



**Co-funded by
the European Union**

**LINEE GUIDA
PER IL DESIGN INCLUSIVO
NELLE ACCADEMIE D'ARTE**

*Strumenti, riflessioni e strategie per integrare
l'inclusione nell'educazione al design*

INDICE

I) Inclusività e Design Inclusivo

1. Informazioni sul progetto e temi affrontati
2. Ambito e significato del termine “Design Inclusivo”
3. Il processo Design for All (DfA) come un approccio operativo
4. Ambito e significato del termine “Co-Design.”
5. Stato dell'arte: normative europee e nazionali rilevanti nel settore
6. La sfida dell'accessibilità alle esperienze artistiche e culturali

II) L'educazione inclusiva

1. Introduzione al concetto di inclusività a livello sistemico all'interno delle istituzioni accademiche
2. Domande chiave e inclusività del design
3. Analisi delle aree chiave: servizi offerti dall'università
4. Curriculum inclusivo: principi e obiettivi di performance per curricula inclusivi e strumenti per un approccio dinamico e adattabile

III) Il progetto DESIG*ness

1. Obiettivi
2. Corso di formazione per insegnanti
3. Programma Summer Schools 2024
4. Buone pratiche
5. Comunicazione e disseminazione

IV) Toolkit per il Co-Design inclusivo

1. Un Toolkit come strumento operativo a supporto del Co-Design.
2. Istruzioni pratiche e suggerimenti per l'organizzazione e la facilitazione delle sessioni di Co-Design
3. “How to do it yourself”

Conclusioni | La filosofia dei limiti nel Design Inclusivo: un percorso verso l'armonia autentica

Bibliografia

I) Inclusività e Design Inclusivo

1. Informazioni sul progetto e temi affrontati

Il progetto DESIG*ness, guidato da NABA - Nuova Accademia di Belle Arti insieme all'Art Academy of Latvia di Riga (Lettonia), la Vilnius Academy of Arts (Lituania), Cerpa Italia Onlus, Design For All Italia e BAM! Strategie Culturali (Italia), mira a catalizzare una trasformazione significativa all'interno del sistema dell'Istruzione Superiore europea, concentrandosi sull'inclusività e sul design trasformativo.

Cerca di creare un contesto educativo dove l'accessibilità e la diversità siano fondamentali, allineandosi alle evoluzioni delle aspettative sociali verso l'inclusività. Oltre a sensibilizzare sull'inclusione e la diversità, ed esporre il personale accademico e gli studenti alle metodologie e tecniche principali per l'Inclusività del Design, l'obiettivo principale di DESIG*ness è creare le condizioni per una trasformazione radicale dei Sistemi di Istruzione Superiore.

Il progetto è quindi un test per coinvolgere l'Inclusività del Design nei curricula delle Accademie di Arte e Design e per strutturare nuove metodologie di insegnamento e apprendimento al fine di generare un impatto a lungo termine con l'obiettivo di costruire sistemi di istruzione superiore inclusivi. Attraverso nuove pratiche e metodi, professori e studenti sviluppano una nuova sensibilità per lavorare con bisogni sociali specifici che saranno parte integrante della loro formazione e, in seguito, del loro approccio professionale al design. La più grande ambizione di questo progetto risiede nel cambiare la mentalità dei professionisti del futuro, verso pratiche di design che saranno basate e sviluppate su nuove metodologie e strategie. Possiamo iniziare questo processo dai Sistemi di Istruzione Superiore europei, dalle nostre Accademie di Arte e Design, dai nostri studenti e professori, per produrre un cambiamento più ampio.

A tal fine, sono state identificate 5 attività/prodotti principali come tappe fondamentali:

1. Formazione del personale docente e degli studenti: Fondamentale per il progetto è la formazione avanzata di educatori e studenti per implementare efficacemente le pratiche inclusive all'interno delle Accademie di Arte e Design europee, dotando gli attori educativi chiave delle competenze e degli strumenti necessari.

2. Sviluppo di un programma di formazione transnazionale: Si sta sviluppando un programma di formazione transnazionale all'avanguardia per trascendere le barriere geografiche e culturali, fornendo agli educatori una base di conoscenze condivisa e approcci pedagogici innovativi all'inclusività.
3. Linee guida per il Design Inclusivo: Il progetto mira a stabilire linee guida chiare e pragmatiche per il design inclusivo, offrendo una bussola concettuale e operativa per le Accademie di Arte e Design per integrare l'inclusività nei loro processi di design.
4. Formati didattici innovativi e metodi di valutazione condivisi: DESIG*ness introduce modalità di insegnamento innovative e metodi di valutazione condivisi, supportati da una solida base teorica e pratica, per superare le barriere metodologiche tradizionali.
5. Coinvolgimento degli stakeholder e sviluppo strategico: Il coinvolgimento attivo degli stakeholder con esperienza nelle politiche di inclusione e disabilità è una componente chiave, volta a raffinare le strategie del progetto e garantire una prospettiva multidimensionale e inclusiva su misura per i contesti sociali e normativi europei.

2. Ambito e significato del termine “Design Inclusivo”

Il **design inclusivo** è un processo di progettazione in cui un prodotto, un servizio o un ambiente è progettato per essere utilizzabile dal maggior numero possibile di persone, in particolare da gruppi tradizionalmente esclusi dalla possibilità di utilizzare un'interfaccia o navigare in un ambiente. Il suo obiettivo è soddisfare il maggior numero possibile di esigenze degli utenti, non solo il maggior numero possibile di utenti.

1. Storicamente, il design inclusivo è stato collegato alla progettazione per persone con disabilità fisiche, e l'accessibilità è uno dei risultati chiave del design inclusivo.
2. Tuttavia, piuttosto che concentrarsi sulla progettazione per le disabilità, il design inclusivo è una metodologia che considera molti aspetti della diversità umana che potrebbero influenzare la capacità di una persona di utilizzare un prodotto, un servizio o un ambiente, come l'abilità, la lingua, la cultura, il genere e l'età.

3. L'Inclusive Design Research Center riformula la disabilità come una mancata corrispondenza tra le esigenze di un utente e il design di un prodotto o sistema, sottolineando che la disabilità può essere vissuta da qualsiasi utente.
4. Con questa inquadratura, diventa chiaro che il design inclusivo non è limitato alle interfacce o alle tecnologie, ma può essere applicato anche alla progettazione di politiche e infrastrutture.

Il design è design, deve essere inclusivo in se stesso. Il design è per le persone e le persone possono essere viste come un'enorme varietà di bisogni e desideri.

3. Il processo Design for All (DfA) come un approccio operativo

Il Design for All non è una metodologia prescrittiva, né un insieme di tecniche specializzate da applicare. È, innanzitutto, un processo: un modo di concepire il design che riconosce la diversità umana, in termini di funzionamento, linguaggio e contesto, come la sostanza stessa della progettazione. Lavorare con un approccio Design for All significa ripensare strutturalmente come vengono definiti i bisogni, come vengono coinvolti gli utenti, come vengono sviluppate le soluzioni e come vengono valutati i risultati. Il design non è più un atto individuale, ma un processo collaborativo e progressivo in cui l'inclusione non è un vincolo aggiuntivo, ma una condizione fondamentale di qualità.

L'approccio Design for All prende forma attraverso un processo articolato ma flessibile, capace di adattarsi ai contesti educativi, culturali, sociali e organizzativi. Tutto inizia con l'ascolto: la selezione e il coinvolgimento degli stakeholder non è mai simbolica, ma costituisce parte integrante della definizione del progetto stesso. L'analisi dei bisogni avviene attraverso strumenti qualitativi e osservativi - interviste, workshop, simulazioni, esplorazioni sul campo - che permettono di raccogliere dati complessi e stratificati. Questi dati non sono semplicemente descritti, ma organizzati per area e pertinenza, consentendo una lettura strategica che guiderà l'intero processo. Le persone coinvolte

non sono passivi “portatori di bisogni”, ma interlocutori attivi, capaci di ridefinire le priorità progettuali attraverso la propria prospettiva.

Quando il processo passa alla fase di co-design, l'approccio Design for All richiede un cambiamento culturale: l'obiettivo non è più rispondere a una domanda predefinita, ma costruire insieme la domanda corretta. Le soluzioni che emergono non sono mai astratte, ma profondamente contestuali — radicate nell'esperienza reale degli utenti e validate attraverso test, prototipazione, simulazioni e feedback continui. La verifica non è una fase finale, ma una pratica costante che accompagna ogni fase. In questo processo, anche la valutazione assume un ruolo trasformativo: non misura solo l'efficacia del progetto, ma ne coglie l'impatto sociale, culturale, educativo ed esperienziale.

Applicare la metodologia Design for All in ambito educativo — in particolare nelle Accademie di Arte e Design — offre l'opportunità concreta di formare una nuova generazione di designer più consapevoli, più capaci di interpretare la complessità del mondo e più attrezzati per creare soluzioni che potenziano anziché escludere. Significa anche fornire agli educatori strumenti operativi e riflessivi per trasformare curricula, ambienti di apprendimento, materiali didattici e modalità di interazione. Il DfA non ci chiede di progettare “per tutti” in modo generico, ma di sviluppare progetti solidi nella loro capacità di adattarsi alla diversità. È un processo basato sulla responsabilità condivisa, l'ascolto autentico, l'anticipazione delle barriere, l'analisi del funzionamento e la ricerca della qualità nell'esperienza — con l'obiettivo finale di restituire dignità e valore a tutti i soggetti coinvolti.

In questa prospettiva, il Design for All diventa un approccio operativo nel senso più ampio: informa il processo decisionale, supporta lo sviluppo del progetto, guida i processi di scelta e consente l'attivazione di soluzioni realmente trasformative. Non produce semplicemente risultati accessibili, ma costruisce ambienti in cui l'inclusione è un elemento strutturale del design, non un adattamento post-hoc. È un processo aperto, dinamico e generativo, che si evolve insieme alle persone che lo abitano.

4. Ambito e significato del termine “Co-Design.”

Il Co-Design è un approccio culturale e operativo che ridefinisce il modo in cui i processi di progettazione vengono concepiti, sviluppati e valutati — specialmente quando l'obiettivo è l'inclusione. Non è un metodo partecipativo per casi specifici, né una sequenza predefinita di strumenti e workshop. All'interno delle accademie di arte e design, il Co-Design offre un modo per ripensare ruoli, competenze e relazioni, riconoscendo che la conoscenza progettuale non è dominio esclusivo dei professionisti, ma emerge collettivamente attraverso le interazioni con studenti, utenti, comunità e contesti. Parlare di Co-Design significa riferirsi a un processo in cui tutti i partecipanti contribuiscono in modo significativo alla definizione dei problemi, alla generazione di idee, allo sviluppo di soluzioni e alla valutazione dei risultati. Questa non è una partecipazione simbolica, ma trasformativa, in cui l'esperienza vissuta e la conoscenza tacita diventano parte integrante del processo di progettazione. A differenza del design tradizionale, il Co-Design non inizia con un problema predefinito da risolvere, ma mette in discussione la formulazione stessa del problema. Valorizza la complessità, la diversità delle prospettive e la ricchezza del disaccordo.

