



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

PROG-740 "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri"

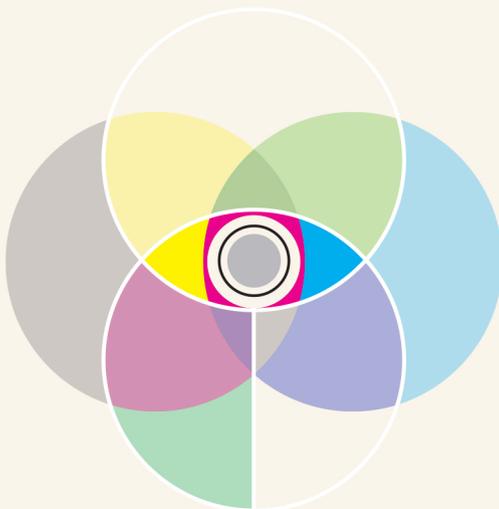
limen

Studi e ricerche pedagogiche
oltreconfine

Gabriella D'Aprile
[a cura di]

Formare alla cura
interculturale

*Università e scuola
in dialogo*




Pensa
MULTIMEDIA

limen

Studi e ricerche pedagogiche
oltreconfine

Collana internazionale diretta da
GABRIELLA D'APRILE

3

Director

Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania

International Scientific Committee

Giuseppe Annacontini, Università del Salento

Lucia Balduzzi, Università di Bologna

Urgelli Benoit, University of Lyon

Christopher Bezzina, University of Malta

Giambattista Bufalino, Università di Catania

Marco Catarci, Università di Roma Tre

Cristiano Corsini, Università di Roma Tre

Emiliano Macinai, Università di Firenze

Elena Madrussan, Università di Torino

Ieva Margeviča-Grinberga, University of Latvia

Ingrid I. Olsson, Uppsala University

Carmen Alba Pastor, Universidad Complutense de Madrid

Raffaella C. Strongoli, Università di Catania

Letterio Todaro, Università di Catania

Tamara Zappaterra, Università di Ferrara

Elena Zizioli, Università di Roma Tre

Davide Zoletto, Università di Udine

Joss Winn, University of Lincoln

The volumes of this series have undergone
a double-blind refereeing procedure



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

PROG-740 "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri"

Formare alla cura interculturale

Università e Scuola in dialogo

Modelli ed esperienze del Master Fami
"Organizzazione e gestione delle istituzioni
scolastiche in contesti multiculturali"
Università di Catania

a cura di *Gabriella D'Aprile*



Il presente volume viene distribuito e reso accessibile in forma gratuita poiché interamente finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020 – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building – PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri”



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 978-88-6760-992-5



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

— Sezione Prima —
Modelli per la formazione interculturale

Prefazione	11
<i>Maria Tomarchio</i>	
Per un'educazione "oltreconfine"	15
<i>Gabriella D'Aprile</i>	
Nota sull'esperienza formativa e professionalizzante del Master universitario FAMI presso l'Ateneo catanese	19
<i>Venera Fasone</i>	
Il "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri", FAMI 740 in Sicilia	22
<i>Fiorella Palumbo</i>	
Università e Scuola per la ricerca educativa interculturale	30
<i>Gabriella D'Aprile</i>	
Integrazione o inclusione? Riflessioni e spunti per una didattica interculturale e inclusiva...per tutti	38
<i>Raffaele Ciambrone</i>	
Cura ed enazione nella pedagogia interculturale per la scuola secondaria	56
<i>Gaetano Bonetta</i>	
Convivenze interculturali: multiple definizioni	70
<i>Liana M. Daher, Giorgia Mavica</i>	
Integrazione e inclusione dei minori con background migratorio nel sistema scolastico: riscontri e sfide da un'esperienza di ricerca-azione	83
<i>Augusto G. Gamuzza, Anna Maria Leonora</i>	

