

Differenziare per includere. L'e-portfolio come strumento di autovalutazione e autoregolazione dell'apprendimento
Differentiating to include. The e-portfolio as a learning tool to foster self-assessment and self-regulation

Viviana Fabbri

Abstract

Utilizzato a partire dagli anni Ottanta come pratica valutativa, il portfolio può rivelarsi un valido strumento anche per aiutare gli studenti ad acquisire il controllo del proprio apprendimento, la conoscenza di sé e dei propri stili cognitivi, favorendo così l'autodeterminazione e l'autonomia. Come strategia per l'apprendimento autoregolato, il portfolio si rivela un'ottima risorsa anche dal punto di vista inclusivo, in quanto sostiene lo sviluppo di una qualità – quella dell'autodeterminazione – generalmente poco sviluppata negli alunni con bisogni educativi speciali: soggetti più fragili, spesso portati dalla loro stessa storia educativa a dipendere dagli altri e a mostrarsi incapaci di prendere decisioni in modo autonomo.

Parole chiave: differenziazione didattica, inclusione, e-portfolio, autovalutazione, tecnologia dell'educazione.

Used since the 1980s as an assessment tool, portfolios can be particularly useful also to help students monitor their learning progress, increase self-awareness and knowledge of their cognitive styles, thus promoting decision-making and autonomy. As a strategy for self-regulated learning, the portfolio is also an excellent resource from an inclusive point of view, as it supports the development of a quality – that of self-determination – generally underdeveloped in pupils with special educational needs. They are fragile individuals, often dependent on others and unable to make decisions on their own also on account of their educational background.

Keywords: *Differentiated Instruction, inclusion, e-portfolio, self-assessment, educational technology.*

Viviana Fabbri è docente specializzata per il sostegno nella scuola secondaria di primo grado. Ha conseguito un dottorato di ricerca in Musicologia e Beni musicali presso l'Università di Bologna, approfondendo il tema delle tecnologie, di cui si occupa come formatrice, e della pedagogia e didattica musicale. Cultrice della materia in Didattica e Pedagogia Speciale e Didattica dei linguaggi simbolici presso il Dipartimento di Scienze umane, collabora con l'Università di Urbino, dove svolge, da parecchi anni, attività didattica integrativa nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria e nei corsi di formazione per il conseguimento della Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

Tutta la scuola in genere ha una funzione orientativa in quanto preparazione alle scelte decisive della vita, ma in particolare la scuola del primo ciclo, con la sua unitarietà e progressiva articolazione disciplinare, intende favorire l'orientamento verso gli studi successivi mediante esperienze didattiche non ripiegate su se stesse ma aperte e stimolanti, finalizzate a suscitare la curiosità dell'alunno e a fargli mettere alla prova le proprie capacità (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012).

L'esigenza di rendere gli allievi protagonisti attivi del proprio percorso di apprendimento è ormai riconosciuta diffusamente e non necessita di particolari argomentazioni. Malgrado ciò, all'interno della scuola si incontrano ancora numerose resistenze all'idea di progettare esperienze didattiche flessibili e 'aperte', spesso giustificate da presunte necessità di aderire a 'programmi', che nel frattempo hanno abbandonato in larga misura pretese di tipo prescrittivo e rigidità normativa.

Un ruolo chiave per favorire l'autodeterminazione del proprio apprendimento è costituito dalla capacità di autovalutarne le diverse fasi. Secondo Miato (2007, pp. 204-5) per promuovere il processo di autovalutazione continua negli studenti, gli insegnanti possono orientarsi attraverso tre direttrici principali, corrispondenti a tre dimensioni dell'identità personale: l'aspetto sociale, che è dato dal percepirsi parte di un gruppo o di una comunità; la conoscenza di sé, dei propri caratteri di unicità; l'orientamento al futuro, dal punto di vista umano, sociale, professionale mediante una progettualità che si costruisce a partire dal percorso svolto, delle competenze acquisite, degli interessi. Si tratta quindi di un'autovalutazione orientativa, nella quale entrano in gioco una dimensione narrativa (la propria storia personale), una dimensione conoscitiva e di orientamento al proprio futuro (conoscenza di sé e progetto di vita), una dimensione valutativa (valutazione delle competenze): elementi delicati e complessi, che chiamano in causa intelligenze specifiche (si pensi solo al concetto di intelligenza intrapersonale di Gardner). Per questo motivo, nell'unità di apprendimento che qui viene presentata e che riguarda attività di tipo metacognitivo sulla conoscenza dei propri stili di apprendimento e sul metodo di studio, si è preferito inquadrare il lavoro all'interno di un percorso più vasto e più generale di orientamento, che ha visto la scrittura del portfolio personale quale suo fulcro generativo.

