

leGUIDE Metodologie e percorsi per la didattica, l'educazione,
Erickson la riabilitazione, il recupero e il sostegno
Collana diretta da Dario Ianes

Caterina Scapin e Franca Da Re

Didattica per competenze e inclusione

Dalle Indicazioni nazionali
all'applicazione in classe

Erickson

Indice

- 7 Presentazione (*Italo Fiorin*)
- 13 Introduzione (*Franca Da Re e Caterina Scapin*)

PRIMA PARTE Dalle Indicazioni nazionali ai curricoli per competenze

- 19 CAP.1 La premessa delle Indicazioni nazionali 2012 (*Franca Da Re*)
- 37 CAP.2 Dalle competenze-chiave al curricolo e alla didattica per competenze (*Franca Da Re*)
- 79 CAP.3 Valutare gli apprendimenti e le competenze (*Franca Da Re*)
- 95 CAP.4 Dalla didattica per competenze alla didattica inclusiva (*Caterina Scapin*)
- 157 CAP.5 La didattica compensativa. Competenze compensative, strumenti compensativi e misure dispensative (*Caterina Scapin*)

SECONDA PARTE Unità di apprendimento

- 235 Modello di unità di apprendimento (*Caterina Scapin*)
- 249 Unità di apprendimento 1. Fata Papilla... tocco, annuso, assaggio (*a cura di Franca Da Re*)
- 259 Unità di apprendimento 2. A tutta frutta (*a cura di Franca Da Re*)
- 271 Unità di apprendimento 3. Scegliere per crescere (*a cura di Franca Da Re*)
- 285 Bibliografia
- 293 Appendici

Presentazione

Competenza fa rima con accoglienza

Italo Fiorin¹

Potrebbe sembrare strano, a prima vista, accostare il tema della competenza a quello dell'inclusione.

Il termine «inclusione» rimanda a un'idea di scuola accogliente, che si prende cura di ciascun alunno, che presta un'attenzione privilegiata a chi è ultimo, stenta, fa fatica a tenere il ritmo dei compagni... Dal canto suo, il termine «competenza» richiama l'idea della qualità, dell'eccellenza delle prestazioni, del successo scolastico come premessa al successo nella vita. Non sfugge la vicinanza semantica dei termini «competenza» e «competizione».

Sul piano culturale, si sta affermando una concezione meritocratica di tipo individualistico, che mette in discussione i valori dell'inclusione, della solidarietà sociale, del lavoro cooperativo. Si esalta la competizione, perdendo però di vista il valore complementare della solidarietà.

L'enfasi sulla realizzazione personale si accompagna a una concezione individualistica dell'educazione, nella quale non c'è posto per gli altri, se questi possono rappresentare un ostacolo al desiderio di affermazione personale. La cultura nella quale viviamo spinge in tale direzione, in mille modi, favorendo una dimensione autistica della vita personale, e una dimensione competitiva della relazione con gli altri. Si finisce per coltivare il valore

¹ Docente di Didattica generale e di Didattica e pedagogia speciale e Presidente del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria, Università di Roma LUMSA.

dell'autosufficienza e della fiducia in se stessi, senza dare importanza al ruolo che gli altri hanno nella soddisfazione dei nostri bisogni. Sembrerebbe che l'unica motivazione all'agire debba essere l'interesse personale e l'utile che ne può derivare.

Eppure la competizione è un fattore che non va affatto trascurato. Non bisogna dimenticare che, anche quando non lo faccia la scuola, sarà la vita a proporre innumerevoli sfide che dovranno essere fronteggiate attingendo alle proprie personali risorse, spesso in un contesto di conflitto o, almeno, di gara. Sperimentarsi capaci di affrontare prove competitive, gestendo lo stress che è inevitabile, facendo appello alla propria volontà e determinazione, oltre che alle proprie conoscenze e abilità, è un fattore che produce stima di sé e sentimento di realizzazione. Anche il tollerare la frustrazione di un insuccesso e farne tesoro, piuttosto che abbattersi, è esperienza fondamentale. Una scuola eccessivamente facilitante e tollerante non aiuta.

