



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**For a design a inclusive didactic: proposal of a framework to design of
inclusive learning units**

**Per una progettazione didattica inclusiva: proposta di un canovaccio per
progettare unità di apprendimento inclusive**

di

Heidrun Demo

Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica

Libera Università di Bolzano

heidrun.demo2@unibz.it

Abstract:

On the basis of an idea of inclusive didactics conceived as particularly committed to equity in the way educational actions are planned, carried out and evaluated, the article develops the theme of inclusive lesson planning. The present literature on lesson planning highlights how the current National Curriculum is potentially open to valuing individual differences and to a participatory construction of meaningful learning paths by children and adults. On the other hand, the current reflection and debate on the Individualised Educational Plan shows the importance of overcoming the idea of a double planning track, one for the class and one for pupils with Special Education Need. An interesting direction in this sense comes from recent reflections on the idea of

differentiation und universality in learning. Against this background, the article proposes a framework for the design of inclusive learning units.

Keywords: Individualised Educational Plan; lesson plan; inclusive education; inclusive classroom

Abstract:

Sulla base di un'idea di didattica inclusiva intesa come particolarmente attenta all'equità nel modo in cui le azioni educative vengono progettate, realizzate e valutate, l'articolo sviluppa il tema della progettazione didattica inclusiva. L'attuale letteratura sulla progettazione didattica mette in evidenza come le vigenti Indicazioni Nazionali siano potenzialmente aperte alla valorizzazione delle differenze individuali e alla costruzione partecipata di ragazzi e adulti di percorsi di apprendimento significativi. Dall'altro lato, l'attuale riflessione e dibattito relativo al Piano Educativo Individualizzato ribadisce l'importanza del superamento dell'idea di un doppio binario progettuale, uno per la classe e uno per le alunne e gli alunni con BES. Una direzione interessante in questo senso viene dalle recenti riflessioni sulla differenziazione didattica e sull'universalità nella progettazione. Su questo sfondo, l'articolo propone un canovaccio per la progettazione di unità di apprendimento inclusive.

Parole chiave: Piano Educativo Individualizzato; progettazione didattica; inclusione scolastica; didattica inclusiva

1. Introduzione: la didattica inclusiva fra didattica generale e speciale

Questo scritto vuole contribuire allo sviluppo della riflessione e ricerca nell'ambito della didattica inclusiva, campo le cui dimensioni sono difficili da definire e dibattuti per il suo particolare posizionamento “di confine” fra la didattica generale e la didattica speciale (Galanti, Giaconi e Zappaterra, 2021). Le contaminazioni generative fra i due ambiti non sono nuove e sono storicamente parte della riflessione didattica italiana (Montuschi, 1997; Bertolini, 1996). In questo articolo si assume la posizione per cui la didattica inclusiva può essere vista come una particolare declinazione della didattica generale: con essa condivide l'attenzione ai processi di progettazione, realizzazione e valutazione di azioni educative, ma è poi caratterizzata da una tensione valoriale al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze individuali di tutte le alunne e tutti gli alunni e allo sviluppo di contesti educativi partecipati e democratici (Demo, 2018). In sintesi, si pensa qui alla didattica inclusiva come ad una didattica generale che dedica particolare attenzione all'equità del modo in cui l'offerta formativa è progettata, costruita e valutata.

In questo senso la didattica inclusiva si distingue da una didattica speciale che nasce “a forte vocazione di intervento individualizzato per dare pari opportunità formative ad alunni a sviluppo atipico integrati in contesti formativi comuni” (Galanti, Giaconi e Zappaterra, 2021: 11) ed è

quindi rivolta al target specifico delle alunne e degli alunni con disabilità, e, in tempi più recenti, in generale con Bisogni Educativi Speciali. La distinzione da essa non implica un suo superamento. In questa prospettiva la didattica inclusiva assume infatti un carattere interdisciplinare e si serve delle conoscenze e competenze sviluppate in tutti quegli ambiti scientifici che hanno indagato le differenze umane nell'apprendimento, la giustizia in educazione ed i processi di insegnamento ed apprendimento. In questo senso, la didattica speciale, con i suoi saperi e le competenze specialistiche relativi ad alcuni funzionamenti individuali specifici, come si vede bene nelle pubblicazioni dell'ambito (per esempio, Cottini, 2016; Zappaterra, 2010; Favorini, 2014), diviene uno degli aspetti che la didattica inclusiva integra in una progettazione di azioni educative che mirano a sostenere la massima partecipazione di ognuno ad un percorso comune e condiviso. Accanto ai saperi della didattica speciale possono poi essere utili, per esempio, quelli dei pedagogisti interculturali o dei linguisti in relazione alle riflessioni sul plurilinguismo oppure ancora dei sociologi dell'educazione che hanno esplorato le relazioni di inclusione ed esclusione rispetto a differenze di classe.

All'interno di questa concettualizzazione della didattica inclusiva, il presente contributo si focalizza sulla progettazione didattica, intesa come azione di sistematizzazione delle intenzioni educative, una formalizzazione della connessione fra azioni educative e i traguardi che si intende raggiungere (Pellerey, 1997). Declinare la progettazione in senso inclusivo significa, in linea con la definizione di didattica inclusiva adottata, prevedere che questa sia sensibile alle differenze individuali delle alunne e degli alunni del gruppo coinvolto e che possa promuovere processi di partecipazione democratica. Con questo scopo, nelle prossime sezioni dell'articolo sarà analizzato: 1) come l'attuale cultura della progettazione didattica generale possa accogliere la prospettiva inclusiva, 2) come le attuali riflessioni della pedagogia speciale circa la differenziazione didattica possano contribuire a superare il dilemma della differenza posto dall'esistenza, in un sistema inclusivo come quello italiano, di strumenti di progettazione specifici per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). Seguirà poi la proposta di un canovaccio per la progettazione di unità di apprendimento inclusive.

