

Promuovere la cultura dell'inclusione a scuola

di Francesco Zambotti, responsabile Area Educazione Erickson

Erickson

2

DAI, Didattica aumentata per l'inclusione e l'innovazione

Erickson

Da integrazione a inclusione: un percorso ancora incompleto

Dal punto di vista normativo, nella scuola italiana dei giorni nostri l'inclusione è garantita a tutti, alunne e alunni, nella **realtà quotidiana** però la situazione è molto più **complessa** ed **eterogenea**.

Promuovere la cultura dell'inclusione a scuola significa **incentivare un approccio didattico volto alla valorizzazione dell'intero gruppo classe**, a partire dall'eterogeneità del gruppo stesso; **rispondere ai bisogni specifici di ciascuno** innovando le metodologie didattiche, armonizzando la didattica di classe con le istanze di personalizzazione e individualizzazione di alunni e alunne con Bisogni Educativi Speciali; **realizzare nel miglior modo possibile percorsi didattici ed educativi** che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione sociale di tutte e tutti.

Nella realtà sono ancora numerose le situazioni in cui l'inclusione viene intesa come **azione mirata e diretta ai soli alunne e alunni con disabilità o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento**. È ancora troppo diffusa l'idea secondo cui promuovere l'integrazione scolastica significa soddisfare i **bisogni meramente formativi** dell'alunna e dell'alunno con disabilità, senza porre alcuna attenzione al **contesto didattico più generale e complessivo**.

L'inclusione è invece un **cambio paradigmatico** che parte dalla conoscenza e dall'osservazione del gruppo e del contesto, e dalla programmazione di un'azione educativa e didattica che mira a **valorizzare il gruppo come contesto di crescita collettiva e individuale** nonché a **promuovere la differenziazione didattica** e la **partecipazione attiva** come base del lavoro quotidiano.

Nell'ambito di questo contesto è certamente necessario prestare una specifica **attenzione ai bisogni educativi personalizzati e individualizzati** dati da disturbi specifici, condizioni di disabilità o di svantaggio socioculturale. Questi ambiti di "speciale normalità" richiedono misure specifiche e interventi programmati e gestiti dal Consiglio di classe e dalla rete più estesa di lavoro. Tali interventi non devono rimanere scollegati dal contesto di innovazione didattica più generale che verrà attivato per l'intero gruppo classe. In caso lo fosse, infatti, potrebbero verificarsi le **quattro condizioni** che la ricerca educativa ha evidenziato come gli **ostacoli più frequenti all'inclusione** nella scuola italiana, e cioè:

- la **delega**;
- le **macro** e le **micro-esclusioni**;
- l'**incapacità di mobilitazione delle risorse di rete**;
- l'**immobilismo didattico e la mancanza della cultura dell'innovazione**.

Gli ostacoli all'inclusione

Delega

I **fenomeni di delega** sono ancora oggi molto presenti in ogni ordine di scuola, ma in misura crescente con l'avanzare della carriera scolastica. Sono quei fenomeni secondo i quali la **programmazione** e la **gestione delle attività didattiche** che riguardano **alunne e alunni con difficoltà vengono delegate all'insegnante di sostegno** o al massimo a un paio di docenti. Questa condizione crea un **legame biunivoco tra alunno e insegnante di sostegno** (o insegnante referente) che depotenzia le possibilità didattiche ed educative e porta progressivamente al distacco del percorso didattico personalizzato o individualizzato

dal percorso del gruppo classe. Porta, inoltre, a una **relazione univoca tra la scuola e la famiglia**, per cui i genitori spesso identificano l'insegnante di sostegno come l'insegnante del figlio o della figlia e non come risorsa a disposizione dell'intero gruppo classe. Lo stesso capita, a volte, anche a insegnanti di sostegno, che non a caso utilizzano espressioni come «il mio alunno», «la mia alunna» identificando di fatto la proprietà della loro azione educativa.

La delega è un **fattore culturale**, nonché il primo aspetto su cui si deve intervenire se si vuole agire sulla cultura e sulle prassi inclusive a scuola. È assolutamente indispensabile **contrastare i meccanismi di delega** nei confronti dell'insegnante di sostegno e di ghettizzazione nei confronti delle alunne e degli alunni con BES; questo non vuole di certo dire eliminare la specificità del sostegno, ma **programmare l'azione didattica in ottica inclusiva**, prevedendo dei momenti di condivisione nel gruppo classe, in quanto la **differenziazione** e la **facilitazione** possono diventare una risorsa importante per **tutte e tutti**; anche nei casi più gravi e complessi è necessario trovare dei momenti in cui i percorsi individualizzati possano entrare in contatto con gli obiettivi e le azioni della classe.

Macro e micro-esclusioni

La delega crea disinteresse nei confronti del processo educativo e di apprendimento di alunne e alunni con difficoltà, che tenderanno dunque a isolarsi. Questo isolamento può configurarsi come **macro-esclusione**, che si verifica sempre più raramente, e porta alunni e alunne con difficoltà a **non prendere parte a determinate attività**, da quelle extrascolastiche a quelle curricolari. La **micro-esclusione**, invece, agisce in maniera più sottile: chi ha difficoltà viene di fatto **escluso dal resto della classe** per partecipare a momenti didattici a lui dedicati, come i cosiddetti “Laboratorio H” o, ancora più paradossalmente, “Laboratorio Inclusione”. Il fenomeno della micro-esclusione, oltre che nella creazione di un percorso didattico che prevede un sempre minor contatto col resto del gruppo, si può concretizzare anche nell'esclusione dai giochi, dalle attività informali, dai momenti del pasto o ricreativi.

Contrastare questi fenomeni con l'utilizzo intelligente delle risorse a disposizione della scuola, professionali, umane e materiali, è l'unica forma di azione davvero efficace per costruire un contesto realmente inclusivo in cui ognuno sia legittimato a giocare la propria parte.