Non si tratta di rifiutare la competizione, ma di cambiare il contesto nel quale è richiesta. È importante collegare il successo alla responsabilità personale, piuttosto che al confronto con i compagni di classe, evitando di incrementare la contrapposizione e favorendo la condivisione della responsabilità del successo. Questo è possibile quando c'è uno scopo generale, che il gruppo sente importante; allora lo sviluppo della competenza individuale non è in contrapposizione con lo sviluppo della competenza degli altri. Il modello di scuola che risponde a questa visione è quello della comunità.

Avere uno scopo comune consente di inserire la spinta individuale all'autorealizzazione e al successo all'interno di un orizzonte di senso più ampio e arricchente.

Se si imposta l'insegnamento come relazione insegnante-alunni, ignorando la grande risorsa sociale che è rappresentata dal gruppo, è quasi inevitabile far leva sulla motivazione estrinseca o sulla competizione individuale. In questo caso, la potenziale ricchezza costituita dalla presenza degli altri (i compagni di classe) è pressoché inutilizzata. Diversa è invece la relazione didattica quando si ha come riferimento non solo il singolo, ma anche il gruppo-classe, del quale ci si prende cura con l'intenzione di farne una comunità democratica.

Una scuola è significativa quando sa fare appello alla motivazione interiore, quando risponde ai bisogni profondi della persona. Tra questi, fondamentali sono il bisogno di vivere insieme agli altri, di sentirsi accettati, apprezzati e responsabilizzati, di ricercare, scoprendo cose nuove. Una scuola che si ispira ai valori della comunità fa sperimentare l'importanza della collaborazione, dell'aiuto reciproco, del confronto delle idee, della negoziazione, della costruzione comune.

Sono, questi, riferimenti poco in linea con una cultura che esalta il valore dell'individualismo, del fare da sé. Naturalmente, ci sono aspetti positivi che non vanno sottovalutati nel cercare di sbrigarcela autonomamente, come ad esempio l'aumento dei sentimenti di autoefficacia e di autostima, necessari per alimentare la fiducia in se stessi. Bisogna però guardarsi dal rischio di una degenerazione che porta a ricercare la soddisfazione dei bisogni nell'isolamento. Non bisogna dimenticare che l'autorealizzazione personale è strettamente legata alla qualità delle relazioni interpersonali. Nella sua celebre «piramide dei bisogni», Maslow (1970), pone il bisogno di *autorealizzazione* al vertice, ma, in una posizione intermedia, troviamo il bisogno di *appartenenza*. Non si tratta di un bisogno «inferiore» e destinato a cedere il passo a quelli che, nella piramide, sono gerarchicamente più elevati. Se così fosse, l'appartenenza sarebbe non un valore, ma un momento di passaggio da superare in vista dell'autosufficienza. Lo stesso Maslow chiarisce molto bene il senso del bisogno di appartenenza.

Abbiamo pochissime informazioni scientifiche sul bisogno di appartenenza, sebbene questo sia un tema ricorrente nei racconti, nelle autobiografie, nella poesia e nel teatro, e anche nella letteratura psicologica più recente. Da queste fonti veniamo a conoscere in modo generale gli effetti distruttivi sui ragazzi dei continui traslochi o cambi di residenza; del disorientamento; dell'eccessiva mobilità generale che è indotta dall'industrializzazione; dell'essere senza radici, o del disprezzo delle proprie radici, delle proprie origini, del proprio gruppo; dell'essere separati dalla propria casa e dalla propria famiglia, dai propri amici e dai propri vicini; dell'essere un forestiero o un nuovo arrivato piuttosto che un nativo. Noi sottovalutiamo ancora l'importanza profonda della propria squadra, dei propri colleghi di lavoro che ci sono familiari. (Maslow, 1970, p. 43)

Spesso le interpretazioni che vengono date alla *gerarchia dei bisogni* di Maslow ignorano quanto l'appartenenza sia un bisogno collegato profondamente con l'autorealizzazione, e non una semplice tappa o stadio. Questo porta molti educatori a ritenere che lo sviluppo dell'autoefficacia, dell'autostima e quindi del senso di autorealizzazione si debba al successo conseguito e premiato e non al sentimento di appartenenza, e anzi avviene uno stravolgimento: l'appartenenza non viene più considerata un bisogno incondizionato di tutti gli esseri umani, ma qualcosa che viene riconosciuto solo a patto che lo si sia guadagnato. Si è accettati se si risponde a delle attese, se si conseguono risultati positivi. Una simile concezione può portare a escludere quelli che, sotto diversi profili, sono portatori di marcate diversità (ad esempio, le persone con disabilità gravi, gli alunni provenienti da Paesi che hanno culture o religioni diverse, ecc.).