2. Alcune riflessioni circa la progettazione didattica generale

Uno dei cambiamenti più importanti per la progettazione didattica nella scuola italiana è avvenuto intorno agli anni 2000, con le note riforme relative all'autonomia scolastica (DPR 275/1999), che segnarono anche il passaggio dalla scuola dei programmi alla scuola del curricolo (Castoldi, 2013). Diversi elementi di questa scelta ministeriale hanno portato ad un'idea di progettazione per tutte e tutti sensibile alle differenze individuali e impegnata a garantire la partecipazione di ciascuna e ciascuno.

In primo luogo, il fatto che ogni istituzione scolastica sia chiamata, nel rispetto delle Indicazioni Nazionali che formulano indirizzi e traguardi a maglie larghe, a costruire una propria offerta formativa ed un proprio curricolo, che tengano conto delle specificità del territorio e del gruppo di alunne ed alunni che la frequenta, può essere visto come un cambiamento nella direzione di

maggiore equità. Si aumenta, infatti, in questo modo la possibilità di differenziazione nei diversi contesti locali senza rinunciare all'obiettivo di garantire aderenza ad alcuni traguardi comuni, limitando così potenzialmente disuguaglianza di risultati nel territorio (Benadusi, 2006).

Un secondo aspetto da considerare riguarda l'avvento di una didattica cosiddetta "per competenze". Il termine deriva dal modo in cui le Indicazioni formulano i traguardi formativi nelle diverse discipline (campi di esperienza per la scuola dell'infanzia). Non vengono elencate conoscenze o abilità, ma competenze più complete che le mobilitano: si tratta di arrivare a padroneggiare la "capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (Pellerey, 2004). Dalla prospettiva inclusiva, questo cambiamento implica anche il riconoscimento di una pluralità di modi per raggiungere le competenze-traguardo del curriculum: alunne ed alunni differenti, infatti, possono raggiungere una stessa competenza gestendo ognuno a proprio modo le proprie conoscenze ed abilità in combinazione con risorse esterne (Castoldi, 2017). Questo è ben concretizzato nella griglia progettuale per Unità di Apprendimento sviluppata da Castoldi (2017) che prevede, nella sezione dedicata alla progettazione delle attività, un'alternanza di momenti "allenamento" – mirati a sviluppare singole abilità e conoscenze specifiche necessarie all'attivazione della competenza – e momenti "partita" – volti a sostenere la collaborazione per l'attivazione in gruppo della competenza. Rileggendo la proposta dalla prospettiva inclusiva che mira, contemporaneamente, a sostenere sia un'attenzione alle differenze individuali che un percorso comune, "allenamento" e "partita" rappresentano l'alternanza fra l'opportunità di lavorare su priorità individualizzate, dove ciascun alunno e ciascuna alunna si focalizza su componenti diverse della competenza, e situazioni invece a carattere collaborativo, in cui alunne ed alunni lavorano insieme, ciascuno/a a proprio modo, per un obiettivo comune.

Questa nuova prospettiva sul curriculum, è accompagnata anche da una nuova idea di progettazione che sempre più abbandona la linearità a favore invece di una forma ricorsiva, sistematica ma al tempo stesso anche flessibile. Particolarmente interessante rispetto alla riflessione sull'inclusione è l'importanza attribuita ad una fase iniziale di "sintonizzazione" fra la competenza del curriculum che l'insegnante intende promuovere con la propria offerta formativa e le caratteristiche del gruppo di alunne ed alunni a cui queste sono rivolte. Si tratta di far emergere pre-conoscenze e pre-concezioni al fine di progettare un incipit del percorso significativo, come descritto nella progettazione dialogico-euristica (Nigris, Balconi e Zecca, 2019). Diversamente, ma con la stessa idea di riconnettere il curriculum alle caratteristiche degli alunni e delle alunne, nella proposta della progettazione a ritroso, così come portata in Italia da Castoldi (2017), un'unità di apprendimento ha il proprio inizio nella creativa immaginazione di una "situazione-problema", costruita *ad hoc* per uno specifico gruppo di alunne ed alunni, che diventa il "pretesto", il più possibile autentico, per la mobilitazione della competenza da sviluppare. In entrambi i modelli, il punto di partenza è un momento che connette valutazione iniziale di alunne ed alunni e progettazione, al fine di dare forma ad un'offerta formativa sensibile alle caratteristiche individuali delle alunne e degli alunni coinvolti.

