



Didattica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado

Strategie efficaci
e strumenti operativi

A cura di
Ricerca e Sviluppo Erickson

**GRANDI GUIDE
DIDATTICA**



Erickson

IL LIBRO

DIDATTICA INCLUSIVA NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Il volume fornisce un quadro completo e, allo stesso tempo, utile per conoscere più a fondo e per lavorare in modo adeguato con gli alunni e le alunne con Bisogni educativi speciali negli anni della scuola secondaria di primo grado e poter così impostare un intervento efficace e funzionale, nell'ottica di un apprendimento inclusivo con tutta la classe. Il libro, nella sua impostazione teorico-operativa supportata dai lavori di alcuni dei maggiori esperti nel campo dei bisogni educativi, propone strategie efficaci, strumenti, approcci metodologici e proposte di intervento per affrontare le sfide sempre più complesse che la scuola è chiamata ad affrontare. Il volume si articola in 5 differenti sezioni:

- **LO STUDENTE E LA STUDENTESSA:** aiuta l'adulto a riconoscere, accogliere e valorizzare le differenze di ognuno e aiutare così nella crescita, attraverso condotte orientate all'autodeterminazione e alla costruzione di un Progetto di vita.
- **LA PROGETTAZIONE E LA PERSONALIZZAZIONE:** evidenzia l'importanza di una progettazione educativa individualizzata che prende forma tramite il PEI.
- **LA CLASSE:** approfondisce il concetto di scuola come campo d'azione sociale, nel quale ognuno mette in gioco la propria identità, e fornisce indicazioni sulla gestione della classe, anche attraverso una didattica cooperativa e laboratoriale.

Una guida che affronta il tema della didattica inclusiva con l'obiettivo di valorizzare le differenze all'interno del gruppo classe fornendo strategie e approcci metodologici efficaci.

- **LE STRATEGIE E GLI APPROCCI METODOLOGICI:** delinea una serie di approcci e strategie per lavorare in ottica inclusiva nella necessità di individualizzare, personalizzare e differenziare.
- **I MATERIALI:** presenta diverse strategie operative che utilizzano le necessarie facilitazioni e semplificazioni atte a favorire l'inclusione visibile per tutti gli alunni.

I CURATORI

RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

Il Team persegue il fine di sviluppare e diffondere competenze, metodologie, strumenti e prodotti derivati sia dalla ricerca scientifica sia dalle migliori prassi e caratterizzati da qualità, innovazione e pragmaticità.

CONTRIBUTI DI

SILVIA ANDRICH MIATO, LUCIO COTTINI, SOFIA CRAMEROTTI, LUIGI D'ALONZO, HEIDRUN DEMO, LUCIO GUASTI, DARIO IANES, ANNA LA PROVA, LIDIO MIATO, DANIELE NOVARA, ELENA PASSERINI, EVA PIGLIAPOCO, BEATRICE PONTALTI, CARLO SCATAGLINI, IVAN SCIAPECONI, LUIGI TUFFANELLI, STEFAN VON PRONZINSKI.

€ 27,50



9 17888591027744

www.ericsson.it

CURATORI DI SEZIONE

SOFIA CRAMEROTTI

(Sezioni 1-4)

Psicologa dell'educazione e pedagoga. Per il Centro Studi Erickson è responsabile della «Ricerca e Sviluppo – Sezione psicoeducativa e didattica». Autrice di vari articoli e libri, si occupa di progettazione educativa individualizzata e di Teacher Education. Svolge attività di formazione, docenza universitaria e consulenza su tematiche di carattere psicopedagogico e educativo-didattico.

GLI AUTORI

SILVIA ANDRICH MIATO

Psicologa dello Sviluppo, perfezionata in Psicopatologia dell'apprendimento.

DAVIDE APOLLONI

Docente presso la scuola secondaria di primo grado. È animatore digitale e referente per il contrasto al bullismo e al cyberbullismo del proprio istituto. Per le Edizioni Erickson ha realizzato materiali e strumenti per insegnanti e alunni.

MARIA LUISA BONINELLI

Dottorato di ricerca in Scienze della Formazione e della Cognizione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Formatore Accreditato sul Metodo Feuerstein dal Feuerstein Institute di Gerusalemme. Svolge attività di formazione e consulenza sui BES e sul potenziamento cognitivo.

FEDERICA BREMBATI

Dottoranda in Scienze dell'Educazione, pedagoga clinica, perfezionata in psicopatologia dell'apprendimento e in valutazione e interventi familiari.

DONATELLA CICCONI

Docente di discipline letterarie presso la scuola secondaria di primo grado. Ha svolto la funzione di docente referente per l'intercultura, partecipando a laboratori di ricerca-azione. Ha un master in Didattica e Psicopedagogia per i disturbi specifici di apprendimento.

CARLO SCATAGLINI

(Sezione 5)

Insegnante specializzato di L'Aquila, è formatore sulle metodologie inclusive di recupero e sostegno. Per le Edizioni Erickson è autore di numerosi testi di didattica facilitata e di narrativa.

GIANLUCA DAFFI

Docente universitario presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Brescia e già presso la Libera Università di Bolzano, è collaboratore del servizio di neuropsichiatria infantile degli Spedali Civili di Brescia. È autore di numerose pubblicazioni sul tema delle difficoltà di attenzione.

LUIGI D'ALONZO

Professore ordinario di Pedagogia speciale, delegato del Rettore per l'integrazione degli studenti con disabilità e DSA e direttore del CeDisMa – Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità.

FRANCA DA RE

Dirigente tecnico MIUR presso l'USR per il Veneto. Psicologa del lavoro, organizza seminari di formazione per docenti e dirigenti su tematiche inerenti alle metodologie didattiche, alla psicopedagogia, all'organizzazione scolastica.

SANDRA DE CESARE

Docente di discipline letterarie presso la scuola secondaria di primo grado. Animatore digitale e funzione strumentale per le nuove tecnologie presso l'Istituto Comprensivo di Rotella – Montalto delle Marche.

LUCIO COTTINI

Professore ordinario di Didattica e pedagogia speciale al Dipartimento di Studi Umanistici presso l'Università degli Studi «Carlo Bo» di Urbino.

HEIDRUN DEMO

Professoressa associata di Didattica e pedagogia speciale presso la Facoltà di Scienze della formazione e direttrice del Centro di Competenza dell'inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano.

DANIELA DI DONATO

Docente di lettere nella scuola secondaria di secondo grado. È tutor e formatrice dell'AID e svolge attività come formatrice sulla didattica inclusiva e l'uso delle tecnologie in classe e a casa.

ROBERTA DONINI

Psicologa, psicoterapeuta, perfezionata in psicopatologia dell'apprendimento.

GIANNA FRISO

Psicologa, perfezionata in psicopatologia dell'apprendimento. Fa parte del Gruppo MT ed è autrice di materiali e contributi di ricerca in campo educativo. È docente nel Master in Psicopatologia dell'apprendimento e nella Scuola di specializzazione Ciclo di vita dell'Università di Padova.

GIUSEPPINA GENTILI

Insegnante e formatrice multimediale. Si occupa del coordinamento dei gruppi di ricerca-azione IMAS (Intelligenze Multiple a Scuola) e svolge attività di formazione presso il Centro Studi Erickson di Trento.

GINEVRA G. GOTTARDI

Archeologa di professione, si dedica alla divulgazione e valorizzazione dei beni culturali proponendo progetti didattici nelle scuole attraverso la realtà di Archeoplanet. Insieme a Giuditta Gottardi ha creato il sito Laboratorio Interattivo Manuale.

GIUDITTA GOTTARDI

Maestra di professione e blogger per passione, insieme a Ginevra Gottardi ha creato il sito Laboratorio Interattivo Manuale, un atelier dove creatività e didattica si incontrano.

LUCIO GUASTI

È stato professore ordinario di discipline pedagogiche, prima all'Università di Parma e poi all'Università Cattolica di Milano.

DARIO IANES

Docente ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale all'Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. È co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento, per il quale cura alcune collane, tra cui le Guide e i Materiali. Autore di vari articoli e libri e direttore della rivista «DIDA».

ANNA MARIA LANCINI

Docente di scuola primaria, si occupa da tempo di ricerca e sperimentazione di percorsi didattici nell'area logico-matematica anche in riferimento alla disabilità.

NICOLETTA MANFRIN

Insegna nella scuola secondaria di primo grado. È formatore Erickson come Esperto dei processi di sviluppo e valutazione delle competenze in ottica inclusiva e referente per il contrasto al bullismo e al cyberbullismo del proprio istituto.

ROBERTO MEDEGHINI

È stato docente di Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bergamo. Fa parte del comitato scientifico della rivista online «Disability Studies Italy». È autore di numerosi articoli e pubblicazioni sull'inclusione sociale e scolastica.

LIDIO MIATO

Dirigente scolastico, è psicologo dell'età evolutiva e membro del Gruppo MT dell'Università di Padova.

ANGELICA MOÈ

Docente di Psicologia della Motivazione e delle Emozioni e di Psicologia della Personalità e delle Differenze Individuali all'Università di Padova, si occupa della promozione degli aspetti motivazionali e di emozioni nell'apprendimento e nell'insegnamento.

DANIELE NOVARA

Pedagogista, consulente e formatore. Esperto in processi di apprendimento in situazioni di conflittualità, ha ideato «Litigare bene», il metodo maieutico per la gestione dei litigi infantili, e diversi strumenti didattici finalizzati a favorire l'apprendimento dai conflitti in ambito scolastico.

ELENA PASSERINI

Filosofa, formatrice e regista di sociodramma, vive a Milano. Dal 1998 collabora con il Centro PsicoPedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti come formatrice in workshop e corsi rivolti agli adulti.

ALESSANDRA PATTI

Laureata in Pedagogia e psicologia del lavoro, specializzata in Neuropsicologia cognitiva e in gestione delle Risorse Umane, ha insegnato in tutti i gradi scolastici e dal 2007 presta servizio in qualità di dirigente scolastica. È coordinatrice e supervisore dei progetti di innovazione didattica.

FRANCESCA PAZZAGLIA

È professore associato presso il Dipartimento di Psicologia Generale dell'Università di Padova. Si interessa di memoria, apprendimento e rappresentazioni spaziali. È autrice per le Edizioni Erickson.

EVA PIGLIAPOCO

È autrice di guide didattiche, sussidi per insegnanti e libri di testo. Conduce corsi di formazione sui temi della didattica inclusiva, della didattica per competenze, della valutazione, della scrittura creativa e del problem solving interdisciplinare.

MARISA PIRAS

Insegnante di matematica e scienze nella scuola secondaria di primo grado, ha creato un sito web (www.mauitau.org) per offrire a ragazze e ragazzi un supporto nella comprensione e nello studio della matematica.

MARIO POLITO

Psicologo, psicoterapeuta, pedagogista, collabora come formatore dei docenti presso lo IUFFP (Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale) di Lugano e presso la SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana) di Locarno.

BEATRICE PONTALTI

È insegnante di sostegno specializzata e lavora nella scuola primaria da trent'anni. Laureata in Pedagogia nel 1994, conduce corsi di formazione e aggiornamento per insegnanti e assistenti educatori.

MARCO PONTIS

Docente di Pedagogia e didattica speciale delle disabilità intellettuali e dei disturbi generalizzati dello sviluppo e di Pedagogia e didattica speciale per la collaborazione multiprofessionale, Università di Bolzano. Autore e formatore per le Edizioni Centro Studi Erickson.

DANIELA QUARESMINI

Psicologa, Psicoterapeuta, svolge attività di psicoterapia con adulti, coppie, adolescenti e genitori. Docente in Psicologia generale e clinica alla Scuola di Specializzazione in Psicoterapia della Coirag a Milano.

CATERINA SCAPIN

Pedagogista e formatrice, docente in utilizzo presso l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa – IPRASE di Trento, si occupa di didattica per competenze e dei diversi aspetti legati agli alunni con Bisogni educativi speciali.

IVAN SCIAPECONI

Insegnante di scuola primaria. È autore di guide didattiche, sussidi per insegnanti, libri di testo e di libri di narrativa per ragazzi. Conduce corsi di formazione sui temi della didattica inclusiva, della didattica per competenze, della valutazione, della scrittura creativa e del problem solving interdisciplinare.

LUIGI TUFFANELLI

È insegnante, è stato coordinatore scientifico in corsi di specializzazione in sostegno presso la SSIS dell'Università di Trento e attualmente è docente presso la Facoltà di Scienze della Formazione primaria dell'Università di Bolzano.

STEFAN VON PRONDZINSKI

Psicopedagogista, i suoi ambienti di consulenza, formazione, progettazione e ricerca riguardano la disabilità, l'inclusione, l'ICF, la tecnologia e il benessere ambientale.

FRANCESCO ZAMBOTTI

Dottore di Ricerca in Pedagogia e Didattica, è collaboratore scientifico presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano. Per il Centro Studi Erickson è autore e tutor dei corsi di formazione online.

INDICE

<i>Introduzione</i>	9
SEZIONE I – LO STUDENTE E LA STUDENTESSA	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 1</i>	
Riconoscere, accogliere e valorizzare le differenze	15
<i>CAPITOLO 2</i>	
Le diversità degli studenti e delle studentesse	35
<i>CAPITOLO 3</i>	
Bisogni educativi, autodeterminazione e Progetto di vita	83
SEZIONE II – LA PROGETTAZIONE E LA PERSONALIZZAZIONE	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 4</i>	
Il Piano educativo individualizzato in prospettiva bio-psico-sociale	115
<i>CAPITOLO 5</i>	
Osservare i contesti: barriere e facilitatori	145
<i>CAPITOLO 6</i>	
Verificare e valutare gli apprendimenti e le relazioni	161
SEZIONE III – LA CLASSE	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 7</i>	
Essere un gruppo	193
<i>CAPITOLO 8</i>	
La gestione della classe	209
<i>CAPITOLO 9</i>	
La risorsa compagni di classe	237
SEZIONE IV – LE STRATEGIE E GLI APPROCCI METODOLOGICI	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 10</i>	
La differenziazione didattica	271

<i>CAPITOLO 11</i>	
Organizzare ambienti di apprendimento inclusivi	295
<i>CAPITOLO 12</i>	
Gli strumenti della didattica per competenze	341
<i>CAPITOLO 13</i>	
Approcci didattici e metodologici inclusivi	375
SEZIONE V – I MATERIALI	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 14</i>	
Facilitare e semplificare i libri di testo	421
<i>CAPITOLO 15</i>	
Adattamento in pratica	457
<i>CAPITOLO 16</i>	
I sussidi di aiuto a diversi livelli di facilitazione e semplificazione	489
<i>CAPITOLO 17</i>	
I sussidi di aiuto «essenziali» per le difficoltà di apprendimento	499
<i>CAPITOLO 18</i>	
I riassunti per comprendere e rielaborare i testi e studiare le materie orali	507
<i>CAPITOLO 19</i>	
Le schede di aiuto in matematica	521
<i>Bibliografia</i>	535

INTRODUZIONE

La collana *Grandi Guide*

La scuola di oggi, per poter essere definita realmente e a pieno titolo scuola inclusiva di qualità, è chiamata sempre più a rispondere a una varietà di bisogni manifestati dai propri alunni, in alcuni casi in modo evidente e marcato, in altri casi in modo più sfumato o nascosto, ma non per questo meno preoccupante. Accanto alle forme di disabilità più conclamate è sempre più elevato il numero di alunni che, pur non essendo «certificati», presentano Bisogni educativi speciali/BES (difficoltà psicologiche e di apprendimento, comportamentali e relazionali, della sfera affettivo-emotiva, derivanti da condizioni di svantaggio sociale, differenze linguistiche e culturali, ecc.). È quindi fondamentale che all'insegnante vengano forniti strumenti utili per cogliere in tempo le varie difficoltà, per attivare tutte le risorse possibili secondo i principi della «speciale normalità» e impostare così gli interventi psicoeducativi e didattici più funzionali. Senza trascurare il fatto che il bisogno di conoscere meglio i vari disturbi e le modalità per impostare un intervento psicoeducativo e/o didattico efficace deve coinvolgere profondamente sia le diverse figure professionali del contesto scolastico sia, allo stesso modo in un'ottica co-costruttiva e di alleanza educativa, i familiari e i clinici.

