

Un curriculum scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'*Universal Design for Learning**

di Mirca Montanari[°], Giorgia Ruzzante[^]

Riassunto

La drammatica pandemia mondiale, nel far emergere debolezze e fragilità riguardo le metodologie, le pratiche, le strategie didattiche e educative tradizionali, ha contribuito alla creazione di innovative modalità di apprendimento che possono segnare la strada per un ripensamento dell'intero sistema formativo ispirato a modelli inclusivi come quello dell'*Universal Design for Learning*. L'articolo presenta la prospettiva dell'UDL, intesa come didattica capace di essere, fin dalla progettazione, inclusiva per tutti gli studenti della classe. Tale approccio viene poi messo in relazione dialettica con il modello bio-psico-sociale dell'ICF e i suoi costrutti di contesto, barriera e facilitatore, oltre che con i recenti modelli nazionali di PEI.

Parole chiave: curriculum, UDL, pandemia, inclusione, PEI.

A school curriculum without barriers: the inclusive perspective of *Universal Design for Learning*

Abstract

The dramatic global pandemic, in bringing to light weaknesses and fragilities regarding methodologies, practices, and traditional didactic and educational strategies, has contributed to the creation of innovative learning methods that can mark the way for a rethinking of the entire educational system inspired by inclusive models such as *Universal Design for Learning*.

* Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto costante tra le autrici. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Mirca Montanari sono da attribuirsi l'*Introduzione* e il paragrafo "*L'Universal Design for Learning come modello educativo inclusivo*"; a Giorgia Ruzzante sono da attribuirsi i paragrafi "*Creare contesti scolastici inclusivi: barriere e facilitatori*" e "*La progettazione universale e i nuovi modelli di PEI*". Le Conclusioni sono da attribuire ad entrambe le autrici.

[°] Università degli Studi di Urbino. Corresponding author: mirca.montanari@uniurb.it.

[^] Libera Università di Bolzano.

The article presents the perspective of UDL, understood as a didactic capable of being, from the design stage, inclusive for all students in the class. This approach is then put into dialectical relation with the bio-psycho-social model of the ICF and its constructs of context, barrier and facilitator, as well as with recent national PEI models.

Keywords: curriculum, UDL, pandemic, inclusion, PEI.

First submission: 10/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

Available online: 16/12/2021

Introduzione

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 speciali e con specifici bisogni 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). L'imprevisto e drammatico evento storico mondiale della pandemia da Covid-19, causa scatenante di complesse problematiche e emergenze socio-educative, ha impegnato l'istituzione scolastica nella ricerca e nell'implementazione di concrete e efficaci pratiche formativo-didattiche al fine di favorire l'apprendimento di tutti e di ciascun alunno mediante un'attiva e responsabile partecipazione all'interno della democratica comunità educativa (Caldin, 2018). Le profonde e significative conseguenze della pandemia che da circa due anni ha sconvolto le sorti del globo, si sostanziano nei plurali assetti di vita sociale e istituzionale, compreso il contesto formativo della scuola potentemente impattato dall'emergenza sanitaria. Uno dei principali simboli di tale trasformazione è stata l'adozione della didattica a distanza (DaD) che, in qualche caso, ha provocato la ridotta partecipazione e/o l'esclusione alle attività educative on line degli alunni con "bisogni educativi speciali" (Pierro, 2020). L'inderogabile

necessità di ripensare e di rivisitare le tradizionali prassi d'insegnamento-apprendimento, di individuare la molteplicità di fattori che possono facilitare-ostacolare l'inclusione (normativi, istituzionali, organizzativi, sanitari, economici, digitali e socio-culturali), incide profondamente sulla qualità della didattica rivolta alla pluralità dei bisogni formativi, speciali e non, di tutti gli alunni nell'ottica dell'accettazione del deficit e della riduzione dell'handicap (Canevaro, 1999), ovvero nel tentativo di eliminare o ridurre l'esclusione e la marginalizzazione sociale, culturale e scolastica. La didattica, ripensata nelle sue strategie e riadattata, trasformata nei suoi obiettivi formativi, ha tentato, nonostante gli evidenti limiti, di diversificare le modalità di lezione (sincrona e asincrona), di selezionare e gestire con attenzione i materiali e i contenuti di studio (Montanari, 2020). In nome di una rimodulata e ristrutturata professionalità, i docenti sono stati chiamati a adattare i curricoli didattici ispirandosi, nello specifico, alla flessibilità, all'accessibilità, all'equità della visione pedagogica inclusiva dell'*Universal Design for Learning* (UDL) quali principi fondamentali dell'*Universal design* trasferiti ai contesti educativi. In tale ottica, l'UDL emerge come uno degli approcci educativi maggiormente capace di affrontare in modo stimolante alcune delle più grandi sfide dell'insegnamento: la valorizzazione delle diversità, l'educazione inclusiva e l'uso critico e consapevole delle tecnologie digitali per evitarne i rischi (Aral, 2021).