E proprio lo stretto collegamento fra progettazione e valutazione è un'altra caratteristica della progettazione ricorsiva interessante per la declinazione inclusiva della progettazione didattica. Si tratta di una valutazione con carattere formativo: una raccolta di tracce, una documentazione del percorso di apprendimento volta a orientare le azioni formative successive (Balconi, 2020). In questo processo, sono coinvolti in egual misura insegnanti ed alunni. Le ed i docenti raccolgono evidenze che permettano loro di ripensare la progettazione alla luce dei progressi, delle difficoltà e degli interessi dei bambini e ragazzi. Le alunne e gli alunni riflettono sul proprio apprendimento e imparano ad attivare risorse interne ed esterne che possano facilitarlo, diventandone protagonisti. In un dialogo condiviso, le diverse evidenze valutative raccolte durante i percorsi (fotografie, prodotti, trascrizioni di dialoghi,...) offrono l'opportunità ad, alunni ed insegnanti, insieme, di comprendere quel che sta funzionando e quel che ha bisogno di essere curato maggiormente. Da una prospettiva inclusiva, questa accurata sincronizzazione fra valutazione e progettazione è uno dei capisaldi della riflessione circa la differenziazione didattica che verrà presentata poco più sotto. In sintesi, considerando gli aspetti appena descritti, le più recenti riflessioni sulla progettazione didattica assumono una forma particolarmente feconda per una progettazione didattica inclusiva ed un carattere di apertura alle differenze che ben si presta alle sottolineature che la didattica inclusiva promuove.

3. Il dibattito nella didattica speciale: il “dilemma della differenza” fra differenziazione e piani educativi individualizzati o piani didattici personalizzati

Di recente, nella pedagogia e didattica speciale italiana, si è affacciato un filone di riflessione attorno al concetto di differenziazione che si focalizza sulla progettazione di ambienti di apprendimento “sensibili” alle differenze individuali di tutte e tutti gli alunni. Due modelli statunitensi sono stati un motore per diverse applicazioni anche in campo italiano, quello della “classe differenziata” di Carol Ann Tomlinson (Tomlinson e Imbeau, 2012) e quello dello “Universal Design for Learning” del CAST (Savia, 2016; Mangiatordi, 2019). Pur essendo diversi nelle loro declinazioni, essi hanno in comune due assunti principali: 1) il riconoscimento del fatto che le differenze nell'apprendimento rappresentino la normalità, 2) la consapevolezza che la competenza sia un costrutto relazionale, che origina nell'interazione fra le conoscenze e le abilità di un alunno o un'alunna con le caratteristiche del contesto in cui la competenza viene (o no) attivata. Da qui deriva uno sguardo sulla progettazione attento al contesto di apprendimento, nell'ottica di evitare che esso sia un ostacolo per alcuni e sia capace, invece, di promuovere un “giusto” livello di sfida per tutte e tutti. Questa visione si colloca in una posizione nuova per la didattica speciale intesa in senso stretto: “l'insegnante offre risposte significative per tutti i ragazzi presenti in classe e, quindi, a maggior ragione per allievi con disabilità importanti, proprio perché si fonda sul presupposto che ogni differenza in classe debba trovare una adeguata risposta formativa” (d'Alonzo e Monauni, 2021: 67) e, come si evince dalla citazione, propone di ricollocare la categoria della disabilità all'interno del riconoscimento del ventaglio delle differenze umane tutte.

Le proposte della differenziazione e dell'universalità sono molto innovative rispetto al quadro legislativo che orienta le pratiche inclusive nel nostro paese. Fin dalla Costituzione, infatti, la scuola è chiamata, in quanto istituzione della Repubblica Democratica Italiana a contribuire alla rimozione di ostacoli che possano impedire il pieno sviluppo della persona e la piena partecipazione sociale. Matucci, costituzionalista esperta di legislazione scolastica inclusiva, ritiene che proprio sull'articolo 3 della Costituzione la scuola italiana sia stata concepita fin dalle sue origini come inclusiva, oltre che aperta e libera (artt. 33 e 34) (Matucci, 2020). Il mandato è di tipo compensativo e, infatti, la successiva normativa che regola l'inclusione scolastica ha nel tempo messo a punto procedure e strumenti che permettono di identificare quelle alunne e quegli alunni che fanno esperienza di ostacoli a causa delle loro caratteristiche personali e di assicurare loro attenzioni specifiche, in termini di progettazione didattica (Piano Educativo Individualizzato PEI e Piano Didattico Personalizzato PDP) e in termini di risorse (insegnanti di sostegno, assistenti). Per i fini di questo articolo, interessa riflettere più a fondo sul ruolo della progettazione individualizzata e personalizzata. Nella logica compensativa, questi strumenti progettuali sono pensati in termini di *empowerment*: lo svantaggio di un alunno o di un'alunna è esplicitamente riconosciuto, nella nostra legislazione nella maggior parte dei casi tramite una procedura di tipo medico-diagnostica, e questa identificazione dà origine al diritto soggettivo ad una progettazione didattica attenta alle caratteristiche individuali con la finalità di garantire pieno sviluppo e partecipazione. Inoltre, nel panorama legislativo italiano, PEI e PDP sono concepiti come una sorta di "cerniera" che facilita la ricerca di un punto di contatto fra il curriculum per tutte e tutti ed i bisogni speciali di alcuni alunni (Chiappetta Cajola, 2017): a differenza di altri paesi, dove per alunne o alunni con disabilità è previsto un curriculum diverso, in Italia il curriculum è lo stesso per tutte e per tutti e PEI e PDP ne garantiscono l'accessibilità anche ad alunni/e con PEI (Ianes e Demo, 2021). Questa impostazione compensativa all'inclusione implica anche alcune criticità che la ricerca empirica e teorica nella pedagogia speciale italiana ed internazionale ha contribuito a svelare. La questione si pone rispetto al fatto che la presenza di procedure e misure riservate ad alcune e alcuni alunni veicola implicitamente l'idea che questo gruppo rappresenti un'alterità, una deviazione rispetto a quelle che sono percepite le normali caratteristiche di alunne ed alunni. Il diritto soggettivo all'inclusione diventa quindi anche il marcatore di una diversità, suggerendo la necessità di un doppio binario di progettazione, quello normale per la maggior parte e quello speciale per bambini e ragazzi con BES (Goodley et al., 2018; Piccioli & Franceschini, 2021). Nella scuola, poi, questa visione ha dato origine a pratiche incoerenti fra loro, ma tutte legittimate dallo stesso quadro normativo di riferimento, la ormai celebre immagine della qualità dell'inclusione a "macchie di leopardo" (Treelle et al., 2012). Il PEI, per esempio, diventa in alcuni contesti lo strumento progettuale che traina un'effettiva collaborazione e co-progettazione fra docenti e stimola un ripensamento critico del contesto d'apprendimento in modo globale a partire dalle caratteristiche dell'alunna o dell'alunno con disabilità; in altri, invece, diviene lo strumento che formalizza la delega ed esperienze di push e pull out, favorendo così forme di micro-esclusione anche in un contesto legislativo orientato all'inclusione (D'Alessio, 2012; Demo et al., 2021).