Una scuola “di” e “per” tutti. Educazione, leadership interculturale e giustizia sociale <i>Giambattista Bufalino</i>	95
Per un curriculum implicito interculturale. Decostruire le distorsioni valutative <i>culturali</i> <i>Raffaella C. Strongoli</i>	105
Autovalutazione e contesti scolastici multiculturali: percorsi, risorse e opportunità per l’inclusione <i>Giuseppe C. Pillera, Letizia Giampietro</i>	113
<i>Universal Design for Learning</i> in contesti scolastici multiculturali ed eterogenei <i>Giovanni Savia</i>	128
Quando le parole discriminano, quando le lingue sono discriminate. Note per un’educazione interculturale consapevole <i>Maura Tripi</i>	141
Verso un’educazione interculturale digitale a scuola <i>Glenda Platania</i>	151
L’albo illustrato e la narrazione come dispositivo per favorire inclusione nell’esperienza di “Soffiasogno” <i>Francesca Aparo, Robertina Nicastro</i>	162
L’orientamento formativo in ottica interculturale <i>Tiziana Squillaci</i>	174
— Sezione Seconda —	
Esperienze e buone prassi: il contributo degli allievi/docenti del Master	
IO-TU-NOI= Tutti! Nessuno escluso <i>Alfia Patrizia Attanasio</i>	185
“Per l’altro sono l’altro” <i>Maria Barone</i>	192

Erodoto e Ulisse. Ipotesi di modulo transculturale di storia contemporanea <i>Roberto Bruno</i>	199
Inter-media-mente <i>Laura Cacciatore</i>	210
La percezione della diversità tra pregiudizi e identità <i>Anna Cacciola</i>	217
SupportT with MEntoring: INTER-conessioni STEM <i>Claudia Cavallaro</i>	224
Inte(g)razioni <i>Claudia Cilia</i>	231
Incontriamoci, sotto i portici <i>Chiara L. F. A. Ciliberto</i>	239
Aule verdi tra biodiversità e intercultura <i>Barbara Conigliello</i>	247
Educazione al sentimento interculturale <i>Daniele Nunzio Consoli</i>	255
Narrazione autobiografica ed esperienze laboratoriali con gli alunni nelle scuole carcerarie <i>Maria Conti</i>	263
Siamo tutti “migranti” <i>Marlena Felice</i>	271
A scuola con le lenti interculturali <i>Maria Grazia La Malfa</i>	279
Alle radici dell'accoglienza interculturale <i>Veronica Leotta</i>	286
Unita-Mente si può. Un percorso interculturale interdisciplinare <i>Maria Lombardino</i>	294

Inter-S-cambio, un'esperienza di tutoring per l'inclusione <i>Stefania Montalto</i>	301
Oltre l'Orientalismo: un progetto di ricerca-azione <i>Anna Lisa Palazzo</i>	309
“Siamo come i colori: uguali & diversi” <i>Anna Maria Nunzia Pappalardo</i>	316
I colori dell'identità <i>Corradina Santuccio</i>	324
L'intreccio colorato delle note musicali <i>Onofrio Schillaci</i>	333
Didattica della lingua inglese in chiave interculturale: a case study <i>Dario Sciuto</i>	340
Declinazioni dell'accoglienza <i>Caterina Scuderi</i>	347
Pensieri educativi migranti: il silenzio evocativo delle immagini <i>Daniela Torrisi, Cristina Trovato</i>	355

Universal Design for Learning in contesti scolastici multiculturali ed eterogenei

Giovanni Savia

Università degli Studi di Catania

1. Intercultura è inclusione

Tra le grandi sfide della globalizzazione emerge, a chiare lettere, la complessità di una società diventata terreno di incontro, confronto e, molto spesso, anche di scontro tra culture, tradizioni, lingue e visioni del mondo differenti. Una situazione comunque irreversibile, destinata a crescere e coinvolgere sempre di più ognuno di noi nello sviluppo di quel pensiero *globale* che serve a comprendere in profondità la contemporaneità vissuta dall'umano (Morin, 2016).

Il panorama odierno impone di tracciare linee di indirizzo orientate a creare e promuovere “comunità educanti” (MIUR, 2012) aperte al mondo, interculturali e inclusive, capaci di individuare e condividere risorse e strategie per lo sviluppo delle potenzialità soggettive di ogni persona, in una rete globale di connessioni esistenziali multifattoriali. Come afferma Massimiliano Fiorucci (2020), “si tratta allora di ridefinire anche in ambito pedagogico i paradigmi stessi dell'educazione favorendo una riflessione critica sulla nozione di identità culturale, sulla pluralità delle nostre appartenenze, sulla problematicità delle culture e delle storie nazionali, sulla pericolosità dell'invenzione delle tradizioni” (p. 13). Anche il quadro di riferimento concettuale evidenziato nei recenti orientamenti interculturali pubblicati dal Ministero dell'Istruzione (2022), mostra una definizione di educazione interculturale in sintonia con il nuovo para-

digma generale dell'inclusione educativa che guarda alla variabilità sostanziale delle singole individualità e al rispetto delle culture come ricchezza e come unica dimensione di appartenenza comune, sganciata dalla logica delle gabbie categoriali che limitano visioni, aspettative e progetti di vita.