Nei contesti educativi, il Co-Design diventa una responsabilità condivisa: studenti e insegnanti co-creano sia il percorso di apprendimento che il progetto stesso. Il processo non è lineare, ma iterativo e aperto, e può comportare negoziazione, incertezza e riorientamento. L'obiettivo non è l'efficienza, ma la qualità delle relazioni e il significato dell'esperienza. Un elemento chiave del Co-Design è la redistribuzione del potere decisionale. Questo non significa eliminare i ruoli, ma promuovere relazioni orizzontali dove ognuno si senta autorizzato a contribuire, proporre e dare forma alla direzione del lavoro. I facilitatori giocano un ruolo cruciale creando spazi sicuri, gestendo il tempo e il linguaggio e supportando le dinamiche di gruppo. L'accessibilità — cognitiva, fisica, linguistica, emotiva — non è una caratteristica aggiuntiva, ma una precondizione per una partecipazione significativa. Quando ben strutturato, il Co-Design crea ambienti in cui la diversità non è un ostacolo, ma una risorsa generativa. Costruisce fiducia, lascia spazio alla vulnerabilità e accetta il conflitto come parte del processo. Il risultato finale non è solo un prodotto o un servizio, ma anche un insieme condiviso di significati, una cultura della coesistenza e una visione rinnovata della professione del

designer. Nel campo dell'educazione, il Co-Design diventa uno strumento per trasformare non solo i curricula, ma anche le istituzioni. Promuove l'apprendimento attivo, il pensiero critico e la responsabilità collettiva; per gli studenti, offre un'esperienza della diversità come risorsa concreta; per gli educatori, invita all'esplorazione dell'incertezza come spazio di innovazione pedagogica. In questa prospettiva, il Co-Design non è una tecnica da usare occasionalmente, ma una disposizione — un modo di essere e progettare insieme, radicato in valori come l'equità, l'accessibilità e la giustizia sociale.

5. Stato dell'arte: normative europee e nazionali rilevanti nel settore

Un'indagine sulle normative rilevanti nel campo del design inclusivo è il primo passo per allineare vocabolario e concetti, poiché è necessario evidenziare le zone d'ombra, le differenze e ciò che manca piuttosto che ciò che è prescritto. I risultati più interessanti di una ricerca approfondita delle leggi europee, italiane, lettoni e lituane (analizzando da vicino i paesi della partnership DESIG*ness) sull'accessibilità possono essere riassunti come segue:

- 1.** Esiste un nucleo di leggi dell'UE e nazionali relative all'inclusione, con un focus comune sull'equità e la non discriminazione;
- 2.** Le normative si concentrano principalmente sull'accessibilità web e fisica;
- 3.** Ci sono poche indicazioni, oltre all'equità e alla non discriminazione, per supportare l'educazione inclusiva.

È importante considerare anche la mentalità: nonostante le normative, il significato percepito di accessibilità è ancora legato (e ridotto) all'accesso fisico per le persone che usano la sedia a rotelle.

6. La sfida dell'accessibilità alle esperienze artistiche e culturali

Cosa significa accessibilità quando ci riferiamo all'arte e alla cultura? Il significato non può essere ridotto alla pura accessibilità fisica, poiché l'arte e la cultura riguardano principalmente l'esperienza personale e soggettiva. Ci sono due sfide principali che possono essere riassunte in "raggiungere" e "comprendere": ovvero, raggiungere e fruire dei luoghi e comprendere l'esperienza, secondo il funzionamento personale di ciascuno. In pratica, molte barriere — oltre a quelle meramente fisiche — impediscono ancora il pieno godimento di questo diritto, in particolare per le persone con disabilità sensoriali (visive, uditive) e disabilità cognitive (neurodiversità, difficoltà di apprendimento, demenza, ecc.).

Una prima sfida riguarda la percezione sensoriale: come può l'arte visiva essere resa accessibile alle persone cieche o ipovedenti? Come possono le esperienze dipendenti dal suono essere comprese da chi ha disabilità uditive? Le mostre presentano spesso didascalie minuscole, scarsa illuminazione, mancanza di descrizioni in Braille, audioguide inaccessibili o non sincronizzate e video senza didascalie o interpretazione nella lingua dei segni.

La seconda sfida è cognitiva e comunicativa: testi eccessivamente complessi, gergo specialistico, segnaletica confusa o layout spaziali che disorientano i visitatori con disabilità cognitive o difficoltà di orientamento. Inoltre, un'eccessiva stimolazione sensoriale (luci forti, suoni intensi, spazi affollati) può frustrare o persino angosciare i visitatori neurodivergenti o quelli con sensibilità sensoriali. Un altro ostacolo è la formazione del personale: gli operatori culturali devono comprendere una gamma di disabilità — non solo fisiche — ed essere preparati a produrre arte, organizzare eventi e insegnare agli studenti tenendo a mente un'ampia gamma di funzionamenti piuttosto che tipologie di disabilità, passando verso un approccio integrato al design. Questo è un approccio metodologico: siamo abituati a pensare e lavorare per categorie, spesso rappresentate da un'immagine o uno stereotipo nella nostra mente (il disabile, il cieco, gli studenti stranieri), e procediamo adattando il nostro lavoro a tali categorie separatamente. L'approccio inclusivo, basato sul funzionamento e sui bisogni, è più



efficace e supporta insegnanti, studenti e personale nella costruzione effettiva di un ambiente inclusivo.

II) L'educazione inclusiva

1. Introduzione al concetto di inclusività a livello sistemico all'interno delle istituzioni accademiche

The L'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità del 2001 definisce la disabilità come un'interazione tra una condizione di salute e un ambiente sfavorevole. La disabilità non è una caratteristica dell'individuo, ma è il risultato della relazione tra una persona, con la sua condizione di salute e il suo funzionamento fisico e psicologico, e si verifica quando la persona incontra un ambiente che può facilitare la sua partecipazione alla vita o può ostacolarla creandole barriere. Parliamo di persone e dei loro ambienti circostanti, indipendentemente dalle loro disabilità più o meno evidenti. Pertanto, definiamo qualcosa (che sia un corso, una lezione o uno spazio) accessibile quando può essere simultaneamente raggiunto, utilizzato, fruito e compreso dal maggior numero possibile di tipi di funzionamento.

2. Domande chiave e inclusività del design

Questo obiettivo richiede necessariamente l'integrazione di diversi strumenti, approcci e servizi in una prospettiva multidisciplinare. "Ogni ambiente, ogni spazio, ogni servizio deve essere letto alla luce del tipo di persone che lo vivranno e dei loro bisogni, modalità d'uso e scopi. Ogni aula, ogni corso e ogni edificio pubblico ha le sue caratteristiche sociali, culturali o architettoniche uniche, così come gli utenti che lo abitano o lo frequentano: studenti, insegnanti e lavoratori amministrativi."

Un'analisi accurata del contesto ci permette di comprendere e identificare le diverse esigenze, al fine di poter acquisire le migliori informazioni da fonti competenti. Il design include tutto.

Nessun designer può risolvere da solo il problema dell'inclusione. Il design inclusivo richiede un approccio multidimensionale che combini:

- **Accessibilità fisica, sensoriale e cognitiva** fin dalla fase di progettazione (Universal Design);
- **Tecnologie assistive e soluzioni multimediali** — una varietà di linguaggi per supportare le disabilità sensoriali ma anche i diversi stili di apprendimento (Universal Design for Learning);
- **Formazione completa del personale** per costruire competenze e consapevolezza inclusive;
- **Partecipazione diretta delle persone con disabilità** nel co-progettare le esperienze, non solo come utenti ma come collaboratori;
- **Politiche, finanziamenti, pratiche e normative** che richiedano o incentivino pratiche inclusive all'interno di Università e Accademie.

3. Analisi delle aree chiave: servizi offerti dall'università

È essenziale una leadership forte e impegnata che promuova valori inclusivi e fornisca le risorse e il supporto necessari. Un'Università Inclusiva dovrebbe, in primo luogo, promuovere una mentalità inclusiva tra docenti, personale non docente e studenti. Allo stesso tempo, un'Università Inclusiva deve garantire una serie di servizi per supportare attivamente e concretamente l'inclusione, come:

- Informazioni online accessibili, adatte a diverse esigenze (es. sito web accessibile, linguaggio semplice, interfaccia intuitiva, ecc.);
- Una rete di tutoraggio per fornire supporto competente a tutti i livelli per rispondere efficacemente a ogni richiesta.

L'inclusione funziona quando l'intera Istituzione Accademica è impegnata, coinvolta e consapevole che il design inclusivo per l'apprendimento richiede un dialogo continuo tra leadership accademica, docenti, personale non docente, studenti ed esperti.

Accessibilità degli edifici e delle infrastrutture

L'accessibilità è tradizionalmente considerata una caratteristica degli edifici. Gli edifici inclusivi sono accessibili, nel senso che sono raggiungibili, comprensibili e utilizzabili.

Come?

1. La sede deve essere raggiunta facilmente e autonomamente utilizzando i mezzi di trasporto pubblico, ove possibile;
2. Tutti dovrebbero usare lo stesso ingresso; se non è possibile, ad esempio nel caso di un edificio storico protetto, deve essere fornito un ingresso secondario per tutti e non etichettato come "ingresso per disabili";
3. L'orientamento (wayfinding) è cruciale: segnali, bacheche e mappe, così come le targhette per indicare nomi e/o numeri di classi e dipartimenti, devono utilizzare testo, simboli e linguaggio semplice; i segnali vocali (es. allarmi) dovrebbero essere ripetuti utilizzando luci e diversi tipi di avvisi;
4. Il personale deve essere formato per relazionarsi con persone sorde, cieche e con persone neurodivergenti;
5. Biblioteche e laboratori devono garantire pari accesso e utilizzo a ogni tipo di studente, con lo stesso livello di sicurezza.

Configurazione delle aule e degli spazi di apprendimento

- a) **Principio chiave: progettare la flessibilità nello spazio prima di progettare gli strumenti (Universal Design for Learning)**

Gli spazi che consentono una rapida riconfigurazione (sedute mobili, sedie regolabili, tavoli modulari, zone multiuso) facilitano l'applicazione dei tre principi UDL (molteplici mezzi di rappresentazione,

azione ed espressione, coinvolgimento). Creare “zone” (es. area presentazioni, zona collaborativa, zona individuale tranquilla, banco da laboratorio) aumenta la partecipazione e l'autonomia. Esempio: in un laboratorio STEM, utilizzare carrelli mobili con diversi kit (sensori, materiali per la prototipazione) che possono essere spostati nell'area della mini-lezione; i tavoli su ruote consentono passaggi fluidi tra lavoro individuale e di gruppo.

b) L'accessibilità fisica unita al design sensoriale (illuminazione, acustica, contrasto visivo) riduce le barriere invisibili

Interventi a costo relativamente basso — illuminazione regolabile, pannelli acustici, percorsi chiari, segnaletica ad alto contrasto — migliorano il comfort e l'accesso per studenti con diverse esigenze cognitive, uditive e visive.

