



Promuovere l'inclusione scolastica mediante l'educazione fisica:
formare gli insegnanti nell'ottica UDL
Promote school inclusion through physical education:
train teachers in the UDL perspective

Valentina Cesarano*

Università degli Studi di Napoli Federico II – valentinapaola.cesarano@unina.it

Lucia Valentino

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" – lucia.valentino@uniparthenope.it

ABSTRACT

The purpose of this contribution is to explore the inclusive potential of Universal Design for Learning (UDL) and its didactic implications, recognizing the importance of this approach in the training of Physical Education teachers to ensure active participation and learning of all students in Physical and Sports Education, where the UDL perspective should be understood as teaching capable of being, from the planning stage, inclusive for all the students in the class. In this sense, the UDL lends itself to a multidimensional vision of the development of the corporeality of the person, which must be considered in an educational key in all its entirety and allows the creation of a personalized teaching attentive to the enhancement of the differences of each, in order to reach educational goals for all, putting in place training projects of the physical and sports education for disabled and non-disabled students, through the organization of physical activities that meet the educational needs of each and every one.

Lo scopo del seguente contributo è esplorare le potenzialità inclusive della Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL) e le sue implicazioni didattiche, riconoscendo l'importanza di tale approccio nella formazione degli insegnanti di Educazione fisica al fine di garantire la partecipazione attiva ed l'apprendimento di tutti gli studenti in Educazione Fisica e sportiva, laddove la prospettiva dell'UDL va intesa come didattica capace di essere, fin dalla progettazione, inclusiva per tutti gli alunni della classe. In tal senso l'UDL si presta ad una visione multidimensionale dello sviluppo della corporeità della persona, la quale va considerata in chiave educativa in tutta la sua totalità e consente la realizzazione di una didattica personalizzata attenta alla valorizzazione delle differenze di ciascuno, allo scopo di raggiungere

* L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli Autori, nello specifico, a Valentina Paola Cesarano sono da attribuire i Paragrafi 1, 2 e 3; a Lucia Valentino l'Introduzione e le Conclusioni.

traguardi educativi per tutti, ponendo in essere progetti formativi dell'educazione fisica e sportiva per alunni in condizione di disabilità e non, mediante l'organizzazione di attività motorie che rispondano ai bisogni educativi di tutti e di ciascuno.

KEYWORDS

Inclusion, universal design for learning, physical education, training, teachers.

Inclusione, universal design for learning, educazione fisica, formazione, insegnanti

Introduzione

L'inclusione scolastica è inevitabilmente connessa all'inclusione sociale, entrambi processi strettamente interrelati al tema della formazione alla cittadinanza attiva intesa quale partecipazione responsabile alla società civile, alla vita politica e di comunità di tutti gli individui sulla base di condizioni che garantiscono il reciproco rispetto, la non violenza, la rimozione di ostacoli e di barriere (fisiche, culturali, sociali), in accordo con la democrazia ed i diritti umani (Perla, 2013 ; Striano, 2010, p. 20; Massaro, 2013). Come evidenza Perla (2013): «La prospettiva inclusiva implica un allargamento dell'interpretazione del mandato istituzionale della Scuola (in relazione ai suoi scopi) e la concreta trasformazione degli ambienti di apprendimento in direzione qualitativa, al fine di riuscire ad incontrare i bisogni di tutti, in un'ottica di pari opportunità e di partecipazione» (p. 27). Nell'ottica inclusiva l'attenzione è in primis volta all'identificazione dei bisogni, un tema che rimane centrale (De Anna, 1998; Cottini, 2004; d'Alonzo, Caldin, 2012; Ianes, 2005; Canevaro 2006; Elia, 2012), anche in ragione del fenomeno della sempre maggiore eterogeneizzazione delle classi italiane, arricchitesi con la presenza di allievi in condizione di disabilità certificate ma, anche, con altre tipologie di "difficoltà" (disturbi specifici di apprendimento, disturbi dell'attenzione, comportamenti a rischio di devianza ecc.) (Ianes, 2005, p. 31). Di qui la definizione del compito disciplinare peculiare della Pedagogia Speciale enucleata da Cottini (2004): «Il compito prioritario della pedagogia speciale [...] è quello di sviluppare una riflessione che guidi l'operatività, una riflessione in grado di orientarsi nella complessità dei bisogni e nella molteplicità delle risposte possibili» (p. 15).