La prospettiva interculturale viaggia sullo stesso orizzonte del paradigma dell'inclusione educativa, condividendo parametri concettuali strettamente connessi al fondersi delle parole chiave *pluralità-diversità-affinità*, con l'intento di generare orientamenti teorico-operativi e strategie metodologiche caratterizzanti percorsi di didattica interculturale inclusiva tesi ad abbattere barriere sociali, culturali, relazionali o di altra natura che potrebbero frapporsi tra la conoscenza e i suoi potenziali fruitori, ed espandere le frontiere del sapere promuovendo le pari opportunità educative e formative per tutte/i (Lapov, 2019).

Liberarsi dalla miope superficialità categorizzante, spesso ostaggio di un'identità bloccata, individuale o di gruppo, che ci vede come sequestrati all'interno di un'appartenenza chiusa, significa accogliere la concezione del paradigma dell'inclusione come un processo sempre attivo, dinamico e flessibile in una prospettiva ecosistemica. Affrontare e rispondere alla sfida delle diversità dei bisogni educativi personali di tutti, significa nutrire il patrimonio di un'identità plurale, immersa in una realtà sempre in divenire, che cresce aggiungendo sostanza alla vera natura umana (Canevaro, 2021), per una maggiore partecipazione all'apprendimento, alle culture, alle comunità, riducendo ed eliminando, prima di tutto, l'esclusione dentro e dall'educazione.

Questo implica profondi mutamenti sostanziali nei contenuti, negli approcci, nelle strutture e nelle strategie metodologiche complessivamente orientate alla costruzione di una nuova visione di futuro. Un nuovo contratto sociale, basato sui principi generali dell'equità, dell'inclusione, della solidarietà e dell'interdipendenza per reimmaginare e reinventare una nuova educazione che ci aiuti ad affrontare le sfide comuni, lavorare insieme per fornire la conoscenza e l'innovazione necessarie per plasmare un futuro sostenibile e pacifico per tutti ancorati alla giustizia sociale, economica e am-

bientale (Unesco, 2022). La scuola, prima di ogni altra istituzione, dovrebbe modellare il futuro a cui aspiriamo garantendo i diritti umani e diventando esempio di sostenibilità e benessere. Una scuola inclusiva e interculturale deve essere convincente, trasformare il mondo con empatia, deve offrire possibilità e opportunità di apprendimento con una serie di metodi flessibili e di interventi personalizzati per garantire che nessun bambino o bambina sia escluso dalla piena partecipazione alla vita educativa (Unesco, 2009).

Sintonizzata sulla stessa frequenza anche l'educazione interculturale viene, quindi, intesa come un processo di interazione tra soggetti appartenenti a culture diverse al fine di promuovere, nei contesti educativi, il confronto, il dialogo e la reciproca trasformazione. Riguarda tutti gli alunni e tutti i livelli di insegnamento (MI, 2022), così come l'educazione inclusiva. È proprio questa reciproca trasformazione, che affonda le sue radici nel rispetto della diversità umana, il senso e il significato della ricchezza di ogni incontro, chiave di una nuova essenza relazionale che giustifica il nostro "esserci nel mondo" (Heidegger, 1927). L'educazione inclusiva comprende inevitabilmente anche l'aspetto interculturale, considerata come processo di rafforzamento continuo della capacità del sistema educativo di raggiungere tutti le studentesse e gli studenti, e che può e deve essere intesa come una vera e propria strategia per migliorare tutta la società, nella logica che promuovere scuole inclusive porta alla costruzione di società inclusive.

Davanti alle sfide sempre più complesse, si tratta di sviluppare e attuare concetti idonei alle situazioni attuali, nell'ottica di una nuova educazione alla cittadinanza globale (Unesco, 2018), richiedenti una più ampia "politica della cura che si occupa di ogni contesto in cui l'esserci agisce e l'essere umano si trova a vivere" (Mortari, 2021 p. 197), con il posizionamento centrale del ruolo educativo contro ogni forma di discriminazione. Di fatto, ci troviamo al cospetto di un orizzonte di senso emblematico che non lascia più dubbi a fantasiose interpretazioni, in quanto "laddove le differenze (lingua, religione, abilità-disabilità, valori, comportamenti) costituiscono la norma, tutta la pedagogia e tutta l'educazione, senza bisogno di aggettivi, dovranno sostenere ogni persona e comunità, aiutandole a vivere

nell'uguaglianza e valorizzando tutte le diversità quali risorse dell'esistenza umana" (Portera, 2020 p. 156). Gli argini, che per molto tempo, hanno canalizzato sapientemente discipline di settore, costruendo confini presidiati gelosamente e apparentemente invalicabili, si sono spezzati, generando positivi sconfinamenti interdisciplinari che mostrano tutta la forza della natura dell'unica pedagogia inclusiva "segnata da attraversamenti, collegamenti e intrecci con altri saperi" (Frabboni, Pinto Minerva, 2013 p. 5).