Gli studi mostrano guadagni nell'attenzione e nella partecipazione quando questi elementi vengono affrontati. Esempio: fornire luci dimmerabili nelle postazioni di laboratorio; utilizzare microfoni portatili o amplificazione per le dimostrazioni; creare “quiet pod” (capsule silenziose) con pareti mobili per gli studenti che necessitano di stimoli ridotti.

c) Le tecnologie multimodali integrate supportano la rappresentazione e l'espressione alternativa

L'integrazione di display condivisi, stazioni di registrazione video/audio, software di acquisizione dati accessibili e dispositivi di input alternativi consente agli studenti di dimostrare l'apprendimento in molteplici modi (visivo, verbale, pratico). La ricerca su laboratori e simulazioni mostra che le attività pratiche guidate dall'UDL migliorano i risultati e riducono la necessità di adattamenti individuali.

Esempio: in un laboratorio creativo o scientifico, abbinare kit pratici a tablet per note vocali, tabelle dati compatibili con screen-reader e una stazione di registrazione per catturare gli esperimenti come prova dell'apprendimento.

d) Il co-design di spazi e attività è più efficace degli interventi isolati

Le implementazioni di successo combinano cambiamenti spaziali con lo sviluppo professionale e il design partecipativo che coinvolge gli studenti (inclusi quelli con disabilità).

Questo produce soluzioni sostenibili e specifiche per il contesto. Esempio: organizzare workshop iniziali in cui gli studenti mappano le esigenze pratiche (es. posizionamento delle attrezzature, segnali visivi) e formare i docenti su come sfruttare i layout flessibili per le attività UDL.

Sicurezza e conformità: adattare le procedure senza limitare l'accesso

L'adeguamento dei protocolli di sicurezza — DPI in più taglie, istruzioni visive passo-passo, stazioni di emergenza accessibili, metodi alternativi per studenti con limitazioni motorie — consente la partecipazione mantenendo la conformità.

La ricerca evidenzia che molte barriere sono procedurali, non tecniche. Esempio: tenere scorte di DPI in varie dimensioni e configurazioni; progettare protocolli di sicurezza alternativi (es. tele-operazione o assistenza video in tempo reale) per compiti che richiedono abilità manuali complesse.

Preparazione e supporto per il personale docente e non docente.

Materiali didattici e progettazione del curriculum.

Nell'ambito dell'istruzione superiore, le pratiche inclusive sono sempre più riconosciute come essenziali per promuovere ambienti di apprendimento equi. Ciò comporta ripensare il modo in cui i corsi vengono insegnati e valutati per garantire che tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background o dalle loro esigenze di apprendimento, abbiano pari opportunità di successo.

Le pratiche inclusive nell'istruzione superiore comprendono una gamma di strategie, dalla diversificazione dei curricula per riflettere una varietà di prospettive ed esperienze, all'impiego di metodi di insegnamento che soddisfino diversi stili e abilità di apprendimento.

L'educazione inclusiva richiede un cambiamento di mentalità: dal considerare la disabilità, così come la diversità, come un deficit, al riconoscere i diversi punti di forza e le esigenze di tutti gli studenti.

Come?

- a.** Essere aperti e facilitare il dialogo con e tra gli studenti, essere pronti ad ascoltarli e ad adattare programmi e compiti con flessibilità (ascoltare);
- b.** Essere consapevoli che l'inclusione si riferisce a tutti gli studenti, non solo a quelli con disabilità, perché lingua, genere, background culturale, difficoltà psicologiche temporanee e abitudini potrebbero diventare disabilità situazionali quando si affronta un ambiente non favorevole;
- c.** Includere la disabilità e la diversità culturale e di genere nelle discussioni e nei compiti, considerando la diversità una conoscenza professionale (ovvero, conoscere i nostri potenziali clienti e utenti).

Il curriculum, i metodi di insegnamento e le pratiche di valutazione utilizzati in classe devono essere progettati per essere accessibili e coinvolgenti per studenti con diverse esigenze di apprendimento. Ciò può comportare la fornitura di un'istruzione differenziata, l'uso dei principi della progettazione universale per l'apprendimento e l'offerta di molteplici modi agli studenti per dimostrare le proprie conoscenze. È di fondamentale importanza tenere a mente che un curriculum è realmente inclusivo non solo quando i metodi e gli strumenti di insegnamento sono progettati per soddisfare i bisogni e le preferenze del maggior numero possibile di persone, ma anche, e soprattutto, quando i contenuti sono inclusivi. Quando si trattano temi come l'architettura, l'organizzazione di mostre, l'arte e in generale quando i futuri professionisti formati in questi corsi sono attori principali nel plasmare l'ambiente delle persone, è fondamentale preparare gli studenti a pensare e progettare sulla base di persone reali, non di stereotipi o categorie. Diverse modalità di funzionamento fisico e cognitivo dovrebbero essere introdotte e sperimentate durante l'intero percorso accademico, al fine di formare professionisti inclusivi.

Affrontando questi fattori chiave e implementando pratiche inclusive, le università possono creare ambienti di apprendimento che supportino veramente il successo e il benessere di tutti gli studenti.

4. Curriculum inclusivo: principi e obiettivi di performance per curricula inclusivi e strumenti per un approccio dinamico e adattabile

La metodologia Universal Design for Learning (Progettazione Universale per l'Apprendimento) e i principi del Design for All guidano i progettisti verso la creazione di curricula inclusivi. Per quanto riguarda l'obiettivo, la domanda principale è: Come posso supportare l'apprendimento di ciascuno dei miei studenti? Tutti gli studenti apprendono in modo diverso: secondo la letteratura disponibile esistono diversi modi per classificare i vari stili di apprendimento, basati su approcci psicologici, attitudinali o sensoriali. Un design curricolare inclusivo parte da quest'ultimo perché è il più facile da rilevare; quelli psicologici e attitudinali sono più facilmente riconoscibili man mano che la conoscenza degli studenti aumenta durante il corso e possono quindi portare ad aggiustamenti nel programma, mentre l'approccio sensoriale è molto utile nella fase di progettazione. I 3 stili di apprendimento più comuni sono:

- Visivo
- Auditivo
- Cinestesico

Alcuni studenti possono avere una combinazione di questi, altri ne hanno uno prevalente; in ogni caso, conoscere gli studenti porterà facilmente a trovare le migliori strategie per ogni classe specifica, tenendo presente che diversi modi di presentare i materiali didattici sono sempre utili.

In Europa, il termine usato è “Bisogni Educativi Speciali” (BES) e comprende tre sottocategorie: disabilità, disturbi evolutivi specifici e svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. I disturbi evolutivi specifici comprendono Disturbi dell'Apprendimento (DSA), deficit del linguaggio, deficit delle abilità non verbali, deficit della coordinazione motoria, deficit dell'attenzione e iperattività.

Descrivendo i tre principali stili di apprendimento, appare chiaro come alcune disabilità possano tradursi in uno stile di apprendimento specifico, specialmente quelle legate alla neurodiversità, come

l'autismo e i disturbi specifici dell'apprendimento come la dislessia. In generale comunque, gli studenti hanno il proprio stile di apprendimento che non dipende dal tipo di disabilità. Uno studente sordo, ad esempio, potrebbe fare affidamento sulla vista per prestare attenzione ma avere uno stile di apprendimento "pratico" (hands-on), cioè cinestesico.

Per quanto riguarda strumenti e metodologia, il web è pieno di suggerimenti da fonti affidabili e ci sono esperti di associazioni da consultare per casi e necessità specifiche.

Gli apprendenti visivi sono individui che preferiscono acquisire le informazioni visivamente — che sia con mappe, grafici, diagrammi o altro. I tipi visivi possono usare immagini e foto per memorizzare meglio, ma il loro apprendimento è più legato a schemi e forme. Hanno bisogno di vedere le diverse relazioni e connessioni tra dati e fatti. Gli studenti con dislessia e alcuni studenti autistici possono trarre beneficio da tale modalità visiva di visualizzazione delle informazioni, così come gli studenti stranieri che non parlano bene la lingua del Paese ospitante.

Gli apprendenti visivi hanno bisogno di leggere o avere un'immagine visiva dell'argomento trattato; strumenti utili sono:

- Riconoscimento vocale (app speech-to-text), riconoscimento di note (penne digitali) che possono consentire di caricare note scritte a mano su un computer;
- App per creare mappe e diagrammi di flusso; app che aiutano a organizzare, pianificare e programmare utilizzando l'input vocale (per ADHD) e le immagini come output.

Per le persone ipovedenti, le app speech-to-text possono essere abbinate a strumenti di ingrandimento del testo.

Alcune metodologie di apprendimento utili per gli apprendenti visivi sono il digital storytelling: narrazione che utilizza software/presentazioni multimediali o siti web per la creazione di storie. Impegnandosi attivamente nel digital storytelling e fornendo supporto visivo, gli studenti hanno il vantaggio di creare attraverso le proprie parole, disegni e fotografie. Questa strategia può essere utilizzata anche per compiti e saggi.

Gli apprendenti uditivi sono individui che apprendono meglio quando acquisiscono informazioni in forma uditiva, quando queste vengono ascoltate o espresse verbalmente. Non è solo questione di udito, poiché apprendono meglio quando un argomento viene discusso, ad esempio attraverso il dialogo con insegnanti e altri studenti.

Pensano meglio parlando che in anticipo. Per loro, la discussione e la registrazione delle lezioni o la disponibilità di audiolibri è un'ottima soluzione, insieme a app text-to-speech per dispense e materiale stampato. È evidente come le persone ipovedenti e le persone con disabilità cognitive potrebbero trarre beneficio da qualsiasi disposizione che implichi l'ascolto e la ripetizione, insieme agli studenti stranieri.

Apprendenti uditivi - Strumenti

Gli screen reader sono i più utilizzati dai ciechi, ma PC e Mac hanno funzioni di accessibilità che possono aiutare tutti; inoltre, alcuni tipi di penne riproducono l'audio del testo ascoltato durante una lezione.

Se il testo richiesto non è disponibile in formato elettronico (es. una dispensa del corso assemblata da un docente), è necessario creare un e-text dal materiale stampato utilizzando uno scanner e un software OCR (riconoscimento ottico dei caratteri).

La quantità di editing necessaria per rendere utilizzabile il documento e-text risultante varia notevolmente a seconda della qualità di stampa del materiale originale e della capacità dello studente di tollerare il testo riconosciuto in modo errato. Esistono anche app che aiutano a gestire tempi e scadenze tramite input vocale, utili per gli apprendenti uditivi.

Gli strumenti possono essere d'aiuto ma non possono sostituire una strategia di apprendimento inclusiva completa che comprenda diversi stili di apprendimento.

Di seguito un elenco di esempi di attività/metodologie adatte agli apprendenti uditivi:

Tutoring o peer tutoring (tutoraggio tra pari)

Lo studente viene affiancato da un altro studente (pari) o da uno studente più anziano o neo-laureato per svolgere alcune attività, in particolare ripetere e discutere gli argomenti appresi.

Dibattito e discussione

Flipped classroom (classe capovolta: gli studenti esaminano il materiale didattico prima della lezione per avere già un'idea e bilanciare tempo e sforzo; in classe si svolgono esercizi pratici e/o discussioni affinché l'insegnante possa rivedere e approfondire ciò che serve).