L'*Universal Design for Learning* come modello educativo inclusivo

Il modello inclusivo proposto dalla filosofia *Design for all* tenta di potenziare il naturale sviluppo di una cultura del progetto attenta ai bisogni di tutti, impegnata a contrastare ulteriori e sottili discriminazioni, a offrire un fertile contributo allo sviluppo delle politiche sociali a favore del cambiamento dei contesti di vita. *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. I processi di inclusione scolastica e sociale (Canevaro, Ciambone & Nocera, 2021) necessitano di un'attenzione speciale nella scelta e nell'utilizzo di strumenti, strategie e metodologie finalizzate all'attuazione del diritto all'accessibilità, alla

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 dell'*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. L'*Universal Design*, nel proporre una progettazione di qualità attenta alle esigenze di ogni individuo, utilizza i concetti e i principi della propria prospettiva in diversificati contesti, tra i quali quello educativo mediante l'accessibilità a un curriculum strutturato. Applicare il concetto di accessibilità ai contesti dell'apprendimento, tuttavia, è un processo ben più complesso, in quanto l'insegnamento e l'apprendimento rappresentano attività delicate e diverse rispetto alla progettazione e alla costruzione di semplici ambienti. 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, metodi, materiali validi per tutti, nell'ottica di adottare approcci flessibili personalizzabili e adattabili alle esigenze individuali 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 (Ghedini & 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 formati educativi-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 "disabilità" nei curricula 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).

Creare contesti scolastici inclusivi: barriere e facilitatori

La Classificazione ICF pone al centro, per la prima volta, l'interazione tra le variabili relative al funzionamento individuale e i contesti nei quali la persona si trova ad interagire (Bianquin, 2020). In età evolutiva, uno dei contesti maggiormente significativi per la promozione dell'autonomia e dell'identità è la scuola. Si tratta di un documento che ha 20 anni di storia, ma che ancora

fatica ad entrare nelle culture e nelle pratiche inclusive della scuola, risultando conosciuto in maniera approfondita, nella maggior parte dei contesti scolastici, solo dai docenti specializzati per il sostegno. L'ICF consente di accompagnare la persona lungo tutto l'arco di vita, creando un linguaggio condiviso tra i diversi professionisti di tutto il mondo. Uno dei concetti fondamentali per l'utilizzo dell'ICF all'interno dell'ambito scolastico è quello di barriere e facilitatori. La scuola cerca di individuare quali fattori, da quelli organizzativi fino a quelli micro della classe, possono facilitare piuttosto che ostacolare l'inclusione (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021; Cottini, Munaro, & Costa, 2021). Infatti, si può lavorare per il miglioramento solo dopo un'attenta analisi dello *status quo*: la valutazione della qualità dell'inclusione (Booth & Ainscow, 2014) risulta, dunque, essere il fondamento per qualsiasi proposta di miglioramento. Sia l'ICF che l'UDL mettono criticamente in luce le barriere: l'ICF focalizza l'attenzione sulle barriere all'apprendimento e alla partecipazione; l'UDL, invece, sulle barriere del curriculum, che non consente a tutti gli studenti di aderire concretamente alle attività scolastiche. Non progettazioni didattiche parallele per chi è in difficoltà, ma un curriculum comune più ampio. Entrambi i *framework* poi hanno come termine-chiave il contesto: nell'ICF il contesto condiziona la performance (ossia la capacità in situazione) degli studenti, diventando barriera o facilitatore a seconda delle situazioni. Nell'UDL il focus è l'ambiente di apprendimento (Rose & Meyer, 2002). «Using UDL, teachers can clearly define which domains to address (representation, expression and action, and engagement) and undertake a process of intentionally and proactively considering the components of instruction that they will modify» (Cook & Rao, 2018, p. 183). L'UDL consente, infatti, di avere una visione d'insieme di tutti gli elementi che contribuiscono al curriculum, intervenendo in maniera efficace laddove si è espressa palesemente la difficoltà di insegnamento/apprendimento. Un utile esercizio da far svolgere ai docenti per sensibilizzarli è chiedere loro di individuare, all'interno del contesto specifico nel quale operano, quali sono a loro avviso le barriere e i facilitatori che agiscono, sia sul piano dell'istituto che di quello delle pratiche didattiche: che cosa ostacola l'effettiva implementazione di una didattica inclusiva? Le pratiche didattiche sono di pertinenza del team docenti, ma devono essere inserite dentro una cornice inclusiva che è determinata dall'attenzione che l'istituzione scolastica nel suo complesso dedica alla tematica dell'inclusione, ossia alla cultura inclusiva che è presente al suo interno, sulla quale un ruolo rilevante viene rivestito dal dirigente scolastico. Una barriera emersa è stata la sospensione dei nuovi modelli di PEI, basati sull'utilizzo di ICF come sfondo culturale. L'attenzione non rimane concentrata, quindi, solo sulla diagnosi del singolo alunno, ma allarga lo sguardo fino a ricomprendere il contesto nel quale è incluso causa di forte influenza