Bisogna quindi lavorare per definire e orientare al meglio le dimensioni concettuali fondamentali, cognitive, socio-emotive e comportamentali (Unesco, 2018) verso un'inflessione positiva alle differenze culturali e personali, affinché i gruppi e gli individui che entrano in contatto, anziché trincerarsi in identità chiuse, scoprono nella differenza uno stimolo all'evoluzione, alla bellezza della convivialità e al cambiamento condiviso di "un mondo più giusto" (Canevaro, 2019).

La conferma di ambienti educativi eterogenei mira a far acquisire, soprattutto ai protagonisti della formazione, strumenti concettuali e metodologici, conoscenze e competenze comuni all'educazione interculturale e inclusiva, necessari per la comprensione dei bisogni educativi e sociali connessi alle differenze umane, costitutive di ciascuno di noi e considerate non come problema ma come fonte di opportunità e di valorizzazione dei talenti di tutti. "Emerge, dunque, la necessità di una didattica interculturale e inclusiva a classe intera, convinti che la migliore forma di educazione inclusiva avvenga soprattutto attraverso azioni e attività svolte all'interno della classe curricolare" (Gentile, Chiappelli, 2016, p. 12).

Alla luce di quanto esposto, possiamo condividere pienamente che la promozione di un'educazione inclusiva e globale insieme, dove anche la prospettiva interculturale diventa educazione per tutti, entrando di diritto nella struttura curricolare di ogni disciplina, in ogni ordine e grado di formazione, diventa di fondamentale importanza per la crescita armoniosa dell'umano sentire. Non può essere più considerata solo oggetto di speculazioni di settore specialistico, non è una delle tante educazioni possibili, né una materia aggiuntiva. È un approccio trasversale che investe ogni docente, invitando tutti a

preparare e innescare i cambiamenti culturali propedeutici alla creazione di una società più giusta, equa e sostenibile. In quest'ottica, l'obiettivo comune di fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva (ONU, 2015) è quello di valorizzare, prima di tutto, l'irripetibile unicità e la singolarità dell'identità culturale e personale di ogni persona.

2. Un approccio che fa la differenza: *Universal Design for Learning* (UDL)

Analizzando dati e contesti educativi in un mondo sempre in movimento, emerge una evidente situazione di interdipendenza sociale, territoriale e un'ampia eterogeneità di persone, di lingue e di culture non più trascurabile sotto il profilo educativo-didattico, viva e presente in qualsiasi ambiente scolastico. “Una società come la nostra, che accoglie e rispetta le singole individualità, deve perseverare la via dell'inclusione, in un'ottica di progettazione curricolare universale pensata per tutti” (Sgambelluri, 2020, p. 75) e in una scuola che cambia, si rigenera, si trasforma alla luce dei movimenti planetari. In questa situazione ogni docente ha bisogno di un approccio psicopedagogico e metodologico, scientificamente valido, che possa stimolare la creatività e la flessibilità, indispensabili per individuare e rimuovere barriere all'apprendimento¹.

L'approccio Universal Design for Learning (UDL), elaborato dal CAST (cast.org) e diffuso in tutto il mondo, rappresenta uno degli orientamenti internazionali di maggiore interesse e di meritevole attenzione ai fini della ricerca educativa, dell'applicazione diretta nella formazione dei docenti e nella pratica didattica quotidiana. Un approccio che, con la sua idea base di universalità e di equità, sollecita la costruzione di un'altra didattica possibile, nella quale abbandonare, provocatoriamente, il termine inclusione, associato a possibili

1 United States (2008), Higher Education Opportunity Act (HEOA) - (PL 110-315); 2015, Every Student Succeeds Act (ESSA).

categorie, per parlare del 100% degli alunni con la loro infinita varietà delle differenze umane, biodiversità che arricchisce gli ecosistemi dove si apprende e ci si relaziona (Ianes, 2021).