Apprendimento cooperativo (Cooperative learning)

Gli apprendenti cinestesici sono individui che preferiscono imparare facendo. Amano l'esperienza pratica. Di solito sono più in contatto con la realtà e più connessi ad essa, motivo per cui richiedono l'uso dell'esperienza tattile per comprendere meglio qualcosa.

Il modo migliore per presentare nuove informazioni a un apprendente cinestesico è attraverso l'esperienza personale, la pratica, gli esempi o le simulazioni. Muoversi richiede concentrazione, ma potrebbe essere adatto per alcuni studenti con ADHD.

Gli strumenti per gli apprendenti cinestesici sono quelli che stimolano il lavoro pratico, fonte principale di apprendimento per questi studenti, ad esempio: stampanti 3D per la prototipazione rapida e, in generale, laboratori attrezzati per la modellazione e il design.

Le metodologie di apprendimento che coinvolgono direttamente l'apprendimento pratico si basano sulla simulazione e sull'uso ampio e strutturato di casi studio ed esempi pratici per i corsi teorici, e sulla modellazione, il disegno e la prototipazione per i corsi più orientati al prodotto.

Approccio basato su domande per identificare sfide e opportunità

Progettare un curriculum e, soprattutto, metterlo a punto, eseguirlo e trasformarlo in vero apprendimento non è un processo statico. Ricette, consigli e soluzioni pronte all'uso non possono essere efficaci in un contesto così sfaccettato che richiede flessibilità. Pertanto, nell'approcciarsi al

design del curriculum, un insegnante/formatore dovrebbe rispondere alle seguenti domande non come se fossero una lista di controllo, ma considerandole uno stimolo o un innesco per altre domande. Si prega di notare che alcune di queste domande, divise in macro-aree, richiedono colloqui e informazioni dall'ufficio iscrizioni e dall'ufficio inclusione; altre possono essere elencate ma riceveranno una risposta precisa solo dopo l'inizio del corso e lo svolgimento delle attività di co-design.

Comprendere le esigenze e gli stili di apprendimento degli studenti

- a.** Quali sono gli stili di apprendimento dominanti e diversi tra i miei studenti (visivo, uditivo, cinestesico, lettura/scrittura, ecc.)?
- b.** Ci sono studenti con profili neurodivergenti (es. ADHD, autismo, dislessia) i cui bisogni dovrebbero essere affrontati attraverso un'istruzione differenziata?
- c.** Come posso presentare i concetti artistici utilizzando molteplici modalità di apprendimento per garantire comprensione e coinvolgimento in tutti gli stili?
- d.** Offro opportunità sia per il lavoro individuale che di gruppo per accogliere apprendenti introversi ed estroversi?
- e.** Che tipo di valutazioni posso offrire che consentano agli studenti di dimostrare il loro apprendimento in modi vari (es. portfolio, presentazioni, riflessioni scritte, performance)?

Accogliere diverse abilità ed esigenze di accesso

- Quali disabilità fisiche, cognitive o emotive potrebbero avere gli studenti e quali allestimenti sono necessari per la piena partecipazione?
- Tutti gli spazi studio, i materiali e gli strumenti sono fisicamente accessibili agli studenti con difficoltà motorie?
- Uso un linguaggio inclusivo e risorse accessibili nei miei materiali didattici (es. didascalie nei video, PDF compatibili con screen-reader)?

- In che modo mi relaziono con il personale di supporto (es. insegnanti di sostegno, consulenti) per allineare il curriculum ai piani educativi ?
- Quali strategie ho messo in atto per gestire le sensibilità sensoriali o le sfide dell'attenzione in un ambiente creativo?

Considerare l'identità e l'espressione di genere

- Il mio curriculum è privo di stereotipi di genere in termini di ruoli, media e temi?
- Utilizzo un linguaggio inclusivo quando mi rivolgo agli studenti o mi riferisco a loro (es. pronomi, titoli, nomi)?
- Fornisco rappresentanza di artisti di diverse identità ed espressioni di genere, inclusi artisti transgender e non binari?
- Le dinamiche della classe sono monitorate per garantire l'equità di genere nella partecipazione, nella leadership e nelle opportunità di critica?
- Come creo uno spazio sicuro e affermativo per studenti di tutte le identità di genere affinché possano esprimersi individualmente e artisticamente?

Rispettare i background culturali e le credenze

- Il curriculum riflette una vasta gamma di forme d'arte, tradizioni e prospettive culturali da tutto il mondo?
- Evito l'appropriazione culturale insegnando il contesto culturale, l'autorialità e il significato delle opere studiate o create?
- Permetto agli studenti di esplorare ed esprimere le proprie identità culturali nei loro progetti artistici?
- Come posso essere sensibile alle credenze religiose o spirituali che potrebbero influenzare il coinvolgimento di uno studente con determinati contenuti o materiali?
- Ci sono festività o periodi di digiuno che potrebbero influenzare la partecipazione degli studenti, e come posso essere flessibile al riguardo?

Incoraggiare la voce degli studenti e il feedback

- Invito il contributo degli studenti quando progetto i temi dei progetti o scelgo gli artisti da studiare?
- Come mi assicuro che ogni studente si senta ascoltato e valorizzato nelle discussioni e nelle critiche di classe?
- Quali meccanismi sono previsti affinché gli studenti condividano preoccupazioni o feedback sull'inclusività del curriculum o sulla cultura della classe?

Riflettere su pregiudizi e rappresentanza

- Quali voci, storie e pratiche sono al centro del mio curriculum — e quali mancano?
- Sto mettendo in discussione narrazioni eurocentriche o coloniali nella storia dell'educazione artistica?
- Valuto e aggiorno regolarmente il curriculum per riflettere questioni contemporanee e diverse esperienze vissute?
- Ho considerato l'intersezionalità (la sovrapposizione di razza, genere, disabilità, ecc.) nella scelta degli artisti e dei temi?

Pianificare per l'equità e la crescita

- Come strutturo il curriculum per garantire che tutti gli studenti possano avere successo e crescere?
- Garantisco un accesso equo a materiali e strumenti di alta qualità per tutti gli studenti?
- Di quale sviluppo professionale ho bisogno per supportare meglio la diversità, l'equità e l'inclusione nella mia pratica di insegnamento?

III) Il progetto DESIG*ness

1. Obiettivi

L'obiettivo principale di DESIG*ness è creare le condizioni per una trasformazione radicale dei sistemi di istruzione superiore. Raggiungendo una trasformazione culturale duratura attraverso il design, promuovendo l'inclusività nei sistemi di istruzione superiore e integrando nuovi prodotti formativi sull'inclusività del design nei programmi delle Accademie d'Arte, il progetto ambisce a gettare le basi per una rete di istituzioni impegnate nella ricerca pratica sull'inclusività. La più grande ambizione è cambiare la mentalità dei professionisti del futuro verso pratiche basate su nuove metodologie e strategie.

In particolare, il progetto forma docenti e studenti per promuovere l'inclusione nell'istruzione superiore europea creando un programma di formazione transnazionale e linee guida sull'inclusività del design. Attraverso formati didattici innovativi e metodi di valutazione congiunti, attiva strategie formative per confrontarsi con il design per la disabilità, coinvolgendo stakeholder esperti in politiche e tutela dell'inclusione.

2. Corso di formazione per insegnanti

Il programma di formazione rivolto ai docenti è stato concepito con l'obiettivo di favorire una maggiore consapevolezza e capacità operativa in relazione all'inclusione, all'accessibilità e al co-design. Non è inteso come un aggiornamento tecnico o un'introduzione a nuovi strumenti, ma come un'opportunità trasformativa per ripensare il proprio ruolo di educatore, designer e agente di cambiamento. Il corso supporta i partecipanti nel riesaminare gradualmente le proprie pratiche di insegnamento e la cultura del progetto, offrendo strategie per integrare prospettive inclusive nei processi educativi, nei contenuti e negli ambienti. Il programma si sviluppa attraverso una sequenza progressiva di esperienze di apprendimento che incoraggiano la riflessione, lo scambio e la sperimentazione. I partecipanti sono guidati nell'esplorazione di concetti chiave relativi alla diversità umana, all'accessibilità e all'approccio

Design for All; sono invitati ad analizzare criticamente le pratiche attuali nelle loro istituzioni e a identificare le possibili barriere — sia visibili che sistemiche — che influenzano l'accesso, la partecipazione o la rappresentanza. Lungo il percorso, sono incoraggiati a immaginare e prototipare nuove azioni didattiche che potrebbero promuovere l'inclusione in contesti di insegnamento reali. Il corso è progettato per essere erogato principalmente online e in modo sincrono per garantire un'ampia accessibilità e partecipazione transnazionale. Tuttavia, sono stati progettati anche formati in presenza o ibridi, da utilizzare quando necessario. Le sessioni combinano input teorici con attività collaborative, lavoro in piccoli gruppi e dialogo tra pari. La metodologia educativa si basa sui principi dell'apprendimento attivo, con una forte enfasi sulla condivisione delle esperienze e sul pensiero critico applicato. Simulazioni, storytelling, analisi di casi e strumenti di autovalutazione sono utilizzati per supportare l'apprendimento in modo non lineare e inclusivo. Invece di offrire modelli predefiniti, la formazione promuove una posizione aperta e riflessiva. Gli educatori non sono considerati come esecutori di soluzioni, ma come co-creatori di ecosistemi educativi inclusivi. La fase finale invita ogni partecipante a sviluppare una proposta di progetto concreta da testare nel proprio contesto accademico. Questa proposta funge sia da risultato dell'apprendimento sia da potenziale seme per una trasformazione istituzionale più ampia. In definitiva, il corso mira a generare un cambiamento: dall'inclusione come preoccupazione teorica all'inclusione come responsabilità progettuale quotidiana. Prepara gli educatori a navigare la complessità, abbracciare l'incertezza e attivare nuove forme di coinvolgimento a beneficio di tutti gli studenti.

3. Programma Summer Schools 2024

Un programma di Summer School nel 2024 è stato strutturato in workshop intensivi (8 ore al giorno, 5 giorni a settimana), organizzati a Milano, Riga e Vilnius. I workshop hanno visto la partecipazione di:

- 3 professori guida + 11 tutor + 11 professori in mobilità tra le 3 istituzioni;
- 67 domande di studenti;
- 31 studenti provenienti da 7 paesi e 3 continenti, 11 corsi di studio, 3 bisogni speciali
- 3 associazioni/comunità locali di persone con disabilità in 3 città diverse

Il programma Summer School di Milano è stata un'esperienza intensa e potente, dove gli studenti hanno lavorato in connessione con persone sorde. I partecipanti hanno adottato un approccio di co-design basato sulla consapevolezza del potere della vicinanza tra i corpi, bisogni, desideri ed emozioni. Un approccio che abilita ogni studente a co-progettare il proprio ambiente di apprendimento. 'Play with Me' mirava a utilizzare la creazione di relazioni non verbali per progettare oggetti relazionali collettivi. La Summer School di Riga si è concentrata sul contatto umano, lavorando con una comunità di ciechi e ipovedenti. 'Seeing Beyond Sight' mirava a co-creare con il pubblico sperimentando diversi modi di percepire e trasmettere informazioni sul processo artistico. La Summer School di Vilnius, 'Try Walking in My Shoes, You Stumble in My Footsteps', è stata un workshop inter-diversità e multiculturale volto a sensibilizzare sui bisogni individuali mappando l'ambiente di un contesto storico (Castello di Trakai). Un'altra esperienza di co-design dove collaborazione ed empatia hanno definito le attività sperimentate.