Scopo di questa collana è proprio quello di fornire delle guide utili agli insegnanti per acquisire le conoscenze fondamentali inerenti alle varie forme di disabilità e alla varietà di Bisogni educativi speciali presenti all'interno delle nostre scuole. Oltre alle conoscenze teoriche essenziali e alle caratteristiche peculiari delle varie forme di disturbo/difficoltà, l'obiettivo è quello di proporre piste di lavoro operative e proposte di intervento spendibili direttamente nella realtà scolastica quotidiana.

Tutto questo al fine di contribuire allo sviluppo di quelle competenze basilari che non possono mancare, assieme al fondamentale apporto esperienziale, nel bagaglio professionale degli insegnanti.

In quest'ottica il quadro delle competenze trasversali che ne deriva e che caratterizzerà le Grandi Guide punterà su:

- conoscenza dell'alunno, capacità di lettura dei suoi disturbi/difficoltà e del suo profilo di funzionamento;
- capacità di lettura/identificazione tempestiva dei bisogni e attivazione delle risorse;
- capacità di effettuare una programmazione educativa individualizzata realmente vicina ai bisogni dell'alunno;
- capacità di individualizzare e personalizzare gli apprendimenti;
- conoscenza delle principali strategie e metodologie di intervento;
- conoscenza delle principali metodologie educativo-didattiche e delle strategie di base di insegnamento-apprendimento e loro adeguata applicazione nel contesto scolastico;
- capacità di farsi promotori dell'apprendimento, della partecipazione e del cambiamento nella scuola e di svilupparne la qualità.

Guida alla navigazione del volume¹

L'obiettivo principale della Guida *Didattica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado* è quello di fornire un quadro completo e, allo stesso tempo, utile per conoscere più a fondo i BES negli anni della scuola secondaria di primo grado e poter così impostare un intervento efficace e funzionale. Partendo da questo presupposto, il libro fornisce strategie efficaci e strumenti operativi per lavorare in modo adeguato con gli alunni e le alunne con Bisogni educativi speciali e nell'ottica di un apprendimento inclusivo, con tutta la classe.

La Guida, che raccoglie i lavori di alcuni dei maggiori esperti nel campo dei Bisogni educativi speciali, grazie alla sua impostazione teorico-operativa, presenta suggerimenti, strategie, proposte di intervento, offrendo così al lettore uno strumento utile per affrontare le sfide sempre più complesse che la scuola, in questi anni così delicati, è chiamata ad affrontare.

L'obiettivo che la Guida si propone è perseguito attraverso una selezione accurata dei contributi scientifici più autorevoli in ambito educativo-didattico, che hanno trovato ottimi riscontri applicativi.

Il volume si articola in 5 differenti sezioni che illustrano e guidano nelle diverse fasi che caratterizzano il lavoro con i ragazzi e le ragazze che presentano Bisogni educativi speciali:

¹ Nel volume è stata lasciata libertà di espressione e di scelta riguardo alle formulazioni di genere. Si specifica, in ogni caso, che le occorrenze «alunno», «bambino», «studente», ecc. sono sempre indirizzate indifferentemente a entrambi i generi.

1. Lo studente e la studentessa
2. La progettazione e la personalizzazione
3. La classe
4. Le strategie e gli approcci metodologici
5. I materiali.

La prima sezione, dedicata agli studenti, è stata pensata con lo scopo di accompagnare l'adulto — insegnante, genitore, educatore, ecc. — nel complesso universo dei ragazzi e delle ragazze in questa delicata fascia d'età, per riconoscere, accogliere e valorizzare le differenze di ognuno e aiutare così nella crescita, attraverso condotte orientate all'autodeterminazione e alla costruzione di un Progetto di vita.

Nella seconda parte del volume — «La progettazione e la personalizzazione» — si evidenzia l'importanza di una progettazione educativa individualizzata che prende forma tramite il PEI e le sue quattro dimensioni, l'osservazione del contesto per la realizzazione di un ambiente di apprendimento inclusivo, l'individuazione di barriere e facilitatori, fino a giungere alle fasi di verifica e valutazione.

La successiva sezione — «La classe» — approfondisce il concetto di scuola come vero e proprio campo d'azione sociale, nel quale ognuno mette in gioco la propria identità, il proprio modo di essere all'interno del gruppo classe e delle dinamiche che in esso si creano. Si forniscono, inoltre, indicazioni sulla gestione della classe tenendo conto dell'importante risorsa che possono diventare i compagni, anche grazie a una didattica cooperativa e laboratoriale.

La quarta sezione — «Le strategie e gli approcci metodologici» — delinea una serie di approcci metodologici e di strategie per lavorare in ottica inclusiva nella necessità di individualizzare, personalizzare e differenziare, sia a livello teorico sia a livello pratico ed esemplificativo.

Chiude il volume la sezione «I materiali», a cura di Carlo Scataglini, nella quale vengono presentate diverse strategie operative che utilizzano le necessarie facilitazioni e semplificazioni atte a favorire l'inclusione visibile per tutti gli alunni e le alunne, inerenti:

- all'adattamento dei contenuti dei libri di testo
- alla facilitazione dello studio dei testi narrativi classici
- alla costruzione di sussidi disciplinari facilitati e semplificati a diversi livelli
- all'acquisizione delle abilità di base della letto-scrittura
- alla realizzazione dei riassunti
- alle schede di aiuto, con particolare riferimento alla matematica.

All'inizio di ciascun capitolo, delle prime quattro sezioni e nel capitolo introduttivo della parte conclusiva «I materiali», viene proposta una *mappa concettuale*, che illustra i principali contenuti e le relazioni che intercorrono tra di loro, al fine di avere rapidamente una visione di insieme dei concetti trattati e da utilizzare come una sorta di «organizzatore anticipato».

Nel testo, il lettore troverà delle *parole o frasi evidenziate*, che hanno l'obiettivo di aiutarlo a individuare il concetto chiave/l'idea principale all'interno del paragrafo.

All'interno dei capitoli è inoltre possibile trovare tre tipologie di box «Spazio...»:

- *all'approfondimento*: con la spiegazione di concetti, tematiche o contenuti significativi;
- *all'esperienza*: in cui si descrivono, attraverso brevi racconti, situazioni tipiche della quotidianità inerenti agli argomenti trattati;
- *alla riflessione*: per attivare un ragionamento metacognitivo su quanto proposto nel testo.

Sono inoltre presenti esempi di attività e schede operative, che supportano attraverso esemplificazioni concrete, nella comprensione di metodi e strategie da adottare, alla luce di quanto illustrato nel capitolo di riferimento. A conclusione di ogni capitolo — eccezion fatta per gli ultimi 5 capitoli che chiudono il volume, trattandosi di esemplificazioni e schede pratiche — i contenuti vengono sintetizzati in apposite sezioni riassuntive (*In sintesi*) con lo scopo di fornire supporto per un ripasso guidato, rifocalizzando l'attenzione sui principali concetti chiave.



SEZIONE I

LO STUDENTE
E LA
STUDENTESSA

L'obiettivo di questa prima sezione è quello di fornire al lettore un quadro generale su chi sono gli studenti e le studentesse nella loro complessa eterogeneità, soffermandosi sulla specificità dei Bisogni educativi speciali, riconoscendo, accogliendo e valorizzando le specificità di tutti e tutte.

Il primo capitolo prende in esame il rapporto con gli studenti e con le loro peculiarità nell'ottica di una didattica che risponde ai processi di individualizzazione e personalizzazione.

Il secondo capitolo affronta il tema delle diversità: a partire da quelle culturali, passando poi per quelle interne, cioè di stile, si procede dalle ipotesi più ampie, che coinvolgono l'intera sfera della personalità, per affrontare le differenze rilevabili in ambiti specifici.

Il terzo e ultimo capitolo, che chiude la prima sezione dedicata allo studente, ha al suo centro i bisogni educativi, focalizzando l'attenzione sull'autodeterminazione — intesa come capacità di scegliere fra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali — e sulla costruzione di un Progetto di vita, nella duplice visione di «pensare» in prospettiva futura e del «preparare le azioni necessarie» perché questo pensiero si realizzi.

CAPITOLO 1

RICONOSCERE,
ACCOGLIERE
E VALORIZZARE
LE DIFFERENZE

Paragrafi

Gli studenti e le studentesse sono diversi: tratto e adattato da L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione*, 2016, pp. 18-22.

Didattica delle differenze: la questione dell'eterogeneità: tratto e adattato da H. Demo, *Didattica delle differenze*, 2015, pp. 11-23.

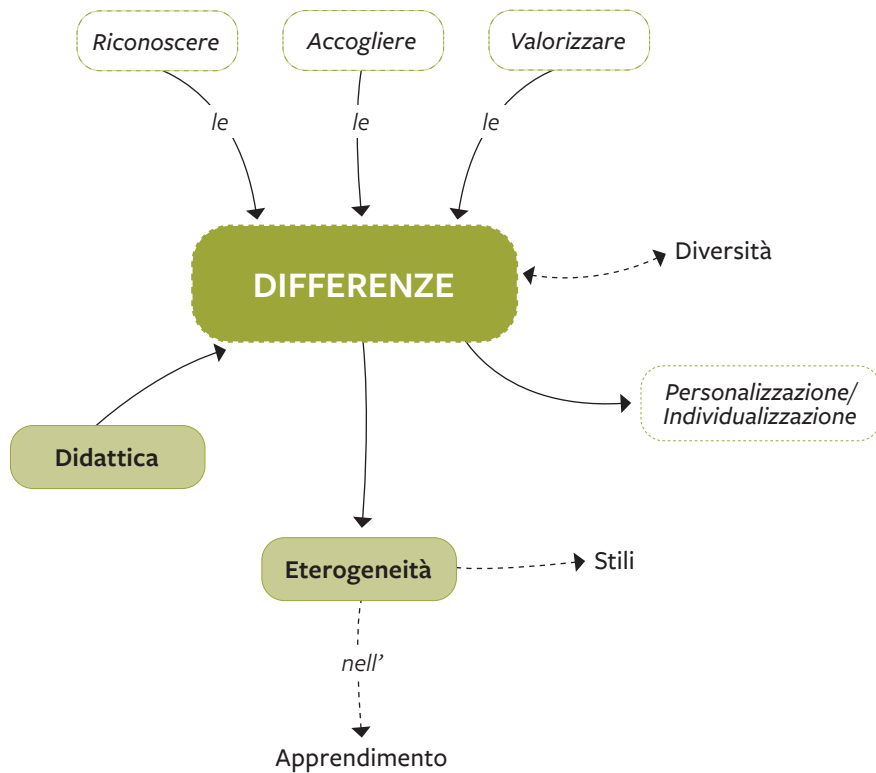
Box

Spazio alla riflessione... Un proprio modo di apprendere: tratto e adattato da H. Demo, *Didattica delle differenze*, 2015, p. 11.

Spazio all'approfondimento... La DDI per la scuola secondaria di primo grado: tratto e adattato D. Di Donato in L. Biancato e D. Tonioli, *101 Idee per una didattica digitale integrata*, 2021, pp. 41-43.

MAPPA DEI CONTENUTI

Di che cosa tratteremo in questo capitolo?



CAPITOLO 1

RICONOSCERE, ACCOGLIERE E VALORIZZARE LE DIFFERENZE

Spazio alla riflessione... **Un proprio modo di apprendere**

Heidrun Demo

Che non impariamo tutti allo stesso modo è ormai un fatto assodato. Diversi studiosi di psicologia e delle scienze della formazione hanno illustrato come ogni persona abbia un proprio modo di apprendere. In primo luogo, ogni individuo, e dunque anche ogni bambino, ha una propria storia di vita che rende il suo modo di guardare al mondo unico e particolare. Per ciascuno di noi, poi, alcuni linguaggi facilitano l'attenzione, la memorizzazione o la comprensione e altri le rendono più difficili. Ogni persona ha dei tempi di apprendimento differenti da quelli di un'altra e delle preferenze verso certi tipi di spazi. Ogni individuo ha un suo personale stile nel reagire a un input, nell'organizzare informazioni e nell'approcciarsi alla risoluzione di un problema.

Gli studenti e le studentesse sono diversi

Luigi d'Alonzo

La complessità in classe la si può percepire in modo inconfondibile in riferimento anche alle grandi differenze che gli allievi presentano. È un dato di fatto che quotidianamente, e sempre più, gli insegnanti si trovano a lavorare con gruppi molto eterogenei, nei quali i ragazzi mostrano comportamenti differenti, ma anche bisogni diversi e tali da condizionare il loro impegno scolastico. Più volte abbiamo sottolineato questa evidenza (d'Alonzo, Bocci e Pinelli, 2015). Si tratta di soggetti che sovente vengono definiti, con un'operazione di semplificazione banale e pericolosa, secondo categorie di tipo linguistico che rischiamo di intrappolare in una serie di definizioni, giustificando l'insegnante offrendogli alibi alla mancanza di iniziativa e, quindi, di professionalità.

