



Federica Baroni

Università degli Studi di Bergamo

Ilaria Folci

Università Cattolica del Sacro Cuore

Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive

Managing inclusion between Differentiation and Universal Design for Learning: Approaches, Opportunities and Perspectives

Sezione Monografica

ABSTRACT

Differentiated Instruction and Universal Design for Learning are didactical models that are entering teachers' design logics. Appearing in the national context in recent times, two perspectives present multiple points of convergence, such as the concepts of inclusion and accessibility that they want to convey and the attention they both pay to valuing the differences of each pupil, but also some elements of diversity. In this contribution we intend to analyze the salient and constituent elements of both models, starting with the analysis of their original matrices and, through a path of historical, cultural and methodological reconstruction, provide insights to read the contributions that both perspectives bring as possibilities for teaching design focused on inclusion.

Keywords: Differenziazione didattica, Universal Design for Learning, Inclusione, Progettazione, Prospettive

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Baroni F., Folci I. (2022). Managing inclusion between Differentiation and Universal Design for Learning: Approaches, Opportunities and Perspectives. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 61-70. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-05>

Corresponding Author: Federica Baroni | federica.baroni@unibg.it

Received: 23/10/2022 | **Accepted:** 23/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-05

* Le autrici hanno condiviso le idee generali contenute nell'articolo. "Introduzione" e "Verso una comparazione tra i due modelli" sono in comune. Federica Baroni ha curato le sezioni sull'Universal Design for Learning, Ilaria Folci quelle sulla Differenziazione Didattica.



Introduzione

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile, approvata nel 2015 dai 193 Paesi membri dell'ONU, è fortemente orientata alla diffusione di politiche ed azioni inclusive in tutti gli ambiti della vita, a partire dall'obiettivo 4 che «promuove un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti». L'inclusione, dunque, è matrice sostanziale di uno sviluppo che voglia intendersi sostenibile, secondo una concezione integrata, non individualistica e non riduttiva dell'idea stessa di sostenibilità (Riva, 2018).

Tra le prospettive oggi maggiormente presenti nelle teorizzazioni e nella formazione dei docenti ci sono la Differenziazione Didattica (DD) e l'Universal Design for Learning (UDL) di cui ci occuperemo in questo contributo, evidenziandone punti di contatto e differenze. A livello internazionale, oltre ad essere da tempo ampiamente rappresentati entrambi i modelli, è stata condotta una revisione sistematica che, attraverso l'analisi di 27 articoli scientifici, ha delineato tre diversi tipi di interrelazione tra Differenziazione e UDL: complementare (per cui si evidenziano le reciproche derivazioni dei due approcci), incorporata (dove la DD viene descritta come uno degli elementi del framework UDL), distintiva (per cui i due approcci risulterebbero separati e distinti) (Griful-Freixenet, Struyvenab, Vantieghema & Gheysensa, 2020).

In Italia, invece, dove sia la Differenziazione Didattica sia l'Universal Design for Learning sono approdati più recentemente e dove sono ancora in corso adattamenti teorico-pratici alla realtà educativa nazionale, si è iniziato da poco a leggere contributi che uniscono queste due prospettive in riflessioni più ampie sulla progettazione didattica inclusiva (Sgambelluri, 2021; Demo, 2022).

