

Michela Ferrari*

Didattica inclusiva con le TIC

Introduzione. TIC: un vantaggio per tutti

«In una didattica orientata alla speciale normalità è importante progettare i percorsi formativi in modo che incontrino tutti i bisogni educativi, compresi quelli speciali, in una prospettiva inclusiva.»

DARIO IANES¹

L'espressione Bisogni Educativi Speciali (BES) fa riferimento all'emanazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" e la successiva C. M. n. 8/2013. Come è noto, vi sono comprese tre grandi sotto categorie: la disabilità; i disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici e lo svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale. La direttiva sancisce il diritto per tutti gli alunni che presentano bisogni educativi speciali di avere pieno accesso agli apprendimenti e quindi di poter usufruire di una didattica personalizzata, diversificata sulla base delle esigenze e degli obiettivi formativi individuali.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale va correlato al modello ICF (*International Classification Functioning*) dell'O.M.S. (2002), secondo cui la salute non è assenza di malattia, ma piena realizzazione della propria *capability* (capacità di procurarsi il benessere bio-psico-sociale secondo la propria idea di felicità)². Questo la differenzia dalle precedenti classificazione nella quali l'attenzione veniva posta sulla patologia e sulla descrizione della malattia della persona. Il modello ICF considera invece la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone, soprattutto dei *fattori personali* e

* Insegnante di scuola primaria presso "I.C. Manzoni" di Cormano e formatore iscritta all'albo dei formatori *Oppiforma*, si occupa di didattica per competenze e di nuove tecnologie.

¹ Ianes 2006, cit., in GUGLIELMAN E., *E-learning accessibile. Progettare percorsi inclusivi con l'Universal Design*, Ed. Learning Community Universal Books, Rende, 2014, p. 24.

² NUSSBAUM M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna, 2012.

ambientali e fa riferimento a termini che descrivono la salute della persona in chiave positiva.

La valutazione del funzionamento secondo l'ICF avviene considerando³:

- funzioni corporee: funzioni fisiologiche corporee e psicologiche;
- strutture corporee: parti anatomiche del corpo (organi, arti);
- attività e partecipazione: l'attività è l'esecuzione di un compito o di un'azione; la partecipazione è il coinvolgimento nelle situazioni di vita;
- fattori ambientali: “*sono caratteristiche del mondo fisico, sociale, e degli atteggiamenti, che possono avere impatto sulle prestazioni di un individuo in un determinato contesto*”;
- fattori personali: età, sesso, classe sociale.

Applicando la lettura dell'ICF, il contesto può diventare facilitatore o barriera a seconda se ostacola o favorisce l'attività e la partecipazione della persona. Nell'ICF tra i fattori ambientali vi sono tecnologie e ausili (TIC) che possono rappresentare un supporto per favorire l'attività e la partecipazione di tutte le persone.

Adottare questo approccio e attuare questo tipo di analisi e di lettura dei bisogni significa fare in modo che le diversità presenti in ogni alunno diventino ricchezza per valorizzare il modo di apprendere di ciascuno. Per fare questo gli insegnanti devono conoscere i diversi stili di apprendimento dei loro alunni, condividere la lettura dei bisogni, i metodi e le strategie più idonei a rispondere a tali bisogni.

In questa ottica le tecnologie vengono messe in relazione non solo come ausili specifici o di sostegno, bensì come strumenti che si rivolgono a tutta la classe, che potenziano le competenze di tutti lavorando ad esempio sugli stessi materiali, ma a livelli differenti per rispondere ai diversi stili di apprendimento e ai diversi bisogni educativi presenti nelle classi. Essendo solitamente attraenti per i bambini, stimolano la loro curiosità e ciò può influire sull'incremento della motivazione e di conseguenza sull'attenzione e sull'impegno nel loro utilizzo scolastico.

Alcuni strumenti tecnologici, come il pc e tutti i dispositivi appartenenti al recente filone del *Mobile Learning accessibility*, comprendente cellulari e dispositivi mobili (PDA, Tablet), stanno diventando negli ultimi anni oggetto di ricerca quali efficaci strumenti di apprendimento. Anche se la diffusione delle TIC cresce e si espande in tutti i settori della società, l'introduzione delle tecnologie nella didattica deve avvenire in modo graduale e adeguato al contesto della classe, per evitare che vada ad accrescere il divario tra persone con e senza disabilità, anziché favorire e facilitare l'inclusione e l'integrazione scolastica e sociale.

