un contesto scuola in grado di incentivare apprendimenti *cooperativi*, *metacognitivi*, funzionali a rispondere alle esigenze di *tutti* gli alunni. Nuove competenze si sviluppano grazie alla rinnovata idea di scuola caratterizzata dalla cultura del rispetto e dalla corresponsabilità etico-civile nei confronti delle diversità, potenziando le opportunità e le risorse di *ogni* alunno, mediante un'efficace risposta ai bisogni formativi di *tutti* e di *ciascuno*, educando per un mondo più giusto, privo di processi di emarginazione". P. Gaspari, *Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. Training and inclusion: the debate on the evolution of specialized teachers* in «Pedagogia più», 1/2017.

Nella propria progettazione quotidiana, il docente deve dunque predisporre analisi di contesto e analisi sociali³⁶; tali analisi sono la base teorica necessaria per un buon operare pratico che stimoli negli studenti un percorso euristico del fare, atto a favorire percorsi di apprendimento e processi relazionali attraverso l'attivazione di strategie metacognitive e di competenze meta-strategiche³⁷.

È uno dei compiti imprescindibili del docente rendere il sapere “affrontabile” da parte dello studente; quest'ultimo acquisisce conoscenze anche attraverso un processo di riflessione e di ricostruzione dell'esperienza, per cui il soggetto che apprende diviene anche soggetto epistemico del proprio sapere. Pertanto, è fondamentale pensare alla professionalità del docente secondo due obiettivi: da un lato, il docente deve essere de-costruttore di significati disciplinari, dall'altro deve porsi come co-costruttore della capacità di apprendere dello studente.

Per esempio, in una lezione di storia, il docente dovrà anzitutto attivare i prerequisiti e le preconcoscenze, successivamente evidenziare le parole chiave e i principi di causa ed effetto, infine, dovrà guidare la *visualizzazione* delle informazioni attraverso l'uso delle nuove tecnologie. I docenti sono chiamati ad agire sulla specificità degli allievi, intesi come risorse, al fine di favorire lo sviluppo di competenze globali e di garantire un'armonica crescita della personalità.

L'approccio dell'UDL, descritto sopra, pone al centro lo studente, come soggetto che apprende in modo diacronico e in modo costante. La scuola, quindi, può essere considerata come una *bottega del lavoro cognitivo* in cui si smontano e si rimontano “artefatti culturali” e che ha “la funzione di fare opera di design culturale”³⁸,

Quello del *Universal Design for Learning* è un quadro che sta ricevendo un'attenzione diffusa nelle comunità dedite a politiche e pratiche educative³⁹ perché pone la sfida di riconcettualizzare le tradizionali visioni dell'apprendimento, dell'insegnamento e della disabilità e – parallelamente – valorizza la variabilità degli studenti e la conseguente necessità di programmi di studio progettati e implementati per essere accessibili, di supporto e coinvolgenti.

³⁶ Cf. D.W. Johnson – R. T. Johnson, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson 1996.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ B. Cope – M. Kalantzis, *The Learning by Design*, Common Ground, Melbourne 2005.

³⁹ D. Edyburn, *Would You Recognize Universal Design for Learning if You Saw it? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL* in «Learning Disability Quarterly», 1/2010, pp. 33-41.

Nel XXI secolo, il semplice accesso ai contenuti del *curriculum* non è più sufficiente, gli studenti devono essere autenticamente coinvolti nei processi di apprendimento⁴⁰ per avere una migliore qualità della vita e una maggiore indipendenza attraverso esperienze condivise⁴¹.

Il framework UDL è dunque uno strumento teorico e pratico, utile per pensare a tutti gli studenti, anche quelli con disabilità gravi così da renderli in grado di trovare un accesso significativo al curriculum e che siano apprezzati come discenti.

La filosofia del *Universal Design for Learning* considera la variabilità degli studenti come un punto di forza, ogni studente diventa “esperto” in quanto portatore di competenze e, in ultima analisi, membro apprezzato dalla comunità scolastica⁴². Inoltre, l’applicazione delle pratiche UDL migliora l’apprendimento di tutti, compreso quello dello studente con disabilità⁴³; ciò che emerge dalle ricerche inerenti l’UDL e gli studenti con disabilità rivela come tale paradigma supporti l’apprendimento come processo teso a fornire accesso e coinvolgimento con i propri coetanei in attività che sono appropriate e utili⁴⁴.

Da un punto di vista pedagogico, ciò significa che non è lo studente disabile a doversi adattare al contesto scolastico, ma che è quest’ultimo a dover essere modificato per accogliere i bisogni particolari di ogni studente, favorendo l’accessibilità a ogni contesto, sia a livello di attività didattiche, sia di socialità. Affinché vi sia inclusione, non basta che l’alunno disabile sia in classe con l’insegnante di sostegno specializzato, occorre invece che vi siano interazione e apprendimento reciproci. In ultima analisi, in classe devono necessariamente esserci momenti personalizzati e percorsi didattici specifici, ma queste attività non possono sostituire l’esperienza sociale che educa tutti all’incontro con l’*Altro*, con l’Altro diverso da Sé.

⁴⁰ S. Bruce – G. Pine, *Action Research in Special Education. An Inquiry Approach for Effective Teaching and Learning*, Teachers College Pr, New York 2010.

⁴¹ AA.VV., *Teaching Elementary Students with Multiple Disabilities to Participate in Shared Stories* in «Research and Practice for Persons with Severe». 1-2/2008, pp. 3-12. Si veda inoltre R. Cavicchioli, *Dalla governamentalità alla biosocialità: biopolitica e comune*, in archiviomarini.sp.unipi.it.

⁴² C. Cohen – S. Gabel et al., *Intellectual Disability and Space: Critical Narratives of Exclusion* in «Intellectual and Developmental Disabilities», 1/2013, pp. 74-80.

⁴³ P. Coyne – B. Pisha, *Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students with Significant Intellectual Disabilities* in «Sage Journal», 3/2010, pp. 162-172.

⁴⁴ Cfr. M. Blamires, *Universal Design for Learning. Re-establishing Differentiation as Part of the Inclusion Agenda* in «Support of Learning», 4/1999, pp. 158-163 e P. Coyne – B. Pisha et al., *Literacy by Design*, cit., pp. 162-172.



Sesto San Giovanni (MI)
via Monfalcone, 17/19



& Ass. AlboVersorio Edizioni
Senago (MI)
via Martiri di Belfiore, 11

© Metabasis.it, rivista semestrale di filosofia e comunicazione.
Autorizzazione del Tribunale di Varese n. 893 del 23/02/2006.
ISSN 1828-1567



Quest'opera è stata rilasciata sotto la licenza Creative Commons Attribuzione-NonCommerciale-NoOpereDerivate 2.5 Italy. Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/> o spedisci una lettera a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.