Origini e fondamenti della Differenziazione Didattica

La Differenziazione didattica (Differentiation o Differentiated Instruction) nasce dagli studi e dalle sperimentazioni di Carol Ann Tomlinson, ricercatrice dell'Università della Virginia. Sulla base della sua esperienza maturata come docente di scuola, ha avviato una riflessione sulle modalità di gestione della didattica, a partire dalla considerazione dell'esistenza di numerose variabilità, sia in termini di funzionamenti cognitivi, ma anche di caratteristiche emotive, psicologiche, sociali, linguistiche e culturali degli alunni, con particolare attenzione, almeno nei primi studi (Tomlinson, 1999, 2001), a quelli più dotati (Griful-Freixenet J., Struyvenab K., Vantieghema W., Gheysensa E., 2020). Di fronte a tale pluralità, che si manifesta in classe con bisogni formativi diversificati, la scuola è chiamata ad adeguare l'insegnamento alle caratteristiche di ogni alunno e a valorizzarne i talenti e le potenzialità. Nonostante sia innegabile che gli insegnanti siano sensibili ad un approccio didattico basato sulle peculiarità della classe e che quindi tendano ad orientare le loro condotte in modo da rispondere adeguatamente ai diversi bisogni formativi degli allievi, spesso queste azioni vengono attivate in modo non del tutto esplicito e poco strutturato (Sousa & Tomlinson, 2017). Dare struttura, esplicitazione e intenzionalità a questi comportamenti significa pensare ad una progettazione che sia attenta a creare percorsi rispondenti a tutte le caratteristiche di funzionamento degli alunni. Capire i canali con cui essi prediligono acquisire un concetto, comprendere le intelligenze che preferiscono impiegare per attivarsi in un compito, individuare le loro caratteristiche personali, motivazionali, linguistiche e culturali (*learning profile*), conoscere gli interessi formali e non formali che li animano (*interests*), acquisire informazioni circa la padronanza relativa ad un argomento (*readness*) permette di costruire apprendimenti significativi (Tomlinson, 2014). Gli echi degli studi di Gardner sulle intelligenze multiple (Gardner, 1983, 1987), di Sternberg sulla tripartizione dell'intelligenza (Sternberg, & Spear-Swerling, 1996, 1997) e di Silver, Strong e Perini sui quattro stili di apprendimento (Silver, Strong & Perini, 2000) sono riferimenti chiari e matrici scientifiche forti sulle quali la Tomlinson ha fondato il modello della Differenziazione (Tomlinson et al., 2003).



Origini e fondamenti dell'Universal Design for Learning

L'Universal Design (UD) è «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» (ONU, 2007), è dunque un tipo di progettazione centrata sugli utenti (al plurale) ed inclusiva, promossa anche dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. L'accessibilità, in questo caso, non viene più considerata unicamente come vincolo normativo, ma evolve in principio atto a garantire l'espressione dei diritti fondamentali dell'uomo e ad evitare forme di discriminazione determinate dalla condizione di disabilità (Baroni & Lazzari, 2013): l'individuazione della progettazione universale come linea per la concretizzazione dell'accessibilità rappresenta un cambiamento significativo anche per l'interpretazione giurisprudenziale (Marra, 2010, p. 559); inoltre, l'idea è che ciò che si rende necessario per migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità (contesti senza barriere, migliorie tecniche, soluzioni creative e ad alta tecnologia, etc.), porta vantaggio a tutti, indipendentemente dal bisogno specifico di alcuni.

Il termine "Universal Design" è stato coniato alla fine degli anni Ottanta dall'architetto americano Ronald Lawrence Mace, fondatore nel 1989 dell'allora *Center for Accessible Housing*, oggi *Center for Universal Design della North Carolina State University*. Mace, persona con disabilità e promotore di quello che verrà poi definito un «nuovo paradigma» della progettazione (Ostroff, 2001), ha teorizzato e diffuso un'idea secondo la quale «separate is not equal», creando un vero e proprio movimento che dall'architettura si è diffuso alla tecnologia, al design degli oggetti d'uso quotidiano, all'organizzazione dei servizi e agli ambienti di apprendimento. L'Universal Design, superando l'equivoco dell'utente medio, promuove le differenze tenendo conto della variabilità per tendere all'universalità del diritto di tutti e di ciascuno di fruire di ambienti, servizi, oggetti, non solo a livello funzionale, ma anche estetico. Quelli delineati dall'UD nelle sue origini sono principi volti a creare una cultura dell'inclusione e del design di qualità, aspetto che richiede la messa in campo di alte competenze e professionisti provenienti da diversi ambiti professionali in grado di dialogare tra loro: secondo alcuni autori questo approccio rappresenta un vero e proprio cambiamento di prospettiva al pari delle trasformazioni scientifiche, culturali ed economiche che hanno segnato il passaggio dal pensiero meccanico (lineare e gerarchico) al pensiero sistemico (complesso e condiviso) (Preiser, 2009). Oggi, giunti alla sesta conferenza internazionale, l'UD si presenta come un vero e proprio movimento intellettuale e operativo che riunisce i teorici e i pratici che intendono ricercare idee e soluzioni *human-centred* per uno sviluppo sostenibile e fondato sui diritti umani (Garofalo, Bencini & Arengi, 2022). Le linee guida (versione 2.0 del 1997), cui si rimanda¹, si sintetizzano in 7 principi: 1) uso equo, 2) flessibilità, 3) uso semplice e intuitivo, 4) percettibilità delle informazioni, 5) tolleranza all'errore, 6) minimo sforzo fisico, 7) spazi e misure adatti per l'approccio e per l'uso.