³ GUGLIELMAN W., *E-learning accessibile. Progettare percorsi inclusivi con l'Universal Design*, Learning Community srl, Rende (CS) 2014. Scaricabile al: <[http://www.learningcom.it/public/userfiles//File/Elearning Accessibile.compressed.pdf](http://www.learningcom.it/public/userfiles//File/Elearning%20Accessibile.compressed.pdf)>

Universal design e accessibilità

«L'Universal design si basa sui principi di equità e inclusione;
i benefici che produce sono a vantaggio di tutti gli individui
non solo quelli con disabilità, offrendo a tutti opportunità di accesso ed ambienti,
servizi e attività nel rispetto delle individualità e delle peculiarità di ciascuno.»
COUNCIL OF EUROPE⁴

L'Universal design (U.D.) è un paradigma che nasce negli anni '80 coniato dall'architetto R. Mace, secondo il quale è molto più conveniente progettare edifici accessibili a tutti piuttosto che agire a posteriori modificandoli per adattarli alle difficoltà del singolo. L'Universal design si applica a qualsiasi manufatto e permette quindi un ampliamento dell'utenza, costituita da esseri umani dotati di peculiarità, con proprie esigenze. Si basa sui seguenti principi:

- equità d'uso: garantire l'utilizzo a persone con diverse abilità;
- flessibilità d'uso: fornire più metodi di utilizzo e adattabilità alle necessità dell'utente;
- uso semplice e intuitivo: eliminare la complessità non necessaria;
- informazione comprensibile: comunicare con diverse modalità in modo da garantire l'accesso alle necessarie ed effettive informazioni utili;
- tolleranza agli errori: minimizzare rischi e conseguenze negative nell'utilizzo o le azioni non volute;
- sforzo fisico limitato: prevedere efficacia ed utilità con la minima fatica;
- dimensioni e spazi fruibili: garantire la comodità e la sicurezza alle persone indipendentemente dalla statura, postura, mobilità.

L'Universal Design ha delle ricadute anche nelle pratiche educative e nelle strategie didattiche e porta ad un cambiamento di prospettiva importante: si propone un obiettivo squisitamente inclusivo ovvero quello di creare le condizioni adatte alle differenti abilità al contrario della prospettiva di integrazione in cui viene messo a disposizione uno strumento che compensa il deficit⁵. Le tecnologie sono dunque chiamate a favorire, potenziare e sostenere l'inclusione mantenendo l'attenzione costante sulla persona (con o senza disabilità) nella sua unicità.

L'accessibilità all'edificio scolastico, ad esempio, è condizione necessaria ma non sufficiente per un intervento inclusivo, e altrettanto vale per un prodotto informatico o uno strumento accessibile, in quanto esso si rivelerà efficace solo nella misura in cui sarà davvero calato sulle esigenze specifiche degli alunni in carne ed ossa che si troveranno ad utilizzarlo.

Se la teoria dell'Universal Design viene applicata a ogni ambiente di apprendimento, può portare al raggiungimento del concetto di inclusione. Rose

⁴ Council of Europe, 2009, cit., in GUGLIELMAN E., *E-learning accessibile. Progettare percorsi inclusivi con l'Universal Design*, Ed. Learning Community Universal Books, Rende, 2014, p. 64.

⁵ LAZZARI M., *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e le tecnologie telematiche*, in OSIO O. e BRAIBANTI P. (a cura di), *Il diritto ai diritti*, Franco Angeli, Milano, 2012.

e Mayer nel testo *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*⁶, hanno spiegato come il loro modello coniato come “*Universal design for learning*” (UDL) si basi su evidenze di ricerca relative al tema delle differenze negli apprendimenti, delle potenzialità delle tecnologie educative e delle buone pratiche didattiche.

Esso si basa su tre principi fondamentali:

1. fornire molteplici modalità di rappresentazione utilizzando diversi codici comunicativi;
2. fornire molteplici modalità di azione ed espressione;
3. fornire molteplici modalità di coinvolgimento ovvero modalità o livelli differenti di lavoro.