1. La dimensione corporea dell'inclusione nella pedagogia

Orientarsi nella complessità dei bisogni di tutti e di ciascuno in un'ottica inclusiva significa educare la persona a divenire sé stessa anche concentrandosi sulla sua realizzazione corporea. Ciò vuol dire aiutarla a prendere consapevolezza del suo essere persona intera, che si esprime e si compie mediante il movimento, l'azione (Iavarone, 2015; Casolo, & Melica, 2005). Il che significa accompagnare il soggetto a far sì che esso colga se stesso integralmente nella sua corporeità totale, che comporta anche il relazionarsi con gli altri (Benetton, 2016). Mediante l'educazione corporea al movimento, allo sport nei sistemi educativi formali, non formali e informali riguarda di conseguenza non solo "il fare" la persona acquisisce la consapevolezza del suo trasformarsi come identità corporea, nel suo esistere, e agire.

Da qui la necessità di formare professionisti dell'educazione motoria e sportiva sulla base di un paradigma bio-psico-sociale, olistico, sistemico e interattivo. Ciascun soggetto si presenta con il proprio corpo agli altri e dagli altri ricava conferme o disconferme circa la propria identità e le possibilità di costruire il personale percorso di vita. Come evidenziato da Benetton (2016): Percezioni, proiezioni, aspettative e progetti di ogni persona trovano una mediazione nel «[...] protagonismo sociale, che può positivamente essere incrementato grazie a itinerari educativi, culturali, motori e sportivi di inclusione. La crescita, il cambiamento e l'adattamento della persona, in definitiva la sua autorealizzazione, coinvolgono di fatto l'ambito motorio, il gesto umano, nella sua specificazione educativa; è richiesto il presidio pedagogico sul sentire e sull'agire del soggetto; le sue azioni non possono essere interpretate, lo ribadiamo, solo in senso tecnicistico, nonostante la difficoltà che tali "evidenze" ancora incontrino nell'essere prese in carico nei diversi contesti educativi» (p. 34). Specifico compito della pedagogia all'interno delle scienze motorie è "(...) leggere le connotazioni formative presenti nelle diverse situazioni in cui la dimensione corporea è in primo piano, allo scopo di ipotizzare modi di educare che possano consentire alle persone di realizzare se stesse come meglio possono" (Cunti, 2015, p. 221). Ciò implica formare gli educatori affinché approntino una progettazione motoria educativa che deve per forza avvalersi di un dialogo costruttivo, culturale e situato nel quale l'attività motoria metta la persona nella condizione di sentirsi di avvertirsi capace di agire. L'educatore motorio incentiva pertanto la dimensione intersoggettiva della relazione, mantiene uno sguardo multiprospettico (Negri, 2014) affinché l'operare dello sportivo sia inteso come un'azione significativa, creativa e autonoma. Perciò essa non può e non deve essere ricondotta forzatamente ad un programma tipico per una certa "anatomia umana" (Benetton, 2007), ma per quella persona nella totalità del suo funzionamento.

2. Le caratteristiche inclusive della progettazione su base UDL

Le riflessioni enucleate fino ad ora sembrano essere in armonia con l'innovativo orientamento culturale dell'Universal Design (UD), ispirandosi alla visione di un mondo senza barriere e ostacoli, promuove la creazione di contesti "facilitanti" non solo per persone con bisogni educativi speciali ma si rivolge a un'ampia e eterogenea gamma di individui. Secondo l'architetto R. L. Mace del North Carolina State University, che nel 1985 ha coniato il termine "Universal Design (Design for all)", il design universale si propone non solo di accettare i limiti e di ridurre gli ostacoli posti dalla condizione di disabilità, ma tenta di individuare e rimuovere i contesti "handicappanti" di varia natura (Gardou, 2015). Il superamento di ogni possibile forma di stigmatizzazione, generata dagli attuali condizionamenti culturali, sociali, politici, economici, sanitari, digitali, religiosi, educativi, è orientata a favorire un'autentica e reale cittadinanza a garanzia dell'acquisizione del pieno diritto all'inclusione (Mura, 2016). Il modello inclusivo proposto dalla filosofia "Design for all", ovvero il "progettare per tutti" rappresenta, quindi, un innovativo e valido approccio e strumento progettuale da condividere a livello interdisciplinare, applicabile a sistemi di comunicazione, ambienti, servizi pubblici e prodotti di largo consumo, così che questi possano essere fruiti dalla più ampia gamma di popolazione possibile. La progettazione accessibile «(...) è una progettazione centrata sulla persona, non certamente sulla categorizzazione degli individui secondo la logica della taglia unica per tutti (one size fits all), che tiene conto delle esigenze,