Occorre riconoscere che in tutte le classi e in ogni grado scolastico è necessario prendersi cura di allievi difficili, i quali presentano comportamenti e atteggiamenti di chiusura e indisponibilità alla relazione educativa, con cui è arduo instaurare un rapporto personale perché avversi a ogni forma di coinvolgimento, diffidenti e sospettosi. Un insegnante, a questi ragazzi, anche se animato da buone intenzioni, stenta ad avvicinarsi con intenzionalità educativa, avvertendo spesso opposizione nei confronti della sua persona e del valore del suo compito formativo. Sono necessari molta pazienza e impegno continuo per infrangere un muro, una barriera che rende il lavoro in classe improbo e talvolta mortificante. Quando, però, il docente si mostra perseverante, deciso a superare tutte le resistenze dell'allievo guadagnando la sua fiducia attraverso l'interesse autentico e continuo per la sua persona, la costanza nell'intervento educativo e la sua vicinanza prossimale, l'argine vacilla e la forza della relazione educativa produce cambiamenti impensati. Ma un insegnante, in aula, incontra anche altre differenze, soprattutto dovute alla mancanza di corrette linee educative sperimentate in famiglia e che portano diversi allievi a non sapere come agire bene a scuola. Sono i cosiddetti soggetti «male-educati», ossia educati male perché poco abituati a lasciarsi guidare nell'assunzione di comportamenti opportuni e corretti, quelli che rendono un individuo capace di inserirsi in pienezza con gli altri in una dimensione sociale e comunitaria. Spesso i docenti si trovano a doversi occupare di questi ragazzi che presentano atteggiamenti manchevoli anche dei minimi requisiti necessari a una vita sociale scolastica; la «male-educazione» si manifesta con il turpiloquio, con intercalari verbali scurrili, con atteggiamenti scortesi, con impegno scolastico alterno, con il mancato rispetto per i compagni e per gli adulti. La capacità dell'insegnante di essere soprattutto un educatore emerge con questi allievi in tutta la sua valenza redentrice. Un ulteriore elemento di complessità è dato dalla presenza in classe di allievi con disabilità. Nessun docente in Italia può in effetti disinteressarsi della presenza di studenti in difficoltà. È dagli anni Settanta che il nostro Paese ha fatto una scelta precisa: tutti devono andare a scuola, tutti devono frequentare le istituzioni educative. Da questa scelta di fondo discendono il compito e la missione dei docenti di attivare percorsi educativi e didattici idonei e mirati ai bisogni speciali di ciascun allievo,

anche di coloro che presentano difficoltà più marcate. L'insegnante di sostegno è una risorsa e rimarrà sempre una presenza essenziale all'interno della classe, ma sappiamo che non risponde a tutte le necessità lo studente con disabilità; la sua competenza può risultare determinante nell'indirizzare secondo opportuni e corretti principi la vita di classe, considerando le esigenze di tutti e, in particolar modo, quelle dell'allievo con difficoltà, ma ciò che è soprattutto necessario, come abbiamo capito in questi quarant'anni, è progettare una vita di classe veramente inclusiva dove ogni allievo, al di là dei suoi bisogni specifici, al di là dei suoi disturbi e delle sue problematiche, possa trovare un ambiente pregno di intenzionalità educativa, colmo di proposte efficaci, ricco di esperienze formative e dove i singoli possano trovare, con l'aiuto dei compagni, le strade per crescere e imparare. Grazie a un clima inclusivo, le differenze trovano espressione in percorsi capaci di dare realizzazione anche agli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento. Gli insegnanti validi e competenti sanno progettare per questi allievi soluzioni didattiche significative in linea con le loro peculiarità, non si scoraggiano per il grande impegno progettuale che la costruzione di tale clima educativo richiede, sanno molto bene che se si vuole dare a ciascuno studente ciò di cui ha bisogno occorre preliminarmente avere presenti tutte le esigenze presenti in classe e offrire attività e compiti mirati e calibrati sulle specificità. In questo contesto formativo sia l'allievo straniero che lo studente «ansioso», o «pigro» o «fannullone» possono inserirsi costruttivamente e trovare adeguate risposte rigenerando la propria spinta motivazionale. La diversità, però, la possiamo toccare con mano anche osservando le differenti peculiarità individuali che condizionano l'apprendimento dei nostri allievi in classe; queste specificità riguardano (d'Alonzo, Bocci e Pinelli, 2015):

- *la vista*: in classe possiamo avere studenti con cecità o ipovisione, con disturbi legati all'ipersensibilità degli stimoli visivi, con autismo che presentano difficoltà in questo senso;
- *l'udito*: allievi sordi totali o ipoacusici, studenti con protesi cocleari che richiedono particolari attenzioni didattiche e studenti con autismo che soffrono enormemente in presenza di determinati rumori prodotti in classe;
- *il movimento*: ragazzi con disabilità fisiche e motorie importanti, che si muovono con sedie a rotelle o grazie a protesi, con problemi di disprassia con difficoltà di coordinamento fine o generale;
- *la lettura, la scrittura, il calcolo*: allievi con disturbi specifici dell'apprendimento con certificazione e senza attestazione di disturbo ma che meritano forte attenzione educativo-didattica;
- *la comprensione linguistica*: ragazzi stranieri che non padroneggiano la nostra lingua e ragazzi italiani che presentano difficoltà di comprensione linguistica più o meno importante;
- *l'attenzione e l'organizzazione*: ragazzi con deficit di attenzione e di iperattività e allievi demotivati e poco inclini allo sforzo personale e all'impegno scolastico;
- *l'apprendimento*: allievi con disabilità intellettiva di vario genere e con difficoltà di apprendimento dovute a esperienze passate particolari o a deprivazioni culturali importanti.

Le «diversità» dei nostri allievi, le peculiarità, inoltre, possono avere spesso origine congenita e condizionano i procedimenti personali di lavoro, quelle che Antoine de La Garanderie (1991) indica come *abilità evocative*. Egli con i suoi studi è arrivato alla conclusione che

spesso i risultati negativi che molti soggetti hanno nei confronti di determinate discipline scolastiche sono dovuti non tanto a un'opposizione personale all'impegno e allo studio o a scarse abilità intellettive, ma che il vero motivo risiede nei procedimenti personali di lavoro che ogni persona possiede e che rappresentano, nei confronti dell'insegnamento di determinate materie, una sorte di opposizione metodologica. Le sue ricerche, rivolte sia agli studenti sia agli insegnanti, hanno dato come risultato la conferma di quest'idea iniziale che sta alla base della sua proposta educativa (d'Alonzo, 2016).

Tutti gli allievi, infatti, dispongono di «procedimenti personali di lavoro tanto impliciti da non permettere loro di prenderne coscienza. Questi procedimenti personali di lavoro costituiscono delle vere abitudini mentali» (de La Garanderie, 1991, p. 70) da cui dipendono le attitudini personali e che condizionano pesantemente i risultati scolastici. Antoine de la Garanderie è convinto che queste propensioni personali evolvano nell'individuo molto precocemente, per poi diventare abitudini evocative. Ogni nostro allievo possiede una forma fondamentale di abitudine evocativa chiamata «madrelingua pedagogica», che si differenzia dall'altra forma evocativa denominata «seconda lingua pedagogica»; egli è fermamente convinto che le persone utilizzino una propria abitudine evocativa, che può essere uditiva o verbale, per operare nel mondo. I metodi personali che i soggetti mettono in gioco per comprendere il mondo circostante e, quindi, per apprendere le nozioni sufficienti a un inserimento sociale e professionale proficuo non sono molti, anzi, secondo de La Garanderie, si possono ridurre sostanzialmente a due categorie: il metodo uditivo e il metodo visivo.

I membri di ciascuna di queste due famiglie pedagogiche utilizzano per apprendere e comprendere, in un caso la interazione verbale sotto forma di linguaggio interiore, nell'altro, la rappresentazione visiva sotto forma di immagini di cose o figure (de La Garanderie, 1991, p. 70).

Possiamo avere quindi allievi che per apprendere spontaneamente mettono in atto il canale uditivo anziché quello verbale o viceversa, ma, e forse è la cosa più importante, ogni nostro studente, pur privilegiando il canale spontaneamente a lui più congeniale, può apprendere a utilizzare anche l'altra abitudine evocativa e quindi, in un certo senso, completare le proprie abilità mentali. Molto spesso gli allievi più brillanti, infatti, sono coloro che con più facilità riescono a utilizzare, per raggiungere risultati eccellenti, anche la seconda lingua pedagogica: «gli allievi che praticano molto presto le due forme di evocazione non hanno alcuna difficoltà scolastica e riescono bene nella maggioranza delle materie» (de La Garanderie, 1991, p. 71). Il problema delle attitudini scolastiche è strettamente legato alle tesi espresse. Le attitudini, infatti, derivano dalle abitudini evocative e non sono innate nell'individuo. Se un allievo non dimostra una particolare predisposizione

per una data disciplina, generalmente si afferma che non ha attitudine; l'Autore sostiene, invece, che molto spesso l'allievo ha potenzialmente le abilità necessarie per riuscire bene anche in quella disciplina, e non le mette in atto non per incapacità, ma perché non sa come farlo. Come si è visto, complessità e diversità sono aspetti indissolubili della scuola contemporanea che per svolgere la sua funzione ha necessità di rispondere in modo efficace alla varietà dei bisogni e alle molteplicità degli stili comunicativi nel rispetto di tutti e di ciascuno e per garantire il reale progresso negli apprendimenti.

Didattica delle differenze: la questione dell'eterogeneità

Heidrun Demo

Alla consapevolezza di queste differenze individuali la didattica risponde con i processi di **individualizzazione e personalizzazione**, cioè con la differenziazione dei percorsi di apprendimento sia per quel che riguarda le modalità sia per quanto concerne i traguardi da raggiungere.

Questo almeno in teoria. Nella pratica, recenti risultati di ricerca dimostrano che l'insegnamento frontale è la metodologia didattica più in uso nella scuola italiana. Cavalli e Argentin (2010), nell'ambito di un'indagine condotta dall'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro di oltre 3.000 insegnanti nella scuola italiana, hanno raccolto dati secondo cui circa il 70% dei docenti nel primo ciclo di istruzione utilizzerebbe spesso la lezione frontale, mentre solo il 30% ricorrebbe all'apprendimento cooperativo.

Le percentuali sono ancora più marcate nella scuola secondaria di primo grado. In una scuola così fortemente ancorata a una metodologia di insegnamento che prevede la centralità dell'insegnante nel programmare materiali, tempi e spazi uguali per tutti gli alunni è difficile pensare a un alto grado di individualizzazione e personalizzazione. Per questo mi sembra fondamentale **promuovere altre forme di insegnamento e apprendimento che prevedano una maggiore attenzione alle differenti caratteristiche individuali degli alunni e propongano un'organizzazione degli spazi, dei tempi e dei materiali che le rispettino, favorendo la creazione di percorsi mirati e personalizzati.**

Eterogeneità e apprendimento

Diversi studiosi dell'apprendimento hanno evidenziato negli ultimi cinquant'anni come l'apprendimento assuma forme e modalità diverse in soggetti diversi. Qui proporremo tre modelli che ci sembrano particolarmente interessanti: le *intelligenze multiple* di Gardner, gli *stili di apprendimento* di Dunn e Dunn e, infine, gli *stili cognitivi* elaborati dal Gruppo MT dell'Università di Padova. Si tratta di tre approcci che hanno in comune l'occuparsi delle differenze in fatto di apprendimento non relativamente a livelli, differenze quantitative nello sviluppo di una o più abilità, quanto piuttosto relativamente alle differenze qualitative di soggetti che si specificano per differenti profili.



SEZIONE II

LA PROGETTAZIONE E LA PERSONALIZZAZIONE

La seconda sezione di questa Guida è dedicata al PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica, per la progettazione e realizzazione di un Piano educativo individualizzato inclusivo per l'alunno/a con disabilità, in relazione alla gamma di interventi e risorse da attivare in un processo atto a migliorare il livello di inclusività della scuola per tutti gli alunni e le alunne.

Il quarto capitolo focalizza l'attenzione sul Profilo di funzionamento su base ICF e sulle quattro dimensioni del PEI:

- Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione
- Dimensione della comunicazione e del linguaggio
- Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento
- Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento.

Il quinto capitolo delinea l'importanza dell'osservazione del contesto in termini di facilitatori e barriere con l'obiettivo di eliminare i fattori ostacolanti e favorire il ruolo svolto dagli elementi facilitanti all'interno dei contesti di vita dello studente, per sostenere e agevolare il funzionamento, l'apprendimento, la partecipazione e il benessere.

Il sesto capitolo illustra l'importanza di verificare e valutare gli apprendimenti e le relazioni, fondamentali imprescindibili senza i quali non è possibile garantire il successo formativo e una reale inclusione, anche attraverso verifiche personalizzate.

CAPITOLO 4

IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO IN PROSPETTIVA BIO-PSICO-SOCIALE

Paragrafi

Introduzione: tratto e adattato da D. Ianes e S. Cramerotti in D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, 2021, pp. 38-43.

Le quattro dimensioni del PEI: tratto e adattato da D. Ianes e S. Cramerotti in D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, 2021, pp. 43-48.

Il caso di Giulia: le sezioni del PEI: tratto e adattato da M.L. Boninelli in D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo, *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di primo grado*, 2021, pp. 31-32; 48; 79-80; 90-94; 123; 133; 142-145; 190.

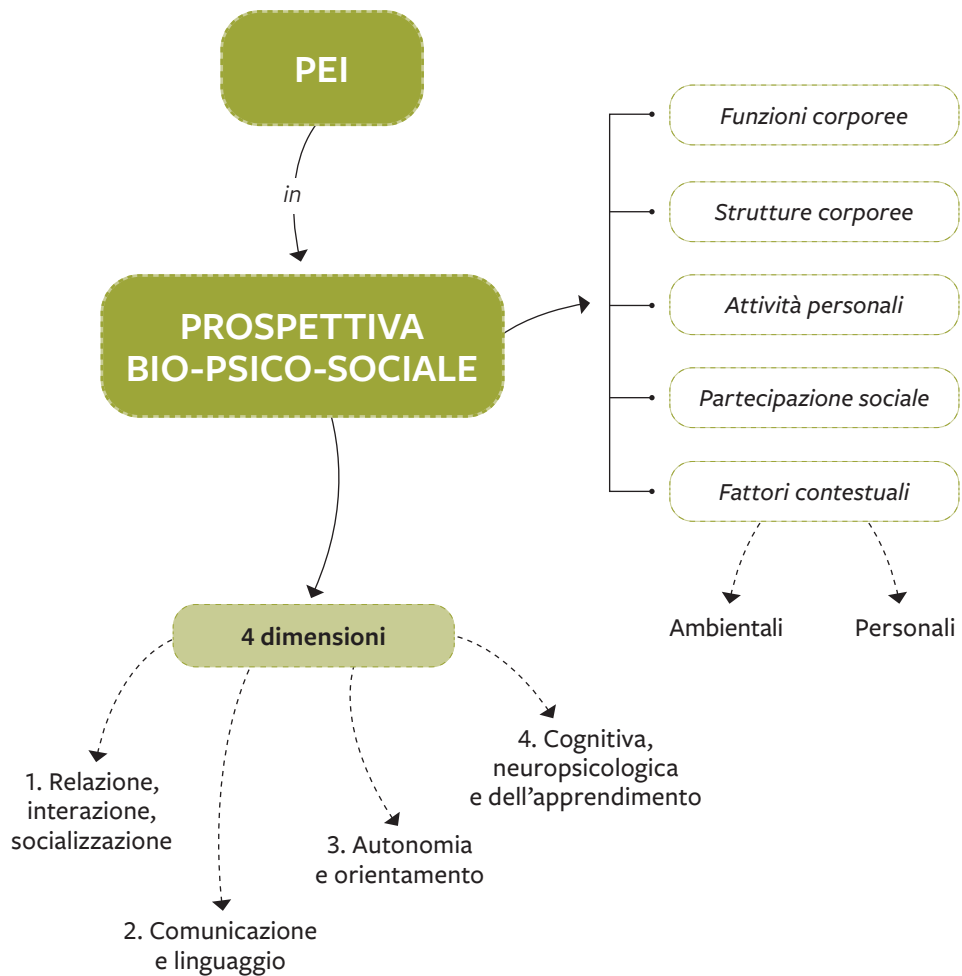
Box

Spazio alla riflessione... Un buon PEI: tratto e adattato da D. Ianes in D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, 2021, p. 13.