Analisi dei feedback ricevuti e risultati

La valutazione si è basata su un questionario tra studenti di design e arte e interviste semistrutturate con partecipanti ciechi e ipovedenti dei workshop di Riga. Diversi intervistati hanno riconosciuto che la loro partecipazione è stata diversa dalle esperienze precedenti, dove l'inclusione era stata formale. Hanno confermato che gli studenti hanno mostrato cura ed empatia genuine durante tutti i workshop e nelle attività informali. È stato menzionato che la parte teorica potrebbe essere più breve per lasciare più spazio al lavoro pratico. Un partecipante ipovedente ha suggerito che l'intensità delle attività potesse essere maggiore. È stato confermato che i contenuti erano coinvolgenti e che sono state acquisite nuove conoscenze. Il lavoro di gruppo è stato apprezzato, sebbene già sperimentato in precedenza. Organizzatori e leader hanno avuto l'impressione che tutti i partecipanti si sentissero pienamente coinvolti con interesse e dedizione. Gli studenti si sono lamentati della mancanza di tempo, ma hanno comunque presentato ottime soluzioni concettuali. Le idee erano originali ed eccezionali, utili per il futuro. Lavorare in modo interdisciplinare e internazionale amplia notevolmente gli orizzonti di tutti. Gli argomenti dei workshop e i problemi risolti sono stati esperienze nuove per tutti gli studenti. L'esperienza ha stimolato la crescita personale, l'empatia e l'ispirazione per esplorare ulteriormente il design inclusivo.

Aspetti trasferibili e replicabili per l'insegnamento quotidiano

Grazie al progetto sono state acquisite nuove competenze nella strutturazione di contenuti e metodologie, nell'accessibilità dell'ambiente di studio e nel lavoro con studenti con disabilità visive, uditive e motorie.

I temi di studio e i compiti di ricerca pratica sono strutturati in tre direzioni:

1. I compiti di design sono risolti con il massimo focus sui bisogni e le opportunità di uno specifico gruppo target per rendere un loro processo vitale più fruibile.
2. I prototipi sono testati insieme al gruppo target per identificare lacune e apportare miglioramenti.
3. I compiti sono risolti in un processo di co-creazione con il pubblico target, coinvolgendolo nella generazione di idee e soluzioni. I compiti di design sono identificati insieme a studenti con disabilità, assumendo che siano esperti basati sull'esperienza personale. Pertanto, l'ambiente e l'argomento di studio vengono controllati (audit) dallo studente stesso. Egli/ella diventa partecipante alla creazione del contenuto didattico.

Esiste l'opportunità di implementare lavori in vari formati misurabili in diversi intervalli di tempo:

1. Esiste l'opportunità di affrontare un determinato argomento all'interno di un semestre di studio (corrispondente a un periodo di tre mesi), che viene chiamato lavoro di corso (coursework), il che significa che gli studi si svolgono all'interno di una singola materia di studio o di un modulo di studio.
2. Un processo di studio e ricerca più esteso può essere implementato nell'ambito di una qualificazione o della cosiddetta tesi di diploma. In un programma di studi triennale, un anno accademico o due semestri di studio possono essere dedicati a questo lavoro, mentre in un programma di studi magistrale, un anno e mezzo o tre semestri di studio sono allocati per questo lavoro.

3. Contenuti a breve termine e flessibili (a volte diversi dal processo di studio diretto) possono essere implementati durante corsi di studio intensivi, workshop creativi o scuole estive. Ciò consente agli studenti e al personale docente di esaminare un problema specifico nel minor tempo possibile e in modo concentrato. Il risultato non deve sempre essere un lavoro con un risultato implementabile, può trattarsi di speculazioni, impulsi o compiti di lavoro per un ulteriore approfondimento creativo.

Diverse forme di cooperazione sono estremamente importanti per le innovazioni sociali. Possono essere implementate in specifici lavori di co-creazione con il settore pubblico (ministeri, istituzioni statali, municipalità), varie istituzioni di istruzione e cultura (università, scuole, musei, teatri, ecc.), organizzazioni non governative (associazioni di persone con disabilità). L'educazione creativa contemporanea è impensabile senza l'interdisciplinarietà nella creazione di nuove soluzioni e innovazioni, pertanto, in ogni compito di studio orientato socialmente, è importante creare un'alleanza equilibrata tra le parti coinvolte, l'arco temporale, la forma di cooperazione, l'obiettivo, i metodi, i risultati raggiungibili e l'impatto sul benessere sociale.

Una comunicazione istituzionale chiara è essenziale per un significativo processo di condivisione locale e internazionale di esperienze e know-how. Un pre-accordo e una comprensione comune degli obiettivi del progetto possono rafforzare il risultato finale. I professori hanno dato il loro contributo, che verrà applicato in futuro modificando i programmi di studio e applicando suggerimenti e metodi quali:

1. Sviluppo di scenari per il pubblico target;
2. Simulazioni di presentazioni e cicli di feedback;
3. Riflessione condivisa e tecniche di digital storytelling;
4. Set di proposte e presentazioni;
5. Criteri di valutazione per l'autovalutazione;
6. Istruzioni sviluppate con formati adattivi

Con il tempo, gli studenti guadagnano più fiducia nell'esprimere i loro progetti. Le pratiche inclusive, come la presentazione multimodale, aiuteranno a ampliare la partecipazione. Sarebbero necessari più compiti pratici legati all'empatia per gli studenti.

4. Buone pratiche

Queste riflessioni derivano dall'analisi congiunta di venti casi studio raccolti dal corpo docente delle tre università partner del progetto DESIG*ness: NABA (Milano), LMA (Riga) e VDA (Vilnius). Ogni caso ha documentato, attraverso diversi formati e narrazioni, esperienze educative relative all'inclusione, all'accessibilità, al design partecipativo e all'innovazione sociale nell'istruzione superiore. Alcune di esse erano già state sviluppate prima del 2023, altre, al contrario, sono state rese possibili grazie al processo di cambiamento attivato dalle attività DESIG*ness all'interno delle Accademie partner e grazie all'esperienza della Formazione Docenti (Teachers Training), ma, soprattutto, del Programma Summer Schools. Quella è stata la prima vera occasione per testare il possibile cambiamento di mentalità degli studenti e dei professori verso un mondo migliore e più inclusivo, attraverso una pratica di design meglio orientata.

Sulla base di questi materiali – integrati con una valutazione comparativa su tredici criteri – è stato possibile identificare modelli comuni, pratiche particolarmente significative e, soprattutto, una serie di raccomandazioni operative che possono essere trasferite ad altri contesti.

Il primo risultato chiave riguarda la diversità delle esperienze: dal co-design con studenti con bisogni speciali, alle simulazioni di disabilità come esercizi di costruzione dell'empatia; dall'uso di strumenti digitali accessibili nei workshop, alla progettazione di esperienze multisensoriali per musei e/o spazi urbani. Ciò che unisce le pratiche più efficaci non è un modello fisso o una formula ripetibile, ma la capacità di attivare ambienti educativi trasformativi in cui la diversità diventa sia la materia prima che la forza generativa del design. Le attività più apprezzate dagli studenti sono state quelle che hanno permesso interazioni autentiche, apprendimento esperienziale ed esplorazione della complessità del design attraverso dimensioni umane e partecipative.

Un altro punto critico emerso dagli studi di caso è la centralità del tempo. Molte esperienze, sebbene estremamente promettenti, hanno sofferto di una durata insufficiente o di una cattiva distribuzione delle diverse fasi di lavoro. Ciò ha evidenziato l'importanza di definire attentamente le tempistiche nei moduli didattici che mirano a incorporare il co-design, la sperimentazione inclusiva o il coinvolgimento con comunità esterne. In diversi casi, l'assenza di un feedback strutturato e di una valutazione collettiva ha limitato il potenziale educativo delle attività. Al contrario, la qualità delle sessioni di feedback, delle discussioni critiche e della documentazione condivisa si è rivelata tra gli aspetti più apprezzati e di maggior valore per la futura replicabilità.

Da una prospettiva a lungo termine, molte delle esperienze analizzate hanno dimostrato che potrebbero essere progressivamente integrate nei curricula accademici – non come eventi isolati o workshop extracurricolari, ma come componenti strutturanti dell'istruzione formale. In questo senso, l'adozione di brief di design radicati in bisogni della vita reale, il coinvolgimento di stakeholder esterni, l'abbraccio dell'interdisciplinarietà e l'uso di linguaggi accessibili si presentano ora come pratiche concrete che possono essere adattate a vari contesti istituzionali e nazionali.

Per consentire tale integrazione, le università devono stabilire condizioni abilitanti: la disponibilità di materiale e risorse digitali accessibili, la formazione continua per i docenti sul design inclusivo, la presenza di figure di supporto dedicate per gli studenti con disabilità e l'infrastruttura necessaria per supportare i processi di co-design e la collaborazione orizzontale. Ciò richiede anche un forte impegno culturale e organizzativo che riconosca l'inclusione non come un obbligo legale, ma come una competenza fondamentale di design, etica e professionale.

Le buone pratiche raccolte in questo progetto dimostrano che tutto ciò è realizzabile, anche in breve tempo, a condizione che il cambiamento sia concepito non come un adattamento esterno, ma come una trasformazione interna del progetto educativo. Progettare attività di apprendimento inclusive non significa semplicemente aggiungere contenuti; significa ripensare l'insegnamento, i metodi, gli strumenti e le relazioni in modo sistemico. Questo è il contributo più profondo che queste esperienze

possono offrire ad altre università: la possibilità di riattivare il design come strumento di equità, esplorazione e costruzione collettiva della conoscenza.

Raccomandazioni operative per la replicabilità e l'integrazione curricolare

1) Progettare l'empatia attraverso la simulazione

In diversi casi studio (NABA, VDA, LMA), l'uso di simulazioni – come muoversi su una sedia a rotelle, indossare bende o guanti che limitano il movimento – ha avuto un impatto educativo forte e immediato. Si raccomanda di integrare questi esercizi nei moduli dei corsi per favorire profonde riflessioni sulle diverse capacità, limitazioni e modi di funzionamento.

2) Multisensorialità come Linguaggio Inclusivo

È stato dimostrato che l'attivazione di più canali sensoriali – tatto, suono, olfatto, movimento – migliora l'accessibilità e ispira nuove idee di design. L'integrazione di tali pratiche negli studi di design può arricchire sia il potenziale narrativo che quello inclusivo.