Una visione del mondo così ampia, globale, sistemica e relazionale deve attivare proposte metodologiche orientate verso una rivoluzione di pensiero centrato esclusivamente al rispetto della diversità-unicità della persona umana, all'accessibilità reale nei processi di apprendimento, al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze di ogni persona, già nel pensiero e nella progettazione iniziale di ogni percorso formativo. In questa prospettiva,

educarsi ed educare è più impegnativo che idealizzare, ossia assumere un'immagine di professionalità a prescindere dalla realtà e dalle opportunità che può offrire. Cominciamo a uscire dalle idealizzazioni che ricorrono a categorie. Cerchiamo di capire come le categorie siano sovente intrecciate a stereotipi, pregiudizi e immagini sociali derivanti da stereotipi (Canevaro, 2021, p. 262).

Dal punto di vista concettuale e operativo, l'approccio UDL si colloca a pieno titolo nei principi dell'educazione inclusiva proposti a livello internazionale (Unesco, 2009; 2016; 2018) e "rappresenta uno degli approcci più promettenti per l'ampiezza e la capillarità degli interventi che promuove. La sua implementazione si realizza attraverso azioni sistemiche ed ecologiche, che coinvolgono molteplici livelli e attori e che sono guidate da chiari principi e obiettivi" (Dell'Anna, 2021 p. 12). Sulla base di queste prime considerazioni e con i suoi tre principi, frutto di ricerche e continui aggiornamenti nell'ambito delle neuroscienze, il modello UDL cerca di garantire il rispetto delle diversità individuali, accessibilità e percorsi formativi personalizzabili, attraverso un utilizzo equo e flessibile di materiali, metodi e strumenti di apprendimento (Meyer, Rose, Gordon, 2014). I fondamenti teorici e neuroscientifici che giustificano la struttura quadro dell'UDL identificano "tre principali network neuronali che, oltre ad avere un certo livello di specializzazione, sono tra loro fortemente interconnessi" (Mangiatordi, 2017 p. 49). Nella sostanza

l'approccio UDL, partendo dalle scoperte delle neuroscienze, dagli studi e dai riferimenti di sostanziale importanza della psicologia cognitiva di Piaget, Bloom, Bruner, ma in particolare di Vygotskij, sintetizza e sviluppa un vero e proprio modello didattico-operativo dinamico che aiuta i docenti a interiorizzare un cambio di paradigma nella progettazione di "curricoli inclusivi" (Pastor, 2018; Cottini, 2019). L'UDL si basa sull'idea che gli studenti sono mutevoli rispetto al processo di apprendimento-insegnamento, le differenze individuali sono evidenti in ogni contesto, ma vengono trattate, spesso, come cause di scomode varianze, errori, come distrazioni o riparazioni in un immaginario modello standard di apprendimento che non esiste, lasciando ai margini le diversità con aggiustamenti più o meno compensativi. Al contrario, tratta tali differenze come un punto di partenza degno di attenzione, considerando i curricoli disabili e/o svantaggiati nella progettazione curricolare ordinaria quando non pensano a tutti, mettendo in discussione la pratica didattica strutturata per categorie e per taglia unica. La sfida non è tanto modificare o adattare i curricoli per pochi elementi speciali, ma farlo efficacemente e dall'inizio per tutti. La chiave di questo tipo di progettazione è quella di includere delle alternative nella fase progettuale, piuttosto che fare degli adattamenti successivi, in modo tale che i prodotti o gli ambienti costruiti siano accessibili e funzionali per tutti, tale da soddisfare la sfida della variabilità individuale e della diversità (Rose e Gravel, 2010, 2016).

Il framework UDL traduce in pratica la conoscenza sulle reti neurali e sull'apprendimento cerebrale indicando e sviluppando i seguenti tre principi guida (Novak, 2021; Kelly et al., 2022):

- fornire molteplici forme di presentazione e rappresentazione delle informazioni, per dare agli studenti diverse opzioni nell'acquisire contenuti e conoscenze;
- fornire molteplici forme di azione ed espressione, per dare agli studenti diverse alternative nel dimostrare ciò che sanno;
- fornire molteplici forme di coinvolgimento, per dare agli studenti differenti stimoli di motivazione ad apprendere.

Questi tre principi si ampliano e si dividono declinandosi, a loro volta, in nove Linee guida (tre per ogni principio di riferimento), in

diversi momenti di verifica (31) e in numerosi suggerimenti pratici, che possono essere utilizzati per la progettazione iniziale, il controllo e la scelta di obiettivi, strumenti, metodi, materiali a seconda del contesto di riferimento. Aiutano i docenti a costruire ambienti di apprendimento accessibili e in armonia con le essenze umane presenti, individuando peculiarità formative e sviluppando potenzialità uniche.