Spazio all'approfondimento... La dimensione della comunicazione e del linguaggio: tratto e adattato da M. Pontis in D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo, *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di primo grado*, 2021, pp. 65-69.

MAPPA DEI CONTENUTI

Di che cosa tratteremo in questo capitolo?



CAPITOLO 4

IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO IN PROSPETTIVA BIO-PSICO-SOCIALE

Spazio alla riflessione... **Un buon PEI**

Dario Ianes

Un buon PEI guarda al percorso dell'alunno/a con disabilità attraverso una compresente e divergente ottica: da un lato c'è il qui e ora degli apprendimenti e della partecipazione sociale nelle attività attuali della classe frequentata, ma dall'altro lato c'è lo sguardo lungo, prospettico del Progetto di vita, dell'adulità che chiama con voce sempre più forte ogni anno che passa. A dire il vero, sarebbe utile sempre parlare di PEI/Progetto di vita, per aprire spazi progettuali e psicologici, nei vari attori degli ecosistemi, al diventare adulto, all'autodeterminazione e alla vita realizzata e indipendente. Un PEI strabico, che con un occhio guarda all'oggi e con l'altro guarda al futuro.

Introduzione

Dario Ianes e Sofia Cramerotti

Il Piano educativo individualizzato è il documento programmatico mediante il quale viene descritto e organizzato un intervento didattico e educativo multi-dimensionale individualizzato sulla base del funzionamento dello studente con disabilità, per la realizzazione del diritto di istruzione e apprendimento, previsto dalla Legge n. 104/1992.

Nel Decreto legislativo n. 66/2017 «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità» si legge: «L'inclusione scolastica è attuata attraverso la definizione e la condivisione del Piano educativo individualizzato (PEI) parte integrante del Progetto individuale».

Il Decreto legislativo n. 66/2017 e il successivo Decreto correttivo n. 96/2019 sottolineano la necessità di assunzione di una prospettiva bio-psico-sociale nella stesura del PEI.

Questo significa che la finalità educativo-didattica dell'intervento rivolto agli studenti con disabilità ci invita a riflettere in modo interconnesso, in ottica multidimensionale e bio-psico-sociale per la valorizzazione delle capacità dello studente, non certo «classificandolo», ma guardando al suo «funzionamento» all'interno dei suoi vari contesti di vita e all'influenza, positiva e/o negativa, che tali contesti esercitano.

Infatti, di fronte alle oggettive difficoltà dello studente con disabilità nel seguire la programmazione rivolta alla classe e altre forme di partecipazione sociale ai vari ruoli della vita scolastica, gli insegnanti si trovano nella necessità di elaborare forme di didattica individualizzata. In generale, ciò significa costruire obiettivi, attività didattiche e atteggiamenti educativi «su misura» per la singola e specifica peculiarità di quello studente, ponendo particolare attenzione ai suoi punti di forza, al suo funzionamento, dai quali si potrà partire per impostare una progettualità e un lavoro efficaci.

Il Profilo di funzionamento dell'alunno su base ICF è il documento fondamentale per la stesura del Piano educativo individualizzato. Questo documento si pone come obiettivo fondamentale la conoscenza più estesa e la comprensione più approfondita possibile dell'alunno in difficoltà.

Questa conoscenza deve però essere utile alla realizzazione concreta e quotidiana di attività didattiche e educative appropriate, significative ed efficaci. Tramite essa si mira a esplorare la situazione globale dell'alunno, a conoscerne i vari aspetti, le varie interconnessioni, i punti di forza e di debolezza, le risorse, i vincoli, ciò che facilita e ciò che invece ostacola.

I ruoli della scuola, della famiglia e dell'alunno nel suo diritto di autodeterminazione devono essere centrali. Gli insegnanti possono ormai utilizzare una vasta gamma di strumenti di raccolta di dati e di conoscenze per la comprensione profonda e utile dell'alunno in difficoltà, attivando direttamente una regia e un coordinamento nel gruppo di lavoro a livello di scuola che integri i vari contributi che provengono dagli ambiti sanitario, familiare e sociale in un'ottica co-costruttiva e di corresponsabilità educativa.

Il modello ICF, proposto dall'OMS nella Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (2002; 2007), offre una visione che

risponde appieno alle nostre esigenze di avere una modalità conoscitiva della realtà globale dell'alunno che aiuti adeguatamente nella progettazione individualizzata. Pensare al PEI in prospettiva bio-psico-sociale significa perciò abbracciare la filosofia di ICF che ci aiuta a «guardare» il nostro studente secondo una visione globale, a 360 gradi, leggendo i suoi bisogni educativi in un'ottica di salute, di funzionamento e di partecipazione, frutto di relazioni tra vari ambiti (figura 4.1).

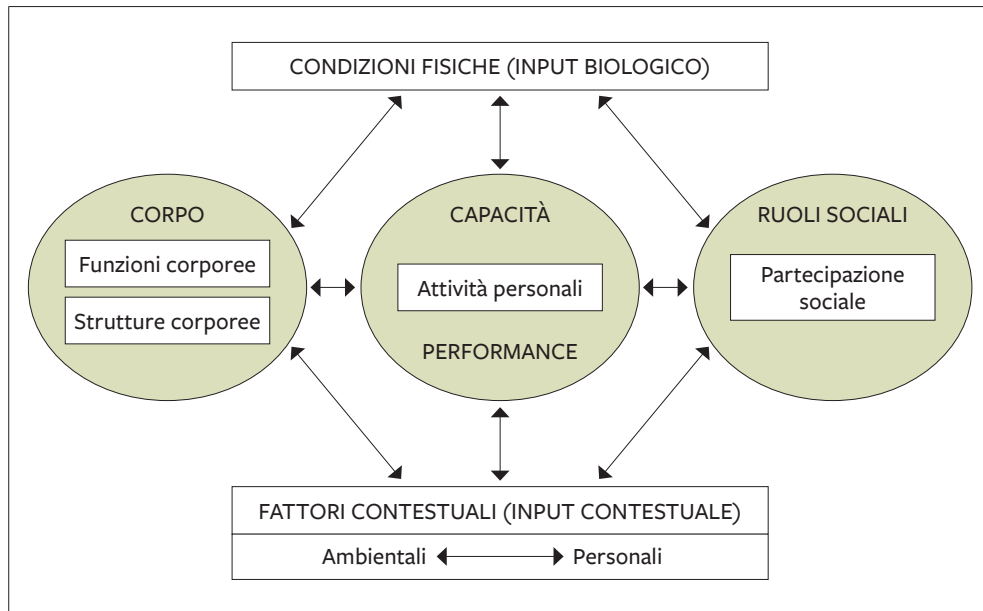


Fig. 4.1 La situazione globale di una persona (il suo «funzionamento»).

Infatti, come si vede nella figura 4.1, la situazione di salute di una persona, nel nostro caso il suo funzionamento educativo e di apprendimento, è la risultante globale delle reciproche influenze tra i fattori rappresentati.

Le *condizioni fisiche* e i *fattori contestuali* stanno agli estremi superiori e inferiori del modello: da un lato, la dotazione biologica e, dall'altro, l'ambiente in cui l'alunno cresce, dove accanto ai fattori esterni, come le relazioni, le culture, gli ambienti fisici, ecc., egli incontra anche fattori contestuali personali, cioè le dimensioni psicologiche che fanno da sfondo interno alle sue azioni, ad esempio, autostima, identità, motivazioni, ecc.

Nella grande dialettica fra queste due enormi classi di forze, biologiche e contestuali, si trova il corpo dell'alunno, come concretamente si sta sviluppando dal punto di vista strutturale e come si stanno evolvendo le varie funzioni, da quelle mentali a quelle motorie e di altro genere.

Il corpo agisce poi nel mondo con delle reali *capacità e attività personali e partecipa socialmente* ai vari ruoli, familiari e comunitari. Quando i vari fattori interagiscono in modo positivo, l'alunno crescerà e «funzionerà» bene dal punto di vista educativo-apprenditivo, altrimenti il suo funzionamento sarà difficoltoso, ostacolato, deficitario, con Bisogni educativi speciali, oppure emarginato, ecc.

L'alunno potrà quindi avere una difficoltà di funzionamento (e cioè un bisogno educativo speciale) originata dalle infinite combinazioni possibili tra i vari ambiti di funzionamento illustrati nella figura 4.1.

Una difficoltà di funzionamento potrà originarsi da *condizioni fisiche problematiche*: malattie varie, acute o croniche, fragilità, allergie o intolleranze, patrimoni cromosomici particolari, lesioni, traumi, malformazioni, disturbi di vario tipo, ecc. In questi casi il funzionamento globale è minacciato da un input biologicamente significativo, che irrompe sulla scena e può condizionare in maniera drammatica l'apprendimento e l'educazione.

Spesso difficoltà in questo ambito portano a problemi anche nell'ambito successivo, quello delle *strutture corporee*.

L'ambito delle strutture corporee può originare a sua volta difficoltà di funzionamento in ambito educativo e dell'apprendimento: malformazioni o mancanza di arti, organi o parti di essi, come ad esempio strutture cerebrali o strutture necessarie per la fonazione o la locomozione. È evidente come l'iniziativa e l'attività personale dell'alunno saranno più o meno profondamente danneggiate da deficit strutturali nel corpo.

Il terzo elemento di funzionamento è definito dall'OMS come *funzioni corporee*: lo studente può avere una difficoltà di funzionamento educativo-apprenditivo originata da deficit funzionali, come deficit visivi, motori, aprassie, afasie, deficit sensomotori, deficit nell'attenzione, nella memoria, nella regolazione dell'attivazione, ecc. È evidente che i deficit funzionali più legati allo scarso funzionamento educativo-apprenditivo sono quelli delle funzioni cerebrali e mentali, sia globali sia specifiche.

Con il suo corpo (strutture e funzioni), l'alunno mette in atto *attività personali e partecipa socialmente*. Un'altra possibile fonte di scarso funzionamento educativo, e di conseguenza di bisogno educativo speciale, sono infatti le ridotte attività personali. L'alunno può avere deficit di capacità e/o performance in vari ambiti di attività: capacità di apprendimento, di applicazione delle conoscenze, di pianificazione delle sue azioni, di linguaggio e di comunicazione, di autoregolazione, di interazione, di autonomia personale e sociale, di cura del proprio luogo di vita, ecc. Questa è una situazione molto nota all'insegnante: lo studente non sa fare bene le cose che sarebbe importante facesse per sviluppare patrimoni sempre più ampi di competenze.

Un alunno con scarse attività personali sa fare meno cose, o le fa in forme deficitarie, anche se può essere perfettamente integro dal punto di vista strutturale e funzionale: in altre parole, il suo corpo non ha alcun problema. Può avere dei deficit di capacità e di performance dovuti a scarse esperienze di apprendimento o di stimolazione.

Un'ulteriore fonte di funzionamento educativo-apprenditivo difficoltoso è la *partecipazione sociale*. Secondo l'OMS, una persona funziona bene se partecipa socialmente, se riveste ruoli di vita sociale in modo integrato e attivo; non è sufficiente avere un corpo integro e funzionante, o molte attività personali, bisogna anche partecipare socialmente. In questo ambito possono svilupparsi difficoltà specifiche che generano un bisogno educativo speciale: ad esempio, difficoltà nello svolgere i ruoli previsti dall'essere alunno, essere figlio, essere compagno di classe ed essere utente di servizi rivolti all'infanzia, oppure culturali, sportivi, sociali. Il venire ostacolato nella

partecipazione, emarginato, allontanato, isolato, o rifiutato costituisce un elemento determinante per lo sviluppo di un bisogno educativo speciale.

Dalle due classi di *fattori contestuali* — *ambientali e personali* — si possono originare varie combinazioni di Bisogni educativi speciali. Un bambino può infatti vivere fattori contestuali ambientali molto difficili: una famiglia problematica, un contesto culturale e linguistico diverso, una situazione socioeconomica precaria, può subire atteggiamenti ostili, indifferenza o rifiuto, può sperimentare una scarsità di servizi, poche risorse educative e sanitarie, può incontrare barriere architettoniche, ecc. Anche nei fattori contestuali personali si possono originare cause o concause di bisogno educativo speciale: bassa autostima, reazioni emozionali eccessive, scarsa motivazione, stili attributivi distorti, ecc.

In uno qualsiasi di questi ambiti si può generare una causa o concausa di bisogno educativo speciale, che interagisce in maniera sistemica con gli altri elementi, favorevoli o avversi (figura 4.2).