3) Uso sistematico di strumenti digitali accessibili

Alcuni educatori hanno integrato le linee guida WCAG e strumenti collaborativi come Figma, Canva e Google Suite, dimostrando che l'accessibilità digitale dovrebbe far parte del set di competenze fondamentali del design. Si raccomanda vivamente una formazione diffusa sugli strumenti digitali accessibili.

4) Co-Design Reale, non Simulato

Il coinvolgimento diretto di studenti con disabilità o di utenti reali ha generato processi di design autentici e contestualizzati. Il co-design non dovrebbe essere una simulazione, ma una pratica radicata nell'ascolto attivo, nella reciprocità e nella sperimentazione progressiva.

5) Feedback strutturato e critica aperta

Diversi casi studio hanno evidenziato la mancanza di tempo per il feedback. Deve essere garantito un tempo strutturato per la discussione critica, l'autovalutazione e la riflessione sui risultati. Per gli studenti con disabilità visive, il feedback verbale aperto non è solo pedagogicamente efficace, ma un diritto fondamentale.

6) Accessibilità degli spazi e dei materiali

Certi casi hanno sottolineato l'importanza di ambienti accessibili, materiali appropriati e l'uso di dispositivi di assistenza e strumenti Tiflo-pedagogici. Le università dovrebbero fornire risorse adeguate e accomodamenti ragionevoli per supportare la reale partecipazione degli studenti con disabilità.

7) Integrazione curricolare progressiva

Le esperienze più efficaci sono state quelle incorporate in percorsi accademici a medio o lungo termine (es. lavoro di tesi, moduli avanzati, corsi interi). Dovrebbero essere pianificati spazi curricolari flessibili per la sperimentazione inclusiva, mentre le azioni a breve termine (es. workshop) possono fungere da catalizzatori per il cambiamento strutturale.

5. Comunicazione e disseminazione

Queste linee guida riflettono l'approccio aperto, inclusivo e collaborativo del progetto DESIG*ness. Sono concepite per supportare sia le attività di formazione sia la disseminazione trasparente e accessibile degli obiettivi e dei risultati del progetto a un vasto pubblico.

Gli obiettivi delle linee guida sono:

- Supportare la formazione: migliorare la visibilità e l'impatto delle attività di formazione, ricerca e co-design.
- Promuovere la comprensione: rendere i valori, i processi e i risultati del progetto accessibili, chiari e significativi per tutti gli stakeholder.

Canali di Comunicazione e Contenuti

Il progetto ha adottato una strategia di canali snella. Sono state stabilite due piattaforme principali per la comunicazione DESIGN*ness a livello generale: il sito web del progetto e il canale YouTube. Tutte le attività di sensibilizzazione aggiuntive sono state realizzate tramite i social media e le newsletter delle singole organizzazioni partner, inclusi Facebook, Instagram, LinkedIn e campagne via email. I contenuti di comunicazione sono stati strutturati attorno a due categorie principali:

- Contenuti di Formazione (da pubblicare): includono i risultati della ricerca e della raccolta dati, volti a sensibilizzare e promuovere una cultura dell'accessibilità
- Contenuti di Comunicazione (da documentare): evidenziano il coinvolgimento umano nelle attività di formazione, co-design e prototipazione. Foto e video sono utilizzati per catturare storie, emozioni e crescita, rafforzando la natura incentrata sulle persone del progetto.

Identità Visiva e Sito Web

L'identità visiva del progetto - sviluppata da NABA con la consulenza di BAM! Strategie Culturali - è caratterizzata da semplicità e chiarezza. È stato scelto un verde vibrante per il suo forte contrasto con il nero e la sua presenza energica. Il sito web, progettato da VDA con il contributo di BAM!, adotta questa identità visiva. Presenta un'interfaccia intuitiva e accessibile, personalizzata per accogliere diversi utenti. Una roadmap di comunicazione migliora ulteriormente la trasparenza, illustrando le tappe fondamentali del progetto e facilitando la comprensione del suo sviluppo e dei suoi obiettivi.

Tono di voce

DESIGN*ness mantiene una voce unificata in tutte le comunicazioni, pur adattando il tono per adattarsi a piattaforme e pubblici diversi: formale e informativo sul sito web e nelle newsletter; informale e dinamico sui social media. Questo approccio flessibile garantisce che la comunicazione risuoni sia con i professionisti sia con il pubblico più ampio, pur rimanendo coerente con l'identità del progetto.

Monitoraggio e valutazione

L'efficacia della comunicazione DESIGN*ness è valutata attraverso tre indicatori chiave:

- Consapevolezza (Awareness): Portata e visibilità, misurate attraverso il traffico del sito web, le impressioni sui social media e la performance delle newsletter.
- Coinvolgimento (Engagement): Livelli di interazione, come like, condivisioni, commenti e tempo trascorso sui contenuti.
- Conversione: Risultati tangibili, incluse le registrazioni agli eventi e l'invio di moduli.

IV) Toolkit per il Co-Design inclusivo

1. Un Toolkit come strumento operativo a supporto del Co-Design.

Che cos'è un toolkit? A cosa serve questo toolkit? L'Allegato A offre un tentativo di trasmettere l'esperienza del progetto dal punto di vista di coloro che l'hanno vissuta—coloro che hanno trascorso trentasei mesi all'interno di un Partenariato di Cooperazione. È un resoconto dall'interno.

Inoltre, è una rappresentazione visiva strutturata per essere inclusiva e per raggiungere un pubblico più ampio, a partire dalle Accademie d'Arte e Design, parte del Sistema di Istruzione Superiore Europeo (ma con la possibilità di estendersi ad altre realtà accademiche), nell'intento di costruire un'eredità DESIG*ness che avrà necessariamente bisogno di più istituzioni, associazioni e partner accademici per strutturare un cambiamento radicale nel sistema dell'Istruzione Superiore, per ripensare i modi in cui insegniamo e apprendiamo il design, e quindi il modo in cui progetteremo il nostro mondo in futuro.

Non è un manifesto, è al contrario una narrazione costruita per mettere frequentemente in crisi i protagonisti. Per questo motivo, la narrazione presenta una voce esterna, intenzionalmente progettata per mettere in discussione le ipotesi e i modi del progetto. DESIGNNESS stesso è un toolkit. Durante i mesi di implementazione del progetto, ci siamo resi conto che non è realmente possibile fornire istruzioni oggettive e inconfutabili. Il toolkit diventa lo storytelling dell'esperienza, oltre a un necessario elenco di dubbi, domande e possibili variazioni emersi durante il progetto.

Sei pronto a essere il prossimo partner nella prossima fase del progetto DESIGNNESS?

2. Istruzioni pratiche e suggerimenti per l'organizzazione e la facilitazione delle sessioni di Co-Design

Il processo di Co-Design richiede investimenti aggiuntivi di risorse, indipendentemente dalla forma (corso di studio, lavoro di diploma o summer school) in cui il progetto viene implementato e dal fatto che sia sotto forma di singola università o inter-universitaria, o sotto forma di cooperazione inter-istituzionale, e se ha una dimensione internazionale, il processo di coordinamento è comunque un compito aggiuntivo per il personale accademico e/o l'amministrazione coinvolti. Ciò è particolarmente vero per la cooperazione con persone con alterità, indipendentemente dal loro status nell'ambiente accademico, che siano studenti, docenti o partner, poiché pubblici target e/o parti diverse utilizzano contesti e approcci diversi. Allo stesso tempo, si dovrebbe prestare attenzione al fatto che la cooperazione interdisciplinare non può essere casuale basata solo sui principi dell'attivismo empatico e sociale o su iniziative caritatevoli, che sono direttamente correlati alle aree del design, dell'arte e di altre aree culturali, e deve diventare una forma innovativa di pratiche cognitive e di reale impiego. L'esperienza acquisita da tutte le parti coinvolte dovrebbe diventare uno strumento nel mercato del lavoro e nell'integrazione sociale.

Le diverse fasi del processo di co-design sono:

- 1.** Preparazione - definizione e invito delle parti coinvolte, ottenimento del loro consenso e preparazione della documentazione;
- 2.** Definizione del co-design integrato e interdisciplinare - orizzontale o verticale, distribuzione delle responsabilità;
- 3.** Ambiente di co-creazione, informazione e garanzia del benessere per tutti i partecipanti, indipendentemente dal loro stato di salute o status professionale: utilizzare tecniche e tecnologie appropriate, design assistito dal computer e schizzi a mano per percepire meglio il compito e i metodi;
- 4.** Pianificazione di contenuti, forme e metodi di cooperazione per l'intero processo di co-produzione;
- 5.** Coinvolgimento di personale accademico e/o facilitatori appropriati;
- 6.** Pre-introduzione del personale accademico ai contenuti e, se necessario, formazione;
- 7.** Pre-introduzione del pubblico studentesco alla presenza di persone con alterità. Sarebbe cruciale familiarizzare tutti con il compito in anticipo, dare loro un po' di tempo per generare idee;
- 8.** Programma temporale chiarito, con sessioni di lavoro di 40-50 minuti, tempo sufficiente per svago, socializzazione e pasti;
- 9.** Descrizione chiara dei contenuti in diversi media e canali per facilitare la circolazione delle informazioni e la comprensione paritaria di tutte le parti coinvolte. La comunicazione visiva dovrebbe essere integrata e pensata sin dall'inizio come strumento di inclusione, non solo come strumento di presentazione;
- 10.** Necessità di distribuire il lavoro in modo equo tenendo conto delle capacità di ognuno. Una struttura coerente, punti di controllo per la riflessione e la sperimentazione con media misti aiutano a creare un design comune nei corsi a lungo termine.

La sfida abituale per progetti inclusivi di questo tipo è come la cooperazione possa beneficiare dell'alterità, come le menomazioni funzionali o mentali diventino generative in aggiunta alle abilità. Allo

stesso tempo, l'atteggiamento dei partecipanti deve essere umanamente gradevole e inclusivo per non causare l'effetto collaterale dell'esclusività.

Il tempo è la componente principale e più importante sia per la pianificazione che per l'attuazione del processo. Si consiglia di calcolare il coefficiente temporale in collaborazione con persone con varie disabilità, nonché di ottenere informazioni da specialisti.

Ci può essere più di un approccio basato su queste raccomandazioni, influenzato da esperienze in Paesi diversi, mentalità diverse, reazioni diverse allo stesso soggetto, persino diverse velocità di presentazione, pur mantenendo l'obiettivo di tenere la massima concentrazione degli studenti. È necessario seguire le istruzioni locali, utilizzando parzialmente ciò che è meglio e facilmente adattabile dai partner.

3. “How to do it yourself”

Finanziamenti

Inizia ricercando attentamente le opportunità di finanziamento pertinenti, come Erasmus+ (Partenariati di Cooperazione KA2), Creative Europe, Horizon Europe o sovvenzioni nazionali/locali per l'inclusione e l'istruzione (ad esempio, Autorità Nazionali per la Disabilità o Consigli delle Arti). Evidenzia chiaramente l'allineamento del tuo progetto con le loro priorità strategiche, come l'innovazione nell'educazione inclusiva o il miglioramento dei curricula di design. Ad esempio, Erasmus+ ha finanziato DESIG*ness grazie al suo approccio innovativo nell'integrare l'accessibilità nei curricula dell'istruzione superiore. Prendi in considerazione l'opportunità di coinvolgere esperti di sovvenzioni per affinare la tua candidatura e aumentarne la competitività.