anche inesprese e delle aspettative di ogni persona, sia con disabilità che senza» (Montanari & Ruzzante, 2021, p.72). I processi di inclusione scolastica e sociale (Canevaro, Ciambrone & Nocera, 2021) necessitano di un'attenzione speciale nella scelta e nell'utilizzo di strumenti, strategie e metodologie finalizzate all'attuazione del diritto all'accessibilità, conoscenza e all'istruzione per tutti. La capacità sistemica di "leggere" e di accogliere, nel miglior modo possibile, le differenze e le diversità a scuola e nel contesto sociale è regolata anche dall'esigenza di ripensare e di rinnovare la scuola, i contesti di vita in un'ottica di universalità che comprende la valorizzazione e l'interpretazione dei "bisogni educativi speciali" e non, che li abitano (Gaspari, 2014). "Design for all" si propone come valido approccio e strumento inclusivo per progettare interventi e spazi individualizzati, personalizzati e differenziati (d'Alonzo, 2019) per tutti gli alunni, senza alcuna distinzione potenzialmente discriminante nei processi di apprendimento-insegnamento e di socializzazione-comunicazione (Savia, 2018). Da tale originale prospettiva nasce l'idea della progettazione universale dell'apprendimento secondo l'approccio psico-pedagogico dello Universal Design for Learning (UDL) (Cottini, 2019) o Progettazione universale per l'Apprendimento (PUA), che condivide con Universal Design l'idea di creare nel sistema scolastico ambienti fisici e strumenti per migliorare le esperienze di tutti e di ciascun alunno. Non si tratta di garantire esclusivamente l'accoglienza a scuola e in classe di tutti gli alunni, ma di promuovere l'accessibilità nei contesti di apprendimento proposti dall'istituzione scolastica, prendendo in considerazione la complessità dei processi cognitivi, affettivi e relazionali implicati rispetto ai limiti contenuti nella proposta curricolare. Il modello dell'UDL promuove la logica progettuale di materiali, metodi e strategie inclusive che prevedono prioritariamente pluralità e flessibilità nel facilitare l'apprendimento e la partecipazione scolastica di tutti gli studenti secondo tre principi didattici legati ai tre grandi network, strutture di reti neurali fondate su basi neuroscientifiche e pedagogiche, che forniscono, rispettivamente, molteplici mezzi di rappresentazione, di azione ed espressione, di coinvolgimento. Non più, quindi, la realizzazione di singoli adattamenti ma l'adozione di una pluralità di modi per accedere a una stessa informazione o per risolvere uno stesso compito. L'approccio inclusivo dell'UDL riconosce le differenze degli alunni e considera necessaria l'adozione di modalità di insegnamento al plurale per valorizzare le diversità di tutti, a partire dal ruolo esercitato dalle emozioni (Morganti, Signorelli & Marsili, 2019) nella motivazione ad apprendere, nel coinvolgimento, nell'equità formativa, nella partecipazione ai percorsi di apprendimento e nella riduzione degli ostacoli di ordine socio-culturale. L'UDL richiama non solo l'accessibilità alle informazioni ma il monitoraggio della progettazione dei curricula mediante la creazione di obiettivi didattici, metodologie, strategie e materiali validi per tutti, nell'ottica di adottare approcci flessibili personalizzabili e adattabili ai bisogni educativi di ogni alunno per intercettare, nel modo più funzionale possibile, le differenze e le diversità presenti a scuola (Montanari & Ruzzante, 2021). Gli educatori e gli insegnanti fanno riferimento ai principi guida dell'UDL (Ghedin & Mazzocut, 2017) identificando le potenziali barriere all'apprendimento per ridurle grazie a percorsi formativi accessibili che forniscono agli alunni, inclusi quelli con disabilità, sufficienti opzioni e alternative valide al raggiungimento del successo formativo. La Progettazione Universale per l'Apprendimento supporta i docenti nella ricerca educativa inclusiva fornendo loro un quadro per comprendere come creare curricula significativi, per identificare e ridurre gli ostacoli in essi esistenti, per progettare una pluralità di format educativo-didattici (laboratoriali, cooperativi, ecc.). Al fine di soddisfare i bisogni di ogni alunno e valorizzarne i differenti