Alla fine degli anni Novanta, dalla stessa matrice e dal medesimo panorama geografico e culturale, è nata la trasposizione al mondo educativo dell'UD: l'Universal Design for Learning si è sviluppato negli ambienti del *Center for Applied Special Technology (CAST)*², centro di ricerca indipendente che dal 1984 si occupa dell'applicazione delle tecnologie assistive nei contesti formativi. L'accessibilità e le tecnologie per l'istruzione hanno pertanto un ruolo centrale nella filosofia dell'UDL che li concepisce come strumenti per la realizzazione della didattica inclusiva. Secondo l'approccio dei Disability Studies - che contemplano l'Universal Design for Learning come possibile attuazione di un cambiamento nelle politiche e nelle pratiche educative - non bastano timide forme di evoluzione pedagogico-didattica che mantengono immutata la triade norma-deficit-bisogno, ma occorrono trasformazioni che spostano dal modello della compensazione alla riorganizzazione a monte della lezione, a partire dalla scelta dei mediatori fino ai sistemi di valutazione (D'Alessio, 2018, pp.127-128). Quello dell'UDL è un invito a ripensare il curriculum che, nella rilettura dei sette principi UD in chiave educativa, deve essere equo (per tutti), flessibile (adattandosi alle

1 <https://www.udinstitute.org/principles> (Ultimo accesso: 22/10/22)

2 <https://www.cast.org/> (Ultimo accesso: 22/10/22)



differenze di ciascuno), semplice ed intuitivo (con adeguati metodi, obiettivi e linguaggi), diversificato (negli strumenti), orientato al successo (senza barriere all'apprendimento e alla motivazione), appropriato sia nei livelli di impegno richiesto agli studenti, sia in relazione all'ambiente di apprendimento.

Sviluppi e diffusione della Differenziazione Didattica in Italia

In Italia il primo testo in cui viene approfondito in modo sistematico il tema della Differenziazione Didattica è di Luigi d'Alonzo "La differenziazione didattica per l'inclusione" del 2016, che, a partire dallo studio del modello americano della Tomlinson, ha avviato una riflessione interessante sulla possibilità di adeguarlo al peculiare sistema scolastico nazionale. Ne è nato un approccio che lo stesso autore così definisce: «una prospettiva metodologica di base in grado di promuovere processi di apprendimento significativo per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti» (d'Alonzo, 2016, p. 47). Tale enunciato presuppone che le differenze siano considerate come un dato ontologico e fenomenologico della vita di classe (Demo, 2015, 2016; d'Alonzo, 2019), considerazione che solo negli ultimi anni ha trovato terreno fecondo per poter essere pensata, analizzata e tradotta in prassi. La cura per il singolo, nella Differenziazione, si traduce nella possibilità di valorizzare sempre il potenziale individuale, attraverso attenzioni pedagogiche e orientamenti didattici specifici: è la didattica che si plasma sulle caratteristiche dell'allievo e non viceversa. Questo si traduce anche in scelte coraggiose da parte del docente che, abbandonando pratiche di insegnamento più tradizionali e centrate su modalità trasmissive del sapere, costruisce percorsi formativi capaci di promuovere apprendimenti significativi per tutti.

Le prime sperimentazioni del modello adattato e rivisto rispetto all'originale della Tomlinson sono avvenute nel territorio di Varese, nell'anno scolastico 2017-2018 ad opera del gruppo di ricercatori del CeDisMa dell'Università Cattolica del Sacro Cuore: 206 docenti di 25 classi di ogni ordine e grado (dall'infanzia alla secondaria di II grado) sono stati formati sui temi della differenziazione didattica e monitorati nel corso dell'anno scolastico. Gli esiti della ricerca-azione, raccolti in un articolo pubblicato nel 2019 (Folci, Maggiolini, Zanfroni & d'Alonzo, 2019), insieme alle numerose sperimentazioni svolte in molti istituti di ogni ordine e grado in tutto il territorio nazionale e all'esperienza di una dottoranda CeDisMa presso il centro di ricerche della Tomlinson in Virginia (USA), hanno permesso al gruppo di lavoro di costruire/ricostruire e rimodellare i percorsi formativi sulla Differenziazione, nonché di rivedere gli strumenti di osservazione, progettazione e valutazione messi a punto negli anni. I volumi "Ognuno è speciale" (d'Alonzo 2019), "Che cos'è la differenziazione didattica" (d'Alonzo, Monauni 2021) e "Disturbi specifici di apprendimento e differenziazione didattica" (Monauni 2022) contengono la revisione, l'implementazione e la definizione di strumenti, prassi, attività e metodi legati alla Differenziazione didattica, con esempi pratici e affondi su tematiche specifiche.