Occorre, quindi, pensare a molteplici ambienti di apprendimento, con strumenti e linguaggi differenti, nei quali l’insegnante privilegia approcci che valorizzano sia gli studenti che le relazioni tra essi.

L’analisi dei bisogni: la prima tappa per costruire un vero progetto di vita

«Non è possibile non comunicare, non esiste un non comportamento, l’attività o l’inattività, la parola o il silenzio hanno tutti valore di messaggio.»

PAUL WATZLAWICH⁷

Domandiamoci ora: a chi spetta valutare la presenza e la specificità di un Bisogno Educativo Speciale? In un’ottica inclusiva è evidente che deve essere il Consiglio di classe o di interclasse a valutare gli alunni che presentano un bisogno educativo speciale. La collegialità è una condizione necessaria, oltre che prescritta dalla legge; si pensi alla contitolarità dell’insegnante per il sostegno rispetto ai colleghi curricolari.

Il consiglio di classe dovrà, quindi, dedicare un incontro specifico per identificare le situazioni dei vari alunni, per attuare un’analisi dinamica che metta in relazione il funzionamento con i fattori contestuali per evitare di fare il mero elenco delle mancanze e dei problemi. Utilizzando il modello ICF si crea dunque una sorta di griglia che aiuta a leggere le diverse situazioni di difficoltà degli alunni e i bisogni del singolo poiché fornisce sia un linguaggio unificato e standard che un modello concettuale.

Successivamente a questa fase, il team docente dovrà analizzare e valutare quali sono le tecnologie più adeguate da introdurre, i tempi, le attività e le metodologie da utilizzare. Nonostante alcuni strumenti tecnologici vengano considerati “cool” (amichevoli, semplici) la loro introduzione non deve avvenire in maniera improvvisata.

⁶ ROSE D.H., MEYER A., *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA), 2002.

⁷ WATZLAWICK PAUL, BEAVIN J.H., JACKSON D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, 1971, pp. 41-42.

L'utilizzo delle tecnologie deve sempre essere previsto all'interno di una solida progettazione, contemporaneamente flessibile e precisa, frutto di un'attenta analisi dei bisogni che precede l'allestimento del setting. In fase di progettazione l'insegnante deve sempre verificare se gli strumenti da mettere in campo possono rispondere effettivamente ai bisogni didattici ed educativi degli alunni, di tutti gli alunni. Uno stesso strumento digitale può rivelarsi efficace in alcune situazioni, meno in altre. È importante, in fase di progettazione didattica, che l'insegnante scelga in maniera consapevole strumenti e dispositivi in primis accessibili, ma soprattutto efficaci e rispondenti alle esigenze degli alunni in modo da poter mettere in atto interventi efficaci.

Nel momento in cui viene decisa l'introduzione di una tecnologia nuova, sconosciuta agli alunni, non bisogna dimenticare l'importanza un buon "addestramento" allo strumento, che non può seguire percorsi uguali per tutti e diventa, quindi, necessario prevedere un percorso personalizzato a seconda delle caratteristiche dell'alunno, che possa dare il via ad un successivo utilizzo autonomo della tecnologia. L'addestramento non dovrebbe mai sottovalutare gli aspetti emotivo-relazionali del bambino. Talvolta l'ausilio sembra essere completamente separato dal resto della progettazione e diventa così un elemento aggiuntivo, di saltuario utilizzo. Questa modalità allontana l'alunno da un'adeguata autonomia nell'uso dello strumento e può quindi addirittura rivelarsi ostacolo all'azione didattica prevista. A volte si verifica invece la situazione opposta: si prende in considerazione solo l'addestramento all'ausilio perdendo di vista la peculiarità del bambino dal punto di vista motivazionale, emotivo e dei tempi.

Proviamo a pensare all'utilizzo della tastiera. Questo strumento può rivelarsi estremamente utile sia nei bambini con gravi disabilità motorie sia per alunni con DSA, ma la sua introduzione deve essere "pensata" altrimenti c'è il rischio di creare situazioni di difficoltà anziché facilitare un'attività. Si potrebbe prevedere, ad esempio, un percorso di insegnamento all'utilizzo della tastiera del pc per tutti con attività personalizzate.