modi con i quali apprende, la progettazione universale per l'inclusione cerca «di porre in dialogo i principi base dell'istruzione per tutti con una concreta pluralità di codici e risorse» (Pavone, 2020, p. 9). Nella progettazione di ogni percorso formativo l'approccio dell'UDL, si avvale di proposte metodologiche orientate a eliminare, in via preliminare, ogni possibile tentazione di adottare etichette normalizzanti (Bocci & Gueli, 2019) che, di fatto, mortificano il concetto stesso di inclusione quale processo rispettoso delle diversità e dell'unicità di ogni persona. L'approccio dell'UDL, nell'attivare interventi di cura educativa speciale che diventano ordinari a beneficio di tutti (Caldin, Cinotti & Ferrari, 2013), tende a individuare e ridurre possibili condizioni di "disabilità" nei curricoli e a realizzare un capovolgimento di prospettiva nel modo di organizzare la progettazione e le proposte metodologiche, sollecitando una rivoluzione di pensiero centrata sulla flessibilità e sulla trasformazione frutto dell'assunzione del paradigma inclusivo declinato nell'azione didattica (Sibilio & Aiello, 2015).

3. L'approccio dell'UDL per un'educazione fisico-motoria e sportiva inclusiva

La Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL) è un quadro significativo nell'approccio pedagogico per accrescere l'accesso formativo a tutti gli studenti. Alla luce di ciò è possibile ipotizzare che l'uso dell'approccio dell'UDL applicato all'educazione fisica possa attivare processi inclusivi. Negli ambienti di apprendimento, come le scuole e le università, la variabilità individuale è la norma, non l'eccezione. Quando i curricula sono progettati per soddisfare le esigenze di una popolazione di studenti standard non affrontano la variabilità reale di coloro che apprendono. Tra questi gli studenti dotati e talentuosi o con disabilità sono particolarmente vulnerabili. Per rendere i curricula più accessibili e inclusivi, la Progettazione Universale per l'Apprendimento propone linee guida che possono «ridurre le barriere, così come ottimizzare i livelli di sfida e di supporto, per soddisfare le esigenze di tutti gli studenti fin dall'inizio» (Cast, 2011, p. 4). Le dimensioni interconnesse che caratterizzano un curriculum dell'UDL sono obiettivi, metodi, materiali e valutazioni. Gli obiettivi rappresentano la conoscenza, i concetti e le competenze che tutti gli studenti dovrebbero acquisire e trasferire nei vari contesti di vita. All'interno del quadro dell'UDL, gli obiettivi si configurano in modo intrinsecamente inclusivo in modo da riconoscere la variabilità del funzionamento dello studente. Ciò permette agli insegnanti di enucleare più opzioni e alternative per raggiungere la padronanza del compito motorio. Considerando che i programmi di studio tradizionali si concentrano sul contenuto o su obiettivi di prestazione, un curriculum UDL si concentra sullo sviluppo di "studenti esperti." Questo consente aspettative più raggiungibili da ogni allievo poiché la "sfida" è nel miglioramento di sé stessi più che con gli altri. I metodi sono generalmente definiti come gli approcci, le procedure e le decisioni che gli insegnanti utilizzano per migliorare l'apprendimento degli studenti. Gli insegnanti esperti applicano metodi basati sull'evidenza e differenziano questi metodi in base all'obiettivo. I curricula dell'UDL facilitano un'ulteriore differenziazione dei metodi, basata sulla variabilità degli studenti nel contesto del compito, sulle risorse sociali ed emotive dello studente e sul clima della classe. Le metodologie UDL sono altresì regolate in base al monitoraggio continuo dei progressi degli studenti. I materiali di solito sono visti come i mezzi utilizzati per presentare contenuti di apprendimento e ciò che lo studente utilizza per dimostrare la conoscenza. I materiali dell'UDL offrono strumenti e supporti necessari per accedere, analizzare,