Incapacità di mobilitazione delle risorse di rete

Delega ed esclusioni (macro o micro) derivano spesso da una scarsa capacità organizzativa (oltre che da un'immatura concezione del concetto di inclusione) che riguarda soprattutto l'uso delle **risorse di rete**. Due risorse in primis vengono utilizzate poco efficacemente:

- compagni e compagne di classe, che vengono spesso ignorati nella progettazione didattica inclusiva, ma che invece sono alla base della visione inclusiva poiché è proprio tale risorsa che permette la crescita di competenze non solo sociali e relazionali ma anche di apprendimento. La differenziazione didattica, le pratiche di valutazione e autovalutazione, la consapevolezza di sé, la crescita di abilità negli ambiti di competenza sono strettamente legate alla capacità di valorizzare il lavoro in gruppo e col gruppo. La costruzione della relazione con la classe deve essere progressiva, passando dal lavoro di coppia fino al piccolo e al grande gruppo, non perdendo comunque di vista la prospettiva del lavoro individuale;
- altre risorse utilizzate poco efficacemente ai fini dell'inclusione sono quelle professionali. Sul progetto inclusivo, infatti, laddove questo è ben pianificato, lavorano molti professionisti diversi: insegnanti del Consiglio di classe, assistenti alla comunicazione, educatrici ed educatori scolastici, pedagogiste e pedagogisti, eventuali psicologhe e psicologi scolastici, altre figure che la scuola può contattare in relazione a specifici progetti. Tali figure professionali, oltre a essere di difficile reperimento anche a causa di proposte lavorative spesso a termine e di breve durata (questione che rimane un enorme problema nella scuola italiana), non sempre riescono a lavorare integrando positivamente i loro ambiti di competenza. Tuttavia, si è comunque di fronte a un cambiamento di rotta: da una relazione penalizzante, di tipo biunivoco tra insegnante di sostegno e alunno, si sta gradualmente andando verso una dimensione multiprofessionale.

A maggior ragione queste figure professionali devono avere **pari dignità e ruoli definiti** nell'ambito di una progettualità inclusiva, proprio perché sono necessari al raggiungimento di obiettivi che riguardano la **crescita di competenze** non del solo alunno con BES, ma del contesto di gruppo in cui si svolge l'apprendimento di tutte e tutti.

Immobilismo didattico e mancanza della cultura dell'innovazione

I tre ostacoli all'inclusione appena descritti si aggiungono alla tendenza sempre presente, specie nella scuola secondaria, a progettare metodologie didattiche fortemente trasmissive, basate principalmente sull'ascolto, sull'esercitazione individuale, sulla verifica scritta e sull'interrogazione. Ciò che si discosta da questo paradigma viene spesso considerato come sperimentazione e come attività "speciale".

I motivi per i quali la scuola (secondaria) italiana è così ancorata a questo "tradizionalismo" didattico sono molti e molto complessi: l'**organizzazione** e la **visione politica** di tale organizzazione; le **mancate riforme strutturali**; la **formazione di base** di chi insegna ancora troppo **poco mirata alla programmazione didattico-pedagogica e sbilanciata sul lato contenutistico-disciplinare**.

È dunque **necessaria una profonda revisione dell'impostazione didattica** e del **pensiero pedagogico** nella scuola secondaria di primo e secondo grado, soprattutto tenendo conto di quanto emerso nelle Indicazioni nazionali e nei documenti programmatici del MIUR per quanto riguarda l'attenzione posta alla dimensione delle competenze.

DAII – Didattica aumentata per l'inclusione e l'innovazione

Al fine di **mobilitare le risorse per l'inclusione** e identificare le **dimensioni didattiche** che **aumentano** in maniera significativa le **opportunità di inclusione e di innovazione didattica** la Ricerca e Sviluppo Erickson ha creato un modello di azione indicato dall'acronimo **DAII – Didattica aumentata per l'inclusione e l'innovazione**. Tale modello ha due obiettivi:

- mobilitare le risorse per l'inclusione;
- identificare quelle dimensioni didattiche che accrescono in maniera significativa le opportunità di inclusione e di innovazione didattica.

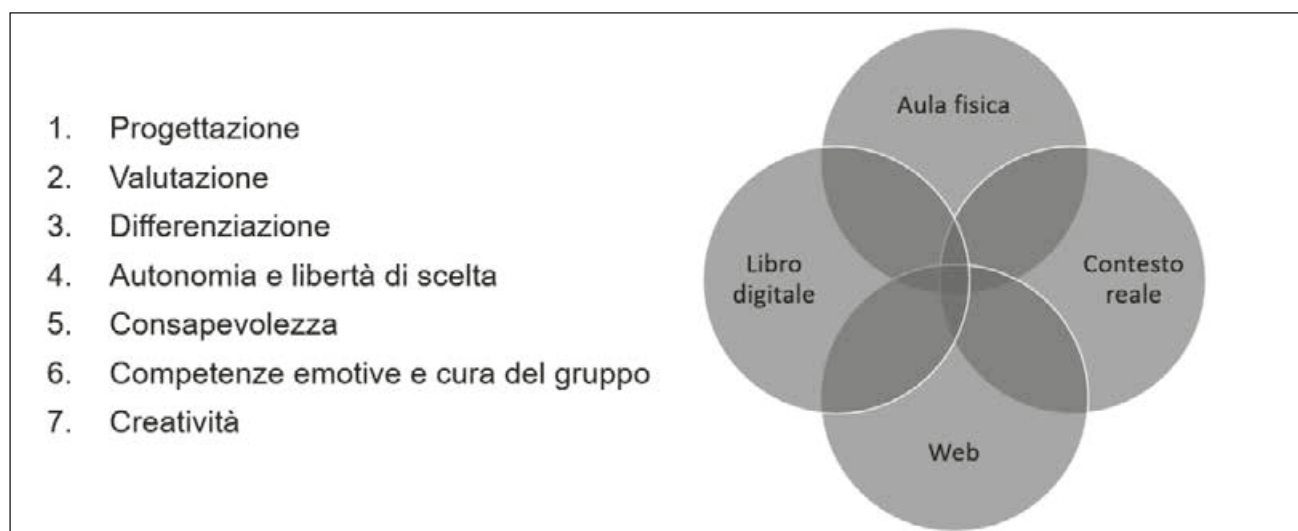
DAII vuole essere un **modello di riferimento** per la costruzione di specifici **progetti editoriali** nonché **un modello** al quale ogni **insegnante** può guardare per **individuare** quegli **aspetti della propria azione didattica** da **cambiare, potenziare** o dei quali è necessario **essere maggiormente consapevoli**.

DAII vuole anche essere un **esortazione** al mondo della scuola affinché sia capace di organizzarsi in modo efficace e di pensarsi in maniera ecologica, cioè come parte di un sistema.