The Universal Design for Learning Guidelines – (Italia 2.2)

CAST | Until learning has no limits*

	Fornire molteplici mezzi di Coinvolgimento Reti Affettive Il "Perché" dell'Apprendimento	Fornire molteplici mezzi di Rappresentazione Reti di Riconoscimento Il "Cosa" dell'Apprendimento	Fornire molteplici mezzi di Azione & Espressione Reti Strategiche Il "Come" dell'Apprendimento
Accesso	Fornire opzioni per Attirare interesse (1) <ul style="list-style-type: none"> • Ottimizzare la scelta individuale e l'autonomia (7.1) • Ottimizzare la pertinenza, il valore e l'autenticità (7.2) • Ridurre al minimo minacce e distrazioni (7.3) 	Fornire opzioni per la Percezione (1) <ul style="list-style-type: none"> • Offrire diversi modi di personalizzare la visualizzazione delle informazioni (1.1) • Offrire alternative per l'informazione uditiva (1.2) • Offrire alternative per l'informazione visiva (1.3) 	Fornire opzioni per l'Azione fisica (4) <ul style="list-style-type: none"> • Variare i metodi di risposta e di conduzione (4.1) • Ottimizzare l'accesso a strumenti e tecnologie di supporto (4.2)
Sviluppo	Fornire opzioni per Sostenere sforzo & Persistenza (3) <ul style="list-style-type: none"> • Rafforzare l'importanza delle mete e degli obiettivi (3.1) • Variare le domande e le risorse per Ottimizzare la sfida (3.2) • Promuovere collaborazione e gruppi (3.3) • Aumentare feedback anentati alla padronanza (3.4) 	Fornire opzioni per Linguaggio & Simboli (2) <ul style="list-style-type: none"> • Chiarire il vocabolario e i simboli (2.1) • Chiarire la sintassi e la struttura (2.2) • Aiutare la decodifica del testo, delle note matematiche e dei simboli (2.3) • Favorire la comprensione tra le diverse lingue (2.4) • Illustrare le idee principali attraverso molteplici mezzi (2.5) 	Fornire opzioni per Espressione & Comunicazione (5) <ul style="list-style-type: none"> • Usare molteplici mezzi per la comunicazione (5.1) • Usare molteplici strumenti per la costruzione e la composizione (5.2) • Costruire competenze con livelli graduali di supporto per la pratica e la prestazione (5.3)
Potenziamento	Fornire opzioni per l'Autoregolazione (6) <ul style="list-style-type: none"> • Promuovere aspettative e convinzioni che ottimizzano la motivazione (6.1) • Facilitare abilità e strategie di gestione personale (6.2) • Sviluppare l'autovalutazione e la riflessione (6.3) 	Fornire opzioni per la Comprensione (3) <ul style="list-style-type: none"> • Attivare o fornire conoscenze progressive (3.1) • Evidenziare schemi, caratteristiche critiche, grandi idee e relazioni (3.2) • Guidare l'elaborazione, la visualizzazione e la gestione delle informazioni (3.3) • Massimizzare transfer e generalizzazione (3.4) 	Fornire opzioni per le Funzioni esecutive (8) <ul style="list-style-type: none"> • Guidare la scelta di mete appropriate (8.1) • Aiutare la pianificazione e lo sviluppo della strategia (8.2) • Facilitare la gestione dell'informazione e delle risorse (8.3) • Migliorare la capacità di monitorare i progressi (8.4)
Scopo	Studenti esperti sono...		
	Propositivi & Motivati	Pieni di risorse & Competenti	Strategici & Orientati alla meta

udlguidelines.cast.org | © CAST, Inc. 2018 | Suggested Citation: CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. Versione Italiana a cura di Giovanni Savia

“Le linee guida dell’UDL non si limitino ad essere un background teorico che possa orientare le scelte degli insegnanti nella loro progettazione didattica, ma si concretizzino sempre più in ventagli di proposte che mostrano ed esemplificano la messa in pratica concreta delle nove linee guida” (Heidrun Demo, 2019 p. 35). Come sostenuto dai ricercatori del CAST, le Linee guida sono da considerarsi sempre in evoluzione, non prescrittive ma orientative e proat-

tive, per un indirizzo che vuole fundamentalmente rendere più accessibile l'apprendimento di tutti, più inclusivi i contesti formativi, e che dovrebbe stare alla base della formazione generale di ogni docente, perché guarda sempre all'educazione positiva, al possibile, alle infinite potenzialità da individuare e sviluppare negli studenti, in armonia con il contesto e con gli altri (Savia, 2020).