organizzare, sintetizzare e dimostrare la comprensione in vari modi inclusa la scelta dei contenuti ove appropriato, di vari livelli di supporto e opzioni per sostenere l'interesse e la motivazione. La valutazione è descritta come il processo di raccolta di informazioni su un'attività di apprendimento degli allievi, che usa vari metodi e materiali per determinarne la conoscenza, le competenze e la motivazione degli stessi, allo scopo di prendere valide decisioni in ambito formativo. L'obiettivo è quello di garantire che questa raccolta di informazioni sia il più possibile articolata per guidare la formazione di tutti gli studenti. L'UDL è stato sviluppato dalla ricerca neuroscientifica e sul lavoro dello psicologo educativo Lev Vygotsky (Rose, 2001). Secondo le ricerche sul cervello condotte da Meyer ed altri ricercatori (2002; 2014), quando una persona svolge qualsiasi attività di apprendimento (lettura, scrittura, ecc.) possono essere individuate tre reti neurali coinvolte nel processo di apprendimento:

- la rete della conoscenza attiva sul “cosa impariamo”;
- la rete di strategia attiva su “come impariamo”; c) reti affettive riguardanti il “perché impariamo” (Munafò, 2020).

Alla luce di ciò vengono individuati tre principi chiave dell'UDL in termini di fornire molteplici strumenti di rappresentazione, fornire molteplici strumenti di azione ed espressione e fornire molteplici strumenti di coinvolgimento. Possiamo osservare come ad esempio, gli studenti in condizione di disabilità sensoriali (cecità o sordità), difficoltà di apprendimento, lingua o diversità culturale possono cogliere le informazioni in modo più rapido o più efficiente attraverso mezzi di percezione visiva, uditiva e tattile (Lieberman & HoustonWilson, 2002; Vargas-Tonsing et al., 2008; Vargas et al., 2012). Pertanto, per ridurre gli ostacoli all'apprendimento è importante presentare le informazioni chiave attraverso diverse modalità. Nell'ambito dell'educazione fisica, dunque, si potranno utilizzare differenti veicoli di comunicazione come la parola, il linguaggio dei segni (LIS), la percezione visiva mediante immagini, animazioni, mappe, video, colori, organizzatori grafici. In tal senso i segnali visivi possono, ad esempio, aiutare gli studenti a partecipare alle varie attività motorie mediante l'identificazione dei confini fisici della loro area di gioco, avvalendosi di oggetti di colore diverso che delimitano lo spazio dell'attività motoria. Sarà possibile utilizzare la percezione tattile e motoria (Munafò, 2016) o utilizzare delle mappe riassuntive durante la pratica motoria per supportare quegli studenti che imparano meglio mediante la lettura delle consegne e delle regole o che necessitano di maggior tempo per processare le informazioni o che hanno perso le stesse informazioni durante la pratica motoria. Le mappe dovrebbero includere un riassunto delle competenze richieste, gli step e le procedure per acquisirle. Gli studenti differiscono nel modo in cui si orientano ed esplorano un ambiente di apprendimento e nel modo in cui esprimono ciò che fanno. Nel caso specifico l'insegnante di educazione fisica può mostrare ai suoi giovani atleti come lanciare correttamente una palla nel gioco della pallavolo e chiede loro di praticare il lancio con un compagno utilizzando il peer tutoring/peer demonstration. Questa modalità di apprendimento non solo consentirebbe di ricordare gli step di un lancio, ma anche aiutare gli atleti che hanno perso dettagli importanti durante la dimostrazione dell'allenatore (Beyer et al., 2009). Pertanto, diviene importante chiedere agli studenti di dimostrare la padronanza dei contenuti avvalendosi di molteplici modalità di espressione attraverso l'azione motoria, La coreografia musicale, l'illustrazione, l'utilizzo di video o fumetti etc. Per favorire l'apprendimento nell'ambito dell'educazione fisica, in ottica inclusiva, secondo l'approccio dello Universal Design, risulta utile fornire feedback differenziati per ogni stu-