Non solo lezione frontale...

«Se possiamo dunque dimostrare
che le tecnologie contribuiscono a migliorare
qualche aspetto del contesto e della vita scolastica,
senza effetti controproducenti sugli apprendimenti,
sarebbe poco sensato contrastarne l'impiego.»

ANTONIO CALVANI⁸

È chiaro però che lo strumento informatico, nonostante possa avere caratteristiche apparentemente positive, da solo non basta, né a generare innovazio-

⁸ Cfr. CALVANI A., VIVANET G., *Tecnologie per apprendere: quale ruolo dell'Evidence Based Education?*, in "ESPS Journal", 10, 2014, p. 101. Su: <<http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/763/628>>.

ne, né a generare apprendimento e inclusione. Piercesare Rivoltella, nel suo libro “Scuole in rete e reti di scuole”, esplicita due rischi in relazione all’utilizzo delle tecnologie a scuola:

- il rischio di assumere posizioni di ingenuo determinismo tecnologico: *“Una tecnologia di comunicazione (come il computer o Internet) non produce automaticamente effetti sui processi di insegnamento/apprendimento [...]”*⁹;
- il rischio di utilizzare le tecnologie didattiche impostando però una didattica “frontale”, usufruendo quindi sì di uno strumento tecnologico con enormi potenzialità, senza però sfruttarle: un intervento di questo tipo non permette quindi di cogliere i reali vantaggi dello strumento a disposizione.

Appare necessario un cambiamento dei modelli d’insegnamento che punti a promuovere sia pratiche più operative, sia un ripensamento del setting educativo finalizzato all’integrazione di spazi, tempi, regole, di percorsi di training, finalizzati alla condivisione della scelta del tipo di supporto e, soprattutto, all’acquisizione da parte degli alunni di competenze conoscitive e di gestione dello strumento, al fine di sfruttarne al meglio le potenzialità durante le attività proposte.

L’insegnante dovrebbe ridurre i momenti di lezione frontale inserendo l’apprendimento cooperativo, il tutoring, l’uso condiviso e multifunzione delle TIC, la didattica metacognitiva, e proponendo materiali didattici adattati alle esigenze degli alunni. I modelli di apprendimento, la progettazione e la costruzione di ambienti efficaci, dovrebbero essere flessibili, mai frutto di improvvisazione, basati su un approccio di stampo costruttivista in cui l’ambiente di apprendimento è l’elemento centrale e in cui le tecnologie possono produrre apprendimenti significativi negli alunni che diventano i veri soggetti protagonisti attivi del processo di apprendimento. Secondo A. Varani, ad esempio, *«un ambiente di apprendimento costruttivista è uno “spazio di azione” predisposto intenzionalmente dall’insegnante, costituito da un insieme di attività strutturate finalizzate a orientare, senza dirigere, o guidare direttamente, il processo di apprendimento che si intende promuovere; basato su esperienze significative per l’allievo [...]. Un ambiente finalizzato a stimolare e sostenere la costruzione [...] di competenze»*¹⁰.

Elemento di fondamentale importanza è che gli alunni con bisogni educativi speciali non debbano solo trovarsi a poter fare delle cose *come* gli altri, accedendo al computer o alle altre tecnologie, ma devono fare le cose *con* gli altri. Di qui l’importanza dell’approccio collaborativo nell’utilizzo degli stru-

⁹ RIVOLTELLA P. (a cura di), *Scuole in Rete e Reti di scuole*, Etas, Milano, 2003, p. 52.

¹⁰ Cfr. VARANI A., *Ambienti di apprendimento*, in NIGRIS E., TERUGGI L.A., ZUCCOLI F., “Didattica generale”, Pearson, Milano, 2016, p. 96.

menti. Sentirsi parte di un gruppo, come quello della classe, genera unione e allontana da un'ottica di separazione e esclusione: «[...] *Il bambino con disabilità che partecipa/appartiene alla ordinarietà/normalità si sente vicino affettivamente ed emotivamente ai compagni. Questo gli genera autostima, ingrediente prioritario per la realizzazione di un sano Progetto di Vita*»¹¹.