Obiettivo fondamentale dell'UDL è anticipare e correggere le barriere all'apprendimento, che potrebbero essere fisiche, cognitive, culturali, sociali e/o emotive, utilizzando pedagogie innovative ponderate per soddisfare tutti i bisogni e le capacità di apprendimento attraverso una progettazione efficace. Per l'insegnante, la pianificazione e l'attuazione di piani didattici efficaci, incentrati sull'impegno e l'utilizzo di metodi e materiali flessibili in modi significativi, significa generare un ambiente inclusivo per tutti gli alunni. Perché se la pedagogia è guidata da obiettivi mal definiti e dotata solo di metodi didattici convenzionali, utilizzando risorse inaccessibili e modi rigidi di dimostrare conoscenza e comprensione, le barriere all'apprendimento possono essere difficili da individuare, comprendere ed eliminare.

Dall'esperienza emerge che il modello di applicazione UDL risulta prezioso in termini di sviluppo di pratiche educative inclusive, in quanto ci consente di vedere gli ostacoli all'educazione degli alunni e le indicazioni pertinenti per migliorare l'istruzione in qualsiasi contesto educativo e culturale (Galkien, Monkevičienė, 2021). Uno strumento utile per riflettere sulle competenze degli insegnanti inclusivi e una nuova prospettiva per reinterpretare le pratiche educative in una dimensione globale.

La prospettiva inclusiva e interculturale traccia un percorso obbligato per raggiungere l'obiettivo di una vera inclusione educativa che accetta, valorizza e promuove le differenze, nel quale l'UDL rappresenta lo sfondo e fornisce gli strumenti concettuali e operativi più promettenti, in quanto pone attenzione alle diversità individuali, linguistiche e culturali.

Le linee guida suggeriscono di fornire opzioni per chiarire, facilitare e promuovere la comprensione ricordandoci che lo scopo dell'educazione non è solo quello di rendere accessibile l'informazione

ma, ancora meglio, di insegnare agli studenti come trasformare l'informazione accessibile in conoscenza utilizzabile, spendibile e che sia disponibile per future decisioni in un processo sempre attivo. In tale direzione un progetto formativo e/o una presentazione considerati accettabili nell'ottica UDL, responsabilità di ogni curriculum, devono fornire gli aiuti e i supporti necessari per assicurare che tutti gli studenti abbiano accesso alla conoscenza.

Riassumendo il nostro discorso alla luce di quanto esposto e se consideriamo uno degli elementi chiave dell'*inclusive education* che definisce l'inclusione come un processo sempre aperto, vista come una ricerca senza fine per trovare modi migliori per rispondere alla diversità degli studenti, imparando a vivere con la differenza e dalla differenza, possiamo condividere l'idea che:

an inclusive school looks different every day. What is common to every day, however, are the values and principles which underpin the inclusive learning environments that are created for learners and how people work together (IBE-UNESCO, 2016 p. 13).

È a questa idea di scuola che cresce e si evolve dentro il nuovo paradigma dell'*inclusive education*, attento alla qualità della partecipazione alla vita educativa di ogni alunna e di ogni alunno, che l'approccio UDL guarda con i suoi principi, le linee guida e i numerosi suggerimenti per garantire la flessibilità necessaria a promuovere il potenziale umano e l'intreccio relazionale che ci caratterizza.

Considerare il panorama educativo attuale e gli obiettivi di inclusione che dobbiamo raggiungere per fornire un'educazione di qualità, l'approccio UDL rappresenta un modello operativo efficace che dovrebbe permeare la formazione di base di tutti i docenti, ancor più in prospettiva interculturale. Oggi, gli insegnanti che incontrano classi eterogenee devono essere pronti a includere tutti gli studenti e le studentesse. Una caratteristica professionale che non si acquisisce solo con il possesso di un set di competenze particolare, ma soprattutto con una mentalità e un atteggiamento orientato alla prospettiva inclusiva come l'elemento essenziale per promuovere successo formativo.