Il modello DAII amplia e trasforma il **paradigma dei sette punti chiave dell'inclusione** che già in passato è stato cardine dell'azione editoriale e didattica di Erickson.

I sette punti chiave dell'inclusione (risorsa compagni, adattamento, mappe e aiuti visivi, processi cognitivi e stili di apprendimento, metacognizione e metodo di studio, emozioni e variabili psicologiche e valutazione, verifica e feedback) derivavano principalmente da un lavoro di ricerca dedicato ad alunne e alunni con BES. Tali punti chiave sono compresi ed estesi nel modello DAII, che si propone di **valorizzare l'azione didattica dell'intero gruppo classe**.

Il DAII identifica **sette dimensioni didattiche** in **quattro diversi contesti di apprendimento** che possono essere sia digitali sia fisici.



Dall'intersecarsi di queste variabili emergono numerose opportunità per rendere più efficaci le dinamiche inclusive e innovative.

2

Le sette dimensioni didattiche

Una comunità scolastica può rendere più efficaci le **dinamiche inclusive** al suo interno principalmente attraverso due azioni: **valorizzando la rete di relazioni del gruppo classe**, cioè non solo quelle tra insegnanti e studenti ma anche quelle tra i vari professionisti che lavorano nel mondo della scuola, come pedagogiste e pedagogisti, educatrici ed educatori, assistenti alla comunicazione e, se presenti, psicologhe e psicologi scolastici. La più importante di queste risorse relazionali, però, resta quella dei **compagni di classe**. L'altra azione consiste nel **creare una progettazione didattica** che permetta a tutti di **raggiungere** il massimo livello di **partecipazione attiva** e **apprendimento**. Questa è infatti la missione dell'inclusione: permettere a tutte e a tutti di partecipare e apprendere al maggior livello possibile rispetto alle proprie possibilità e caratteristiche.

Progettazione

Vista la sua importanza, la prima delle sette dimensioni del DAI è la **progettazione didattica**. Nella progettazione è possibile identificare **tre piani** differenti di sviluppo: quello delle **competenze**, quello delle **metodologie** e quello delle **relazioni**.

Per lavorare sul piano delle **competenze**, l'insegnante deve tener conto delle **Indicazioni nazionali** e dei **traguardi di competenze** che ogni alunno deve sviluppare nel corso della scuola del primo ciclo e, puntando a questi obiettivi, deve **progettare la struttura didattica con i contenuti e le abilità specifiche della disciplina**.

In questo senso le **competenze** dovrebbero diventare il cardine della programmazione dell'intera annualità (e, in ottica più ampia, dell'intero ciclo).

In che modo a fine anno il docente può raggiungere le competenze attese (o come può provare a farle raggiungere a tutte e a tutti gli alunni)? Quali tappe nel corso dell'anno deve prevedere per il raggiungimento di tali competenze? Una risposta efficace a queste domande è predisporre un **ciclo di attività didattiche per competenza**, così come teorizzato da Trincherò (2017), o una struttura di "**progettazione a ritroso**" come proposto da Castoldi (2017). In questa struttura, le attività in entrata per competenza si uniscono alle attività di monitoraggio e di certificazione finali.

Al piano delle competenze è strettamente legato quello delle **metodologie attive**: queste **permettono di realizzare una didattica significativa** (cioè legata alle preconcoscenze alla sua motivazione) e **flessibile** (cioè in grado di adattarsi a diversi contesti di classe e sociali). Nell'orizzonte dell'inclusione, che voglia valorizzare le differenze e la collaborazione tra i compagni, le **metodologie partecipative e interattive devono intersecarsi con quelle più trasmissive**, che oggi occupano gran parte del tempo scuola.

Infine, il piano delle **relazioni**: **tutto ciò che accade in ambito educativo ha una base nella relazione**. Per questo, fare progettazione didattica significa anche interrogarsi sulle relazioni tra gli alunni, tra l'insegnante e alunne e alunni, tra il contesto scuola e il contesto casa ecc.

L'inclusione si basa sulla **conoscenza reciproca degli alunni e sulla reciproca valorizzazione**; questi obiettivi sono raggiungibili solo se si sviluppano **relazioni positive e significative** durante lo svolgimento dell'attività didattica.

In questa cornice si colloca anche l'attenzione necessaria da porre alla **programmazione educativa individualizzata** che si esplica tramite il PEI.

Valutazione

La programmazione didattica è un'attività intrinsecamente connessa alla **valutazione**. Non è possibile, infatti, organizzare un sistema di valutazione efficace e inclusivo se non partendo dalla programmazione. La valutazione è un elemento fondamentale della didattica e consta di una serie di **passaggi** e di **azioni in sequenza**:

- **definizione di obiettivi** generali, personalizzati, individualizzati;
- **osservazione della situazione in entrata**;
- **monitoraggio** da parte dell'insegnante;

- **feedback** costante e supportivo;
- **autovalutazione** da parte di alunne e alunni;
- **valutazione** tra pari;
- prove di **verifica** strutturate;
- prove di **competenza** (certificazioni).

La valutazione, quindi, si situa in una dimensione molto più ampia di quelle della verifica e dell'interrogazione, del voto e del giudizio. **Valutare per promuovere l'apprendimento è un processo costante e quotidiano** che in ottica inclusiva mira anche a **sostenere e monitorare lo sviluppo delle competenze chiave** previste dalle Indicazioni nazionali.