Tempistiche

Costruisci una cronologia precisa del progetto. Definisci chiaramente ogni fase: consultazioni iniziali con gli stakeholder, selezione dei partner, co-creazione del curriculum, implementazione, monitoraggio, valutazione e disseminazione. Ad esempio, DESIG*ness ha stanziato circa sei mesi per i

workshop iniziali con gli stakeholder e l'inserimento dei partner. Pianifica punti di valutazione periodici (ad esempio, revisioni trimestrali) per consentire gli adattamenti e i miglioramenti necessari. Includere periodi cuscinetto per ritardi imprevisti garantisce un progresso fluido.

Scelta dei partner

Scegliere i partner giusti è cruciale. Partnership efficaci migliorano significativamente il successo del tuo progetto, apportando preziosa esperienza, risorse e credibilità. I buoni partner assicurano una collaborazione più fluida, un impatto più profondo e un'innovazione sostenuta.

Di seguito, proponiamo una classificazione in tre gruppi principali — sebbene non esclusivi — di stakeholder, categorizzati in base al loro valore correlato al progetto.

Scuole / Accademie d'Arte: Disponibilità

Identifica e contatta accademie d'arte o scuole che già danno priorità o esprimono un interesse genuino nell'istruzione inclusiva e accessibile. Verifica il loro impegno amministrativo, l'allocazione delle risorse e la disponibilità del calendario per garantire un processo di integrazione fluido. Avvia dialoghi precoci con i principali decisori per assicurarti l'approvazione istituzionale.

Partner: Competenza, Apertura

Seleziona attentamente i partner in base alla loro comprovata esperienza nel design inclusivo, nell'accessibilità, nell'innovazione educativa e nella gestione dei progetti europei. Valuta la loro apertura attraverso precedenti esperienze di collaborazione, la prontezza per lo scambio di conoscenze e l'adattabilità a nuovi quadri educativi. I partner efficaci dovrebbero essere proattivi, cooperativi e comunicativi.

Associazioni: Esperienza Diretta

Collabora con associazioni attivamente impegnate nella promozione dei diritti delle persone con disabilità, nel miglioramento dell'accessibilità o nelle pratiche di inclusione. Queste organizzazioni dovrebbero possedere un'esperienza pratica e diretta, fornendo preziose intuizioni, casi di studio

autentici e prospettive del mondo reale. Sfrutta le loro reti e conoscenze per convalidare e migliorare la praticità, la pertinenza e l'efficacia dei tuoi programmi educativi.

Comunicazione

Stabilisci pratiche di comunicazione chiare, accessibili e inclusive fin dall'inizio. Utilizza strumenti collaborativi come Google Workspace, Slack e Zoom, assicurandoti che soddisfino gli standard di accessibilità (ad esempio, compatibilità con screen-reader, sottotitoli).

Adotta un tono che rifletta i valori del progetto:

- Inklusivo: usa un linguaggio neutro rispetto al genere, chiaro e rispettoso.
- Collaborativo: dai priorità alla proprietà condivisa e all'apertura.
- Professionale ma empatico: sii conciso, premuroso e sensibile a livello culturale.

Concorda le norme di comunicazione in anticipo e rivedile regolarmente per assicurarti che supportino una collaborazione fluida e rispettosa.

Conclusioni | La filosofia dei limiti nel Design Inclusivo: un percorso verso l'armonia autentica

L'essenza stessa del design inclusivo, con la sua nobile aspirazione a smantellare le barriere e promuovere l'uguaglianza, si trova alle prese con un profondo paradosso. Ciò che emerge in modo inequivocabile sia dalla letteratura specializzata che dall'implementazione pratica è che qualsiasi singola definizione di design inclusivo rischia intrinsecamente di essere non inclusiva. Raggruppare indiscriminatamente categorie molto diverse, nonostante le migliori intenzioni, porta spesso a una neutralizzazione delle stesse diversità che si mira a celebrare. Questa tensione intrinseca tra il desiderio di universalità e l'imperativo di rispettare la profonda individualità costituisce il nucleo della nostra sfida contemporanea.

La critica prevalente evidenzia costantemente un conflitto fondamentale tra l'"autonomismo morale e l'autolegittimazione" dell'individuo e l'indispensabile necessità di fornire un supporto efficace per le disabilità. L'imperativo urgente, in particolare nei contesti educativi ma che si estende ben oltre, è spostare il focus da un mero catalogo di barriere verso lo sviluppo di soluzioni affermative che promuovano attivamente l'autodeterminazione e la dignità intrinseca di ogni singola persona. Non si tratta semplicemente di rimozione di ostacoli; si tratta di progettare ambienti che potenzino le capacità e le scelte individuali, riconoscendo la piena e multiforme umanità di ogni essere.

Superare gli Ostacoli Contestuali e Concettuali nella Prassi del Design

Il discorso accademico converge in gran parte sull'identificazione di diversi impedimenti critici alla diffusa adozione di un design veramente inclusivo. Tra i più importanti vi sono le logiche di mercato

prevalenti, che spesso non riescono a tenere adeguatamente conto delle esigenze inclusive, e le dinamiche intrinseche nella ricerca e nello sviluppo del design, spesso limitate da brief di progetto rigidi e budget limitati. Questi fattori strutturali ostacolano significativamente la materializzazione di progetti veramente inclusivi. A questo proposito, un intervento decisivo sul contesto più ampio non è solo consigliabile ma essenziale; un intervento che trascenda la semplice applicazione di principi e si muova verso lo smantellamento delle nozioni preconcepite di "abilità" o "dignità umana" stesse. Ciò richiede un'interrogazione radicale delle categorie che, anche con le intenzioni più benevole, possono perpetuare una visione binaria che separa il "normale" dal "diverso."

La questione principale del design inclusivo, così come viene spesso attualmente articolato nella letteratura, è che, nel suo zelante perseguimento dell'inclusione di coloro tradizionalmente esclusi, tende paradossalmente a emarginare coloro che erano precedentemente inclusi "normalmente". Questo fenomeno, che ho definito il "paradosso dell'inclusività", è un problema ricorrente inerente ai correttivi morali applicati in vari ambiti. Studi empirici, in particolare nella ricerca sul design socio-comportamentale, dimostrano che quando vengono introdotte modifiche per accogliere gruppi precedentemente esclusi, i partecipanti "tradizionali" a volte si disimpegnano dal contesto. Questa non è solo un'osservazione sociale ma una sfida critica del design: come possiamo reingegnerizzare la partecipazione sistemica senza creare inavvertitamente nuove forme di alienazione?

L'unico percorso praticabile per navigare in questo paradosso, come proposto da alcune teorie meta-etiche, implica l'adozione di un approccio "egualitario". Questa posizione difende la proposta che l'inclusione di coloro precedentemente emarginati, anche a "costo" temporaneo di aggiustamento o ricalibrazione per coloro già inclusi, costituisce un correttivo necessario prima di raggiungere l'uguaglianza de facto. Le "quote di genere" in vari ambiti professionali servono da potente illustrazione: una misura temporanea e "discriminatoria", intesa in senso positivo e affermativo, volta a riequilibrare un sistema storicamente distorto. Da questa prospettiva, il design inclusivo non è un fine in sé, ma un mezzo cruciale per promuovere una società più equa, dove le differenze non sono più vettori di esclusione. È una fase transitoria, un intervento etico deliberato mirato alla ricalibrazione sistemica.

Oltre l'Empatia Simulativa: Il Potenziale Ecologico del Design

Il modello Strategic Inclusive Design for Education (SIDE), pur aspirando a facilitare l'inclusione nei contesti educativi, presenta ancora significative limitazioni nelle sue applicazioni pratiche e gli studi empirici di supporto rimangono scarsi. Sebbene la "modellazione empatica" innegabilmente aiuti lo sviluppo cognitivo e affettivo dei designer alle prime armi, favorendo così l'educazione al design inclusivo, essa rimane fondamentalmente un meccanismo "simulato". Opera sotto l'assunto, spesso non dichiarato, che una forma di vita (A) possa comprendere pienamente e accuratamente un'altra (B). Questa modalità di appropriazione della diversità altrui, non importa quanto ben intenzionata, rappresenta forse l'aspetto meno inclusivo della pratica progettuale attuale. Genera un secondo, più profondo paradosso: il design inclusivo, nella sua stessa metodologia, può essere intrinsecamente esclusivo quando la sua comprensione della "diversità" è mediata da un'esperienza inautentica, di seconda mano. Il paradigma "design for" (progettare per) anziché "design with" (progettare con) perpetua una sottile forma di violenza epistemica, dove l'esperienza soggettiva dell'"altro" viene filtrata attraverso le nozioni preconconcette del designer.

L'unico meccanismo che attualmente appare veramente funzionale, sebbene certamente suscettibile di affinamento, è quello che consente ai requisiti di design di emergere direttamente dai soggetti coinvolti, in condizioni ecologiche. Ciò richiede che la comprensione dei bisogni individuali avvenga senza l'imposizione coercitiva di strutture o categorie preesistenti che non appartengono organicamente a loro. È fondamentale valutare le differenze in relazione alle Teorie della Mente (Theories of Mind - ToM) in gioco, riconoscendo che la percezione e l'interpretazione del mondo variano profondamente tra gli individui. Solo attraverso un ascolto autentico e non mediato e la partecipazione attiva dei beneficiari previsti si possono forgiare soluzioni veramente inclusive – soluzioni che siano intrinsecamente plasmate dalle loro esperienze vissute e prospettive. È qui che il design si sposta dall'essere un'imposizione top-down a una co-creazione bottom-up, un cambiamento radicale nell'approccio metodologico.

Verso un Design Inclusivo a Tre Livelli: Il Quadro DARE

Alla luce di ciò, una delle proposte più concrete derivanti da un'ampia analisi della letteratura di mercato suggerisce un approccio stratificato al design inclusivo, basato su un gradiente decrescente di discordanza tra l'utente e l'oggetto progettato. Questo modello articola tre livelli progressivi:

- 1. Fornire Accessibilità (Livello 1):** Questo costituisce lo strato fondamentale, focalizzato sulla rimozione delle barriere fisiche, cognitive o sensoriali che ostacolano l'uso di un prodotto, servizio o ambiente. L'obiettivo qui è garantire che chiunque, indipendentemente dalle sue specifiche capacità, possa accedere e interagire con il design. Ciò comporta una rigorosa aderenza agli standard stabiliti (ad esempio, WCAG per i contenuti web, linee guida ADA per gli spazi fisici) e l'impiego dei principi di design universale al livello funzionale più basilare. Si tratta di una portata fondamentale.
- 2. Promuovere la Partecipazione Creando Esperienze Eque (Livello 2):** Andando oltre la semplice accessibilità, questo livello mira a creare esperienze che non siano solo utilizzabili ma anche significative e ugualmente gratificanti per tutti. L'attenzione si sposta dall'accesso di base alla qualità esperienziale. Implica la progettazione in modo che ogni individuo si senta valorizzato e coinvolto, partecipando attivamente all'esperienza piuttosto che limitarsi a ricevere l'accesso. Ciò richiede una comprensione più profonda dei diversi percorsi dell'utente e delle risposte emotive, muovendosi oltre l'usabilità puramente funzionale verso la risonanza emotiva e sociale. Il design deve tenere conto dei diversi contesti socio-culturali e degli stili di apprendimento individuali per garantire una genuina parità di esperienza.
- 3. Facilitare il Successo Potenziato Attraverso Esperienze di Flow (Livello 3):** Questo rappresenta il più alto livello di design inclusivo, dove il design non è solo accessibile ed equo, ma coltiva attivamente uno stato di "flow" — un senso profondo di totale immersione e godimento intrinseco nell'attività. Qui, il design è così perfettamente adattato ai bisogni e alle capacità dell'utente da promuovere l'eccellenza genuina e un'amplificazione del loro potenziale. L'esperienza trascende la mera utilità, trasformandosi in un momento di autentica realizzazione personale e fioritura. Questo livello richiede un'ergonomia cognitiva sofisticata e una comprensione della motivazione intrinseca, mirando a creare ambienti in cui gli individui

possano esibirsi al loro massimo e trarre profonda soddisfazione dalla loro interazione con il design.