Lo scopo principale di questo approccio è supportare la consegna di un curriculum che sia completamente accessibile, significativo e un'esperienza di apprendimento naturalmente stimolante che soddisfi le esigenze di ogni studente (cast.org). Nell'UDL l'apprendimento viene personalizzato dando, in tutta la progettazione della didattica e nella sua attuazione, quella flessibilità in modo che gli studenti abbiano opzioni e possibilità di scelta. Essendo la variabilità la regola, non l'eccezione, dobbiamo fornire agli studenti opzioni e scelte, così che possano decidere perché apprendono, cosa apprendono e come condividere quello che fanno (Novak, 2022).

In sintesi, l'approccio UDL fornisce una traccia, una mappa che permette a ogni docente di pianificare in modo proattivo le lezioni e di applicare in modo sistematico le linee guida alle quattro componenti del curriculum: obiettivi, valutazioni, metodi e materiali, di progettare lezioni che includono itinerari e supporti flessibile nonché una varietà di opzioni e scelte per aiutare tutti gli studenti a progredire verso la padronanza (Rao, Meo, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Canevaro A., Ianes D. (eds.) (2021). *Un'altra didattica è possibile*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2019). *Un mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (Ed.)(2019). *Universal Design for Learning e curriculum inclusivo*. Firenze: Giunti EDU.
- Dalton EM., Lyner-Cleophas M., Ferguson BT., McKenzie J. (2019). Inclusion, universal design and universal design for learning in higher education: South Africa and the United States. *African Journal of Disability* 8(0), a519. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.519>.
- Demo H., Veronesi D. (2019). Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione. In D. Ianes (Ed.), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 31-50). Milano: FrancoAngeli.
- Dell'Anna S. (2021). Prefazione all'edizione italiana. In *Universal design for learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*, a cura di Murawski, W. e Scott, K. L. Trento: Erickson.

- Gentile M., Chiappelli T. (Eds.) (2016). *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*. Milano: FrancoAngeli.
- Galkienė A., Monkevičienė O. (Eds.) (2021). *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning. Inclusive Learning and Educational Equity 5*. Switzerland: Springer.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari: Laterza.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Heidegger M. (1927). *Essere e tempo*. Edizione italiana a cura di Volpi, F. (2005). Milano: Longanesi.
- IBE-UNESCO - International Bureau of Education-UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Geneva, Switzerland.
- Lapov Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione. *Ricerche pedagogiche*, (211), 75-94.
- Mangiatordi A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: ETS.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Ministero dell'Istruzione - MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte di integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Roma.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, Dell'Università e della Ricerca (2015). *Diversi da chi? Roma*.
- Morin E. (2020). *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* Milano: Mimesis.
- Morin E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2021). *La politica dalla cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Novak K. (2022). *UDL Now! A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning*, Third Edition. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Novak K., Tucker C. (2021). *UDL and Blended Learning: Thriving in Flexible Learning Landscapes*.
- Nussbaum M. (1997). *Coltivare l'umanità*. Edizione italiana a cura di Zanetti, G. (2006). Roma: Carocci.

- Kelly O., Buckley K., Lieberman L.J. et al. (2022). Universal Design for Learning - A framework for inclusion in Outdoor Learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, (25), 75-89.
- Portera A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*. Bari: Laterza.
- Rao K., Meo G. (2016). *Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons*. SAGE Open, 6(4). <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>.
- Rose H. D., Gravel J. A. (2016). Universal Design for Learning: un'introduzione per l'Italia. In G. Savia (ed.), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Rose D.H., Gravel J.W. (2010). Universal design for learning. In E. Baker, P. Peterson, B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd Ed. Oxford: Elsevier.
- Savia G. (2020). Pensare UDL... Ragione e passione nella scuola inclusiva di domani. *Essere a scuola*, (5), 13-17.
- Savia G. (Ed.) (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sgambelluri R. (2020). *Dall'ICF all'universal design for learning. Itinerari didattici e prospettive inclusive*. Roma: Anicia.
- UNESCO (2022). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Paris.
- UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale*. Trento.
- UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris.

limen

Studi e ricerche pedagogiche
oltreconfine

Il volume raccoglie un corposo corredo di contributi che restituiscono il significativo lavoro di ricerca, formazione, sperimentazione realizzato nell'ambito delle attività del Master in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", attivato presso l'Università degli Studi di Catania grazie al Progetto e fondo FAMI 740 - *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*. Suddiviso in due sezioni tematiche, il testo, oltre a configurarsi come spazio di riflessione sui modelli della formazione interculturale, presenta esperienze e buone prassi di innovazione educativo-didattica, per un patrimonio condiviso di ricerca formativa integrata tra Università e Scuola in prospettiva interculturale.



9 788867 609925