Di fronte alla richiesta istituzionale di produrre una progettazione per la classe, come descritto sopra, sensibile alle differenze di ciascun alunna e alunno, e contemporaneamente una progettazione con carattere compensativo per alcune ed alcuni, le e gli insegnanti hanno un ruolo di grande responsabilità. In questo quadro, progettare didattica inclusiva significa molto più che rispettare la normativa relativa all'inclusione scolastica, dal momento che questa riconosce come ugualmente legittime pratiche con effetti molto diversi sulla piena partecipazione alla vita scolastica: sono le/gli insegnanti, attraverso le loro pratiche progettuali e didattiche, a riempire di significato pedagogico il quadro normativo, scegliendo di volta in volta come agire, e determinando, di fatto, quanto il quadro normativo produrrà realmente pratiche didattiche inclusive.

Sul piano teorico, il difficile compito delle e degli insegnanti è stato descritto come il “dilemma della differenza” (Minov, 1990; Norwich, 2010; Terzi, 2005). Esso è connesso alla ricerca di risposte alle seguenti domande. Quando trattare un'alunna o un alunno in maniera diversa per sostenerne lo sviluppo in modo individualizzato o personalizzato ne enfatizza la diversità, causando stigmatizzazione e diventando, di fatto, un ostacolo ai processi di piena partecipazione alla vita scolastica? E se, per contro, tutte le alunne e gli alunni vengono trattati in modo uguale, quando questa scelta comporta un'insensibilità nei confronti delle differenze di alcune/i, che, in un dato contesto, ostacola l'apprendimento o comporta stigmatizzazione nelle dinamiche di socializzazione? La ricerca di un'uscita dal dilemma richiede la capacità di generare soluzioni didattiche complesse, che abitino il dilemma e non lo rifuggano semplicemente scegliendo per l'uso o l'altro polo. Entrambi i poli, infatti comportano benefici e rischi ed un'uscita complessa è l'unica che permette di amplificare i primi e limitare i secondi.

Questo articolo propone un canovaccio per la progettazione di unità di apprendimento inclusive: uno strumento pensato per supportare le e gli insegnanti nel trovare una via d'uscita dal dilemma fra una progettazione individualizzata/personalizzata che rischia di generare etichettamento e micro-esclusione ed una progettazione di classe che nel nome dell'uguaglianza rischia di essere insensibile alle differenze individuali.

4. Proposta di un canovaccio per la progettazione di unità di apprendimento inclusive

Sulla base del contesto tracciato nelle prime sezioni di questo articolo, verrà qui presentato un canovaccio per la progettazione di unità di apprendimento inclusive. Questo è costruito coerentemente con i principi della progettazione didattica che sono stati descritti come particolarmente favorevoli per una declinazione inclusiva della progettazione (sezione 2) e li integra con la prospettiva della differenziazione didattica che assume le differenze individuali nell'apprendimento come la normalità e riposiziona anche le categorie dei cosiddetti Bisogni Educativi Speciali in questo orizzonte (sezione 3).

Al fine di garantire coerenza interna al modello proposto, utilizzo una “*conjecture map*-mappa di ipotesi¹” (Sandoval, 2014). La *conjecture map* è nata nella cornice della *Educational-Design-based-Research*, un approccio alla ricerca in campo educativo che studia i processi ricorsivi volti alla risoluzione di problemi educativi rilevanti nella pratica con una doppia finalità: contribuire al miglioramento dei contesti educativi e generare conoscenze teoriche generalizzabili (McKenney & Reeves, 2019). In quel contesto, la mappa mira ad esplicitare un’ipotesi di come, sulla base della letteratura e della ricerca precedenti, il canovaccio sviluppato possa impattare sul contesto educativo. Più nello specifico, nella mappa (Figura 1) viene rappresentato il modo in cui le singole componenti del canovaccio di UdA (*embodiment*) possano contribuire a sostenere nelle e negli insegnanti pratiche di progettazione inclusiva osservabili (*mediating processes*) ed ipotizzare come queste, a loro volta, possano generare pratiche di didattica inclusiva come risultato (*outcomes*). Le linee laterali, continue, tratteggiate e puntinate, rappresentano infine le relazioni fra le diverse componenti.