Il portfolio è stato utilizzato a partire dagli anni Ottanta e Novanta come forma di autovalutazione e come strumento valutativo alternativo ai test standardizzati, in quanto in grado di stimare le competenze del discente senza limitarsi ad accertarne le semplici conoscenze (Miato, 2007 p. 203). Utilizzato estensivamente, e non solo come raccolta di prodotti realizzati dai ragazzi, il portfolio può diventare un valido strumento per aiutare i discenti ad acquisire il controllo del proprio apprendimento, coinvolgendoli attivamente nella conoscenza di sé e dei propri stili cognitivi e processi apprenditivi, favorendo l'autodeterminazione e l'autonomia: nella costruzione del proprio e-portfolio gli studenti sono infatti chiamati a porsi obiettivi, fare delle scelte, prendere decisioni, selezionare

consapevolmente e responsabilmente ciò che è più importante e ciò che lo è meno; il lavoro può quindi configurarsi come vera e propria strategia per l'apprendimento autoregolato (Mitchell, 2018) e si rivela una ottima risorsa anche dal punto di vista inclusivo, in quanto favorisce lo sviluppo di una qualità, quella dell'autodeterminazione, poco sviluppata negli alunni con bisogni educativi speciali, soggetti più fragili, spesso portati dalla loro stessa storia educativa a dipendere dagli altri e a mostrarsi incapaci di prendere decisioni in modo autonomo (Mitchell, 2018, p.172; Sacchi e Giraldo, 2018).

Affinché lo studente sviluppi capacità di autoregolazione del proprio apprendimento, sono infatti necessari due requisiti fondamentali: da un lato una buona conoscenza di sé, dei propri stili cognitivi e attributivi, nonché delle variabili emotive e motivazionali implicate nel processo di apprendimento, dall'altro lato è fondamentale che lo studente impari ad utilizzare con consapevolezza le strategie di studio e di pianificazione del lavoro più adatte al proprio stile apprenditivo (Valenti e Ciccio, 2005).

La conoscenza di sé, come pure la consapevolezza delle proprie dimensioni emotive e motivazionali, può essere affrontata in maniera più produttiva se allargata ad aspetti del sé non necessariamente e non solamente afferenti al percorso scolastico e di studio. L'autodeterminazione del proprio apprendimento, del resto, richiama ed è un aspetto fondamentale di un sapere e di una capacità molto più vasta e trasversale, ossia la competenza chiave di cittadinanza di *imparare ad imparare*. Questo ampliamento di prospettiva permette inoltre di differenziare il lavoro in risposta all'interesse degli studenti, adattando i materiali e le consegne con argomenti o attività che incuriosiscono maggiormente i ragazzi (Tomlinson Demirsky, 2000).

Per lavorare sulle *key competences*, infatti, è necessario abbandonare la didattica trasmissiva e progettare ambienti di apprendimento nei quali gli allievi possano misurarsi con compiti aperti e autentici; contesti in cui l'apprendimento venga costruito e co-costruito attivamente dai discenti con la regia attiva dei docenti, nel quale sia possibile seguire un proprio percorso in modo flessibile e in cui ciascuno possa attribuire un significato personale al processo di conoscenza.

Da questo punto di vista, l'uso delle tecnologie didattiche e del web si offre come spazio ulteriore di esplorazione aperta ed elaborazione creativa dei contenuti. D'altra parte, il portfolio digitale è per il docente una buona pratica valutativa. In quanto "sapere agito", infatti, la competenza è osservabile mediante lo svolgimento di un compito significativo che possa prevedere la messa a punto di un prodotto realizzato in autonomia utilizzando conoscenze, abilità, capacità personali, sociali, metodologiche in parte in possedute, in parte sviluppate attraverso le diverse attività svolte (Da Re, 2013).

L'esperienza: didattica in azione

Il lavoro qui descritto è stato realizzato in co-teaching in una classe terza di un istituto d'Istruzione di primo grado ed ha coinvolto il docente di lettere e la docente di sostegno¹. La metodologia didattica in compresenza era uno degli aspetti principali del progetto, che prevedeva la figura dell'insegnante di sostegno a supporto dell'insegnante curricolare nella realizzazione di forme di personalizzazione e di una didattica maggiormente inclusiva. Nella classe erano presenti un alunno con disabilità cognitiva di grado lieve, tre ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento e tre ragazzi con un piano didattico personalizzato per bisogni educativi speciali afferenti all'area dello svantaggio socio-culturale.