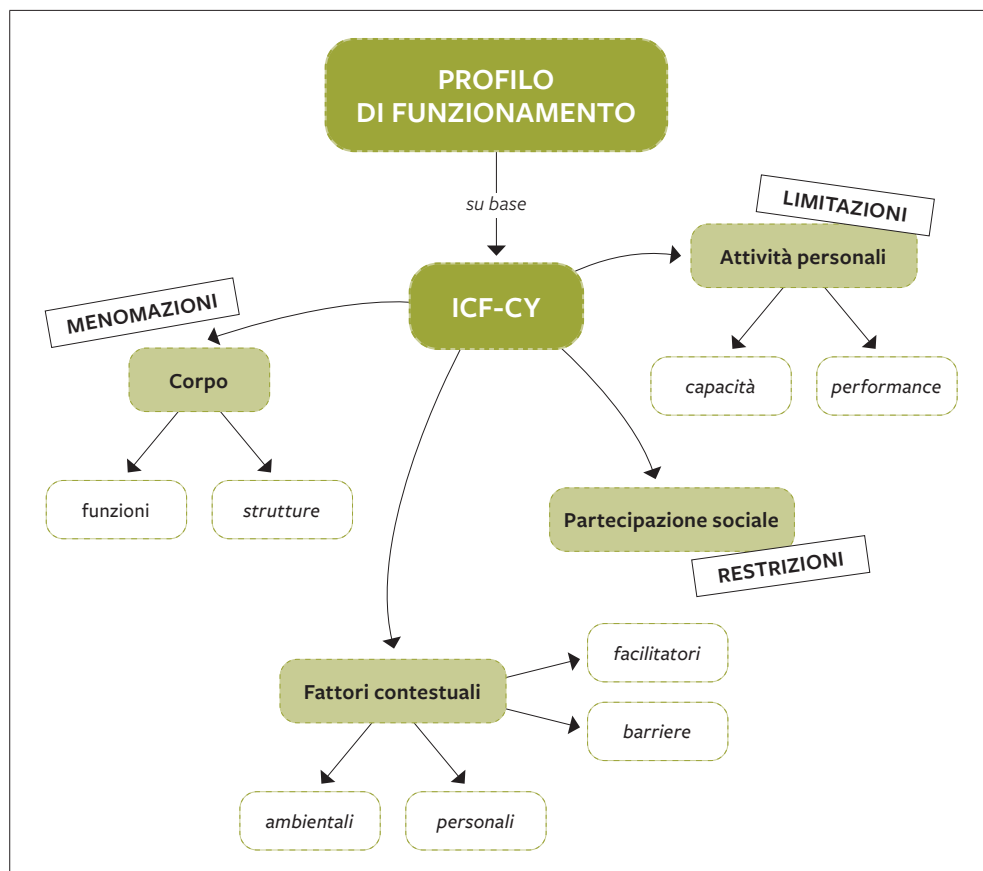


Fig. 4.2 Interazioni tra gli elementi del modello bio-psico-sociale ICF.

Attraverso queste interazioni complesse si produrrà il funzionamento educativo-apprenditivo dell'alunno. Ovviamente, il peso dei singoli ambiti varierà da alunno ad alunno, anche all'interno della stessa condizione biologica originaria.



SEZIONE III

LA CLASSE

Questa sezione illustra — attraverso strategie di sostegno alla prosocialità e alla solidarietà tra alunni, approcci cooperativi e una progettazione inclusiva — come far diventare la classe una vera «comunità» di relazioni, all'interno della quale si possa contribuire con le proprie capacità, si costruisca un senso di appartenenza ed esistano diritti ma anche responsabilità per il benessere di sé e degli altri.

Il settimo capitolo è dedicato al gruppo classe come luogo di crescita e di responsabilizzazione, che invita ad assumere una visione sistemica, cioè l'opportunità di vedere non solo gli individui, ma anche la rete complessa delle loro relazioni affettive, la ricchezza dei loro percorsi, il panorama dei loro molteplici punti di vista, la profondità di un pensiero vagliato da molte menti.

L'ottavo capitolo si sofferma sulla gestione della classe, focalizzando l'attenzione sull'atteggiamento dell'insegnante e sulle dinamiche comportamentali, affrontando il tema della didattica inclusiva in un contesto che presenta alunni con difficoltà e BES e la conseguente molteplicità di diversità che caratterizza gli studenti e i contesti scolastici.

Il nono capitolo, infine, analizza le principali metodologie di apprendimento cooperativo sia a livello teorico sia pratico, per fornire al lettore utili esemplificazioni e schede operative sui temi proposti.

CAPITOLO 7

ESSERE UN GRUPPO

Paragrafi

La classe come gruppo: tratto e adattato da D. Novara e E. Passerini, *Con gli altri imparo*, 2015, pp. 23-26; 41; 56-57.

Il gruppo classe: una visione sistemica: tratto e adattato da M. Polito in Ricerca e Sviluppo Erickson (cura di), *BES a scuola*, 2021, pp. 49-51.

Una vera comunità di relazioni: tratto e adattato da D. Ianes e V. Macchia in Ricerca e Sviluppo Erickson (cura di), *BES a scuola*, 2021, pp. 51-56.

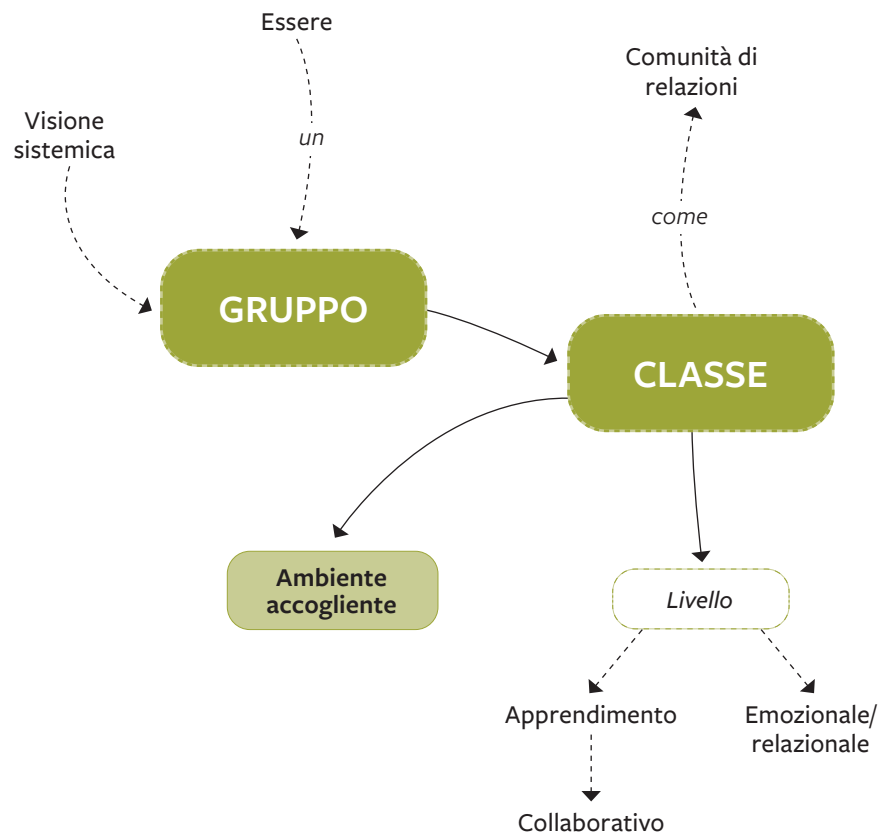
Box

Spazio all'esperienza... Il caso di Martina e Claudia: tratto e adattato da G. Friso, A. Moè e F. Pazzaglia in Ricerca e Sviluppo Erickson (cura di), *BES a scuola*, 2021, p. 244.

Spazio all'approfondimento... Attività per facilitare la comunicazione in classe: tratto e adattato da D. Novara e E. Passerini, *Con gli altri imparo*, 2015, pp. 56-57.

MAPPA DEI CONTENUTI

Di che cosa tratteremo in questo capitolo?



CAPITOLO 7

ESSERE UN GRUPPO

Spazio all'esperienza... Il caso di Martina e Claudia

Gianna Friso, Angelica Moè e Francesca Pazzaglia

Martina e Claudia sono due compagne di classe; si sono conosciute proprio tra i banchi di scuola e sono diventate molto amiche. Tuttavia hanno un atteggiamento estremamente diverso nei confronti della scuola.

Martina è particolarmente organizzata, studia programmandosi con «tablette di marcia» i pomeriggi. Così facendo riesce a ritagliarsi un po' di tempo per i suoi hobby. È convinta che, grazie alla sua abilità, riuscirà sempre a cavarsela.

Claudia invece è coscienziosa e molto studiosa, si impegna fino all'inverosimile e... alla fine ottiene gli stessi risultati di Martina, con l'aggravante di non avere neppure un minuto da dedicare agli amici. Non riesce a ottimizzare il suo tempo, al punto che per studiare una decina di pagine di scienze impiega da tre a quattro ore... e, per questo, si sente stanca e arrabbiata... è convinta di riuscire a raggiungere quei risultati solo se dedica tutte le sue energie allo studio.

Claudia pensa che Martina sia molto fortunata, che riesca nello studio perché portata, e che invece lei riesca solo se si impegna fino allo «spasimo».

La classe come gruppo

Daniele Novara e Elena Passerini

La classe è un insieme di persone e come tale è un contenitore in cui troviamo ragazzi e ragazze con i loro insegnanti. **La classe è un fenomeno concreto: insieme ci si trova a condividere un luogo e un tempo.** È anche un fenomeno astratto, è la modalità di percepirsi come parte di un gruppo, di una storia, membri di una vicenda condivisa. La classe diventa gruppo quando la percezione di sé è interdependente dalla percezione degli altri.

Possiamo parlare di gruppo solo quando c'è consapevolezza, interdipendenza e riconoscimento reciproco tra i membri, una costanza di interazione e scambio, un comune obiettivo dichiarato, una struttura finalizzata a conseguirlo. La psicologia sociale a partire dalle ricerche di Kurt Lewin (ma anche la psicoanalisi con Bion, che a Lewin era collegato tramite il suo analista Richmann) ha ampiamente mostrato che un gruppo non è la somma dei singoli membri, ma è un'entità a sé stante, con una vita propria e specifiche modalità di funzionamento. Scrive Lewin: «Il gruppo è qualcosa di più o, per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri: ha struttura propria, fini peculiari e relazioni particolari con altri gruppi. Quel che ne costituisce l'essenza non è la somiglianza o la dissomiglianza riscontrabile tra i suoi membri, bensì la loro interdipendenza. Esso può definirsi una totalità dinamica. Ciò significa che un cambiamento di stato di una sua parte o frazione qualsiasi interessa lo stato di tutte le altre» (Blandino, 2008, p. 125).

La scuola rappresenta un vero e proprio campo d'azione sociale: è una specie di teatro di prova all'interno di una comunità fornita di regole, ruoli e funzioni precise. Il gruppo allargato dei compagni comprende molte varianti di carattere e di personalità, forma un microcosmo sociale vario, simile a quello che ognuno si troverà ad affrontare nell'ambiente di lavoro e nella vita collettiva adulta. Ogni alunno porta nel gruppo se stesso, con i suoi pregi e i suoi difetti, il suo temperamento, i suoi desideri, le sue paure, i suoi modi di vedere, sentire, pensare. Caratteristica fondamentale di questa «storia» è che non è scelta, ma imposta: soprattutto nelle classi inferiori, i bambini e le bambine non scelgono di andare a scuola, di avere un determinato insegnante, di far parte di quel particolare gruppo. Ci si ritrovano dentro. Trovarsi dentro un gruppo senza averlo scelto può rivelarsi motivo di stress, ma anche una risorsa, un modo per poter conoscere altre persone, sperimentarsi creativamente. Tutto dipende da come l'esperienza viene predisposta dall'adulto, in particolare dall'atteggiamento della famiglia. Capita spesso di trovare genitori che spostano il figlio da un contesto definito poco adatto, semplicemente perché si trova in un momento conflittuale del proprio inserimento scolastico. È anche molto frequente che i genitori scelgano la scuola tenendo in considerazione soprattutto che possano esserci persone affini. C'è un diffuso timore legato all'eventuale frustrazione di conoscere persone nuove, di attivare modalità relazionali diverse da quelle finora incontrate, come se fosse un fattore di rischio invece che una componente interessante per la crescita e lo sviluppo. Quando gli alunni si

incontrano, non si dirigono verso uno qualsiasi ma sono portati a scegliere colui che potrà diventare loro partner anche se non lo conoscono ancora. Le nostre classi, nonostante la normativa che consente di attivare classi aperte o verticali,¹ purtroppo sono orizzontali e gli alunni sono privati dell'esperienza della trasversalità: è noto infatti che i più piccoli tendono a dirigersi verso quelli più grandi anche se quest'ultimi non sempre gradiscono. Ogni ragazzo quando entra a far parte di una classe mette in atto una ricerca attiva di relazioni cercando deliberatamente partner di gioco e di studio. In questa fase, il processo comunicativo ha una grande importanza, gli interlocutori si scelgono sulla base delle loro capacità di accettazione e di scambio. Quando una classe raggiunge quella particolare condizione che consente di lavorare assieme per giungere a un apprendimento?

Innanzitutto è fondamentale che vi sia una conoscenza tra le diverse individualità. Per essere gruppo è importante poter arrivare a una narrazione che nasca da una conoscenza reciproca dei vari attori coinvolti. Il concetto di individualità è sempre più complesso all'interno delle classi odierne. La formazione dell'individualità deriva da molte componenti che non attingono unicamente al proprio bagaglio genetico/familiare. La condivisione di un'esperienza collettiva come quella scolastica è senza dubbio fondamentale per la formazione della personalità. L'identità personale non è un dato, ma una costruzione, un processo che dura tutta la vita e mette in gioco le relazioni interpersonali e sociali a cui la persona è esposta. Ogni storia, la nostra come quella degli altri, è una sorta di bricolage fatto di tante esperienze e riflessioni e contaminazioni. Sarebbe interessante provare a vedere anche noi in quali modi siamo diventati quello che siamo diventati, per riconoscere nella nostra storia echi di molte lingue, di suggestioni e richiami respinti o assecondati. La costruzione dell'individualità all'interno di una classe parte dal presupposto che ogni alunna e ogni alunno abbiano la possibilità di interagire e confrontarsi con gli altri. Il primo livello di conoscenza è la capacità/possibilità di trasferire agli altri le proprie emozioni e percezioni. Riconoscersi all'interno di un gruppo classe significa poter attivare relazioni, essere aperti al nuovo, predisposti bene all'apprendimento. Nel rapporto con i coetanei ciascuno trova, come in un gioco di specchi, chi gli somiglia e chi no, chi sembra un amico e chi meno. Nel contesto più ampio del gruppo classe ognuno mette in gioco la sua identità sociale, il suo modo di essere all'interno di un gruppo e delle dinamiche che si creano. Si delineano così le caratteristiche sociali del ragazzo e l'immagine pubblica che avrà in futuro. C'è il leader, o la leader, alle cui decisioni gli altri si conformano, c'è chi tende a intermediare i conflitti e agisce come elemento pacificatore nel gruppo dei pari. C'è chi non propone ma preferisce guardare, seguire le iniziative proposte

¹ Le classi aperte o verticali sono previste dall'art. 7 (per la scuola secondaria di primo grado) della Legge n. 517/1977 e dal Regolamento dell'autonomia scolastica.