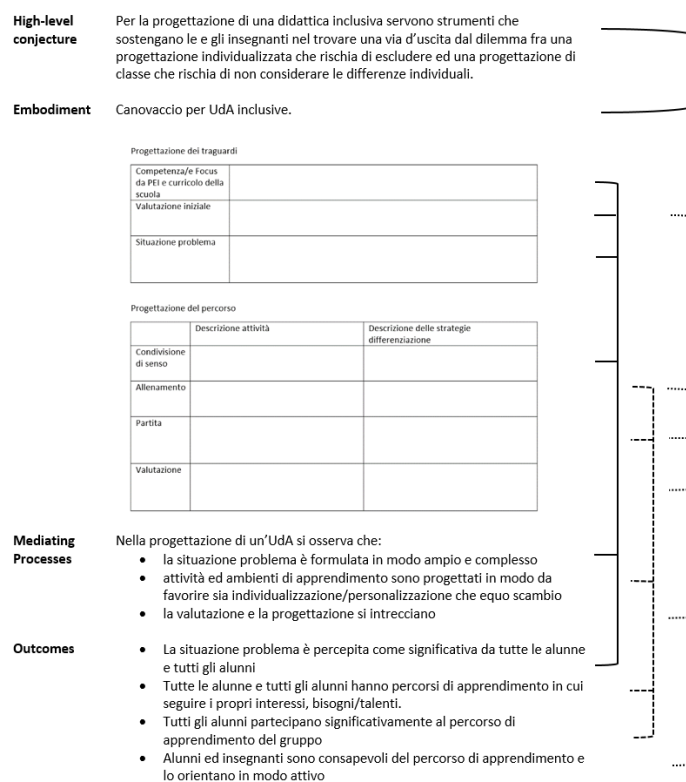


Fig.1 “conjecture map-mappa di ipotesi” per la griglia di progettazione di UdA inclusive

¹ Si è scelto di non tradurre la terminologia proposta da Sandoval (2014) in quanto non è ancora stata sviluppato nella metodologia della ricerca educativa in lingua italiana un lessico specifico relativo a questo strumento e la traduzione dei termini richiede una riflessione accurata che va aldilà degli scopi di questo articolo.

High-level conjecture

La *high-level conjecture* rappresenta l'ipotesi centrale del lavoro e cioè l'idea che lo strumento progettuale del canovaccio possa supportare le e gli insegnanti nel trovare un'uscita complessa dal dilemma della differenza e, così, contribuire allo sviluppo di pratiche progettuali e didattiche coerenti con un'idea di didattica inclusiva, rivolta a tutte e tutti e tesa alla costruzione di pratiche di apprendimento ed insegnamento partecipate e democratiche e alla valorizzazione delle differenze individuali di ognuno ed ognuna.

Embodiment

Alla base del canovaccio progettuale per UdA inclusive, vi è la griglia progettuale sviluppata da Castoldi all'interno della cornice di riferimento della didattica per competenze promossa dalle attuali Indicazioni Nazionali per il Curricolo (Castoldi, 2017) che viene qui integrata con elementi legati alla differenziazione didattica (d'Alonzo e Monauni, 2021; Tomlinson e Imbeau, 2012) al fine di sottolinearne la declinazione inclusiva.

Come spiegato in modo più esteso nella sezione 2, l'idea di una progettazione che mira allo sviluppo di traguardi formulati "a maglie larghe", in termini di competenza, apre al riconoscimento del fatto che alunne ed alunni diversi possano raggiungerli secondo modalità differenti quei traguardi. Proprio per questo diventa centrale, in una prima fase, la "sintonizzazione" fra le caratteristiche individuali di alunne ed alunni e la competenza del curriculum su cui si intende lavorare.

Questa idea si concretizza nella prima parte del canovaccio progettuale per UdA inclusive, quella dedicata alla progettazione dei traguardi, che ha il suo culmine nella definizione della situazione-problema: un'occasione il più possibile autentica, o almeno verosimile, attraverso cui bambine e bambini, ragazze e ragazzi possono manifestare la competenza su cui si focalizza l'UdA. Deve quindi essere una situazione in grado di mobilitare la competenza e farlo in un modo significativo per bambini e ragazzi. Proprio per questa ragione, la situazione-problema rappresenta un momento fondamentale dell'agire progettuale inclusivo: è il momento in cui l'insegnante immagina un pretesto capace di coinvolgere tutte le alunne e gli alunni del gruppo classe e al contempo adatto per attivare la competenza disciplinare scelta all'interno del curriculum. Giocano qui un ruolo fondamentale la conoscenza del curriculum disciplinare e la conoscenza dei singoli alunne ed alunni del gruppo classe. In questo senso, una valutazione iniziale di ognuno che, come suggerisce Tomlinson (d'Alonzo e Monauni, 2021), consideri il modo individuale di apprendere, gli interessi e le conoscenze e le abilità già padroneggiate ("prontezza") diventa centrale per questa fase.