dente-atleta. Se lo studente privilegia l'apprendimento visivo, fare un disegno sulla lavagna bianca per consentire allo studente di visualizzare/apprendere dove deve stare durante un una ricezione su battuta (volley); se impara meglio "facendo", bisogna sollecitarlo a muoversi per recarsi nella posizione desiderata dal docente/allenatore. Gli studenti funzionano in modo differente e peculiare anche nei modi in cui possono essere impegnati o motivati ad imparare. Alcuni studenti sono molto attratti dalla spontaneità e dalla novità, mentre altri sono impauriti, anche molto spaventati, da questi aspetti, preferendo la rigorosa routine. Alcuni studenti potrebbero lavorare da soli, mentre altri preferiscono lavorare con i loro coetanei. In un ambiente didattico non è tanto importante l'obiettivo di imparare da sé, quanto quello di offrire allo studente le scelte relative al "come" può essere raggiunto tale obiettivo con quali strumenti o supporti disponibili. Offrire varie scelte ai discenti può sviluppare l'autodeterminazione, l'orgoglio nella realizzazione e aumentare il loro livello di apprendimento. Tuttavia, è importante notare che gli individui differiscono anche dal tipo di scelte che preferiscono fare. Non è quindi sufficiente fornire semplicemente la scelta. In questa direzione il giusto tipo di scelta e il livello di indipendenza devono essere ottimizzati per garantire l'impegno. In tal senso appare utile conoscere gli interessi degli atleti ed ottimizzarne la rilevanza, il valore e l'autenticità. Le persone s'impegnano in attività pertinenti e utili ai loro interessi e obiettivi. In questa direzione può essere utile fornire compiti socialmente e culturalmente rilevanti che consentano la partecipazione attiva, l'esplorazione, la sperimentazione e l'auto-riflessione. Anche la creazione di un ambiente sicuro e prevedibile. può aiutare gli studenti/atleti ad essere inclusi in tutti gli aspetti della pratica attraverso la routine, i calendari, gli orari, il timer visibile, aumentando la prevedibilità delle attività quotidiane e i periodi di transizioni (Beyer et al., 2009; Vargas et al., 2012). Un ambiente sicuro può incoraggiare un'appropriata assunzione di rischi (Lieberman, Lytle & Clarcq, 2008). Gli atleti possono essere incoraggiati a sperimentare le nuove abilità apprese durante le competizioni formali quando l'allenatore elogia i loro tentativi di utilizzare nuove abilità e non solo le vittorie e stabilendo obiettivi per l'utilizzazione delle nuove abilità. Una strategia altrettanto cruciale riguarda il fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la persistenza durante un compito motorio. Molti tipi di apprendimento, in particolare l'apprendimento di competenze e strategie, richiedono l'attenzione sostenuta e lo sforzo. Quando motivati a farlo, molti studenti possono regolare ed influenzare la loro attenzione, al fine di sostenere lo sforzo e la concentrazione che tale apprendimento richiederà. Tuttavia, gli allievi differiscono considerevolmente nella loro capacità di autoregolarsi in questo modo. Le loro diversità riflettono le disparità nella loro motivazione iniziale, la loro capacità di autoregolamentazione, la loro suscettibilità all'interferenza contestuale e così via. Nel frattempo, l'ambiente esterno (docenti, scuola, famiglia,) scuola deve fornire le opzioni all'accessibilità sostenendo gli allievi che differiscono nella motivazione iniziale e nelle abilità di auto-regolazione. Un'ulteriore strategia risiede nella costruzione di una comunità di buone pratiche Tale risultato può essere raggiunto aiutando gli atleti ad imparare gli uni dagli altri, rafforzando i rapporti con i compagni di squadra e pensando in modo critico sulle abilità sportive (Wenger, 1998). Per costruire una comunità di buone pratiche gli allenatori possono anche incoraggiare gli atleti a spiegare le abilità ed i concetti sportivi l'uno all'altro, condividere "consigli e trucchi" con i compagni di squadra e condividere le idee durante il briefing del team. In questa direzione, i ricercatori hanno scoperto che l'apprendimento cooperativo può avere effetti positivi sul raggiungimento degli obiettivi formativi, la forma fisica, l'autostima, l'apprendi-

mento attivo, le interazioni sociali, la capacità di lavorare in gruppo con gli altri con pari opportunità (Slavin, 1996; Smith et al., 1997; Dyson 2002; De Anna, 2009; Dyson & Casey, 2012; Dyson et al., 2012; Goodyear, 2012). Va poi focalizzata l'attenzione sui fattori che influenzano negativamente la motivazione. Uno dei fattori chiave negli studenti che perdono la motivazione è la loro incapacità di riconoscere i propri progressi. In questa direzione è importante che gli studenti abbiano più modelli di tecniche diverse di autovalutazione in modo che possano identificare e scegliere quelli che sono ottimali per loro: forme di autovalutazione, valutazione di gruppo, gruppo di discussione.