Nella valutazione è possibile individuare tre fasi:

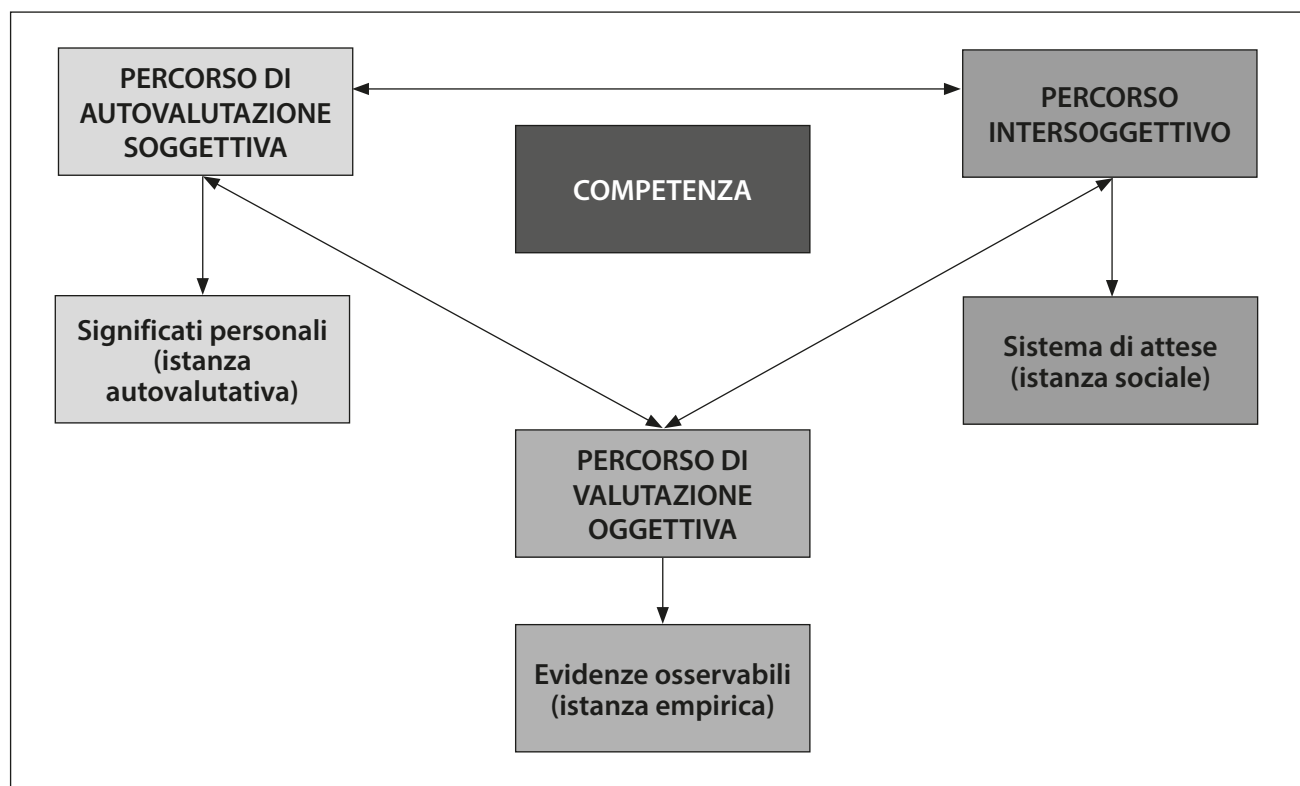
- fase **iniziale**: riguarda l'**osservazione iniziale delle conoscenze** e dei **livelli di competenza**, non solo disciplinare, ma anche relazionale nel gruppo, e la conseguente **pianificazione delle attività**. L'osservazione iniziale del gruppo classe e del singolo ha un'importanza fondamentale nei primi anni di un ciclo e/o nella ripartenza dopo un periodo prolungato di assenza;
- fase **intermedia**: è **contestuale all'attività didattica** e si compone di **momenti formali e informali**; il monitoraggio deve essere svolto con specifici strumenti di valutazione che tengano conto sia delle competenze sia delle abilità in gioco. In questa fase è importante fornire all'alunno un costante **supporto** tramite feedback costruttivi ma, al contempo, anche da parte dell'alunno e del gruppo dei pari devono esserci **autovalutazione** e **monitoraggio metacognitivo**, nonché meccanismi di **autoregolazione**. L'autovalutazione e il monitoraggio metacognitivo, come dimostrano gli studi internazionali di metanalisi sull'efficacia didattica (Hattie, 2016), costituiscono **la variabile più importante** per il successo scolastico: più alunne e alunni sono **consapevoli del proprio processo di apprendimento** e sono in grado di **autovalutare il proprio apprendimento**, maggiori saranno le probabilità che essi avranno di ottenere risultati positivi;
- fase **finale**: riguarda la **verifica degli apprendimenti** e la **certificazione delle competenze** raggiunte. In quest'ottica, la valutazione per l'apprendimento deve tenere in considerazione l'intero **percorso didattico e valutativo**, ponendosi come **momento conclusivo**, di **riflessione metacognitiva** e **valutazione condivisa** con alunne e alunni. Di conseguenza, le verifiche devono essere oggetto di personalizzazione e individualizzazione in coerenza con i Piani Didattici Personalizzati e Individualizzati predisposti dal Consiglio di classe.

Per sottolineare la finalità della valutazione per l'apprendimento, Castoldi evidenzia il concetto di **valutazione trifocale** (Castoldi, 2021) che fa leva su **tre istanze** differenti. Si usa il termine *istanza*, perché la valutazione trifocale risponde a tre diverse **necessità**: la prima è più legata allo **sviluppo personale**, la seconda al **contesto sociale** (sia scolastico sia extrascolastico), la terza alla **tradizionale certificazione dei livelli raggiunti**.

Il concetto di valutazione trifocale prevede tre percorsi che inquadrano lo sviluppo della competenza:

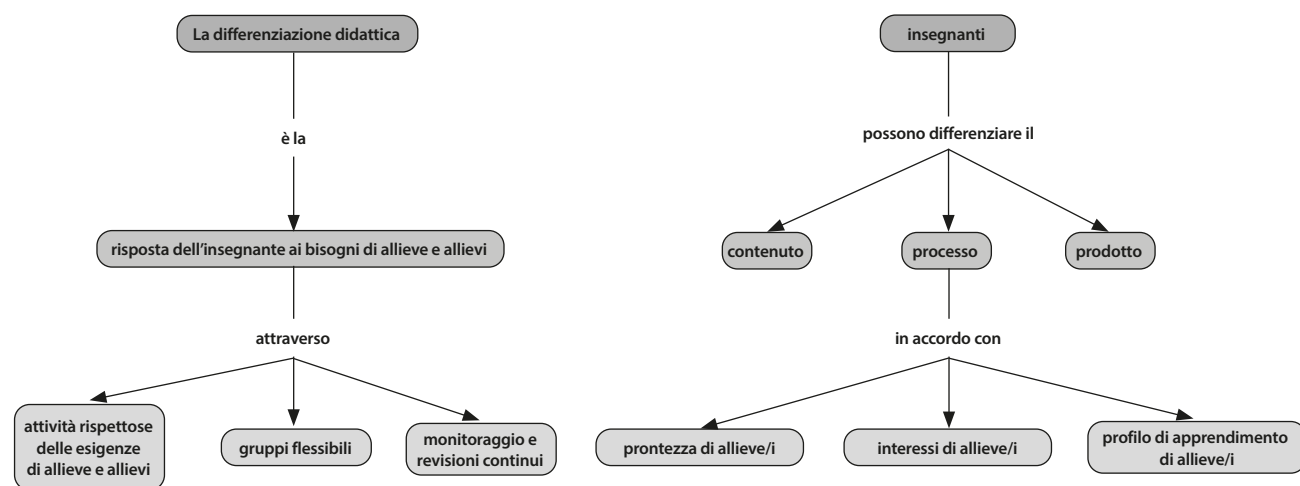
- il percorso di **autovalutazione soggettiva**, che si situa a livello **metacognitivo** ed è finalizzato a **monitorare** lo stato del singolo studente rispetto agli **obiettivi da raggiungere** e ai **significati personali** che l'apprendimento ha per loro. L'istanza è quindi **autovalutativa**;
- il percorso di **valutazione oggettiva**, che utilizza **prove di verifica a livelli differenziati** (in unione al tema della differenziazione) non solo per livello di complessità, ma anche in modalità esecutive. L'istanza è quindi **empirica**;
- il percorso **intersoggettivo**, che fa riferimento al sistema di **attese sociali** legate all'apprendimento della disciplina o degli argomenti, ovvero **perché è importante apprendere un argomento o sviluppare una determinata competenza** non solo dal punto di vista del soggetto che apprende (soggettivo), ma anche in relazione al contesto dei pari e al contesto culturale e sociale. L'istanza è quindi **sociale**.

Oltre a tutti gli strumenti di verifica e alle forme di personalizzazione e di adattamento delle verifiche, fanno parte della valutazione le **azioni didattiche** volte a **monitorare l'andamento dello studio**, i **percorsi operativi** mirati alla **costruzione di un metodo di studio** e alla **riflessione sul proprio processo di apprendimento**, l'attenzione al **feedback** da dare alla **classe** e ai **singoli individui**. Il feedback deve essere **costruttivo, non giudicante e positivo** e **non può esaurirsi in un voto o in un giudizio sommativo**.



Differenziazione

Come teorizzato da Tomlinson (1999), **differenziare** significa lavorare sul piano dei **contenuti**, dei **processi** e dei **prodotti**, ma è importantissimo considerare la **sfera personale della motivazione dello studente**. La differenziazione e la differenza stessa devono diventare la **norma**, la base e il valore della didattica inclusiva. Differenziare in classe significa prevedere **metodologie, strumenti e contesti** in grado di attivare tutte le risorse **cognitive, relazionali, comportamentali** presenti nel gruppo classe (ma anche nel corpo docente).



Heidrun Demo sottolinea però che la differenziazione è connessa principalmente a un rischio: il **sovraccarico lavorativo per l'insegnante**, che ha la sensazione di **non poterla fare a tenere opportunamente conto di tutte le differenze presenti all'interno della classe** fino a che l'impostazione tradizionale, trasmissiva e frontale della lezione non sia messa in discussione: «Se infatti l'insegnante è il primo attore di una lezione, in un ruolo centrale e di fortissima responsabilità, nasce anche un grande **senso di fatica**. È un insegnante che deve farsi carico di comprendere tutte le differenze dei propri alunni e di progettare coerentemente una proposta didattica per ognuno di loro capace di tenerne conto. È suo il compito di spiegare efficacemente, di predisporre i materiali più adatti, di progettare i tempi giusti

per ognuno, di sostenere anche affettivamente nel migliore dei modi ogni alunno nel suo personale percorso di crescita. Gestire una classe quando si comprende la grande eterogeneità delle alunne e degli alunni che si hanno di fronte non può mai essere un compito semplice. Penso però che la gestione di tutte queste differenze possa diventare più sostenibile solo se l'insegnante si fa un po' da parte e aumenta invece la partecipazione attiva dei bambini. Non significa abdicare al ruolo di guida e di adulto rispetto ai soggetti in formazione, ma di farsi regista anziché primo attore e di andare in scena, invece, con l'intero gruppo classe» (Demo, 2015).

Sono ormai moltissimi gli approcci che a livello internazionale concorrono a percorsi di differenziazione efficaci. Tali approcci stimolano la valorizzazione delle **intelligenze multiple**, dei **diversi stili cognitivi**, dell'**esplorazione diretta**, della **didattica laboratoriale** e dell'**apprendimento cooperativo**. Questo ovviamente senza dimenticare il ruolo importante giocato dall'**adattamento dei materiali per alunne e alunni con BES** che però, da solo, non è più sufficiente a garantire percorsi inclusivi efficaci per tutti. L'eterogeneità delle classi è tale che **il solo adattare i materiali non è più sufficiente**, è necessario **cambiare le metodologie di base**, l'impostazione generale della lezione nell'ottica della **partecipazione e della didattica attiva**.

Autonomia e libertà di scelta

L'inclusione e l'innovazione didattica hanno una strada segnata, che è lo sviluppo delle competenze e della valorizzazione dei contesti di apprendimento. In questo senso l'obiettivo generale non può che essere quello di una scuola che mette al centro del proprio percorso educativo l'**autonomia** e la **libertà di scelta**.

La sfida della scuola inclusiva è infatti quella di «costruire quel difficile connubio tra l'**attenzione alla singolarità di ognuno** e la **cura di una comunità** capace di garantire la partecipazione di ciascuno. [...] Una scuola giusta, capace di **accogliere le differenze** e di **vigilare sulle disuguaglianze**, non può proporre a tutti di imparare le stesse cose, negli stessi modi e possibilmente con gli stessi tempi» (Demo, 2021).

In questo scenario, che, va ribadito, è lo scenario tracciato dalle Indicazioni nazionali, **il ruolo attivo di alunne e alunni è fondamentale**. Nella scuola dell'inclusione il percorso educativo e didattico deve necessariamente, progressivamente, dare modo ad alunne e alunni di sperimentare un'**autonomia** che sia al contempo **operativa, decisionale, organizzativa e comunitaria**.