Quanto detto vale per tutti gli alunni, ognuno impegnato nella difficile impresa della crescita, ognuno desideroso di riconoscimento e valorizzazione, ognuno alla ricerca della realizzazione di se stesso.

L'insegnante ha una grande responsabilità nei confronti di questo compito evolutivo, perché il successo scolastico o, al contrario, l'insuccesso, giocano un ruolo molto importante. Il problema nasce dal fatto che in una classe la composizione è molto eterogenea, gli alunni sono diversi tra loro e le prestazioni scolastiche riflettono tale diversità. Di fronte a situazioni individuali marcatamente diversificate diventa veramente difficile, per l'insegnante, garantire a tutti il necessario supporto, tenendo conto di condizioni di partenza molto differenziate. Come agire? Tenere conto di quanti hanno maggiori problemi e abbassare il livello di difficoltà delle richieste, con il rischio di demotivare quanti, al contrario, potrebbero affrontare con successo compiti ben più impegnativi? O, al contrario, dedicarsi soprattutto a quanti manifestano già un livello di competenza buono o, almeno, sufficiente?

Così posto, il problema è mal espresso, l'inclusione si pone in alternativa alla competenza.

Nella scuola del passato la soluzione era semplice. La scuola premiava quelli che rispondevano alle richieste standard. Chi si staccava da esse perché le sue prestazioni erano più elevate lo vedeva riconosciuto dall'eccellenza del voto; chi non raggiungeva lo standard prefissato veniva bocciato o abbandonava. Come in uno specchio, la scuola rifletteva, con le sue classifiche, il posizionamento sociale e culturale. Salvo eccezioni, la scuola non «promuoveva» veramente nessuno, ma «certificava» una classifica stilata dalla vita, come ben ha messo in luce la scuola di Barbiana, quando ha parlato della differenza tra Pierino e Gianni, tra il figlio del dottore, che la scuola ce l'ha a casa, e il figlio del mezzadro, che la scuola ha respinto (si veda Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, 1967).

Poi le cose sono cambiate e la scuola italiana si è incamminata decisamente lungo la strada della cultura inclusiva.

Non è stato facile affrontare la sfida della diversità e organizzare una risposta didattica veramente efficace. Tuttavia, nonostante difficoltà e carenze, l'esperienza diffusa testimonia non solo la generosità degli insegnanti che si sono fatti accoglienti, ma la qualità delle soluzioni didattiche messe in campo.

L'accoglienza ha consentito di sviluppare competenza professionale, che rappresenta la condizione perché ci sia vera accoglienza. Ma è anche la garanzia di una scuola migliore per tutti.

Essere consapevoli di questo dovrebbe cancellare l'idea che la scelta inclusiva tolga opportunità agli alunni più dotati.

L'inclusione non è incompatibile con la qualità, l'accoglienza ha bisogno della competenza per potersi manifestare appieno. Ma l'inclusione non è la scelta più semplice, richiede una forte motivazione, che va continuamente rinnovata e alimentata. L'opzione per una didattica che promuova competenze è un'opzione valida per tutti gli alunni, nessuno escluso. Sapere che la competenza si sviluppa solo quando si è posti di fronte a un compito impegnativo e significativo offre una preziosa indicazione didattica per tutti gli alunni, anche per quelli che presentano bisogni educativi speciali.

La dedizione verso chi ha un «bisogno speciale» non deve tradursi in una facilitazione di tipo assistenziale, ma, al contrario, in un'attivazione di tutte le risorse personali, una mobilitazione a dare il meglio di sé, abbandonando qualsiasi forma di iperprotettività, che non aiuta a sviluppare autonomia e a sperimentare la gioia del successo personale.

Introduzione

Alcuni interventi normativi e di indirizzo nazionale degli ultimi anni hanno riaperto il dibattito sullo stato dell'integrazione degli alunni portatori di diversità, a vario titolo definite, nella scuola italiana.