Nel caso di un alunno o un'alunna con disabilità con un PEI, la selezione della situazione-problema, deve necessariamente essere concepita in modo tale che sia significativa anche rispetto al modo in cui i traguardi sono stati individualizzati e/o personalizzati per lei o per lui. In alcuni casi, infatti, l'alunna/o lavorerà sulla stessa competenza di compagni e compagne, magari però in modi profondamente differenti (per esempio, comprensione dei testi, ma solo in forma orale). In

altri casi, la competenza potrebbe non essere significativa per l'alunna/o. Ecco che allora la situazione-problema, immaginata come un'occasione capace di facilitare la partecipazione di ognuna/o ad un comune percorso di apprendimento, deve essere progettata in modo da permettere, in contemporanea, l'attivazione di più competenze. Un esempio da un Istituto Alberghiero può essere legato alla competenza di composizione di un pasto equilibrato dal punto di vista alimentare. Nel caso di un alunno con una disabilità intellettiva questa competenza potrebbe non essere inclusa nel PEI, mentre vi sono molti traguardi legati all'autonomia che non sono parte del curriculum per la classe. Una situazione-problema che permetta, contemporaneamente, alla maggior parte della classe di mostrare come sanno progettare un pasto in modo equilibrato e all'alunna/o con PEI di aver sviluppato delle nuove autonomie per esempio nell'apparecchiare correttamente potrebbe qui rappresentare una sintesi inclusiva.

La seconda parte del canovaccio progettuale, si propone di strutturare la progettazione del percorso attraverso quattro diverse tipologie di attività, ciascuna con una diversa funzione. Le tipologie sono riprese, anche se modificate, dalla griglia proposta da Castoldi (2017). Nel percorso didattico di un'UdA, le tipologie di attività si alternano fra loro in una sequenza che può avere di volta in volta un ordine diverso.

- a) Attività per la condivisione di senso – attività che facilita una riflessione di gruppo sulla significatività dei traguardi dell'UdA
- b) Attività di allenamento – attività che permette di approfondire o esercitare alcune componenti (conoscenze, abilità) della competenza da raggiungere
- c) Attività di partita – attività collaborativa per la risoluzione della situazione-problema che prevede l'attivazione della competenza-focus
- d) Valutazione – attività di raccolta dati e riflessione sui processi di apprendimento attivati e risultati raggiunti

Al fine di assicurare la piena partecipazione e significatività per ciascun alunna ed alunno che prende parte al percorso, nella progettazione di UdA inclusive ciascuna di queste tipologie di attività è corredata da riflessioni circa le forme di differenziazione che al suo interno possono essere attivate. Si sintetizza in tabella l'integrazione proposta (Tabella 1).

	Forma di differenziazione	Esempio
Differenziazione nelle attività di condivisione di senso	Strategie per garantire a ciascun alunno di comprendere la discussione circa la significatività dei traguardi dell'UdA e di esprimersi in essa.	Strutturazione di diverse modalità di partecipazione ad un brainstorming iniziale (scrittura su biglietti, disegni su biglietti, intervento orale).
Differenziazione nelle attività di allenamento	Strategie per garantire a ciascun alunno l'opportunità di esercitarsi su o di approfondire singole componenti della competenza in linea con i propri interessi, bisogni/talenti, modi di apprendere.	Ambiente di apprendimento allestito con 15 diverse stazioni che propongono attività diverse, ognuna di essa utile allo sviluppo di una componente della competenza su cui si focalizza l'UdA. Ciascun alunno/ a si dedica ad attività diverse.
Differenziazione nelle attività di partita	Strategie per garantire a ciascun alunno l'opportunità di partecipare attivamente nell'affrontare la situazione-problema in collaborazione con compagne e compagni di classe.	Attività di apprendimento cooperativo volta alla risoluzione della situazione-problema con attribuzione di ruoli diversi all'interno dei gruppi di lavoro.
Differenziazione nelle attività di valutazione	Strategie volte a garantire a ogni insegnante e alunno una riflessione del percorso di apprendimento basata su dati che documentano il percorso, al fine di progettare attività e strategie di autoregolazione coerenti con i risultati/processi osservati.	Alla fine dell'UdA, insegnanti ed alunni si confrontano sulla valutazione/autovalutazione delle componenti della competenza-focus confrontando un prodotto realizzato all'inizio con uno realizzato alla fine del percorso. Chiudono la valutazione con alcune proposte di miglioramento: 1) delle strategie di apprendimento dell'alunno/a, 2) delle attività didattiche proposte dall'insegnante.

Tab. 1 Forme di differenziazione per la progettazione del percorso.

Il canovaccio progettuale è qui presentato in due formati – la griglia (allegato 1, e riprodotto in Figura 1) e l'elenco di domande (allegato 2) – al fine di offrire due possibili strumenti progettuali utili a declinare in senso inclusivo la progettazione didattica. La ricerca empirica ha infatti mostrato che docenti diversi adottano modalità progettuali differenti nella pratica: alcuni altamente formalizzate, altri meno (Tacconi, 2009). I contenuti sottesi ad entrambi gli strumenti sono quelli descritti in questa sezione. La griglia facilita la stesura di una progettazione organizzata nelle

singole caselle. Le domande, invece, possono essere utilizzate per attivare un processo di riflessione sulla progettazione, applicabile su qualsiasi formato di progettazione usato dal docente.

Mediating process e outcomes

Le ultime due sezioni della *conjecture map* esplicitano le aspettative rispetto all'impatto del canovaccio per UdA a due livelli. Per la riflessione sviluppata al primo livello dei *mediating processes*, si è fatto riferimento ai principi per una progettazione didattica inclusiva enucleati in un lavoro realizzato con la collega Simone Seitz (Demo & Seitz, 2021). L'idea di fondo è quella per cui l'uso del canovaccio proposto possa rendere visibili nelle pratiche progettuali delle/degli insegnanti i seguenti principi (*mediating processes*): 1) i traguardi per una progettazione inclusiva sono formulati in modo ampio, complesso e situato, 2) le attività e gli ambienti di apprendimento in una progettazione inclusiva rispondono contemporaneamente al principio di individualizzazione e al principio di partecipazione, 3) la valutazione formativa e la progettazione inclusiva si intrecciano in un processo di continua co-costruzione di un apprendimento significativo per i singoli e per il gruppo.