A supportare questo percorso esistono scenari didattici ampi, sperimentati a livello internazionale, come quello della **didattica aperta**, con le metodologie specifiche della **didattica a stazioni** e delle **agende settimanali** (Demo, 2017).

La **libertà di scelta** si configura quindi come panorama ampio, nel quale l'autonomia e la libertà di scelta possono declinarsi in senso più **strumentale** (è l'insegnante che decide quali strumenti usare per realizzare i compiti proposti, qual è l'ordine degli esercizi, quali le modalità in cui organizzare il lavoro), oppure in modo più "rivoluzionario", cioè prevedendo l'**autodeterminazione di parte del curriculum scolastico** da parte della scuola stessa, come nel caso della sperimentazione delle **scuole democratiche e libertarie** in Germania.

Anche le **metodologie attive** (ad esempio l'ascolto e la risoluzione di problemi reali) permettono alla comunità scolastica di confrontarsi, valorizzare le visioni e le soluzioni proposte in prima persona da alunne/i, fin dalla più giovane età: i **circle time**, le **agorà** della Scuola Senza Zaino (Orsi, 2017), i **Consigli dei bambini** della sperimentazione della Città delle bambine e dei bambini (Tonucci, 2019), ma anche le abilità di **debate** e **problem solving** rispetto alla cittadinanza attiva.

La stessa **didattica disciplinare può favorire e innescare dinamiche che potenziano l'autonomia degli studenti e delle studentesse**. Un corso adozionale può proporre percorsi didattici che stimolino la libera decisione di alunne e alunni relativamente ai supporti da utilizzare o ai contenuti da affrontare. Ad esempio, l'approccio oggi molto diffuso del *Writing and Reading Workshop* (WRW) della Columbia University, promosso per la lingua italiana da Jenny Poletti Riz (2017), è un ottimo esempio di metodologia che promuove in ogni aspetto l'autonomia e la libertà di scelta nella didattica della lingua madre. Un costante richiamo all'**individuo** nella riflessione di ciò che sono "per lui o lei" lo studio dell'italiano, la scrittura, la lettura, l'espressione di sé tramite tecniche e strumenti specifici.

Promuovendo l'autonomia e la libertà di scelta si possono realmente **accrescere la responsabilità individuale e collettiva**, nonché i livelli di **consapevolezza** di alunne/i e dell'intera comunità.

Consapevolezza

È un fattore centrale di una comunità scolastica che voglia essere realmente inclusiva. Essere consapevoli delle altrui diversità, dei diversi modi di studiare e di insegnare, dei diversi valori che ognuno immette nello studio di una disciplina o di un argomento, delle diverse passioni che animano ogni individuo: la consapevolezza è un fattore imprescindibile nel percorso di valorizzazione, o anche solo nell'accettazione, delle differenze di cui ciascuna persona è portatrice.

Senza consapevolezza rimangono soltanto l'**apprendimento meccanico e ripetitivo**, il **buon voto come obiettivo** e – conseguentemente – quella progressiva **demotivazione** che la scuola vive come “il problema” da affrontare e che porta ancora troppi alunne/i, specie quelli più a rischio, all'**abbandono scolastico** nel corso della secondaria.

Ma cosa significa consapevolezza in ambito didattico? Semplificando un quadro molto complesso, si può fare riferimento alle seguenti tre dimensioni:

- consapevolezza del proprio **metodo di studio** (come si impara?);
- consapevolezza **motivazionale** (perché si studia?);
- consapevolezza **globale** (quale impatto può avere lo studio di quella disciplina sulla realtà?).

Il **metodo di studio** è certamente un obiettivo noto e previsto dalle stesse competenze chiave: *imparare a imparare* è una delle finalità specifiche della scuola di ogni ordine e grado e trasversale per la vita in ottica di *Lifelong e Lifewide learning*.

Per lo **studente** significa essere **consapevole del come studia** e acquisire progressivamente **competenze di autoregolazione** dell'apprendimento e del comportamento.

Per il **docente** significa proporre **strategie, strumenti e metodologie didattiche** diversificate da utilizzare nei vari contesti di aula, di lavoro a casa e di uso nel mondo digitale. Significa **favorire la collaborazione tra compagni** per realizzare schemi e mappe cognitive, nonché per pianificare un'efficace azione di studio; significa altresì **insegnare tecniche di presentazione delle informazioni**, e ancor prima di **ricerca**, permettendo l'acquisizione di un metodo attraverso il quale imparare a distinguere le fonti attendibili da quelle che invece veicolano **false informazioni** (*fake news*).

La **motivazione** è elemento centrale dell'apprendimento, ma va **costruita e supportata** con attività e attenzioni specifiche. Essa nasce dal **rapporto costante tra insegnante, alunno e compagni** rispetto alla **disciplina** e alla **scuola** più in generale.

È fondamentale dare modo ad alunne e alunni di **riflettere e discutere sulla propria motivazione**, sul **perché ciò che studiano può essere loro utile**, sulle **aspettative personali e sociali nei confronti degli ambiti disciplinari**, anche nell'ottica di orientare adeguatamente i percorsi scolastici successivi. In questo senso è utilissimo fare riferimento costante alle **conoscenze pregresse** di alunne e alunni, ai loro **contesti di provenienza**, al **rapporto con altre competenze** acquisite e sviluppate al di fuori della scuola, attraverso lo sport, la musica, il volontariato o attraverso le esperienze di vita in generale.

Far dialogare, mettere in relazione lo studio della specifica disciplina con il mondo della scuola in generale e con la ricchezza delle esperienze maturate in ambito extrascolastico rende consapevoli alunne/e e delle proprie aspettative e potenzialità, e dà loro una prospettiva di senso entro la quale cogliere il significato dello studio di quella specifica disciplina.

Ciò che si studia a scuola, infatti, – ed è fondamentale che alunne/i ne siano consapevoli – ha un **impatto** sulle **scelte quotidiane** che ciascuna persona compie e compirà in moltissimi ambiti di vita (dai consumi culturali alle scelte alimentari) nonché sul modo in cui sente di far parte di una **realtà più ampia**, sui suoi **rapporti sociali** e sulle sue **dinamiche familiari**. Proprio per questo, la scuola non può e non deve agire solo sui settori disciplinari ma deve situare la propria azione in una **prospettiva globale**, insegnando **senso civico e senso di responsabilità individuale e collettiva**.