Sviluppi e diffusione dell'Universal Design for Learning in Italia

Nel 2013, anno della pubblicazione, a cura dello *Special Educational Needs Network*, del primo report sulla diffusione in Europa dell'Universal Design for Learning e sull'uso delle tecnologie per l'inclusione (SENnet, 2013), erano ancora limitati gli studi e le esperienze italiane legate all'UDL: alcuni cenni in conferenze, riferimenti al paradigma in tesi di dottorato (Guglielman, 2012; Baroni, 2013), primi contributi in pubblicazioni (Calvani, 2013; Aiello, Di Gennaro, Palumbo, Zollo & Sibilio, 2014).

È significativo che anche in Italia – come negli Stati Uniti dove UDL evolve da esperienze legate ad un centro per le tecnologie assistive – i primi studi siano legati al tema dell'accessibilità e all'uso delle ICT, ambito in cui era già da tempo emerso il valore della progettazione universale (Besio, 2005). Pur mantenendo ancora forti connessioni con il campo delle tecnologie educative (Lazzari, 2017), anche in relazione



alla produzione di materiali didattici accessibili (Mangiatordi, 2019), lo sguardo sull'Universal Design for Learning si è poi aperto a riflessioni più pedagogiche e didattiche che contemplano tutti i gradi scolastici – fino all'Università (Baroni & Lazzari, 2022) – e più recentemente anche il meno esplorato campo della prima infanzia (Bianquin, 2022).

Dal 2016, con la traduzione in italiano delle Linee guida CAST a cura di Giovanni Savia (l'ultima nel 2018 per la versione 2.2) e lo studio che ne contestualizza l'uso nel nostro panorama educativo (Savia, 2016), l'UDL ottiene definitivamente l'interesse dei teorici e dei pratici, anche in riferimento agli aspetti macro della progettazione del curricolo inclusivo (Cottini, 2019).

Come scrive Fabio Bocci (2021), negli ultimi anni l'UDL ha avuto un importante rilievo nelle riflessioni dei pedagogisti speciali sostanziando approcci orientati alla valorizzazione delle differenze e alla focalizzazione sul contesto come elemento determinante nelle pratiche inclusive. Lo stesso autore, nell'ampia disamina delle diverse prospettive di studio e di ricerca della/nella pedagogia speciale considera sia l'UDL sia l'approccio dei Disability Studies che, in Italia, è stato vicino fin dalle origini alle istanze della progettazione universale (Baroni & Lazzari, 2013; d'Alessio, 2018): possiamo ragionevolmente sostenere che queste due prospettive hanno significativi punti di contatto.

A livello istituzionale, il 14 agosto 2018 il Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del Ministero dell'Istruzione ha pubblicato un documento (anticipato dalla nota 13588 del 21 agosto 2013 dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna) dal titolo «l'autonomia scolastica per il successo formativo»³ che fa riferimento al framework dell'UDL come possibile via per la costruzione di un curricolo inclusivo⁴.

L'operatività e stretta connessione con le tecnologie è sicuramente l'aspetto che ha accresciuto, in tempi recenti, l'attenzione di insegnanti e formatori verso questo modello, mentre il mondo accademico ne ha colto soprattutto le istanze di universalità cui si ispira. Restano comunque necessarie riflessioni pedagogiche e didattiche che, pur conservando la matrice originale dell'UDL, sappiano calare questo approccio nella specificità del contesto scolastico ed educativo del nostro Paese, così diverso dalla realtà statunitense, affinché nelle scuole non venga recepito sommariamente come dispositivo da attuare nelle sue indicazioni operative, ma come filosofia progettuale – quella del *design for all* - che per portare ad un cambio di paradigma richiede considerazioni sulle strategie di realizzazione ed alte competenze tra i suoi promotori (Soro, 2008).