Conclusioni

Il modello inclusivo della progettazione universale stravolge la didattica ordinaria, che deve essere pensata fin dall'inizio for all e non con adattamenti a posteriori. Non è, quindi, una didattica speciale, ma si rivolge prima di tutto ai docenti curricolari per la creazione di contesti scolastici maggiormente inclusivi, capaci di valorizzare i diversi stili degli studenti al fine di realizzare stimolanti compiti di apprendimento utilizzando modalità operativo-espressive e affettivo-motivazionali essenziali per tutti. Si enuclea la possibilità di creare un curriculum capace di rispondere al maggior numero possibile di bisogni educativi, necessariamente diversificati all'interno delle eterogeneità delle classi attualmente alla ricerca di una nuova e rigenerativa vicinanza dialogica, (Lucangeli, 2021). Promuovere la prospettiva filosofica dell'UDL significa orientare la formazione degli insegnanti ad una progettazione significativamente funzionale partendo dal concetto di persona nei contesti in cui è inserita, senza più appellarsi a scoraggianti e riduttive forme di etichettamento, guardando ed esplorando gli alunni in virtù del loro funzionamento biopsicosociale. Grazie all'approccio dell'UDL è possibile avviare processi di cambiamento delle agenzie scolastiche e in generale della società rendendole maggiormente "capabilanti", di accogliere le innumerevoli, impegnative e complesse sfide che tutti siamo chiamati ad affrontare nella vita (Floridi, 2014).

Non è opportuno allora limitarsi ad approntare un'attività motoria in cui gli alunni in condizione di disabilità o i "non bravi", possano stare con gli altri "senza cagionare pericoli", quanto utilizzare l'attività motoria e lo sport come elementi relazionali in cui lo stare con gli altri, il "contaminarsi", riguarda anche la cosiddetta normalità, che dalla relazione con chi è differente sente di acquisire nuove competenze e di affinare la sua crescita. Ciò può avvenire, per fare un esempio, in relazione allo sviluppo delle capacità socio-relazionali, di assumere il punto di vista altrui, di superare lo stigma anche inerente le possibilità di apprendimento. Da una parte si attivano infatti le competenze di cittadinanza attiva, mentre per quanto riguarda gli aspetti più tecnico-motori si acquisisce la capacità di problematizzare, di modificare schemi, azioni e tattiche, in definitiva si sviluppa la creatività, l'azione flessibile che tanta importanza riveste anche nella formazione dei "campioni", nello sport di prestazione assoluta, che rientra in un altro setting rispetto a quello educativo. Si recupera dunque la complessità della persona, oggetto di attenzione sia della pedagogia generale che di quella speciale. Le attività motorie e sportive integrate rivestono un importante portato socioculturale, si collega alla creazione di comunità, alla capacità di far uscire l'individuo dalla sua autoreferenzialità egoistica per farlo divenire persona nella relazione con gli altri, e gli dà modo quindi di trasformarsi e di crescere (Benetton, 2016). In tale scenario la Progettazione Universale di Apprendimento (UDL) incoraggia gli insegnanti a