È sotto gli occhi di tutti l'influenza che il ruolo attivo e proattivo dei giovanissimi esercita sul mondo sociale, culturale, economico mondiale. L'**attivismo** infatti è una cifra identitaria delle nuove generazioni ed è il vero **banco di prova delle competenze trasversali per la vita** (*Life skills*) a cui ormai tutti i documenti educativi internazionali fanno riferimento.

Competenze emotive e cura del gruppo

La differenziazione, l'autonomia, la consapevolezza, nonché l'autovalutazione si basano su **competenze emotive** ben strutturate, cioè sulla capacità di **autoregolazione emotiva** grazie alla quale alunne/i sono in grado di riconoscere e gestire le proprie emozioni, i propri stati emotivi e le proprie caratteristiche personali rispetto all'apprendimento e al rapporto con i docenti e i compagni di classe.

Poiché l'apprendimento inclusivo è un apprendimento strettamente correlato alla **comunità**, la **cura del gruppo** è una **priorità** su cui lavorare fin dal primo giorno attraverso metodologie attive e partecipative, lavoro di coppia e in piccolo gruppo, ma anche con il dialogo e il confronto nel grande gruppo.

La consapevolezza delle proprie competenze emotive permette di mettersi in relazione all'altro, imparando che non esiste un solo modo per affrontare i problemi e lo studio; questa consapevolezza viene sviluppata attraverso azioni mirate nel corso del percorso educativo, a tutte le età.

Si tratta di azioni che riguardano la **gestione e la comprensione delle emozioni di base** ma, anche e soprattutto nella scuola secondaria, la gestione di **competenze relazionali tra pari**, a scuola e nei contesti extrascolastici e digitali. Sono azioni di **supporto e di sostegno per gli alunni e le alunne più fragili nelle competenze personali**, nell'autostima e nel senso di autoefficacia, che – se non sostenute – possono portare alla demotivazione, al disimpegno e anche all'abbandono scolastico.

La cura delle competenze emotive e la cura condivisa del gruppo sono le basi di un lavoro preventivo sulle Life skills, che permettono di contrastare l'emergere di fenomeni di bullismo o di isolamento ancora oggi all'origine dei fenomeni più diffusi di esclusione di alunne/i con difficoltà o disabilità.

L'**empatia** è la nota caratteristica delle **competenze inclusive**; una modalità relazionale di aiuto reciproco e spontaneo **basata sulla capacità di comprendere l'altro e di "sentire" come l'altro**. Una competenza chiave che sta alla base dell'amicizia, dell'essere gruppo e comunità e che permette di stare bene a scuola. Per questo è fondamentale mettere le competenze emotive al centro di un'azione didattica che sia in grado di rendere le classi e la scuola dei luoghi realmente inclusivi.

Creatività

Al pari della cura della sfera emotiva, la "**cura della sfera creativa**" è un elemento centrale del modello di didattica aumentata innovativa e inclusiva. Spesso la creatività non viene immediatamente associata al tema dell'inclusione: esso, infatti, è ancora fortemente legato alla disabilità intellettiva, rispetto alla quale la creatività non è considerata come primo orizzonte di lavoro concreto.

Invece proprio l'esperienza quarantennale di scuola inclusiva italiana, unita alla riflessione svolta in ambito internazionale, evidenzia che **la creatività è una finalità specifica di una scuola che voglia innovare la propria didattica in ottica inclusiva**.

La creatività è la cifra distintiva dell'essere umano nella storia della sua evoluzione (Harari, 2017). È una dimensione strettamente legata alla felicità, alla meraviglia, alla capacità di reazione all'imprevisto (Falconi, 2021) e per questo motivo le connessioni con la didattica sono importantissime e inevitabili. Esse riguardano sia lo **sviluppo diretto della creatività** nei diversi ambiti disciplinari, da quello dell'arte e immagine a quello della scrittura e dell'espressione personale, nonché l'**ambito matematico**; riguardano però anche la **dimensione civica** e di **comunità scolastica** relativamente alla capacità trasversale di *problem solving*.

Lavorare sullo sviluppo del pensiero creativo, del gesto creativo individuale e collettivo, **deve essere una costante**: solo quando alunne e alunni scopriranno le potenzialità della loro creatività (non necessariamente artistica) potranno essere in grado di manifestare il loro talento e le loro capacità.

La **creatività**, la **capacità** e la **bellezza** sono spesso ed erroneamente considerate dimensioni interconnesse: chi non si sente capace di produrre artefatti didattici "belli", non si reputa creativo. Ecco, quindi, che si porrà di fronte al compito con basse aspettative, si reputerà "poco creativo" e comincerà pian piano a eliminare orizzonti di possibilità dal proprio immaginario.

La **creatività** invece è una **competenza di base** che tutti hanno e che deve essere coltivata nelle sue diversissime forme. Sono moltissime le esperienze di riscatto sociale e personale che dimostrano come **trovare la propria via creativa abbia migliorato enormemente i percorsi di apprendimento e di vita delle persone più fragili**.

Per questo, in ottica inclusiva, è così importante lavorare sulla (e con) la creatività: per **distaccarsi da un**

approccio didattico che valorizza solo l'apprendimento tecnico e meccanico e che lascia scarsa libertà individuale ad alunne/i che spesso presentano **percorsi di pensiero e di azione non lineari**.

2

Strategie per lo sviluppo delle competenze inclusive

Le sette dimensioni didattiche concorrono allo sviluppo di **competenze inclusive** indispensabili e riconosciute come finalità a livello internazionale. Già negli anni passati Erickson ha indicato lo sviluppo delle **metacompetenze inclusive** in docenti e alunni come elemento cardine per l'inclusione; questo scenario rimane ovviamente valido, le competenze rimangono tali e sono indispensabili per dare vita a una scuola inclusiva.