Linee operative per una progettazione inclusiva nella prospettiva della Differenziazione

Come ormai rimarcato da numerosi contributi nell'ambito della Pedagogia speciale nazionale (Zappaterra, 2010; Cottini, 2016), le differenze neuro-evolutive presenti in classe (Amstrong, 2012) fanno parte di una normalità (Demo 2015; 2016; 2022, p.152) che l'insegnante deve tenere in considerazione nella predisposizione di interventi capaci di far maturare la partecipazione piena di ogni studente. Risulta, perciò, importante che la progettazione passi dal riconoscimento e dalla valorizzazione dei plurimi funzionamenti emotivi, cognitivi, psicologici, sociali e culturali degli alunni. Nel modello della Differenziazione questo passaggio, primo step alla base di ogni azione didattica, viene definito *pre-assessment* e inteso come possibilità di conoscere, ri-conoscere e valorizzare le caratteristiche di tutti gli allievi (d'Alonzo, Monauni, 2021, p.111), attraverso proposte e attività per comprenderne i livelli di conoscenze, abilità e competenze già possedute. Questa azione permette di far maturare nel docente una postura osservativa attenta, ca-

3 MIUR, Documento «L'autonomia scolastica per il successo formativo» pubblicato il 7/06/2019 a cura del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/l-autonomia-scolastica-per-il-successo-formativo> (Ultimo accesso: 22/10/22)

4 European Agency for Development in Special Needs Education, «La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi» https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (Ultimo accesso: 22/10/22)



pace di cogliere le sfumature, i punti di forza, le criticità nell'approccio all'apprendimento individuale, nonché le spinte motivazionali che sorreggono i processi conoscitivi, le implicazioni che la cultura e/o la lingua d'origine possono avere nella gestione della quotidianità in classe, le modalità preferite di azione e gli interessi che lo studente mostra sia per attività scolastiche che extrascolastiche. Nel processo osservativo che la Differenziazione didattica promuove, la possibilità di passare da una prospettiva macro sull'intera classe ad una micro sul singolo, consente di focalizzare dapprima la globalità e poi l'individualità, così da restituire sguardi e piani di conoscenza differenti.

Se la Differenziazione si esprime nella pratica didattica come possibilità di differenziare contenuti, processi e prodotti (Tomlinson, 2014, 2017), in fase di progettazione è utile garantire una variabilità elevata di stimoli con cui affrontare un argomento, con approcci che spaziano da attivazioni corporee a formalizzazioni verbali, passando per tutti i canali di apprendimento graditi. Il passaggio da dimensioni prettamente verbali a coinvolgimenti corporei, all'interno dei quali la sensorialità viene stimolata ed educata a cogliere stimoli diversi, permette alle azioni didattiche di divenire occasioni vive affinché gli studenti possano sperimentarsi e apprendere dall'esperienza. La didattica del fare, la laboriosità come base per l'apprendimento restituisce all'alunno il desiderio di "essere addentro" al processo trasformativo che il percorso didattico incentiva, in una dimensione di ricerca e di scoperta continua. Da qui l'opportunità di sfruttare ambienti differenti, anche non convenzionali: contesti più strutturati quali l'aula e i laboratori adibiti a particolari attività si alternano a spazi destrutturati, come il giardino, il cortile, aree circostanti l'edificio scolastico. La manipolazione del reale rappresenta una fonte inesauribile per interiorizzare contenuti didattici anche complessi; nel caso di studenti fragili e con problematicità, spesso, rappresenta l'unica via possibile per imparare.

Nella Differenziazione è fondamentale predisporre un'organizzazione d'aula flessibile, capace di alternare momenti formativi individuali, in piccolo e grande gruppo. Questi cambiamenti, utili escamotage per evitare noia e per rendere il processo di apprendimento più attivo e coinvolgente, divengono elementi che per una progettazione realmente inclusiva devono essere sapientemente e funzionalmente previsti e preordinati. Ne deriva la necessità di un lavoro di ricerca e di analisi dei criteri con i quali suddividere la classe in gruppi di lavoro che travalichino le tradizionali logiche dei "gruppi di livello" e attingano, invece, alla necessità di garantire a ciascuno possibilità di piena partecipazione.

La valutazione, processo fondamentale da considerare già in fase di progettazione, diviene evento che si dipana all'interno di tutte le fasi di lavoro, dal pre-assessment al monitoraggio, dalla preparazione dei materiali alla scelta delle tecniche, dei metodi e degli strumenti di lavoro. Non si pone in contrapposizione con le norme valutative nazionali, ma ne diviene parte integrante. La valutazione è inclusiva nel momento in cui è capace di cogliere ciò che la Tomlinson definisce le 3P (Tomlinson, 2014), ossia il progresso, il processo e la performance. Il *progresso* rappresenta il percorso attivato, lo scarto tra ciò che un alunno conosceva e sapeva fare e ciò che al termine di un'attività o di un percorso didattico ha appreso, in termini sia di conoscenze, di abilità e di competenze. Il *processo* analizza le modalità che hanno portato un allievo ad un nuovo apprendimento e la *performance* è il prodotto, l'output, che di solito è l'elemento principe della valutazione di tipo sommativo. Questi tre elementi restituiscono un profilo dello studente che travalica uno sterile voto numerico, poiché rimandano ad una complessità di informazioni sul percorso e sulle modalità, sui cambiamenti, sul processo trasformativo che un apprendimento dovrebbe portare. Completa la valutazione anche la stimolazione di un pensiero riflessivo di allievi e docenti: la capacità di uscire da una logica meramente istruttiva di approccio ai temi trattati per approdare ad una che riconosce al singolo la possibilità di ritornare in modo critico su quanto appreso, per riconoscere i percorsi cognitivi ed emotivi che l'hanno portato alla conoscenza, è caratteristica prioritaria di azioni didattiche che vogliono promuovere un cambiamento e una trasformazione nel discente.