sul funzionamento di ogni persona. Essere in una classe piuttosto che in un'altra non è una variabile neutra, ma va ad influire sui processi di apprendimento e socializzazione, facilitandoli o ostacolando. Lo scarto tra ciò che è richiesto dalla normativa e le effettive pratiche didattiche realizzate rimane, infatti, nel nostro Paese uno dei principali ostacoli per la realizzazione effettiva dell'inclusione all'interno dei contesti scolastici reali. L'UDL aiuta a capire come integrare nella didattica ordinaria prospettive maggiormente inclusive per tutti gli studenti, diventando uno stimolante modello da adottare nella formazione dei docenti per rileggere, per ripensare e riprogettare le pratiche didattiche potenziandole con strumenti che permettano di raggiungere il maggior numero di alunni.

La progettazione universale e i nuovi modelli di PEI

La progettazione del curriculum è il primo elemento sul quale agire per la creazione di una scuola inclusiva di qualità. Immaginare un'interazione diversa tra la progettazione della classe e il PEI, una progettazione capace in un certo senso di "contenere" il PEI perché ricca di soluzioni didattiche capaci di rispondere ai differenti e eterogenei bisogni della classe. Baldacci (2005) individua le strategie complementari dell'individualizzazione e della personalizzazione, tese l'una a consentire tramite percorsi diversi in termini di metodologie e strumenti alle competenze di base uguali per tutti, e l'altra consentendo la valorizzazione dei talenti individuali. L'UDL rappresenta una didattica per tutti: non nasce come didattica inclusiva, ma come prospettiva che è già inclusiva di per sé, consentendo agli studenti di stare dentro il curriculum comune, senza la necessità di ulteriori adattamenti successivi, o comunque, quando essi sono presenti, sono limitati. In tal senso, vengono valorizzati i diversi stili cognitivi e le intelligenze multiple, consentendo agli studenti di accedere ai contenuti dell'insegnamento attraverso diverse "porte". Inoltre agli allievi è permesso di dimostrare le conoscenze acquisite attraverso molteplici modalità, in modo che ciascuno possa trovare il miglior modo per esprimere quello che sa in relazione a ciò che è e sente di essere (CAST, 2018). La progettazione universale consente, inoltre, di lavorare didatticamente verso la direzione dell'equità, in quanto orientata a garantire a ciascuno studente ciò di cui ha bisogno per valorizzare al meglio le proprie potenzialità. Equità significa offrire pari opportunità, nella prospettiva della giustizia e dell'equità (Sen, 2001; Nussbaum, 2011, 2012), sia in ambito scolastico che sociale. Per Sen (2014) la giustizia viene prima dell'eguaglianza, così come l'equità viene prima della giustizia. Anche Rawls (1989) intende la "giustizia come equità". Giustizia e equità sono termini che si coniugano

bene a quelli inclusivi: garantire l'equità significa dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno, considerando il fatto che il punto di partenza non è uguale per tutti, come già affermava don Milani con il suo illuminante insegnamento: «Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali». Nelle nuove linee guida del PEI, recentemente sospese dal TAR del Lazio, troviamo il riferimento esplicito alla progettazione universale come riferimento da adottare per la didattica di tutti gli alunni. Si richiede, quindi, l'attivazione di facilitatori universali, ossia di strategie capaci di essere inclusive per tutti gli studenti e non solo per rispondere ai "bisogni educativi speciali" degli alunni con certificazione di disabilità ai sensi della Legge 104/92. "Accomodamento ragionevole" è il concetto-chiave proposto dalla *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) che dobbiamo tenere presente, accanto a quello di progettazione universale, per ideare, realizzare e valutare progettazioni inclusive. Ianes (2006) ci ricorda che la semplificazione parte da una vicinanza alla didattica ordinaria, e via via si procede verso livelli successivi di semplificazione in base al funzionamento del singolo alunno/a. Dagli adattamenti comuni e utili a tutti gli studenti fino a strategie specifiche per rispondere al bisogno di funzionamento individuale di uno specifico alunno, senza dimenticare mai il collegamento con la classe. Per attivare una didattica inclusiva della *speciale normalità*, è necessario adottare strategie didattiche capaci di raggiungere fin dall'inizio il più ampio numero possibile di studenti. Ianes (2006) ricomprende all'interno della didattica comune le strategie inclusive che vengono utilizzate dai docenti per tutti gli studenti: «ci si riferisce sia alla scelta di metodologie didattiche maggiormente inclusive (gruppi cooperativi, tutoring, didattiche plurali sugli stili di apprendimento, didattica per problemi reali e laboratori, per mappe concettuali, ecc.), sia alla predisposizione di vari tipi di adattamento (riduzione, semplificazione, arricchimento, modulazione dei tempi di apprendimento, ecc.)» (p. 49). All'interno della legislazione USA vi è esplicito riferimento all'UDL come prospettiva da utilizzare nella didattica scolastica, e ora analoga indicazione la ritroviamo nei nostri modelli PEI dove il riferimento non è più solo al funzionamento individuale dell'alunno, ma l'attenzione si rivolge al contesto scolastico più ampio, mediante una puntuale analisi delle barriere e dei facilitatori ambientali esistenti. Le tecnologie, la presenza o meno di un docente specializzato, il team docenti sono, dunque, variabili che favoriscono l'accompagnamento nel Progetto di vita (Canevaro, Gianni, Callegari & Zoffoli, 2021) determinando la realizzazione di una buona qualità (o meno) dell'inclusione scolastica.