Nello specifico, le sette dimensioni didattiche del modello DAII permettono a docenti e alunni di focalizzare la propria attenzione sullo sviluppo e sul potenziamento di tutte e **quattro le competenze inclusive**, e cioè:

- la **valorizzazione delle differenze**, che consiste nell'utilizzare e nel valorizzare le differenze individuali all'interno della classe per attivare processi didattici differenti, innovativi e partecipativi;
- la **competenza etica e prosociale**, che consiste nel rendere la classe una comunità di apprendimento in cui si sviluppano relazioni di aiuto spontanee e un orizzonte etico condiviso basato sui principi di giustizia sociale;
- la **competenza emotiva**, che consiste nell'essere in grado di gestire la propria sfera emotiva, aspetto determinante in ogni momento del processo di insegnamento e apprendimento e, più in generale, nella strutturazione della propria identità;
- la **competenza metacognitiva**, che consiste nello sviluppare capacità di:
 - gestione, regolazione e autocontrollo rispetto ai propri processi e stili cognitivi;
 - gestione di un metodo di insegnamento e di apprendimento;
 - monitoraggio e autovalutazione del proprio profilo professionale per i docenti e di orientamento professionale futuro per gli studenti.

Questa attenzione relazionale e sociale, cardine nella scuola inclusiva, va necessariamente connessa all'attenzione alle esigenze specifiche del singolo, in particolare alle esigenze di individualizzazione degli obiettivi e dei percorsi didattici che la scuola si impegna a sviluppare insieme alla famiglia e ai servizi nel nuovo Piano Educativo Individualizzato.

I contesti di apprendimento

Il modello DAII definisce le **linee di sviluppo** e i **contesti didattici** che ogni insegnante può pensare e progettare per aumentare le possibilità di piena ed effettiva inclusione. È importante che nell'ambito di questo scenario vengano valorizzati tutti i **contesti reali e digitali di azione educativa**, cioè l'aula fisica, il contesto reale, il web e il libro digitale.

L'**aula fisica** è lo spazio principale del fare ed essere scuola. È il luogo della **relazione educativa** con i pari e con i docenti dove promuovere **collaborazione, dialogo e differenziazione** e gestire lo sviluppo delle **competenze sociali ed emotive**.

Il **contesto reale** è l'**ambiente extrascolastico**, naturale o fortemente antropizzato, nonché la rete di agenzie educative, culturali, sociali che possono enormemente arricchire i percorsi didattici inclusivi. È ovviamente anche il **contesto sociale** e della **rete familiare**, con le possibilità positive e le difficoltà che da esso derivano.

Il **web** è lo spazio interattivo della **Rete**, con strumenti e Webapp che possono offrire innumerevoli spunti per una **didattica digitale integrata** realmente significativa. Moltissime esperienze sono state implementate nel corso degli anni per valorizzare le differenze, per permettere un lavoro più significativo in ottica di differenziazione e di valorizzazione di stili cognitivi diversi. Il web è anche il **contesto** in cui sviluppare **competenze sociali, emotive e personali** che devono essere costruite nel tempo, accompagnando ragazze e ragazzi in un territorio ampio, non privo di rischi, ma ricco di potenzialità. È il luogo dell'**autonomia per antonomasia**, perché nel web ragazzi e ragazze si muovono spesso con maggiore sicurezza che nel contesto reale e questo ha importanti ricadute sul piano didattico nella misura in cui studiano, ricavano informazioni, hanno scambi tra pari, ma anche in relazione a situazioni potenzialmente pericolose e alle dinamiche tipiche dei social network che pervadono la loro quotidianità fin da giovanissimi.

Il **libro** offre numerosi strumenti e contenuti e diverse possibilità di **personalizzazione** che permettono a insegnanti e alunni/e di interagire con il libro di testo cartaceo in maniera più attiva: basti pensare alle possibilità di personalizzazione e accessibilità o alle espansioni multimediali e interattive.

Conclusioni

La riflessione sull'inclusione è iniziata partendo dalla constatazione che **oggi il cammino verso l'inclusione è ancora incompleto** e dall'analisi dei principali **fenomeni** che ne bloccano la realizzazione.

Il progetto DAII non ha la pretesa di risolvere tutti questi problemi (che sono purtroppo strutturali della società e della scuola italiane) ma ha l'ambizione di arginarli e di innescare dei positivi processi di trasformazione. Se infatti in casi eccezionali un argine non può impedire a un fiume di esondare, può però **limitare i danni** che derivano dall'esondazione e può incanalare il flusso verso direzioni desiderate. Da questo punto di vista, il modello DAII mira a **strutturare la didattica di classe** lavorando sulle opportunità e sullo sviluppo della **partecipazione diretta**, dell'**autonomia** e della **valorizzazione delle differenze** che stanno alla base di una scuola inclusiva.

Se da un lato, quindi, tutte le dimensioni didattiche hanno come obiettivo quello di promuovere l'inclusione, il modello DAII vuole aiutare i docenti a trovare **risposte efficaci ai principali fenomeni che ostacolano l'inclusione**. Per ognuno di essi nella tabella sottostante sono indicate le dimensioni didattiche atte a contrastarli e a rendere più efficaci le dinamiche inclusive e innovative.

Fenomeni che ostacolano l'inclusione	Dimensioni didattiche
Delega	Programmazione Differenziazione Competenze emotive
Macro e micro-esclusioni	Programmazione Autonomia e libertà di scelta Creatività Valutazione
Incapacità di mobilitazione delle risorse di rete	Competenze emotive Creatività
Immobilismo didattico e mancanza di innovazione	Programmazione Differenziazione Consapevolezza Valutazione Creatività

Bibliografia

- Castoldi M. (2017), *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma, Carocci.
- Castoldi M. (2021), *Valutare, ovvero triangolare*, Rivista Dida n. 8 Gennaio 2021, Trento, Erickson, pagg. 28-33.
- Demo H. (2015), *Didattica delle differenze*, Trento, Erickson.
- Demo H. (2017), *Didattica aperta e inclusione*, Trento, Erickson.
- Demo H. (2021), *Flessibile, plurale e giusta*, Rivista Dida n. 10 Maggio 2021, pagg. 52-57.
- Falconi A. (2021), *Alla ricerca della felicità*, Rivista Dida n. 10 Maggio 2021, pagg. 66-71.
- Harari Y.N. (2017), *Sapiens: da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Milano, Bompiani.
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Trento, Erickson.
- Orsi M. (2017), *A scuola senza zaino*, Trento, Erickson.
- Poletti Riz J. (2017), *Scrittori si diventa*, Trento, Erickson.
- Tomlinson C.A. (1999), *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*, Alexandria, VA, ASCD.
- Tonucci F. (2019), *Manuale di guerriglia urbana*, Bergamo, ZeroSeiUp.
- Trincherò R. (2017), *Costruire e certificare competenze nel primo ciclo*, Milano, Rizzoli.