Linee operative per una progettazione inclusiva nella prospettiva dell'UDL

Tra le caratteristiche dell'UDL che crediamo abbiano favorito la sua recente diffusione, c'è sicuramente la dimensione operativa delle sue linee guida e l'attenzione del CAST⁵ agli aspetti di comunicazione accessibile, intuitiva, multimediale dei suoi materiali (come del resto l'approccio stesso richiede agli insegnanti che intendono perseguirlo).

Fin dalle prime pubblicazioni, l'intento è di migliorare i processi di insegnamento-apprendimento attraverso attività, materiali, proposte flessibili che tengano conto dei differenti stili, delle attitudini e dei talenti di ognuno (Rose & Meyer, 2002). La disabilità non è vista come condizione deficitaria, ma nella dimensione della variabilità umana che, pur contemplando la specificità di alcuni interventi (si pensi all'uso delle tecnologie assistive e ai criteri di accessibilità dei documenti) non perde di vista l'universalità del diritto di ciascuno di partecipare in contesti inclusivi.

I tre principi di base (1, 2, 3) sono rimasti negli anni sostanzialmente gli stessi, mentre ne è stato invertito l'ordine per dare più peso alla motivazione (che ora è il primo in elenco) nei processi di insegnamento-apprendimento, coerentemente con la maggiore attenzione della ricerca scientifica su questo tema (Bandura, 1971). L'idea di fondo è che, non esistendo un modo o uno strumento che sia valido per tutti gli studenti in tutti i contesti, occorre fornire molteplici mezzi di:

1. rappresentazione (*cosa* apprendere)
 - a. percezione: offrire alternative per la visualizzazione e l'ascolto delle informazioni
 - b. linguaggi e simboli: favorire la decodifica e la comprensione del testo
 - c. comprensione: favorire l'attivazione delle conoscenze pregresse e l'elaborazione delle informazioni
2. azione ed espressione (*come* apprendere)
 - a. azione fisica: variare le modalità di risposta e favorire l'uso di tecnologie assistive
 - b. espressione e comunicazione: usare diversi mezzi per la comunicazione e presentazione dei contenuti
 - c. funzioni esecutive: sostenere lo sviluppo di strategie utili all'apprendimento
3. coinvolgimento (*perché* apprendere)
 - a. interesse: limitare le interferenze e sostenere l'autonomia
 - b. sostegno allo sforzo e persistenza: mantenere gli obiettivi e promuovere la collaborazione
 - c. autoregolazione: promuovere strategie di gestione personale

Come sostengono Rose e Meyer, la flessibilità metodologica e l'adattamento dei contenuti in base alle caratteristiche e alle preferenze degli studenti richiedono strumenti multimodali; in pratica, l'implementazione dell'UDL nei contesti educativi è favorita dall'uso delle tecnologie: ipermedialità, modularità, variabilità e transcodifica sono le caratteristiche più importanti dei media digitali (Nelson, 1965; Manovich, 2001) e consentono la personalizzazione dei contenuti nella convergenza dei diversi linguaggi. A ciò aggiungiamo che l'accessibilità ha proprio nella pluralità dei percorsi possibili la principale soluzione attuativa.