In particolare, la Direttiva 2012 sugli alunni con bisogni educativi speciali (BES) ha sollevato un ampio dibattito tra gli operatori della scuola e la più ampia comunità di chi si occupa di didattica, di pedagogia e di inclusione, sull'opportunità di introdurre una nuova «classificazione» che potrebbe riguardare una vasta pletera di alunni di difficile definizione. Da parte di alcuni, è stato sollevato anche il dubbio che forse la definizione data dalla Direttiva potrebbe riguardare, a vario titolo, tutti gli alunni, poiché tutte le persone hanno punti di forza, ma anche punti di debolezza talvolta rilevanti in qualche area e, ad esempio, anche gli alunni eccellenti si configurano a buon diritto come portatori di bisogni educativi speciali.

Nello stesso periodo, le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2007 e quelle riformulate in via definitiva nel 2012 hanno riportato all'attenzione degli operatori la questione più ampia della definizione di curricula scolastici dove ogni alunno possa trovare il proprio spazio di crescita, sviluppo, realizzazione ed espressione.

È legittimo, allora, chiedersi se non sia il tempo di riflettere su un'organizzazione scolastica, una proposta curricolare, una pratica didattica quotidiana, che effettivamente garantiscano a ciascun alunno, con tutte le sue specificità

e singolarità, la possibilità di esprimere al meglio le proprie potenzialità nell'esperienza scolastica. Non si tratta, a nostro avviso, di pensare a una programmazione per ciascun alunno, a un'offerta personalizzata, tale da spingere i docenti a strutturare un'offerta personale per ciascuno dei propri alunni. Una soluzione di questo tipo, oltre a essere difficilmente percorribile, probabilmente conterrebbe alcune pesanti controindicazioni, prima fra tutte la riduzione degli spazi di condivisione e di confronto sociale, che invece sappiamo essere tra i mediatori più potenti dell'apprendimento.

Pensiamo, piuttosto, a un'organizzazione della classe, della didattica e degli ambienti di apprendimento, dove tutti possano trovare uno spazio di espressione e contribuire al lavoro comune, con le proprie possibilità e capacità.

In questa prospettiva si articolano le due parti dell'opera da noi scritta: analizzare i punti forza delle scienze dell'educazione e declinarli in un metodo di lavoro in classe che non può prescindere dalla determinazione dei curricoli e da una didattica per competenze.

Si è voluto creare una guida per l'operato non solo del singolo docente, ma funzionale al lavoro di gruppo all'interno della scuola: équipe pedagogica, consiglio di classe, commissioni, funzioni strumentali e collegi dei docenti.

Nel primo capitolo, infatti, viene proposta una riflessione critica sulle Indicazioni nazionali e la finalità a cui tendono, cioè il raggiungimento delle competenze-chiave con il Profilo dello studente, al fine di delineare e condividere i principi di una scuola inclusiva.

Tali principi, nel secondo capitolo, vengono poi dettagliatamente declinati nel curriculum scolastico e in una proposta di didattica per competenze.

Infine, nel terzo capitolo, si affronta il complesso tema della valutazione, analizzando criteri e proponendo esempi concreti di livelli di padronanza.

Nei successivi capitoli, dopo aver illustrato che cosa si intende per didattica inclusiva, allo scopo di creare un linguaggio comune e limitare possibili equivoci, si elenca quali strumenti compensativi siano utili per personalizzare il percorso di un alunno in difficoltà, a partire dalla disciplina.

Si conclude l'opera con esempi di unità di apprendimento (UDA) realizzate a scuola che, con particolare riferimento a quella denominata «Difendo il mio monte», prevedono la concretizzazione di percorsi didattici con il supporto di strumenti compensativi tecnologici, poiché le sollecitazioni dei documenti europei e delle Indicazioni nazionali per il curriculum 2012 sulla necessità di garantire agli alunni, attraverso il percorso di istruzione, lo sviluppo di competenze culturali, personali e sociali, fino alla costruzione delle competenze-chiave per la cittadinanza e l'apprendimento permanente, offrono alla comunità educativa numerosi orientamenti per la riflessione e la progettazione. Lo sviluppo della

competenza, come successivamente nel testo si cercherà di dimostrare, presuppone l'utilizzo di didattiche diverse e flessibili; la possibilità per gli alunni di cooperare, confrontarsi, discutere intorno a problemi veri o verosimili, comunque contestualizzati nell'esperienza; l'opportunità di porre problemi e di risolverli, di riflettere e di prendere decisioni, di realizzare prodotti materiali e immateriali che permettono, nel percorso di costruzione, di cimentarsi in attività che contribuiscono a costruire conoscenze, abilità e competenze.