Legge 517, art. 7: «Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, e iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni».

dagli altri. C'è quello o quella che non riesce a inserirsi nella vita di classe, a partecipare e collaborare alle attività e a volte finisce per assumere il ruolo di «capro espiatorio». Leggere attentamente il posizionamento di ogni individuo consente all'insegnante di riconoscere e costruire uno spazio in cui tutti possano muoversi e sentirsi accettati. La classe è un gruppo quando diventa anche un gruppo di lavoro, quando è riconosciuto il raggiungimento di obiettivi specifici legati all'apprendimento, sia cognitivo sia relazionale. **Un gruppo classe inteso come gruppo di lavoro vive l'interdipendenza quale elemento fondante, è consapevole cioè che tutti dipendono gli uni dagli altri.** L'aspetto affettivo-relazionale è estremamente importante, ha come contesto di riferimento la vita in comune e lo stare assieme, ha per base la possibilità di affrontare la quotidianità a 360 gradi, litigi inclusi. Un gruppo ha degli obiettivi comuni e riconosce il ruolo di ciascuno per vivere un senso di appartenenza.

I due livelli del gruppo classe

Per gli alunni la scuola è il gruppo classe, il gruppo è luogo di crescita e di responsabilizzazione. A volte nei contesti educativi si riduce il gruppo (e questo è uno spreco) a una pura e semplice dimensione socio-affettiva-relazionale.

Prendiamo ad esempio il caso dell'accoglienza, anche in ambito interculturale. Il gruppo viene utilizzato per l'accoglienza ma poi l'apprendimento procede sui binari della lezione, sulla trasmissione di contenuti e sulla successiva interrogazione.

Il lavoro di gruppo non deve essere una parentesi di relax socio-affettivo, ma una struttura di lavoro necessaria, imprescindibile per ottenere apprendimenti significativi. Chi è in difficoltà, o chi ha problemi di relazione, può diventare una straordinaria risorsa per il gruppo e consentire di unire le competenze in funzione di obiettivi comuni. Se si vive lo sforzo titanico di affrontare ogni problema in maniera individuale, come se quel che succede in aula non appartenesse alla classe nel suo insieme, ma solo all'individuo, vuol dire che la classe come gruppo è una risorsa sottoutilizzata. Oggi è possibile

utilizzare il livello emozionale del gruppo come carburante per creare delle motivazioni interne volte ad acquisire apprendimenti.

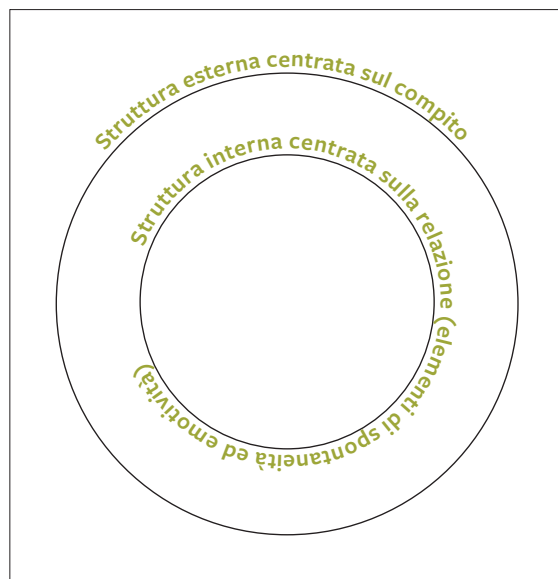


Fig. 7.1 Integrare per creare relazioni che funzionino.



SEZIONE IV

LE STRATEGIE E GLI APPROCCI METODOLOGICI

I capitoli che vanno a comporre la quarta sezione di questa Guida intendono mostrare il fondamentale ruolo dell'insegnante di riconoscere le differenze individuali di tutti gli alunni e tutte le alunne delle proprie classi e di trovare possibilità affinché i percorsi di apprendimento tengano conto di questa eterogeneità.

Il decimo capitolo mette in evidenza l'importanza della differenziazione didattica, capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti e soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo efficace.

L'undicesimo capitolo sottolinea la fondamentale necessità di creare e organizzare ambienti, spazi (setting d'aula) di apprendimento inclusivo.

Il dodicesimo capitolo propone il tema della didattica per competenze — visto come dovere della scuola e diritto per tutti gli alunni anche per quelli con Bisogni educativi speciali — e ne analizza i necessari strumenti utili alla realizzazione di un Progetto di vita e all'inclusione sociale.

Chiude la sezione il tredicesimo capitolo, che introduce il concetto di didattica metacognitiva, esaminando le variabili psicologiche implicate nell'apprendimento, e presenta approcci metodologici e strategie per lavorare in ottica inclusiva e relative esemplificazioni pratiche.

CAPITOLO 10

LA DIFFERENZIAZIONE DIDATTICA

Paragrafi

«Fare differenze» a scuola: individualizzazione, personalizzazione, differenziazione: tratto e adattato da H. Demo, *Didattica aperta e inclusione*, 2016, pp. 134-137.

La differenziazione: una necessità: tratto e adattato da L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione*, 2017, pp. 45-61.

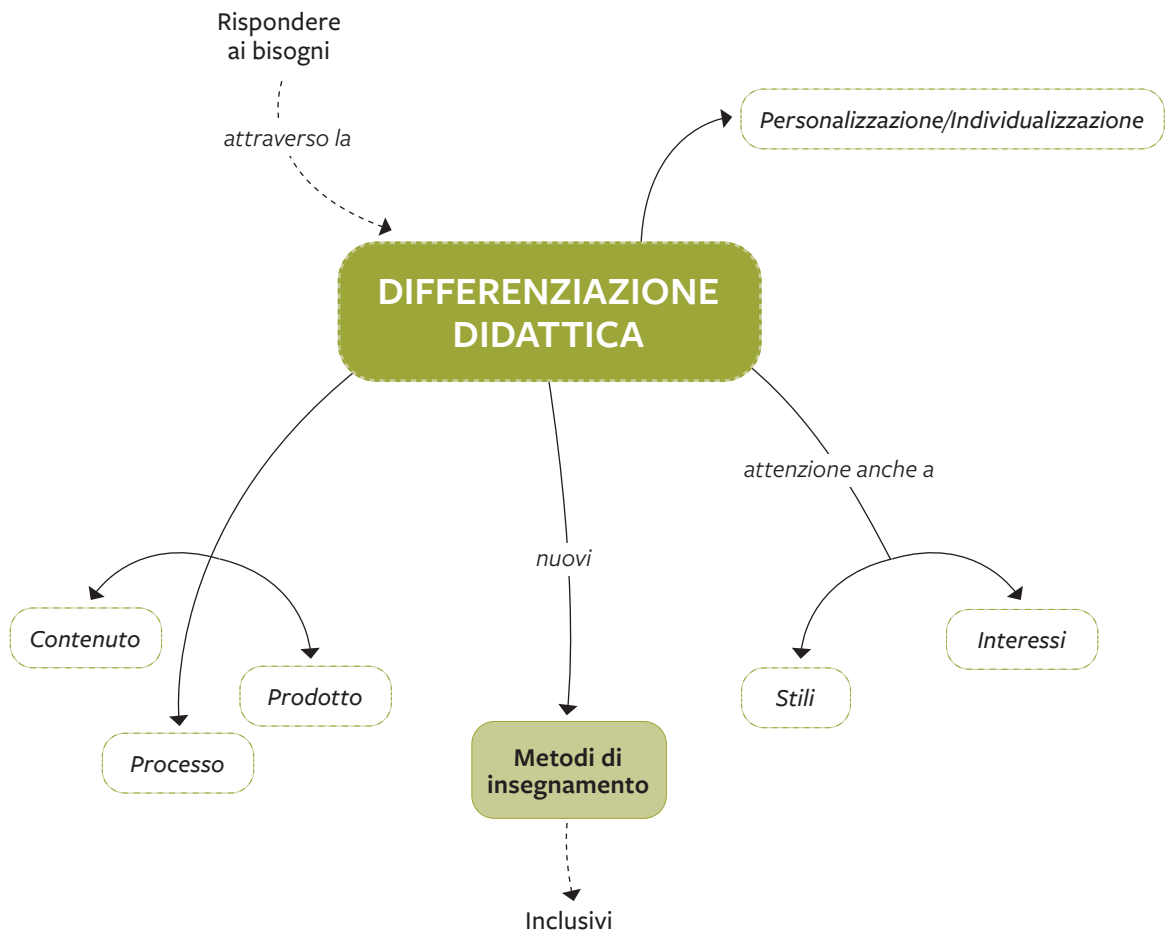
Box

Spazio alla riflessione... Gestire una classe: tratto e adattato da H. Demo, *Didattica delle differenze*, 2016, p. 23.

Spazio all'approfondimento... I sette capisaldi dell'innovazione didattica: tratto e adattato da Ricerca e Sviluppo Erickson in D. Ianes, S. Cramerotti e C. Scapin, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, 2019, pp. 415-417.

MAPPA DEI CONTENUTI

Di che cosa tratteremo in questo capitolo?



CAPITOLO 10

LA DIFFERENZIAZIONE DIDATTICA

Spazio alla riflessione... **Gestire una classe**

Heidrun Demo

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 ragazzi. 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. Allora all'insegnante certo spetta ancora l'impegnativo compito di pensare al canovaccio con cui organizzare i percorsi di apprendimento nella classe, ma quando si va in scena, ci si va insieme.

«Fare differenze» a scuola: individualizzazione, personalizzazione, differenziazione

Heidrun Demo

Individualizzare, personalizzare e differenziare caratterizzano l'azione educativa di quegli insegnanti che, oltre a riconoscere consapevolmente le differenze individuali di ciascuno degli alunni/e delle proprie classi, si sforzano di trovare possibilità affinché anche i percorsi di apprendimento di ragazzi/e tengano conto delle molteplici diversità. Una prima importante questione da chiarire è per quali alunni vanno pensati i processi di individualizzazione, personalizzazione e differenziazione. Le riflessioni pedagogiche sull'inclusione e sulla didattica inclusiva producono una risposta: riguardano tutti gli alunni e tutte le alunne. Questa risposta è anche in linea con buona parte della riflessione pedagogica italiana che riconosce nei percorsi di individualizzazione e personalizzazione elementi che coinvolgono tutti gli alunni/e (Baldacci, 2005). La nostra legislazione scolastica, però, rendendo obbligatorio l'uso di alcuni strumenti per la progettazione differenziata per alcuni alunni/e (si pensi al Piano educativo individualizzato e al Piano didattico personalizzato) ha implicitamente — e probabilmente involontariamente — veicolato un'altra idea: quella che ci sia una progettazione e quindi un percorso didattico per tutti, o comunque per la maggior parte dei ragazzi/e, e ci sia poi una serie di progettazioni individualizzate e personalizzate per alunni/e che, per differenti motivi, sono in una condizione di difficoltà legalmente riconosciuta. In questa cornice «fare differenze» non riguarda la totalità degli alunni/e, ma soltanto quelli con una disabilità, un disturbo specifico dell'apprendimento o, più in generale, con Bisogni educativi speciali. Questa rappresentazione dell'apprendimento è problematica perché suggerisce che l'apprendimento sia un processo sostanzialmente omogeneo, che si differenzia solo nel caso di alcune difficoltà specifiche. Inoltre, individualizzazione, personalizzazione e differenziazione sono connotate da un nesso con la condizione di difficoltà. Un'idea che contrasta con le conoscenze sull'apprendimento raccolte nel corso del tempo, che dimostrano come ogni alunno/a — con maggiori o minori difficoltà — abbia un proprio singolare modo di apprendere (Demo, 2015; Gardner, 1987; Dunn e Dunn, 1978; CAST, 2011). A livello internazionale, il termine «differenziazione» viene usato proprio per descrivere le forme di adattamento dell'offerta didattica volte a rispettare e valorizzare l'eterogeneità che caratterizza i processi di apprendimento di tutti gli alunni (Hart, 1996; Tomlinson, 2014; Tomlinson e Imbeau, 2012). Un'altra importante questione da mettere a fuoco riguarda il senso che si attribuisce al «fare differenze». Un'interpretazione *naïf* di questi dispositivi didattici potrebbe suggerire l'idea che l'insegnante debba conoscere a fondo le differenze individuali degli alunni/e per poi creare per ognuno una proposta educativa pienamente coerente con esse. Nella letteratura psicologica questa interpretazione è nota come *matching hypothesis*, «ipotesi dell'armonizzazione»: l'apprendimento del ragazzo migliora se il modo di insegnare del docente si armonizza perfettamente con il modo di apprendere del ragazzo (Kozhevnikov, Evans e Kosslyn, 2014). Al di là

della difficoltà oggettiva per un docente di realizzare una visione simile per ogni ragazzo, questa applicazione non è nemmeno auspicabile. Rappresenta di fatto una visione deterministica delle differenze individuali: esagerando un po', sarebbe come affermare che, se un alunno predilige canali espressivi corporeo-cinestetici nell'apprendimento e preferisce la matematica a tutte le altre materie, l'insegnante dovrebbe creare per lui percorsi veicolati sempre dal movimento o dal corpo e che sempre mettano al centro tematiche legate alla matematica. Questo risulterebbe di fatto irrealizzabile per gli insegnanti, ma soprattutto assolutamente svantaggioso per il ragazzo, che non avrebbe la possibilità di sviluppare linguaggi, metodologie e nuclei fondanti di altre discipline e altri campi applicativi. «Fare differenze» significa quindi qualcosa di diverso. In primo luogo, per gli insegnanti, fare differenze vuol dire riflettere sulle proprie azioni didattiche, valutando se e quanto esse siano in grado di offrire «pari opportunità» o se invece, per come sono strutturate, vadano a vantaggio di alcuni alunni e a scapito di altri. Vuoi perché gli insegnanti hanno un proprio modo di apprendere che tendono a riproporre oppure perché si rifanno a gerarchie fra metodi di insegnamento radicate nella cultura scolastica attuale oppure ancora perché si trovano molto legati alla proposta del libro di testo che è una e unica per tutti gli alunni di una stessa età o per altri svariati motivi, può succedere che le scelte metodologiche compiute facilitino l'apprendimento per alcuni e lo rendano invece quantomeno difficile, se non addirittura inaccessibile, per altri. Alla luce di questa consapevolezza sarà importante analizzare la propria offerta didattica e ritrarla cercando di creare un certo equilibrio così da porre tutti di fronte a situazioni sfidanti, ma anche a situazioni in cui possano percepirsi come competenti.