Ad un secondo livello, ci si aspetta che il modo di progettare descritto possa influenzare le pratiche didattiche realizzate in classe sulla base della progettazione (*outcomes*). Le due sezioni verranno trattate insieme al fine di mostrare come *mediating processes* e *outcomes* sono connessi fra loro e, a loro volta, collegati con singoli elementi del canovaccio per la progettazione descritta nella sezione *embodiment*. Guideranno la riflessione le tre linee tracciate in figura 1, quella continua, quella tratteggiata e quella puntinata.

La linea continua mostra come ci si attende che la progettazione dei traguardi, così come descritta sopra, porti a formulare situazioni-problema ampie e complesse (*mediating processes*). Esse sono infatti la sintesi di uno sforzo di immaginazione attraverso cui le/gli insegnanti hanno individuato una situazione il più possibile autentica e verosimile che permetta di attivare una delle competenze traguardo indicate nel curriculum tenendo conto delle caratteristiche individuali di alunne ed alunni. Il modello prevede poi che nella progettazione del percorso, in uno o più momenti venga condiviso il senso della situazione problema con alunne ed alunni. Si ipotizza che, a livello di pratiche di insegnamento ed apprendimento, questa "triangolazione" fra una valutazione iniziale, il curriculum e la condivisione esplicita possa nutrire una percezione di significatività dei traguardi di apprendimento da parte delle alunne e degli alunni (*outcomes*) e che questo possa facilitare la loro piena partecipazione al percorso.

La linea tratteggiata descrive come l'attenzione ad un equilibrio fra momenti di allenamento e momenti di partita in fase progettuale possa permettere a ciascun alunna ed alunno di fare esperienza sia di percorsi individuali "su misura" per sé sia di essere parte di un gruppo impegnato nello stesso comune percorso di apprendimento. Concretamente, nella progettazione saranno alternati setting mirati a favorire individualizzazione e personalizzazione – come avviene per esempio in un'attività per stazioni – ad altre in cui si mira ad una collaborazione basata su

un'interdipendenza positiva (equo scambio) – come avviene in momenti di apprendimento cooperativo (*mediating processes*). Ipotizzo che questa scelta progettuale possa a sua volta, a livello di pratiche didattiche, promuovere in ciascun alunna ed alunno la consapevolezza che l'apprendimento contempli sia percorsi di apprendimento focalizzati su di sé, sui propri talenti bisogni ed interessi, sia la partecipazione a percorsi di apprendimento collettivi e condivisi (*outcomes*).

Infine, la linea puntinata mira a rendere evidente il modo in cui la stretta connessione di elementi valutativi e progettuali durante la progettazione didattica possa contribuire alla realizzazione di processi di insegnamento più consapevoli, sia da parte delle e degli insegnanti che di alunne ed alunni. Superare, nel modello di UdA, l'idea che la valutazione concluda il percorso e collocarla invece *fra* le diverse attività, oltre che nel momento iniziale della progettazione dei traguardi, porta lo sguardo delle e dei docenti a concepire la valutazione “a servizio” della progettazione. Così come avviene nella progettazione dei traguardi, dove la valutazione iniziale viene riconnessa alle competenze da raggiungere alla ricerca della situazione-problema più adatta ad attivare il traguardo per quella specifica classe di alunne ed alunni, anche nel proseguo delle attività, la valutazione dà indizi che permettono ai docenti di “tarare” le attività di allenamento e partita alle bambine e ai bambini di quello specifico gruppo. Nella progettazione, attività di valutazione e attività didattiche si intrecciano (*mediating processes*) al punto che alcuni aspetti progettuali restano aperti perché dipendenti dai dati che emergeranno nel momento valutativo. La valutazione, inoltre, diviene strumento progettuale anche per ragazzi e bambini: riflettere su alcuni dati relativi al proprio apprendimento aiuta a comprendere il proprio personale modo di imparare, riconoscere punti di forza e potenzialità di miglioramento e ad agire in modo coerente con questa consapevolezza. In questa prospettiva, sul piano delle pratiche didattiche, ci si aspetta di poter osservare alunne/i ed insegnanti consapevoli del percorso di apprendimento proprio e del gruppo e capaci di orientarlo in modo attivo (*outcomes*).

Conclusioni

In conclusione, torno a richiamare il valore e le intenzioni dello strumento presentato e proposto in questo articolo. L'affiancamento ad una progettazione di classe, concepita secondo l'attuale curriculum come sensibile alle differenze, di un secondo binario progettuale legato all'individualizzazione e personalizzazione per singoli alunne ed alunni richiede alle e agli insegnanti di sapere gestire la complessità del dilemma della differenza nella progettazione. Si tratta infatti di sapere progettare un'offerta formativa che promuova al contempo la partecipazione ad un percorso di apprendimento comune e condiviso, senza appiattire le differenze individuali in un'offerta formativa uguale per tutte e tutti, e che garantisca attenzioni alle caratteristiche individuali senza generare etichettamento e segregazione. Con questo canovaccio per la progettazione di unità di apprendimento inclusive si è voluto mettere a disposizione uno strumento per sostenere le e gli insegnanti nell'affrontare questa complessità, al fine di prevenire quelle pratiche di micro-esclusione che la ricerca ha documentato anche in un sistema inclusivo come quello italiano.

