

# Le competenze inclusive del docente

Heidrun Demo

Ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano

monografia

## Sommario

L'obiettivo di questo articolo è la definizione e declinazione della competenza «includere», intesa come capacità di compiere scelte che possono contribuire a fare sì che l'offerta didattica della scuola sia efficace per tutti gli alunni e tutte le alunne, anche quelli con BES, rispetto sia al pieno sviluppo del loro potenziale di apprendimento che alle loro possibilità di vivere appieno la vita sociale e comunitaria della scuola.

## Parole chiave

Differenziazione didattica, *readiness*, profilo di apprendimento.

### Differenziazione didattica

Al centro della competenza «includere» si trova il dispositivo della differenziazione didattica<sup>1</sup>, la possibilità cioè che un ambiente di apprendimento sia concepito fin dall'inizio come plurale nel nome delle differenze individuali di tutti gli alunni e di tutte le alunne che vi apprendono. Alla base di questo approccio, vi sono due assunti fondamentali:

1. le differenze nell'apprendimento sono la normalità;
2. per tenere conto delle differenze di ciascun alunno e ogni alunna è necessario abbracciare la logica di una progettazione che prevede la pluralizzazione dell'offerta didattica *a priori* e non l'adattamento *a posteriori*.

Si tratta quindi di trovare proposte metodologiche e strumenti che permettano di riconoscere e valorizzare le differenze individuali di tutti gli alunni e di rispondervi in una logica di pluralizzazione dell'offerta didattica. Diverse riflessioni di pedagogisti italiani si stanno muovendo in questo senso, per esempio attraverso lo sviluppo dell'idea di didattica inclusiva (Morganti e Bocci 2017) e dell'attenzione alle differenze individuali (d'Alonzo, 2017; Demo, 2015). In questo breve articolo faremo riferimento alla proposta sviluppata da Carol Ann Tomlinson (2006; 2014).

<sup>1</sup> La differenziazione didattica è stata definita in modi diversi da autori differenti: volendo organizzare le definizioni su un continuum queste vanno da un polo che prevede la differenziazione per tutti gli alunni e le alunne nel riconoscimento delle differenze individuali a quelle che invece usano il termine per interventi specifici per un solo alunno (Spandagou, Graham e de Bruin, 2018). In questo articolo facciamo riferimento alle concettualizzazioni nate attorno al primo polo, come per esempio quelle di Tomlinson (2014) e CAST (2011).

## Riconoscere le differenze di ognuno

Tomlinson nella sua concettualizzazione della *differentiated classroom* descrive le differenze degli alunni sulla base di tre categorie principali: *readiness*, interessi e profilo di apprendimento. Il termine *readiness* potrebbe essere tradotto letteralmente come prontezza e rappresenta il grado di padronanza che un alunno o un'alunna di conoscenze e competenze necessarie ad apprendere il nuovo traguardo che l'insegnante sta per proporre (quando è pronto al nuovo apprendimento). Si tratta di un'informazione che non può essere scambiata genericamente con i voti degli alunni fino a quel momento: si tratta invece piuttosto delle conoscenze che l'insegnante può ricavare da una valutazione in entrata puntuale e circoscritta, ben tarata su quelli che sono gli obiettivi di apprendimento. La categoria interessi riguarda la conoscenza da parte degli insegnanti di quello che «muove» gli alunni e le alunne: i temi che li coinvolgono, le attività che amano, i problemi capaci di far venire voglia di investire energia e sforzo alla ricerca di una soluzione. Nella categoria degli interessi ricadono: curiosità, passioni, familiarità con certe tematiche. Infine la categoria profilo di apprendimento ha a che fare col modo in cui uno studente apprende. Riguarda gli stili cognitivi di ciascuno: per esempio, globale o analitico, sistematico o intuitivo, convergente o divergente (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2015). Si tratta anche di preferenze o inclinazioni personali per alcuni canali espressivi o alla tendenza a lavorare da soli o con altri. Per Tomlinson nessuna delle categorie ha la funzione di incasellare alunne e alunni in un profilo rigido e stabile, ma immagina una *readiness*, interessi e profili di funzionamento mutevoli e in continuo sviluppo: un punto di partenza da rilevare ricorsivamente ai fini di calibrare al meglio poi la progettazione delle attività.

## Progettare valorizzando le differenze di ognuno

Per comprendere bene in che modo la differenziazione si traduce in un dispositivo per le pratiche didattiche, è importante esplicitare con chiarezza prima di tutto che cosa essa non è. Differenziazione didattica non significa eliminare ogni sfida dal percorso di apprendimento di bambine e bambini, ragazze e ragazzi offrendo a ognuno un'offerta didattica esattamente in linea con le proprie capacità e il proprio modo di apprendere, ma piuttosto proporre modi diversi di affrontare uno stesso contenuto e di sviluppare alcune competenze per creare quel livello di sfida accessibile così utile all'apprendimento (Demo, 2016; Tomlinson, 2014).