Ecco l'importanza delle attività collettive, di gruppo e di coppia, nelle quali le tecnologie offrono ambienti aperti di lavoro per la realizzazione di attività a cui tutti possono partecipare consentendo di creare comunità di apprendimento. All'interno delle dinamiche di gruppo, la tecnologia rappresenta un mediatore sia dell'azione didattica, sia di alcuni aspetti relazionali quali la distribuzione dei ruoli e della leadership. Il feedback immediato sulle attività che si stanno svolgendo, consente ripensamenti e autocorrezioni che permettono ai membri del gruppo di coordinare i loro sforzi per il raggiungimento degli obiettivi in funzione, non solo del raggiungimento dei traguardi prefissati, ma anche di compiti metacognitivi. Con l'uso delle tecnologie si può pensare di lavorare su un testo a più mani anche a distanza rendendo il testo personalizzabile, editabile e manipolabile.

Un'altra metodologia inclusiva è quella del *digital storytelling*, che si serve sia della narrazione che delle tecnologie digitali per la creazione di brevi storie o racconti realizzati utilizzando alcuni strumenti come smartphone, pc, registratori vocali, videocamere attraverso metodologie attive. In questo caso la tecnologia arricchisce le potenzialità della narrazione rendendo anche visibile le esperienze e le competenze degli alunni alle prese con linguaggi diversi.

Proponendo lo storytelling gli studenti hanno la possibilità di sperimentare modalità creative per la rielaborazione dei materiali, personalizzando e incrementando dinamicamente i vari contenuti. La pianificazione di un'attività di storytelling con gli studenti consente di sperimentare alcuni passaggi progettuali, quali la scelta dell'argomento, la strutturazione di spazi e materiali, la scelta delle applicazioni da usare¹². La multimedialità, grazie alla progettazione di ambienti di apprendimento che consentono l'esplorazione delle informazioni in maniera non lineare, si presta alla flessibilità, permettendo la predisposizione di ambienti di apprendimento in sintonia con le capacità, i ritmi di sviluppo e la realtà degli studenti che trovano nella narrazione la possibilità di poter essere esplicitate e ri-pensate.

Un lavoro di questo tipo permette di dare significato ai prodotti, alla cultura e alla filosofia di un determinato contesto educativo, offrendo, allo stesso tempo, occasioni di riflessione e meta-riflessione per tutti i soggetti coinvolti. Poter vedere e ri-vedere concretamente i prodotti realizzati e poter restituire, proprio attraverso la documentazione, l'importanza e il valore che gli adulti

¹¹ CANEVARO A., D'ALONZO L., IANES D., CALDIN R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011, p. 10.

¹² NIGRIS E., TERUGGI L.A., ZUCCOLI F., *Didattica generale*, Pearson, Milano, 2016.

attribuiscono ai lavori dei bambini, ha un'importante ricaduta sui vissuti di autostima e autoefficacia dei bambini stessi.

Il potenziale educativo delle tecnologie sta proprio nella possibilità di riorganizzare in forma più partecipativa l'interazione tra pari, tra alunni e conoscenze e tra alunni e adulti, attivando attività cognitive complesse di problem solving. Viene offerta la possibilità di avere un rimando immediato sul proprio lavoro e sugli errori, che possono essere accolti e interpretati nella loro accezione funzionale, come ripensamento e occasione di riflessione sull'attività.

Ricchezza delle TIC per la riflessione metacognitiva

«Per facilitare tale comprensione,
gli insegnanti ne devono discutere in classe,
parlando anche delle strategie
usate nei gesti metacognitivi.»

G. VALITUTTI¹³

La dimensione metacognitiva risiede in ogni esperienza di apprendimento, in modo trasversale e pervasivo, e consiste sia nella capacità di riflettere su cosa e su come si conosce, sia nella capacità di riconoscere un problema e scegliere strategie di soluzione, sia nella consapevolezza dei propri stili di pensiero¹⁴ e nella propria autoefficacia¹⁵, dimensioni fondamentali per gli stessi processi di apprendimento. È necessario, quindi, che gli insegnanti pongano l'attenzione non solo sui contenuti, ma anche sui processi, prevedendo attività che favoriscano e facilitino l'osservazione e la riflessione sui propri processi mentali.