In secondo luogo, «fare differenze» significa accertare con maggiore precisione quali traguardi e quali percorsi di apprendimento potrebbero essere più «nelle corde» di un ragazzo, e quindi più motivanti, e quali invece rappresentino una maggiore sfida. Questo non per dare spazio ai primi eliminando i secondi, ma per scegliere con consapevolezza quando insistere sugli uni e quando sugli altri e valutare quali supporti e quale contesto sia necessario mettere a disposizione dell'alunno affinché possa, anche con fatica, vincere le sfide. Potrebbe succedere, ad esempio, che uno studente particolarmente portato in situazioni che sostengono un apprendimento meccanico e riproduttivo, perché capace di attenzione prolungata e di buona capacità di memorizzazione, abbia invece difficoltà in situazioni di problem solving. Nel primo caso può essere risorsa e supporto per altri compagni, nel secondo sarà invece lui ad avere bisogno di un supporto. Infine, tenere conto delle differenze significa anche accompagnare gli alunni stessi a conoscere le proprie in fatto di apprendimento. In questo senso è interessante la riflessione critica che Susan Hart (1992; 1996) propone sul concetto di differenziazione. Hart avverte come rischiosa una certa idea di differenziazione fortemente incentrata sulla capacità dell'insegnante di comprendere le differenze individuali degli alunni e di predisporre un ambiente di apprendimento che sia al giusto livello: sfidante, ma al tempo stesso alla portata di ognuno. Propone perciò di condividere con gli studenti molti dei processi coinvolti nella comprensione delle differenze e nella

progettazione dell'ambiente di apprendimento, passando ad esempio da discussioni in classe gestite dagli insegnanti a discussioni gestite dai ragazzi, da attività individuali ad attività collaborative, dalla progettazione di compiti con una sola soluzione a compiti con molte possibili soluzioni, ecc. La differenziazione è così accompagnata da processi di tipo metacognitivo attraverso i quali anche gli alunni possono acquisire consapevolezza rispetto al proprio modo di apprendere e attivare strategie utili alla gestione efficace dei propri percorsi di apprendimento. In sintesi, una didattica inclusiva è una didattica che strutturalmente «fa differenze» per tutti, nella consapevolezza che ognuno ha un suo modo individuale e unico di apprendere, per garantire una scuola equa, che rimuova ostacoli e discriminazioni e offra invece sfide educative che portino ogni alunno al massimo sviluppo, nel rispetto degli individuali limiti e punti di forza.

La differenziazione: una necessità

Luigi d'Alonzo

Di fronte a tutte le evidenze presentate finora, constatato che in classe i nostri allievi sono notevolmente cambiati rispetto al passato, accertata la presenza di bisogni personali diversificati e specifici, verificata la disomogeneità delle classi, dimostrato che ciascun alunno possiede un proprio stile di apprendimento peculiare e propri canali comunicativi preferenziali, si impone in modo inconfutabile l'esigenza di adottare metodi di insegnamento grazie ai quali tutti gli allievi possano raggiungere traguardi scolastici significativi e soddisfacenti, elaborare saperi necessari e consolidare competenze indispensabili per vivere da protagonisti e in modo consapevole il proprio essere cittadini italiani ed europei.

La proposta presentata si basa appunto sulla differenziazione didattica, una strada obbligata e, nello stesso tempo, esaltante per arrivare a dare a ognuno dei nostri bambini, ragazzi, giovani presenti a scuola tutto ciò che la loro condizione richiede.

La differenziazione in classe è la chiave per permettere a tutti di comprendere il senso della proposta formativa, di apprendere i saperi basilari e di arrivare a raggiungere le competenze indispensabili per proseguire il proprio cammino di studi e nella vita.

Il rapporto della commissione dell'UNESCO coordinata da Jacques Delors pubblicato nel 1996, dal bellissimo titolo *Learning: the treasure within* (tradotto in italiano con *Nell'educazione un tesoro*), metteva al centro della sua analisi l'apprendimento, rivolgendo massima attenzione alla persona che apprende nella sua integralità. Venivano, infatti, individuati i pilastri su cui fondare l'azione educativa della scuola: «sapere, saper fare, saper essere e saper vivere insieme», magnifica sintesi progettuale volta a indicare un percorso educativo significativo per una società odierna in continuo cambiamento. In anni più recenti, pur in continuità con quanto espresso dalla Commissione Delors, si preferisce insistere su altri concetti: «conoscenze, abilità e competenze». È l'Unione europea che sollecita a prendere coscienza dell'importanza di lavorare in classe su una progettazione

per competenze. La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio d'Europa (18 dicembre 2006, 2006/962/CE) definisce la competenza «alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto». Le Indicazioni nazionali adottate dalla scuola italiana riprendono con chiarezza queste idee.

Con le Indicazioni nazionali s'intende fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza. [...] Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006), che sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. Queste sono il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e culturale sulle competenze utili per la vita al quale l'Italia ha attivamente partecipato. L'impegno a far conseguire tali competenze a tutti i cittadini europei di qualsiasi età, indipendentemente dalle caratteristiche proprie di ogni sistema scolastico nazionale, non implica da parte degli Stati aderenti all'Unione europea l'adozione di ordinamenti e curricoli scolastici conformi a uno stesso modello. Al contrario, la diversità di obiettivi specifici, di contenuti e di metodi di insegnamento, così come le differenze storiche e culturali di ogni paese, pur orientati verso le stesse competenze generali, favoriscono l'espressione di una pluralità di modi di sviluppare e realizzare tali competenze. Tale processo non si esaurisce al termine del primo ciclo di istruzione, ma prosegue con l'estensione dell'obbligo di istruzione nel ciclo secondario e oltre, in una prospettiva di educazione permanente, per tutto l'arco della vita (MIUR, 2012).

Nel passo delle Indicazioni riportato emerge una prospettiva progettuale che assume, come condizione, la consapevolezza che occorre differenziare la proposta formativa e didattica per permettere il conseguimento degli obiettivi educativi e l'apprendimento di conoscenze e abilità irrinunciabili all'interno di un quadro generale volto a far raggiungere a tutti i cittadini europei competenze chiave ritenute indispensabili.

Cos'è la differenziazione?

Tutto, quindi, pare indirizzare verso la differenziazione didattica che possiamo così definire: una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti. Diane Heacox preferisce definire la differenziazione come «un cambiamento di passo, di livello, di tipologia di istruzione che provvede a rispondere ai



SEZIONE V

I MATERIALI

In questa sezione — a cura di Carlo Scataglini — presentiamo diverse strategie operative che utilizzano le necessarie facilitazioni e semplificazioni e che favoriscono l'inclusione visibile per tutti gli alunni della classe.

Il quattordicesimo capitolo, dopo un'introduzione sull'argomento, propone una modalità operativa per l'adattamento dei contenuti dei libri di testo della scuola secondaria di primo grado, focalizzando l'attenzione sulla semplificazione e sulla facilitazione da parte dell'insegnante. Data la sua portata teorica è l'unico capitolo della sezione corredato di mappa iniziale e sintesi conclusiva.

Nel quindicesimo capitolo vengono proposte due strategie di adattamento, la prima riguardante i testi espositivi e la seconda inerente alla facilitazione dello studio dei testi narrativi classici, utile per favorire una visione d'insieme dell'intero testo e di tutte le sue parti essenziali (personaggi, luoghi, avvenimenti principali).

Nel sedicesimo capitolo vengono presentate le modalità di costruzione di sussidi disciplinari facilitati e semplificati a diversi livelli in modo da favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne e rispondere alle loro esigenze e ai loro bisogni educativi.

Il diciassettesimo capitolo è dedicato invece ai materiali didattici rivolti a quegli studenti che non hanno acquisito le abilità di base della letto-scrittura per i quali i contenuti disciplinari vengono ridotti all'essenziale, tenendo comunque sempre visibili i punti di contatto e i collegamenti con gli argomenti affrontati dal resto della classe.

Il diciottesimo capitolo espone una tecnica operativa facilitata per la realizzazione dei riassunti, attività molto utile sia per la comprensione significativa dei testi sia per lo studio delle materie orali.

Il volume si chiude con il diciannovesimo capitolo, riguardante uno strumento utilissimo per l'inclusione, le schede di aiuto, con particolare riferimento alla matematica.

CAPITOLO 14

FACILITARE E SEMPLIFICARE I LIBRI DI TESTO

Paragrafi

Premessa: tratto e adattato da C. Scataglini, *Facilitare e semplificare libri di testo*, 2017, pp. 12-25.

Uno strumento per l'apprendimento e per l'inclusione: il libro di testo: tratto e adattato da C. Scataglini, *Facilitare e semplificare libri di testo*, 2017, pp. 32-36; 41-44; 48-52; 60-63.

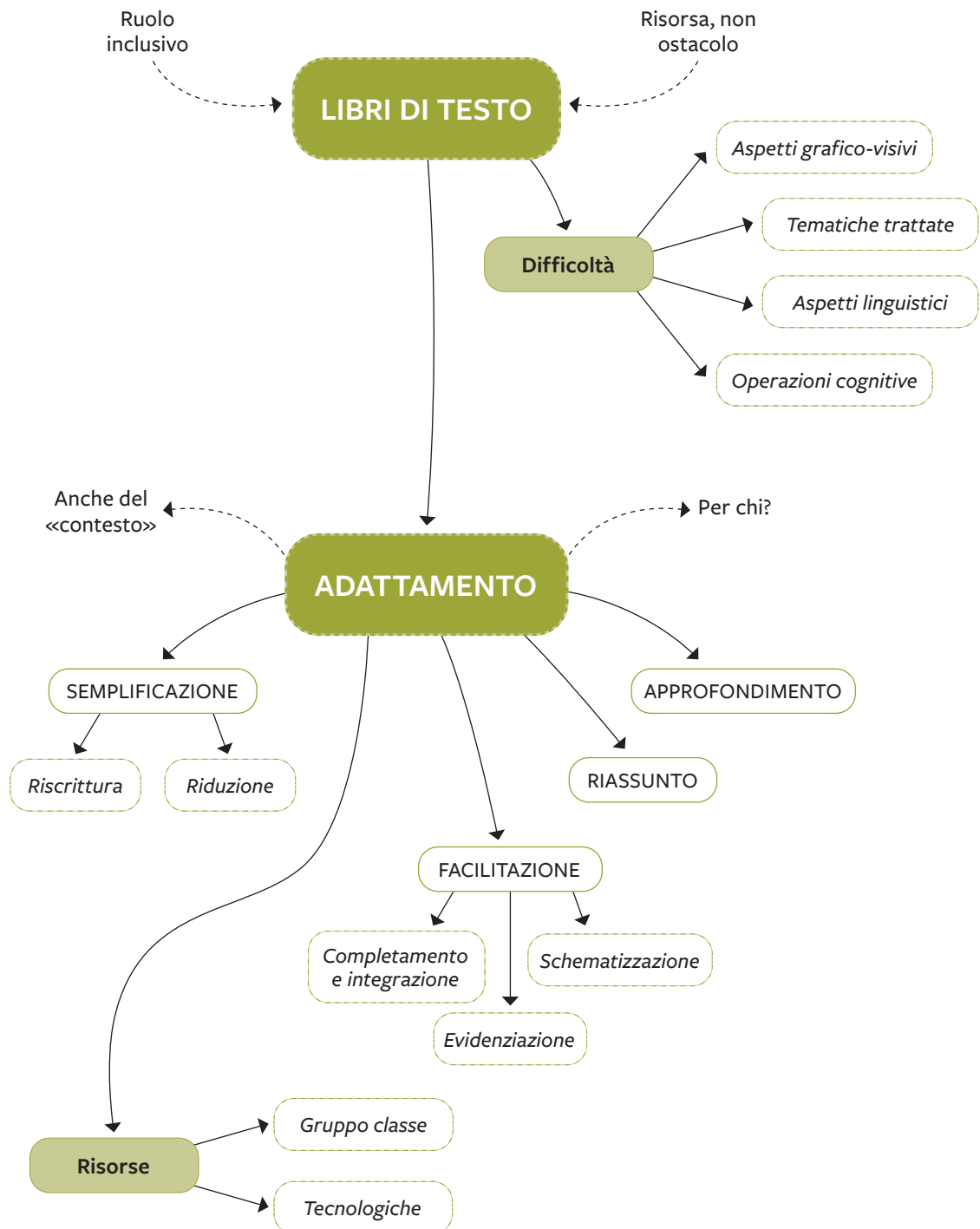
Modalità di semplificazione e di facilitazione: tratto e adattato da C. Scataglini, *Facilitare e semplificare libri di testo*, 2017, p. 72-78; 83.

L'analisi operativa, la semplificazione e la facilitazione da parte dell'insegnante: tratto e adattato da C. Scataglini, *Facilitare e semplificare libri di testo*, 2017, p. 116-119; 125-126.

Il modello operativo per la facilitazione e la semplificazione dei libri di testo a diversi livelli di difficoltà: tratto e adattato da C. Scataglini, *Facilitare e semplificare libri di testo*, 2017, pp. 140-141.

MAPPA DEI CONTENUTI

Di che cosa tratteremo in questo capitolo?



CAPITOLO 14

FACILITARE E SEMPLIFICARE I LIBRI DI TESTO

Carlo Scataglini

Premessa

I materiali per la didattica inclusiva

È possibile definire l'inclusione come la possibilità che la scuola fornisce a ciascun alunno di partecipare alle attività che in essa si svolgono e di poter stabilire e sviluppare relazioni significative con i propri pari e con gli adulti. È quindi indispensabile, in premessa di questa sezione dedicata ai materiali didattici, porre l'attenzione sul duplice aspetto di partecipazione e di socialità. Proprio in apertura, infatti, è necessario precisare che **tutti i materiali didattici, sia quelli tradizionali come il libro di testo che quelli originali costruiti in classe, rappresentano un mezzo importante per l'apprendimento e per le relazioni sociali ma non devono essere considerati come il fine stesso dell'insegnamento.** Le informazioni, che attraverso i materiali didattici riusciamo a trasmettere, infatti, non sono importanti quanto la crescita e il progresso di tutti gli alunni e le alunne che, in collaborazione e senza nessuna esclusione, costruiscono il proprio stile di apprendimento e il proprio metodo di studio insieme ai loro compagni di classe.

Ciò nonostante non deve essere sottovalutata l'importanza che i materiali didattici rivestono nei processi di apprendimento e, allo stesso tempo, è innegabile che molto spesso nelle nostre classi di scuola secondaria di primo grado siano presenti diversi studenti che incontrano difficoltà a utilizzarli. Le difficoltà, sia che dipendano da situazioni di disabilità, da Disturbi specifici di apprendimento, da altri Bisogni educativi speciali o da ulteriori motivazioni, non possono essere ignorate o affidate in toto a figure professionali (come ad esempio l'insegnante di sostegno) delegate alla completa presa in carico dei problemi, ma devono

coinvolgere tutti i docenti e gli stessi alunni nelle azioni inclusive di recupero e di sviluppo per il loro superamento. In questo senso risultano fondamentali tutte quelle strategie di facilitazione e di semplificazione che permettano l'adattamento delle azioni didattiche e dei materiali. Se la didattica inclusiva, infatti, mira a mettere tutti gli studenti in condizione di stare nelle attività comuni, il principio base da seguire è proprio quello dell'adattamento. Adattare, però, non significa solo modificare un libro di testo per renderne la comprensione più agevole e gli apprendimenti che ne conseguono alla portata di tutti. L'adattamento non riguarda soltanto le pagine di un racconto di narrativa, le informazioni scientifiche di un testo disciplinare o, ancora, il quesito di un problema. Il concetto di adattamento ha un significato più ampio e trasversale.