Per chiarire le complesse valutazioni cognitive e le risposte emotive che caratterizzano ciascuno di questi tre livelli, introduciamo il nostro quadro DARE (Design, Appraisal, Response, Experience). Questo quadro consente un'analisi granulare di come il Design (l'artefatto, il servizio o l'ambiente stesso) viene Valutato (Appraised, percepito e giudicato) dall'utente. Questa valutazione, a sua volta, genera Risposte (Responses, reazioni comportamentali, fisiologiche ed emotive) specifiche che culminano in un'Esperienza complessiva. DARE fornisce una lente strutturata attraverso cui i designer possono valutare sistematicamente l'impatto delle loro scelte lungo l'intero percorso dell'utente, dalla percezione iniziale al compimento finale, assicurando che l'inclusività sia intessuta in ogni fase dell'interazione.

In definitiva, la profonda intuizione che il design inclusivo funzioni in modo ottimale quando non è esplicitamente mirato a un bisogno specifico, ma piuttosto avvantaggia universalmente chiunque lo utilizzi, rappresenta la sua aspirazione più elevata. Quando un design è così intrinsecamente ben concepito da risultare intuitivo, funzionale ed esteticamente gradevole per un vasto spettro di individui, senza la necessità di etichette specifiche o adattamenti compensativi, ha raggiunto la sua forma più elevata di inclusività. È in questa fusione radicale tra universalità e un profondo rispetto per le individualità radicali che risiede veramente il futuro del design inclusivo: un futuro in cui le limitazioni attuali possono tramutarsi in terreno fertile per un design veramente per tutti, trascendendo il concetto stesso di "disabilità" come categoria di esclusione.

Il Paradosso della Disabilità e l'Imperativo dei Limiti

Il viaggio verso un'autentica armonia nel design inclusivo, come abbiamo esplorato, è costellato di tensioni e paradossi intrinseci. Forse una delle sfide più sottili ma pervasive è ciò che può essere definito il paradosso della disabilità: il rischio che, nello sforzo di riconoscere e affrontare le esclusioni storiche e sistemiche, si crei inavvertitamente un quadro in cui la differenza è perpetuamente inquadrata attraverso la lente del deficit o dello svantaggio. Questo non vuole sminuire le difficoltà e le barriere molto reali affrontate dagli individui con disabilità, ma piuttosto evidenziare un cruciale

equilibrio concettuale. Sebbene assolutamente cruciale per sostenere il supporto e gli accomodamenti necessari, un'eccessiva enfasi sulla "disabilità" come identificatore primario e definitorio può inavvertitamente reificare le stesse categorie che miriamo a trascendere. Si rischia di assegnare agli individui un ruolo perpetuo di "vittima" o "altro", dove la loro identità è indissolubilmente legata a una percepita mancanza piuttosto che al loro pieno e multiforme potenziale umano. Questa dinamica, sebbene spesso ben intenzionata, può inavvertitamente ostacolare il passaggio verso una genuina autodeterminazione e responsabilizzazione (empowerment), poiché l'attenzione rimane su ciò che manca anziché su ciò che può essere.

Questo evidenzia l'indispensabile necessità di un approccio ponderato ed equilibrato: riconoscere e supportare i bisogni genuini derivanti da significative limitazioni funzionali, resistendo al contempo alla tentazione di patologizzare ogni deviazione da una norma statistica. Senza parametri chiari, sebbene flessibili, per definire la disabilità, si rischia di diluire il concetto stesso di design inclusivo in un'impresa ingestibile e in definitiva inefficace. Se ogni preferenza unica, ogni singola peculiarità, diventa motivo di accomodamento speciale sotto l'ombrello della "disabilità", il concetto perde il suo significato specifico e la sua capacità di mirare alle genuine barriere sistemiche. Questa erosione della comprensione condivisa può portare a uno stato in cui i "normali parametri di giudizio" — essenziali per la coesione sociale, la comprensione condivisa e lo sviluppo di soluzioni universalmente applicabili — diventano frammentati oltre l'utilità. Il pericolo risiede in un perpetuo stato di "alterizzazione" (othering), dove l'idea stessa di un'esperienza umana comune, con le sue sfide e aspirazioni condivise, è oscurata da un'infinita serie di richieste altamente individualizzate, rendendo impossibile un design veramente universale e ampiamente benefico. Il contratto sociale, in parte, si basa su quadri e aspettative condivise; un'espansione incontrollata della categoria "disabilità" rischia di minare questi elementi fondanti, non per escludere, ma per garantire che il bisogno genuino sia soddisfatto efficacemente.

Diversi Approcci Educativi al Design Universale

Questo equilibrio critico si riflette sottilmente nei diversi approcci al design universale promossi da istituzioni come CAST negli Stati Uniti, e le Università di Birmingham e Newcastle nel Regno Unito. Il quadro Universal Design for Learning (UDL) di CAST esemplifica un approccio proattivo, basato sui

punti di forza, che progetta meticolosamente le esperienze di apprendimento "per valorizzare i punti di forza ed eliminare le barriere" in modo che "tutti meritino l'opportunità di crescere e prosperare". Questa ethos si basa fortemente sull'idea della rimozione sistemica delle barriere e dello sfruttamento dei punti di forza individuali, allineandosi con il nostro terzo livello di design inclusivo—facilitare il successo potenziato attraverso esperienze di flow—mirando a un coinvolgimento e a una fioritura ottimali per un ampio spettro di studenti. La loro attenzione alla progettazione per la variabilità fin dall'inizio, anziché al retrofitting, riconosce implicitamente lo spettro dell'esperienza umana senza necessariamente categorizzare ogni variazione come una "disabilità" che richiede una narrativa di "vittima". Incarna l'aspirazione che il design debba essere così intrinsecamente ben concepito da risultare intuitivo e funzionale per un vasto spettro di individui, trascendendo la necessità di etichette specifiche.

Al contrario, gli approcci presso l'Università di Birmingham e l'Università di Newcastle, pur sostenendo anch'essi i principi del design universale, sembrano spesso operare in un contesto che, forse a causa di diversi quadri legislativi e sociali nazionali, mantiene una distinzione più esplicita intorno a "disabilità" e "neurodiversità" come aree distinte di interesse all'interno del più ampio panorama del design inclusivo. Sebbene il loro impegno per l'accessibilità e la partecipazione equa (Livelli 1 e 2 del nostro quadro DARE) sia chiaro, il discorso, in particolare in pagine di risorse specifiche, a volte mantiene un inquadramento della differenza più clinico o categorico. Ad esempio, pur essendo inclusiva, la discussione intorno alla "comprensione della neurodiversità" a Birmingham, o alla "pratica efficace" a Newcastle, può, a vari livelli, mantenere un confine concettuale tra utenti "tipici" e "atipici", anche se sostengono soluzioni universali. Questo non è necessariamente un difetto, ma piuttosto un riflesso di diverse priorità o forse delle realtà pratiche di confronto con classificazioni legali ed educative consolidate. Questi approcci, pur mirando all'inclusione, potrebbero inavvertitamente perpetuare proprio il paradigma "design for" (progettare per) anziché "design with" (progettare con) che rischia la violenza epistemica, dove l'esperienza soggettiva dell'"altro" è filtrata attraverso categorie predefinite.

L'aspirazione ultima del design inclusivo, quindi, non è cancellare tutte le distinzioni, ma renderle irrilevanti come vettori di esclusione. Si tratta di coltivare ambienti in cui la necessità di accomodamenti "speciali" diminuisce perché il design predefinito è intrinsecamente flessibile,



adattabile e genuinamente potenziante per la più ampia diversità umana possibile. Ciò richiede un dialogo continuo e sfumato su dove tracciare i confini—non per escludere, ma per garantire che il bisogno genuino sia soddisfatto efficacemente, senza inavvertitamente favorire una cultura in cui una rivendicazione di differenza, per quanto minore, diventi una richiesta di adattamento individualizzato illimitato, minando così la possibilità stessa di un design universalmente benefico e di norme sociali condivise. La vera armonia risiede in una filosofia del design che abbraccia l'unicità individuale e contemporaneamente coltiva un terreno comune, superando il paradosso della vittimizzazione per celebrare un'umanità condivisa e multiforme.

Bibliografia

Altay, Burçak, and Halime Demirkan. "Inclusive design: developing students' knowledge and attitude through empathic modelling." *International Journal of Inclusive Education* 18.2 (2014): 196-21.

Cifter, Abdusselam Selami, et al. "Using normative inquiry and co-design to embed inclusive design in social design education." *The Design Journal* 26.2 (2023): 229-251.

Kizilcec, René F., and Andrew J. Saltarelli. "Psychologically Inclusive Design: Cues Impact Women's Participation in STEM Education." *CHI '19: Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Paper No.: 474, Pages 1-10.
<https://doi.org/10.1145/3290605.3300704>.

Giglioli, Daniele. *Critica della Vittima*, nottetempo, Milano 2014.

Lopes, I., Filgueiras, E., Guerreiro, A., & Monteiro, J. "Inclusive Design: Furniture Design for Autism Parents Support." *International Conference on Human-Computer Interaction*. Cham: Springer International Publishing, 2022. (pp. 168-186).

Oleson, A., Mendez, C., Steine-Hanson, Z., Hilderbrand, C., Perdriau, C., Burnett, M., & Ko, A. J. "Pedagogical content knowledge for teaching inclusive design." *Proceedings of the 2018 ACM Conference on International Computing Education Research*. 2018. (pp. 69-77).

Patrick, Vanessa M., and Candice R. Hollenbeck. "Designing for all: Consumer response to inclusive design." *Journal of Consumer Psychology* 31.2 (2021): 360-381.

"Special Issue: New Conversations in Feminist Disability Studies." *Hypatia* 30.1 (Winter 2015): 132-148.

Zitkus, E., Langdon, P., & Clarkson, P.J. "The limits of inclusive design in the current design practice." University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom.