In questo senso, lo strumento può divenire un materiale didattico utile per i corsi di formazione iniziale di futuri docenti. Qui spesso la didattica speciale e la didattica generale sono insegnate in corsi separati: la griglia o le domande possono aiutare studentesse e studenti a connettere i saperi dei due corsi e guardare alla progettazione didattica considerando entrambe le prospettive, nel nome di una didattica che si faccia inclusiva per tutte e per tutti, magari invitando anche a qualche forma di collaborazione e contaminazione fra docenti di corsi differenti.

Per le e gli insegnanti in servizio il canovaccio può divenire uno strumento a sostegno di un processo riflessivo circa il carattere inclusivo della propria progettazione. Le domande possono contribuire ad individuare punti di forza e criticità di un'unità di apprendimento, rispetto alla valorizzazione delle differenze e alla promozione di una piena partecipazione. In questo contesto, l'uso dello strumento in discipline differenti potrebbe permetterne un'evoluzione in considerazione delle specificità dei diversi settori disciplinari e didattiche disciplinari.

Infine, in prospettiva di ricerca sarebbe interessante una “messa alla prova” del canovaccio, sia con l'intento di migliorarlo grazie alla raccolta di dati rispetto alle potenzialità e difficoltà riscontrate nel suo utilizzo nella pratica, sia in relazione alla valutazione dell'impatto del suo uso.

Riferimenti bibliografici:

- Bertolini, P. (1996). Voce “Pedagogia speciale”. In *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna: Zanichelli.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire Unità di Apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Amsterdam: Springer Science & Business Media.
- d'Alonzo, L. e Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica*, Brescia: Sholé.
- Demo, H. (2018). Voce “Didattica Inclusiva”. In d'Alonzo L. (a cura di) *Dizionario di pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Favorini, A. M. (2014). *I problemi di comportamento a scuola: interventi pedagogici e inclusione*. Roma: Carocci Faber.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., E. Valtellina, Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A. D., & Medeghini, R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Matucci G. (2020). Ripensare la scuola inclusiva: una rilettura dei principi costituzionali. *SINAPPSI - Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche*, 3(10), 3–16.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research*. London: Routledge.

- Minov, M. (1990). *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion, and American Law*. New York, NY.
- Montuschi, F. (1997), *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Assisi: Cittadella.
- Mangiatordi, A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione universale e risorse digitali per la didattica*. Milano: Guerini.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives and Future Directions*. London: Routledge.
- Nigris, E., Balconi, B. & Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica*. Torino: Pearson.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (1997). Curricolo. In J. M. PELLEZO, C. NANNI, & G. MALIZIA (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino: SEI-Elledici, 65-268.
- Piccioli, M., & Franceschini, G. (2021), *Le relational model e cultural model come incontro e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*, Firenze: ETS.
- Sandoval, W. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18-36, DOI: 10.1080/10508406.2013.778204
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of philosophy of education*, 39(3), 443-459.
- Tacconi, G. (2009). Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano. *RASSEGNA CNOS problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 25(2), 101-132.
- Tomlinson, C.A., & Imbeau, M.B. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea*. Roma: LAS.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Firenze: ETS.

Allegato 1: griglia progettuale per UdA inclusive

Progettazione dei traguardi

Competenza/e Focus da PEI e curriculum della scuola	
Valutazione iniziale	
Situazione problema	

Progettazione del percorso

	Descrizione attività	Descrizione delle strategie differenziazione
Condivisione di senso		
Allenamento		
Partita		
Valutazione		

Allegato 2: domande per progettazione di UdA inclusive

Progettazione dei traguardi

- È chiara la competenza-focus che sarà sviluppata nell'UdA? È per tutte/i la stessa o nel caso di alunne/i con PEI si tratta di una competenza differente?
- Sono state raccolte informazioni su abilità e conoscenze di ciascun alunna o alunno alunni in relazione alla/e competenza/e focus, dei loro interessi, dei loro modi di apprendere?
- La situazione-problema è significativa rispetto agli interessi e modi di apprendere di tutte/i e permette l'attivazione della/delle competenze-focus da raggiungere?

Progettazione del percorso

- Insegnanti, alunne ed alunni condividono la significatività del traguardo (competenza o situazione-problema) da raggiungere?
- Ciascun alunna o alunno percepisce il traguardo (competenza o situazione problema) come importante per sé?
- Le alunne e gli alunni hanno la possibilità di esercitarsi su o approfondire singole componenti della competenza da raggiungere (conoscenze, abilità,...)?
- Ciascun alunna o alunno ha l'opportunità di seguire un proprio percorso legato ai propri interessi, bisogni/talenti, modi di apprendere nell'esercitarsi su o nell'approfondire singole componenti della competenza ?
- Le alunne e gli alunni hanno la possibilità di affrontare situazioni-problema autentiche?
- Ciascun alunna o alunno ha l'opportunità di partecipare attivamente nell'affrontare la situazione-problema in collaborazione con compagne e compagni di classe?
- I feedback sono puntuali e individualizzati?
- I criteri di valutazione sono condivisi?
- La valutazione promuove la riflessione del percorso da parte di alunni e insegnanti?
- La progettazione tiene conto delle informazioni ottenute dalle autovalutazioni e dalle valutazioni formative?