Adattare vuol dire prima di tutto adeguare il proprio metodo di insegnamento in base alle reali esigenze che la classe propone. Vuol dire sicuramente prendere atto che il cambiamento è indispensabile perché l'approccio didattico esclusivamente trasmissivo non consente a molti dei nostri studenti di stare al passo con le attività comuni. Mettere al centro dei processi di insegnamento-apprendimento la trasmissione delle informazioni rende inevitabilmente poco inclusivo il lavoro scolastico.

Adattare vuol dire costruire gli apprendimenti dal basso, insieme agli studenti, permettendo e stimolando ciascuno a contribuire con le proprie risorse, fatte di esperienze, competenze e conoscenze pregresse, che vanno fatte circolare nella classe per la realizzazione comune dei percorsi didattici.

L'approccio costruttivista all'uso dei materiali didattici richiede, e nello stesso tempo consente, a tutti di partecipare con il proprio contributo originale, fatto soprattutto di motivazioni, interessi, emozioni e desideri. Adattare, quindi, vuol dire costruire in situazione, nella classe in cui si opera, dando la priorità proprio all'adattamento del contesto, inteso come spazi e tempi di lavoro, come sistema organizzativo e metodologico, come progetto di classe fatto dei singoli progetti individualizzati.

Il concetto generale di adattamento dei materiali didattici e tutte le strategie operative per realizzarlo, quindi, non riguardano solo quegli alunni per i quali viene stilato un Piano educativo individualizzato o un Piano didattico personalizzato, ma hanno valore per tutti gli studenti e le studentesse della classe.

Quando i materiali didattici risultano realmente inclusivi

Chiediamoci ora quando e in che modo i materiali didattici possono avere un reale valore inclusivo. Nella scuola secondaria di primo grado, così come accade negli altri ordini di scuola, l'inclusione non può essere considerata un valore episodico, da applicare saltuariamente e solo in particolari occasioni, ma deve permeare tutti i momenti della vita scolastica. Ciò è determinato in particolare dal metodo di insegnamento utilizzato che, come abbiamo già detto, non può essere esclusivamente di tipo trasmissivo, ma deve saper coinvolgere tutte le risorse presenti nella classe.

Cerchiamo ora di chiarire meglio il legame che esiste tra l'uso dei materiali didattici e la costruzione di un clima inclusivo che porti a una normale e continua didattica inclusiva, per tutte le attività e per tutti gli studenti e le studentesse. Sia che l'azione di adattamento si riferisca, ad esempio, al libro di testo, sia che si rivolga alla costruzione di materiali originali, l'intervento non deve essere mai concepito per un solo alunno, ma va pensato e realizzato per tutti. Se si opera costruendo materiali solo per l'alunno con disabilità o con qualsiasi altro tipo di difficoltà scolastica, il rischio è quello di provocare due effetti contrastanti: da un lato quello di promuovere il recupero e la crescita di qualcuno e, dall'altro, rischiare di frenare il percorso del resto della classe. Quando si forniscono segnali di rallentamento all'interno di un processo didattico (si aspetta che qualcuno recuperi e si allinei agli altri) difficilmente si riesce a uscire dalla logica dell'intervento episodico e portare a regime, nel quotidiano, una strategia di preparazione condivisa dei materiali.

«Stavolta abbiamo lavorato sull'adattamento del testo per favorire Paolo che aveva delle difficoltà, ma da domani dobbiamo pensare agli altri!». Questa riflessione di alcuni insegnanti non è poi così rara e denota un atteggiamento sicuramente divisivo nella classe tra quelle che sono le attività di recupero individualizzato e le attività comuni. Nella costruzione di una normale didattica inclusiva, al contrario, è essenziale concepire la costruzione di materiali come un'azione trasversale nello stesso tempo di aiuto e di sviluppo che porti al progresso per tutti. Tale obiettivo a uno sguardo superficiale può apparire di difficile realizzazione ma molto spesso diventa una leva formidabile per il cambiamento del contesto e del metodo di insegnamento.

La costruzione e l'adattamento dei materiali, per diventare una strategia di normale didattica inclusiva, deve viaggiare sia nel senso del recupero-aiuto sia in quello dell'approfondimento-rielaborazione significativa degli apprendimenti.

Come vedremo più avanti nei numerosi esempi pratici presentati nei vari capitoli di questa sezione, risulta indispensabile un approccio collaborativo e cooperativo in classe tra gli stessi studenti. Questi, da semplici fruitori, diventano ideatori e produttori di materiali di aiuto e di approfondimento costruiti a beneficio di tutti. La realizzazione laboratoriale dei materiali didattici diventa in modo naturale la spinta verso la crescita di tutte le abilità legate al metodo di studio e fa compiere agli studenti un salto metacognitivo rispetto agli stessi contenuti disciplinari, oltre a stimolare l'acquisizione di importanti abilità sociali e di collaborazione. Quando una scheda didattica di aiuto o la rielaborazione di un contenuto del libro di testo diventano utili per tutti non si corre più il rischio che ci sia qualcuno in classe a dover rallentare per attendere gli altri rimasti indietro e di conseguenza la didattica inclusiva non resta più un'esperienza da poter realizzare solo episodicamente.

Cosa significa facilitare e semplificare i contenuti scolastici

È importante ora iniziare a fornire alcune indicazioni operative di carattere generale che risultano utili nelle diverse strategie di adattamento e di produzione

dei materiali presentate nei diversi capitoli di questa sezione. In fase iniziale è utile ricordare che la costruzione di materiali didattici inclusivi si attua attraverso interventi che possono essere suddivisi in due azioni distinte ma molto spesso trasversali l'una all'altra: la facilitazione e la semplificazione.

La facilitazione consiste in una serie di interventi che determinano l'aggiunta al materiale didattico di partenza di ulteriori strumenti che rendono più facili il compito e l'apprendimento.

Ad esempio, sono da considerare azioni di facilitazione l'aggiunta di schemi, di mappe anticipatorie, di glossari, di box di spiegazione e di approfondimento, di immagini, di sintesi finali, ecc.

Con la facilitazione quindi si arricchisce il materiale a disposizione, senza che venga eliminato nulla di quello iniziale.

La semplificazione, invece, ha l'obiettivo di alleggerire e rendere più semplice l'apprendimento attraverso un intervento che riduce il numero delle informazioni, modifica la parte scritta in modo da renderla più comprensibile e in alcuni casi la sostituisce, in parte o completamente, con immagini esplicative.

Facilitazione e semplificazione, pur essendo due interventi di tipo diverso, molto spesso agiscono insieme in modo trasversale, in particolare quando l'intervento sui materiali didattici è pensato per tutta la classe. Ed è proprio la classe che, in forma laboratoriale e guidata dagli insegnanti, può produrre materiali di recupero e di approfondimento dei contenuti.

Quando gli studenti e le studentesse sono chiamati ad arricchire il proprio materiale di studio, con l'aggiunta di immagini, di ulteriori informazioni da ricercare in modo autonomo, di uno schema riassuntivo o di un glossario che definisca le parole più difficili, realizzano delle facilitazioni per costruire il proprio apprendimento e quello dei propri compagni di classe.

Nello stesso tempo, la riscrittura semplificata o sintetica del testo e la scelta e l'eliminazione di alcune informazioni non essenziali rappresentano interventi di semplificazione che aiutano gli alunni con difficoltà, ma sono al tempo stesso un momento di forte crescita per quegli studenti che li realizzano.

La facilitazione e le semplificazioni realizzate in classe dagli alunni danno la possibilità di costruire e via via di arricchire progressivamente i materiali didattici a disposizione secondo un approccio cooperativo nel quale l'inclusione risulta concretamente visibile in tutte le attività.

I materiali didattici per una inclusione visibile nella classe

L'inclusione deve garantire a ciascuno la possibilità di partecipare alle attività e di sviluppare delle relazioni significative con i propri compagni e con gli insegnanti. Per favorire l'inclusione di tutti, la scuola deve possedere una «inclinazione inclusiva». Deve cioè favorire costantemente la partecipazione alle attività e lo sviluppo delle relazioni attraverso una duplice azione: la rimozione di qualsiasi barriera che ostacoli i processi inclusivi e l'uso di ogni strumento facilitante che possa essere efficace per raggiungere tali obiettivi.

Spingendoci ancora oltre, possiamo dire che la scuola deve rendere il più «possibile visibile» l'inclusione e i risultati che essa produce, attraverso un'attenzione costante a cinque aspetti fondamentali che la caratterizzano:

- le aspettative
- la condivisione
- la consapevolezza e la motivazione
- l'autodeterminazione e le scelte
- la visibilità nei processi e nei prodotti.

L'inclusione visibile deve prestare molta attenzione a calibrare le proprie aspettative nei confronti degli studenti. In particolare proprio nei confronti di quegli studenti con difficoltà, Disturbi specifici dell'apprendimento o disabilità, la calibrazione delle aspettative deve essere realizzata con grande attenzione rispetto alle attitudini, agli interessi e ai desideri degli stessi alunni. Rispetto ai loro potenziali di sviluppo, alle loro aspirazioni e, perché no, ai loro sogni. Da qualche anno si parla sempre più insistentemente di «obiettivi minimi», a mio avviso enfatizzando troppo questo concetto. Spesso, poi, soprattutto nelle situazioni di disabilità intellettiva, tali obiettivi minimi rappresentano proprio gli ambiti di maggiore difficoltà di alcuni studenti. Non riuscire a leggere e scrivere, non riuscire a calcolare, non riuscire a comprendere, leggendo, un brano anche semplice del proprio libro di testo, in definitiva non raggiungere gli obiettivi minimi, rischia di far crollare non solo le azioni e gli interventi, ma addirittura i principi stessi dell'inclusione. «Come si fa? Quale inclusione è possibile? Se nemmeno legge, scrive e fa di conto?». A queste domande credo la scuola debba saper rispondere e addirittura rilanciare. Non solo è possibile l'inclusione, ma addirittura è giusto superare gli obiettivi minimi e fissare degli obiettivi massimi, giusti, ben calibrati. Per ogni studente, anche per quelli con difficoltà maggiori, esiste una serie di repertori di abilità che vanno scoperte, valorizzate, potenziate. Senza fermarsi a minimi obiettivi, ma calibrandoli bene e alzando sempre di più l'asticella, verso nuovi traguardi e risultati.

Senza condivisione non può esserci inclusione. Questa affermazione può apparire a prima vista ovvia e scontata, ma nella pratica scolastica quotidiana non sempre è così. Gli ambiti di condivisione sono quattro e, a volte, ci si dimentica dell'ultimo, proprio di quello decisivo. Esistono, infatti, tre elementi formali di condivisione: il tempo, lo spazio e il gruppo. Il tempo scuola è elemento di condivisione e, se non ci sono ragioni che suggeriscono di modificarlo per alcuni, è condiviso da tutti gli studenti. Non solo l'orario scolastico è condiviso, anche il momento delle verifiche, il tempo a disposizione per svolgerle, il tempo per le uscite didattiche e per gli esami finali. Tutto ciò che riguarda il tempo scuola è da condividere, a meno che, lo ripetiamo, non esistano indicazioni diverse, suggerite o determinate da un PEI o da un PDP o da precise indicazioni di diversa natura. Il secondo elemento formale di condivisione è lo spazio. Gli spazi scolastici sono tutti da condividere: l'aula di classe, la palestra, il laboratorio di informatica, la biblioteca, il laboratorio di scienze, la sala video. Non esistono spazi speciali per

l'inclusione, solo spazi comuni. Non serve all'inclusione, né all'apprendimento, un luogo dedicato specificamente alla didattica individuale. Non serve, anzi è assolutamente controproducente, quella che una volta chiamavamo «aula di sostegno». Lo spazio della condivisione e dell'inclusione sono l'aula di classe e tutti gli altri spazi scolastici che la classe intera utilizza. Il terzo elemento formale di condivisione è il gruppo. Non si tratta solo del gruppo classe, ma di un concetto più dinamico e allargato. Gruppo è il compagno con cui si lavora in coppia, il piccolo gruppo con il quale cooperare, l'intera classe, gli studenti delle altre classi della scuola con le quali si realizzano progetti a medio e lungo termine. Gruppo è la comunità allargata di apprendimento in rete, con la quale si collabora e si apprende anche a distanza. Il gruppo quindi non è solo un insieme di persone, ma è un'idea, un principio. La condivisione non può fare a meno del gruppo, vale a dire dell'idea che un percorso di apprendimento si costruisce di pari passo con le relazioni e grazie al contributo di tutti attraverso una continua circolarità delle risorse. Ecco, questi appena citati sono i tre elementi formali della condivisione. Formali perché sono alla base dell'inclusione, essendo garantiti per legge, ma non ne garantiscono l'effettivo e il migliore funzionamento. Il quarto elemento, quello funzionale per la condivisione, sono le attività. È la *condivisione delle attività* a garantire l'effettiva funzionalità dell'inclusione, perché se uno studente condivide tempo, spazio e gruppo con la propria classe, ma svolge attività completamente sganciate e avulse da quelle dei compagni, non si può dire che si trovi in una situazione inclusiva, che quella scuola abbia un'inclinazione e un atteggiamento realmente inclusivi. La condivisione delle attività è data dalla scelta e dall'adattamento alle reali esigenze di ciascuno studente di obiettivi, contenuti e strumenti di classe.

L'inclusione visibile si basa poi su due aspetti legati tra loro a doppio filo: la consapevolezza e la motivazione. Molto spesso i nostri studenti incontrano le maggiori barriere proprio in questi due ambiti. Fanno fatica, cioè, a riconoscere gli obiettivi di una attività, forse proprio perché questi vengono sottaciuti o non illustrati in modo esplicito. Capita spesso, infatti, che gli stessi contenuti dell'attività didattica restino celati e raramente vengano annunciati anticipatamente come invece sarebbe utile fare. La consapevolezza rispetto ai contenuti e agli obiettivi chiarisce ciò che ogni studente sa oppure ignora, ciò che ama oppure detesta, ciò che considera facile oppure difficile, ciò che intriga o lascia indifferenti. La consapevolezza fornisce un motivo (la motivazione, appunto) per decidere di spendersi, di faticare per raggiungere un obiettivo.

L'inclusione visibile non può essere costruita dall'esterno o dall'alto, e poi calata già preconfezionata nelle singole situazioni di classe. Nessuna strategia operativa può funzionare bene e risultare realmente inclusiva in questo modo. Per nessun alunno si può fare a meno della possibilità di definire il proprio cammino e di sceglierne la direzione. Autodeterminazione e scelte sono fondamentali in qualsiasi percorso educativo e didattico. Gli studenti vanno guidati e se necessario aiutati, vanno adoperate le necessarie facilitazioni e semplificazioni, ma la possibilità di scegliere tra più opzioni in un percorso resta l'elemento inclusivo di qualità del percorso stesso. Tale principio è valido sicuramente in prospettiva del