guardare e a lavorare da una prospettiva diversa, prendendo in considerazione le limitazioni dell'ambiente di apprendimento piuttosto che i limiti dello studente, che va piuttosto valorizzato nella sua diversità. In particolare, le linee guida dell'UDL, declinate in un ambiente sportivo, possono aiutare gli insegnanti di Educazione Fisica a sviluppare piani di pratica e metodi di coaching che supportano le esigenze di apprendimento di un ampio spettro di studenti. Ulteriori ricerche sono, però, necessarie nel campo delle attività fisiche e sportive per convalidare l'impatto dell'approccio UDL sugli studenti e identificare i mezzi più efficaci per ampliare le opportunità di accesso, partecipazione e progresso nella formazione generale di tutti gli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Benetton, M. (2016). Educazione fisico-sportiva per tutti: la visione multiprospettica nelle esperienze motorie formative integrate Physical -sports education for all: the integrated and interdisciplinary vision in training motor experiences. *Formazione & Insegnamento*, XIV(3), 33-44.
- Beyer, R., Flores, M., & Vargas-Tonsing, T. (2009). Strategies and methods for coaching athletes with invisible disabilities in youth sport activities. *The Journal of Youth Sports*, 4(2), 10-15.
- Bocci, F., & Gueli, C. (2019). Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale. *Nuova Secondaria*, XXXVII, (3), 93-10.
- Caldin, R., Cinotti, A., & Ferrari, L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta 'specialistica' alla risposta 'ordinaria'. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, 44-57.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Ciambrone R., & Nocera S. (eds.) (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Casolo, F., & Melica, S. (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cast, K. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Center for Applied Special Technology.(2006). *Response-to-Instruction and Universal Design for Learning: How Might They Intersect in the General Education Classroom*.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: GiuntiEdu.
- Cunti, A. (2015). Scienze motorie. In A. Cunti (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 221-226). Milano: FrancoAngeli.
- d'Alonzo, L., & Caldin R. (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale: l'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- d'Alonzo, L. (ed.) (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Torino: Pearson.
- De Anna, L. (1998). *Pedagogia Speciale. I bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini.
- De Anna, L. (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*. Milano: Franco Angeli.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in Physical Education: a research based approach*. London, UK: Routledge.
- Dyson, B., Ovens L., & Smith W. (2012). Implementing the cooperative learning model in physical education: the experience of the New Zealand teachers. In B. Dyson & A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in physical education* (pp. 15-26). New York, NY: Routledge.
- Elia, G. (2012). *Questioni di pedagogia speciale*. Bari: Progedit.
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution. How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università.

- Gaspari, P. (ed.) (2014). *Pedagogia speciale e 'BES': Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Ghedini, E., & Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning: per una valorizzazione delle differenze. Un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10 (18), 145-162.
- Goodyear, V. (2012). Physical education teachers' top tips for using cooperative learning to teach secondary school physical education. *Physical Education Matters*, 7(3), 34-37.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Iavarone, M. L. (2015). Didattica delle scienze motorie. In A. Cunti (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 79-83). Milano: FrancoAngeli.
- Lieberman, L., & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lieberman, L., Lytle, R., & Clarck, J. (2008). Getting it right from the start: Employing the universal design for learning approach to your curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 32-39.
- Lucangeli, D. (2021). *La mente che sente. A tu per tu: dialogando in vicinanza, nonostante tutto*. Trento: Erickson.
- Massaro, S. (2013). *Metamorfosi della democrazia ed educazione. Principi e metodologie*. Milano: Guerini.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Morganti, A., Signorelli, A., & Marsili, F. (2019). Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide. I risvolti sulla qualità dei processi inclusivi. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18(2), 39-147.
- Munafò, C. (2016). L'Orienteering, un'attività sportiva per l'inclusione e l'apprendimento di alunni con disabilità. *Educare*, 16(7), 64-70.
- Munafò, C. (2020). L'Universal Design for Learning in Educazione Fisica. *Educare.it*, 20(3), 53-60.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2021). Un curriculum scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (2-Special). <https://doi.org/10.3280/erp2-Special-2021oa12915>.
- Negri, S. (ed.) (2014). *La consulenza pedagogica. Prospettive professionali*. Roma: Carocci.
- Pavone, M. (2020). Azione didattica e processi di inclusione. In M.A. Galanti & M. Pavone (eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* (pp. 3-23). Milano: Mondadori Università.
- Perla, L. (2013). Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione. In L. Perla (ed.), *Per una didattica dell'inclusione a Scuola: orientamenti per l'azione* (pp. 19-59). Lecce: Pensa Multimedia.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.
- Rose, D.H. (2001). Universal Design for Learning: Deriving Guiding Principles from Networks that Learn. *Journal of Special Education Technology* 16(1), 66-70
- Savia, G. (ed.) (2018). *Universal Design for Learning. La progettazione uni-versale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Smith, B., Markley, R., Goc Karp, G. (1997). The effect of a cooperative learning intervention on the social skill enhancement of a third grade physical education class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(Suppl.), A-68
- Striano, M. (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Vargas-Tonsing T., Flores M., & Beyer R. (2008). Volunteer youth sport coaches' efficacy beliefs for working with athletes with ADHD. *Journal of Coaching Education*, (1), 1-16.
- Vargas, T., Flores, M., & Beyer, R. (2012). Coaching athletes with hidden disabilities: Recommendations and strategies for coaching education. *Strategies*, 25(3), 32-33.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 1-8.