Offrendo ad uno studente la possibilità di usare le risorse tecnologiche a scopo educativo, avrà una maggior libertà di gestione del proprio processo di apprendimento rispetto a quella consentita dai contesti tradizionali, poiché le tecnologie "tracciano" il percorso di appropriazione di un'informazione e la sua elaborazione: rendono più visibili le scelte, le modalità di approccio ai problemi, le associazioni mentali e facilitano quindi il processo di consapevolezza. In certi casi di le tecnologie permettono di registrare le azioni compiute dallo studente e quindi possono offrirgli il feedback relativo alle operazioni, fisiche e mentali che lui ha compiuto, una forma di auto-controllo sulle proprie strategie di apprendimento.

L'insegnante deve, però, fornire il supporto necessario e creare un clima relazionale che permetta allo studente di riflettere sui propri processi mentali e su quelli altrui senza sentirsi giudicato, esposto, innervosito ecc. ma confrontandosi e "specchiandosi" nel modo di fare e di pensare egli altri attorno a sé.

¹³ VALITUTTI G., *La scuola del successo e la metacognizione*, p. 7, su: <<http://www.csi.unian.it/educa/index.html>>.

¹⁴ ANTONIETTI A., CANTOIA M., *La mente che impara*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.

¹⁵ BANDURA A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erikson, Trento, 2000.

In alcuni lavori eseguiti in classe, ad esempio, mi è capitato di constatare (con bambini di scuola primaria) che l'utilizzo di programmi come word e power point, e di dispositivi quali tablet o cellulare per scattare foto o fare video, ha favorito i processi di metacognizione e di documentazione sia dei bambini che dell'insegnante. Le presentazioni create dagli studenti contenenti immagini e testi hanno aiutato i verbalizzatori a ripercorre il percorso fatto e sono state un valido supporto per guidare una riflessione sui processi attivati per risolvere le diverse situazioni.

Non si tratta di fare "l'ora di metacognizione", ma di dedicare tempo per valorizzare quei momenti con forte valenza metacognitiva, perchè nel medio lungo periodo gli studenti aumenteranno al propria autostima, avranno più autonomia nello studio e progrediranno anche nei risultati. Il docente deve "costruire" l'ambiente di apprendimento in cui gli studenti possono lavorare aiutandosi reciprocamente, avvalendosi di diversi strumenti in un ambiente ricco di momenti di riflessione individuale e di gruppo.

In conclusione, per fare in modo che i dispositivi mobili e le attività pedagogiche che si possono compiere con questi dispositivi non escludano nessuno, è necessario considerare con attenzione l'accessibilità dei dispositivi e delle attività di elearning a 360 gradi. Sicuramente il processo di inclusione può essere favorito dai nuovi strumenti tecnologici (universali e ubiqui come gli smartphone e i tablet), ma a sua volta richiede cambiamenti e modifiche negli approcci e nelle strategie pedagogiche. La vera innovazione non risiede solo nelle tecnologie, ma nell'approccio. La vera partita dell'innovazione, per l'insegnante, è tutta nella traduzione didattica delle potenzialità di comunicazione, gestione delle informazioni e attivazione di processi riflessivi.

Ma per fare questo, i docenti devono essere formati con le stesse strategie che dovranno utilizzare nella praticadidattica enfatizzando ambienti virtuali, spirito di comunità e gli strumenti atti alla circolazione di conoscenza e apprendimento attraverso la condivisione di esperienze. Se, come cita la costituzione, "la scuola è aperta a tutti", compito della società diventa allora quello di fornire gli strumenti necessari per garantire l'integrazione sociale, scolastica e lavorativa di tutti. Non esiste dunque una tecnologia o una metodologia che valga in assoluto e per tutti, ma l'insegnante deve costruire e progettare ambienti di apprendimento flessibili e adattati alle specifiche caratteristiche degli alunni con i quali lavorerà.

È fondamentale pensare e progettare una scuola che sia adatta e funzionale a ogni bisogno, insomma una scuola per tutti. La pedagogia dovrebbe, in questo senso, essere funzionale alla possibilità di permettere a tutti di progredire e di poter percepire il proprio progresso.