Conclusioni

Il modello inclusivo della progettazione universale costituisce un potenziale enorme per quanto riguarda le idee di progettazione, di azione didattica e di valutazione in quanto 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 alcuni ma utili per tutti. Non si tratta di eliminare didattiche specifiche per taluni studenti, ma 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 rinuova e rigenerativa vicinanza dialogica, a seguito degli effetti sconvolgenti dell'ondata pandemica (Lucangeli, 2021). Promuovere la prospettiva filosofica dell'UDL significa creare una scuola più inclusiva, nel senso più ampio del termine, orientata a progettare in modo significativamente funzionale partendo dal concetto di persona nei contesti in cui è inserita, senza più appellarsi a scoraggianti e riduttive forme di etichettamento. Grazie all'approccio dell'UDL è possibile contribuire a cambiare la scuola e la società rendendole maggiormente capaci di rispondere non soltanto ai "bisogni educativi speciali" degli alunni, ma di accogliere le innumerevoli, impegnative e complesse sfide che tutti siamo chiamati ad affrontare nella vita *onlife* (Floridi, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Aral, S. (2021). *Hype machine. Come i social media sconvolgono le elezioni, l'economia e la salute, e come dobbiamo adattarci*. Milano: Guerini Scientifica.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bianquin, N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: Pensa Multimedia.
- 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), pp. 93-107.
- Booth, A., & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Caldin, R. (2018). La scuola come luogo di incontri tra le differenze. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo & M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, pp. 121-130. Lecce: Pensa Multimedia.

- Caldin, R., Cinotti, A., & Ferrari, L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta 'specialistica' alla risposta 'ordinaria'. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp. 44-57.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A., Ciambrone R., & Nocera S. (a cura di) (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Gianni M., Callegari L., & Zoffoli R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Cook, S.C., & Rao, K. (2018). Systematically Applying UDL to Effective Practices for Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), pp. 179-191. doi: 10.1177/0731948717749936.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: GiuntiEdu.
- Cottini, L., Munaro, C., & Costa, F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*. Firenze: GiuntiEdu.
- d'Alonzo, L. (a cura di) (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Torino: Pearson.
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution. How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Gaspari, P. (a cura di) (2014). *Pedagogia speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Ghedin, 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), pp. 145-162.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between universal design for learning (UDL) and differentiated instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (a cura di) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Lucangeli, D. (2021). *La mente che sente. A tu per tu: dialogando in vicinanza, nonostante tutto*. Trento: Erickson.
- Montanari, M. (2020). L'epoca del Coronavirus. Effetti collaterali sulla didattica? *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), pp. 76-90.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2021). La didattica inclusiva per le differenze: percorsi educativi nella complessità. *Nuova Secondaria*, XXXIX(2), pp. 63-74.

- 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), pp. 139-147.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- ONU (2006). *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità*. <http://www.anf-fas.net/it/informati/leggi-e-diritti/convenzione-onu/>.
- Pavone, M. (2020). Azione didattica e processi di inclusione. In M.A. Galanti & M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* (pp. 3-23). Milano: Mondadori Università.
- Pierro, M. (2020). *Con la Didattica a distanza niente lezioni per 70mila studenti disabili*. <https://ilmanifesto.it/con-la-didattica-a-distanza-niente-lezioni-per-70-milastudenti-disabili>.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714.
- Rawls, J. (1989). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Savia, G. (a cura di) (2018). *Universal Design for Learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sen, A. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2014), *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.