Verso una comparazione tra i due modelli

Dallo studio internazionale sopra citato, relativo alla comparazione tra i modelli dello UDL e della Differentiated Instruction, emerge una più chiara natura dei rapporti tra i due approcci, classificata dagli autori come complementare, incorporata o distintiva (Griful-Freixenet, Struyvenab, Vantieghema & Gheysens, 2020). Nel panorama italiano questa distinzione appare meno definita, in quanto la query di ricerca su motori specialistici è influenzata da una questione terminologica che dà origine ad un utilizzo generico

5 <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (Ultimo accesso: 22/10/22)



del termine “differenziazione”, come sinonimo di moltiplicazione (delle proposte, dei curricula e dei materiali) e non sempre in riferimento al modello teorico specifico della Differenziazione didattica. Interrogando i motori di ricerca con le locuzioni “Universal Design for Learning” e “Differenziazione didattica” - con filtri per articoli scientifici in lingua italiana e termini contenuti in titoli e testi – in certi casi emerge un indifferenziato semantico in relazione al secondo approccio, caratteristica che rende difficoltoso anche delineare chiaramente la natura del rapporto tra i due. Inoltre, risulta quanto sia ancora opportuno chiarire che sul piano concettuale la Differenziazione fa riferimento ad uno specifico framework e si presenta come un habitus personale dell’insegnante che orienta le sue scelte pedagogiche e didattiche (d’Alonzo & Monauni, 2021, pp. 54-56). Al contrario, nella letteratura scientifica nazionale, l’UDL sembra essere più definito nella sua connotazione semantica e concettuale, attingendo al modello originale che ne definisce inequivocabilmente l’approccio e l’impianto.

Per orientare meglio le pratiche, crediamo sia utile iniziare anche in Italia a tracciare gli elementi a fattore comune e le divergenze tra i due modelli, riscontrabili non solo nei rispettivi approcci nativi, ma anche negli sviluppi locali.

Tra i primi: 1) il principio di equità su cui si fonda un’idea di inclusione basata su pari opportunità di apprendimento e sul diritto di ciascuno ad un’educazione di qualità; 2) il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze come leve non solo etiche, ma anche didattiche dal momento che richiedono al docente progettazioni proattive, flessibili e plurali; 3) il contesto (mai generalizzabile) come punto di partenza per l’individuazione delle barriere e la ricerca (sempre aperta) di soluzioni per il loro abbattimento; 4) l’attenzione non solo alle caratteristiche cognitive del singolo alunno, ma anche alla dimensione sociale, motivazionale e agli interessi diversi che derivano dalle esperienze vissute all’interno e all’esterno della realtà scolastica; 5) la considerazione per l’autoregolazione e i processi metacognitivi connessi all’apprendimento e la valutazione (che è anche autovalutazione) come parte del percorso formativo.

Tra gli elementi di divergenza, ci sembra che l’Universal Design for Learning segua maggiormente un approccio *bottom up* che da elementi di base (come la produzione di materiali accessibili, l’uso di strumenti tecnologici) conduce a progettazioni di contesto; mentre la Differenziazione didattica ci sembra seguire un approccio *top down*, per cui da considerazioni di didattica generale si arriva a soluzioni più specifiche. Inoltre, l’UDL è fortemente caratterizzato dall’uso delle tecnologie informatiche, dai mezzi e dai linguaggi per promuovere l’accessibilità come principio fondamentale, mentre la Differenziazione è più orientata alle strategie in relazione agli stili cognitivi e ai profili di funzionamento degli alunni, pur riconoscendo le opportunità offerte dal digitale.

In entrambi gli approcci, nonostante le denominazioni possano erroneamente far pensare in un caso alla generalizzazione (UDL) e nell’altro alla separazione (Differenziazione), la disabilità non perde la sua specificità, ma al contrario diventa lo snodo per l’avvio di ri-progettazioni ad ampio sguardo, inclusive e trasformative, in costante tensione verso l’universalità (Goussot, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Di Gennaro DC., Palumbo C., Zollo I., & Sibilio M. (2014). Inclusion and Universal Design for Learning in Italian schools. In *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 5(2), 59-68.
- Amstrong T. (2012). *Neurodiversity in the classroom*. Alexandria (VA): ASCD.
- Cottini L. (2016). *L’autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Bandura A. (1971). *Social learning theory*. Morristown (NJ): General Learning Press.
- Baroni F. (2013). *Tecnologie informatiche e inclusione scolastica: Quale progettazione per una valorizzazione delle differenze?* Tesi di dottorato, Università degli Studi di Bergamo.
- Baroni F., Lazzari M. (2013). Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all’accessibilità. In *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 79-92.
- Baroni F., & Lazzari M. (2022). “Universal Design for Learning at University: Technologies, Blended Learning and Teaching Methods”. In Garofolo et al. (eds.), *Transforming our World through Universal Design for Human De-*