Seguendo il modello di Tomlinson (2014), differenziare significa creare ambienti di apprendimento all'interno dei quali gli alunni possano, nello stesso spazio e nello stesso tempo, interagire con contenuti diversi, elaborare in modi differenti il proprio processo di apprendimento e creare prodotti diversi, tenendo conto del fatto che vi sono alunni con *readiness*, interessi e stile di apprendimento diversi.

Differenziare i contenuti significa, da un lato, fornire opzioni di scelta fra vari contenuti in modo che interessi diversi possano essere considerati; dall'altro lato, significa anche assicurare che ogni alunno padroneggi i contenuti e le competenze necessari ad affrontare il nuovo apprendimento e richiede di proporre attività preparatorie differenti, in base al livello di *readiness* dei diversi alunni. Per quel che riguarda il processo, alunni differenti possono elaborare uno stesso traguardo passando attraverso percorsi differenti: per esempio linguaggi espressivi diversi, gradi di astrazione diversi o ancora setting sociali diversi (da soli, in piccolo gruppo, con un adulto, ecc.). Infine proporre la differenziazione

fa riferimento alle differenti forme per dare visibilità a un percorso di apprendimento e valutarne gli esiti: prodotti diversi possono valorizzare esiti e traguardi in modo diversi. Per questo è utile, per esempio, immaginare che possano esserci molti e differenti modi di valutare, piuttosto che uno unitario per tutti.

Il quadro tracciato fino a qui può essere integrato da conoscenze e metodologie provenienti da discipline che si occupano dell'efficacia dei percorsi di sviluppo e di apprendimento di alcuni gruppi di alunni e alunne con un funzionamento particolare, come per esempio con una disabilità o un DSA. Questo non significa che questi alunni non rientrino nei modelli di differenziazione appena descritti, ma che può essere utile integrare strumenti e metodologie sviluppati proprio attorno alla specificità del loro funzionamento. La loro integrazione risulta infatti facilitata all'interno della cornice della differenziazione didattica. Se i percorsi didattici normali per tutti, come descritto sopra, si pluralizzano e sostengono lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento che valorizza le differenze, allora la «normalità» didattica assume una forma capace di accogliere in sé anche interventi molto «speciali» che non sono più percepiti come «altro», ma possono essere contestualizzati nel ventaglio delle

molte diversità già più che evidenti in una didattica inclusiva fondata sulla differenziazione (Ianes, 2009).

### **Per una cultura delle differenze**

È importante che accanto all'attivazione tecnico-metodologica del dispositivo della differenziazione vi sia nella classe una particolare cura allo sviluppo di una cultura e di un discorso che valorizzi le differenze. Questo non si attiva in modo spontaneo: nel mondo reale, infatti, le differenze individuali non sono tutte neutre, ma sono anzi connesse a posizioni gerarchiche di maggiore o minore potere e riconoscimento (Cohen, 1999; Wagner, 2017). Affinché gli alunni si sentano liberi di vivere appieno le proprie differenze — sia quelle che nel «mondo fuori» godono di uno status alto che le altre —, di stare in contatto con le proprie abilità, con i propri limiti, oltre che con i propri punti di forza, è indispensabile che essi sentano che la scuola valorizza ciascuno per come è e che, nella consapevolezza dei pregiudizi e delle ingiustizie a cui alcune caratteristiche sono connesse, aiuta a riconoscere e combattere ogni forma di discriminazione.

## Inclusion competences for teachers

### Abstract

*Scope of this article is to define and articulate the competence «to include», intended as the ability to make choices that could contribute to render the educational syllabus of the school effective for each and every student, including those who have special learning needs, regarding both the full development of their learning potential and the possibility to fully live the social and community life of their school.*

### Keywords

*Educational differentiation, readiness, learning profile*

### Autore per corrispondenza

Heidrun Demo  
 Libera Università di Bolzano  
 viale Ratisbona, 16  
 39042 Bressanone  
 E-mail: Heidrun.Demo2@unibz.it

### Bibliografia

- CAST (2011), *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè (risorsa on-line gratuita).
- Cohen E. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (2015), *Imparare a studiare: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson.
- d'Alonzo L. (2017), *La differenziazione didattica*, Trento, Erickson.
- H. Demo (a cura di) (2015), *Didattica delle differenze*, Trento, Erickson.
- Demo H. (2016), *Didattica Aperta e Inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *Speciale Normalità*, Trento, Erickson.
- Levy, H. M. (2008), *Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards*, «The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas», vol. 81, n. 4, pp. 161-164. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>
- Morganti A. e Bocci F. (a cura di) (2017), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, Firenze, GiuntiEdu.
- Spandagou I., Graham L. J. e de Bruin K. (2018), *Differentiation For Inclusive Education: Whence The Confusion?*, Bolzano, European Conference on Educational Research.
- Tomlinson C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS.
- Tomlinson C.A. (2014), *The differentiated classroom*, Alexandria, ASCD.
- Wagner P. (2017), *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*, Freiburg-Basel-Wien, Herder.