In una prospettiva di questo tipo, dove l'apprendimento diventa significativo e non inerte, ciascun alunno può esprimere i propri punti di forza e le proprie possibilità, arricchendo nel contempo il proprio apprendimento attraverso il confronto, l'esperienza, la cooperazione e la riflessione.

Le didattiche che si propongono lo sviluppo di competenze non promettono miracoli; quando si lavora con un «materiale» così delicato e complesso come quello umano, le difficoltà e anche gli insuccessi sono da mettere in conto. Tuttavia, esse sono particolarmente indicate per classi numerose, difficili e complesse, perché fanno leva prima di tutto sulle risorse degli stessi alunni, sulla loro capacità di collaborare e di condividere, liberando così tempo e risorse docenti per il supporto, la mediazione, il sostegno di chi effettivamente potrebbe averne bisogno.

Ci proponiamo, attraverso lo sviluppo delle questioni relative alla costruzione della competenza, l'analisi delle Indicazioni per il curriculum 2012 e degli altri documenti di indirizzo sull'inclusione, di poter indicare una strada non per l'integrazione degli alunni diversi, ma per la costruzione di un ambiente in cui ciascuno possa sentirsi appartenente e incluso in una comunità di relazioni e di apprendimento, dove si possa imparare ad apprendere, ma anche e soprattutto a essere e a «stare al mondo».

UDA – Unità di apprendimento	
Denominazione	
Prodotti	
Competenze chiave e competenze specifiche	Evidenze osservabili
Abilità (In ogni riga, gruppi di abilità e conoscenze riferiti a una singola competenza)	
Utenti destinatari	
Prerequisiti	

Fase di applicazione	
Tempi	
Esperienze attivate	
Metodologia	
Risorse umane	Interne: Esterne:
Strumenti	
Valutazione	

Consegna agli studenti

Per «consegna» si intende il documento che l'équipe di docenti/formatori presenta agli studenti, sulla base del quale essi si attivano realizzando il prodotto nei tempi e nei modi definiti, tenendo presente anche i criteri di valutazione.

È necessario tenere presente tre punti.

1. Il linguaggio deve essere accessibile, comprensibile, semplice e concreto.
2. L'UDA prevede dei compiti/problema che per certi versi sono «oltre misura», ovvero richiedono agli studenti competenze e loro articolazioni (conoscenze, abilità, capacità) che ancora non possiedono, ma che possono acquisire autonomamente. Questo viene fatto in forza della potenzialità del metodo laboratoriale, che porta alla scoperta e alla conquista personale del sapere.
3. L'UDA mette in moto processi di apprendimento che non debbono solo rifluire nel «prodotto», ma fornire spunti e agganci per una ripresa dei contenuti attraverso la riflessione, l'esposizione, il consolidamento di quanto appreso.

Consegna agli studenti
Titolo UDA
Cosa si chiede di fare
In che modo (singoli e gruppi)
Quali prodotti
Che senso ha (a che cosa serve, per quali apprendimenti)
Tempi
Risorse (strumenti, consulenze, opportunità)
Criteri di valutazione
Peso della UDA in termini di voti, in riferimento agli assi culturali e alle discipline

Piano di lavoro

<i>Unità di apprendimento</i>
<i>Coordinatore:</i>
<i>Collaboratori:</i>

Piano di lavoro UDA: specificazione delle fasi

Fase	Attività	Strumenti	Evidenze osservabili	Esiti	Tempi	Valutazione
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

Piano di lavoro UDA: diagramma di Gantt

Fase	Tempi					
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

Schema relazione individuale

Relazione individuale dello studente
<p>Descrivi il percorso generale dell'attività.</p> <p>Indica come avete svolto il compito e che cosa hai fatto tu.</p> <p>Indica quali crisi hai dovuto affrontare e come le hai risolte.</p> <p>Che cosa hai imparato da questa unità di apprendimento.</p> <p>Che cosa devi ancora imparare.</p> <p>Come valuti il lavoro da te svolto.</p>