- velopment (pp. 541-548). Proceedings of the Sixth International Conference on Universal Design (UD2022), IOS Press.
- Besio S. (2005). *Tecnologie assistive per la disabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bianquin N. (2022). Universal Design for Learning nell'educazione alla prima infanzia. Perfezionarsi all'inclusione con progettazioni proattive, flessibili e multimodali. In *Bambini* (n. 38, pp. 28-31). Parma: Spaggiari, .
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva*. Milano: Guerini.
- Calvani A. (2013). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione delle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (eds.) (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- D'Alessio S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability Studies e Inclusione* (pp. 121-140). Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2016). *La Differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo I. (ed.) (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- d'Alonzo L. (ed.) (2019). *Ognuno è speciale*. Milano-Torino: Pearson.
- d'Alonzo L., & Monauni A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Demo H. (2015). *Didattica delle differenze*. Trento: Erickson.
- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione*. Trento: Erickson.
- Demo H. (2022). Per una progettazione didattica inclusiva: proposta di un canovaccio per progettare unità di apprendimento inclusive. *QTimes – webmagazine*, XIV, 1.
- Folci I., Maggolini S., Zanfroni E., & d'Alonzo L. (2019). La Differenziazione didattica per tutti e per ciascuno: esiti di una ricerca nel territorio varesino. *Italian Journal of Special Education*, 1, 189-215.
- Gardner E. (1983), *Frames of Mind: The Theory of multiples Intelligences*, New York: Basic Book (trad. It. *Formae Mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987).
- Garofolo I., Bencini G., & Arengi A. (eds.) (2022). *Transforming our World through Universal Design for Human Development*. Proceedings of the Sixth International Conference on Universal Design (UD2022), IOS Press.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.
- Griful-Freixenet J., Struyvenab K., Vantiegghema W., Gheysens E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 1-23.
- Guglielmann E. (2012). *E-learning e disabilità: verso la costruzione di linee guida per l'accessibilità metodologico-didattica*. Studio preliminare e primi contributi. Tesi di dottorato, Università Roma Tre.
- Lazzari M. (2017). *Istituzioni di tecnologia didattica*. Roma: Studium.
- Mangiatoridi A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione universale e risorse digitali per la didattica*. Milano: Guerini.
- Manovich L. (2001). *The language of new media*. Cambridge (MA): MIT.
- Marra A. (2010). Voce "Disabilità", in *Digesto delle Discipline Privatistiche Sezione Civile*. Torino: UTET.
- Monauni A. (2022). *Disturbi specifici di apprendimento e differenziazione didattica*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Nelson TH (1965). Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate. In *Proceedings of the 20th ACM National Conference* (pp. 84-100). New York (NY): ACM Press.
- ONU (2007). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Ostroff, E. (2001). Universal Design: the new paradigm. In W. Preiser, E. Ostroff, *Universal Design Handbook* (pp. 1.3-1.7). New York: McGraw-Hill.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 33-50.
- Preiser W. (2009). Paradigm for the 21st Century. In T. Vavik, *Inclusive Buildings, Products, and Services* (pp. 27-49). Trondheim: Tapir Academic Press.
- Rose D., & Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Deve.
- Savia G. (eds.) (2016). *Universal Design for Learning*. Trento: Erickson.
- SENnet (2013). *Universal Design for Learning: Overviews in Europe and Worldwide, policies and practices*. SENnet project thematic report No. 2.
- Sgambelluri R. (2021). Valutare in ambito didattico. Dalla personalizzazione del curricolo alla progettazione universale. *Education Sciences & Society*, 2.
- Silver H.F., Strong R.W., & Perini M.J. (2000). *So each may learn: Integrating learning style and multiples intelligences*. Alexandria (VA): ASCD.
- Soro A. (2008). *Human Computer Interaction*. Milano: Polimetrica.



- Sousa D., & Tomlinson C.A. (2017). *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*, Alexandria (VA): ASCD.
- Sternberg R.J., & Spear-Swerling L. (1996). *Teaching for Thinking*. Washington: American Psychological Association (trad. It. *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Trento, Erickson, 1997).
- Tomlinson C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria (VA): ASCD.
- Tomlinson C.A. (2001). *How to Differentiate in a Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria (VA): ASCD.
- Tomlinson C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria (VA): ASCD, 2nd Edition.
- Tomlinson C.A. (2017). *How to differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria (VA): ASCD.
- Tomlinson C.A., Brighton C., Hertzberg H., Callahan C.M., Moon T.R., Brimijoin K, Reynolds T. (2003). Differentiating instructions in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms. A review of literature. In *Journal for Education of the Gifted*, 27 (2-3), 119-145
- Zappaterra T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Firenze: ETS.