Il lavoro progettato in questa unità di apprendimento era finalizzato a favorire l'inclusione scolastica non solo e non tanto mediante strategie di individualizzazione e personalizzazione della didattica per gli alunni in difficoltà, quanto attraverso la progettazione di un percorso flessibile nei metodi, nei contenuti, negli obiettivi, nei materiali e nelle valutazioni, con la finalità di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti (Savia G. 2016). Il lavoro di co-teaching è stato quindi concepito come “moltiplicatore delle risorse didattiche (Ianes, Camerotti, 2015, p 14), configurandosi come didattica “della differenziazione ‘strutturale’ del design istruzionale” (Ianes e Camerotti, 2015, p. 26), secondo i principi della differenziazione didattica (Tomlinson, 1999, Tomlinson e Demirsky, 2000, D'Alonzo 2017) e dell'Universal Design for Learning (Savia, 2016).

L'esperienza didattica si è articolata in due unità di apprendimento strettamente legate una all'altra. La prima unità, finalizzata alla consapevolezza delle proprie modalità di apprendimento, ha utilizzato attività e strumenti ricavati dall'importante lavoro di Cornoldi, de Beni e del gruppo MT, *Imparare a studiare 2* (1993). Un momento essenziale nella conoscenza di sé e nella compilazione del proprio *e-portfolio* è stato la compilazione del questionario metacognitivo sul metodo di studio (QMS), che ha altresì permesso ai docenti di elaborare un profilo di apprendimento della classe sul quale definire le scelte successive (D'Alonzo, 2016, p. 85); la seconda unità d'apprendimento (qui non presa in esame), da un lato si riacchiava alla precedente costituendone il completamento, dall'altro lato si legava strettamente al percorso di orientamento elaborato per gli alunni dal Consiglio di classe, prevedendo quindi un ulteriore percorso di autoconoscenza attraverso schede e attività presenti nel libro di testo relative ad abilità, interessi, materie preferite, caratteristiche del lavoro ideale, unitamente a momenti informativi e di orientamento realizzati attraverso la presentazione delle diverse scuole

¹ Il lavoro è stato sviluppato all'interno del progetto di sperimentazione “Proporre il dispari per ottenere il pari” (Il docente di sostegno a supporto del docente curricolare, personalizzare per includere) nell'a. s. 2017-18. Progetto proposto dall'Ufficio VI – Ambito territoriale di Pesaro Urbino e coordinato dalla prof.ssa Patrizia Pascucci. Il lavoro qui realizzato ha coinvolto, oltre la scrivente, la prof.ssa di lettere Daniela Severini.

superiori e la frequenza ai rispettivi *open day*. Anche in questo caso l'*output* concreto delle attività svolte era la compilazione di alcune sezioni del portfolio digitale.

La parte operativa del lavoro è stata attivata in spazi diversificati, in relazione alle diverse esigenze; oltre allo spazio classe, il laboratorio di informatica e altri ambienti della scuola. Gli approcci cooperativi prescelti hanno riguardato la *peer cooperation*, il lavoro individuale e il piccolo gruppo, con restituzioni in plenaria.

Il percorso è stato segmentato in fasi, le prime delle quali sono state la consegna, lettura e spiegazione della consegna agli studenti e della rubrica di autovalutazione.

La consegna agli studenti è il documento sulla base del quale i ragazzi si avviano a realizzare il prodotto richiesto rispettando le modalità e i tempi in esso indicati, avendo ben presente anche i criteri e le modalità con cui il loro lavoro verrà valutato (Da Re, 2013). Si tratta di uno strumento essenziale per favorire la responsabilità individuale e il lavoro di auto-osservazione e presa di consapevolezza, l'autonomia di lavoro e l'autoregolazione dei processi di apprendimento; non solo, ma l'esplicitazione chiara degli obiettivi di apprendimento e del compito richiesto, contribuisce ad attivare la motivazione degli studenti mediante il riconoscimento dello scarto tra ciò che lo studente sa e ciò che ci si aspetta che apprenda e la successiva definizione degli obiettivi e delle strategie per colmare tale scarto iniziale (Hattie, p.170). Per lo stesso motivo, è fondamentale che lo studente conosca sin dal principio gli indicatori sui quali si definirà la valutazione del proprio lavoro.

L'unità di apprendimento prevedeva la realizzazione di un *e-portfolio* come compito aperto di realtà: si trattava di una 'prova esperta', richiedendo agli studenti conoscenze, abilità, capacità non ancora possedute, ma da acquisire autonomamente grazie al metodo laboratoriale. I ragazzi, infatti, pur possedendo competenze tecnologiche di base che permettevano loro la navigazione in internet e la videoscrittura, non avevano mai utilizzato lo strumento *Google Sites*, attraverso il quale avrebbero realizzato il loro prodotto.

Gli studenti hanno quindi compilato il questionario QMS (di cui è stata utilizzata una versione *computer based*) ricavandone un proprio profilo di apprendimento (anche per questo è stato utilizzato un foglio di calcolo disponibile in rete, ma che ha previsto numerosi adattamenti). Sulla base del profilo ottenuto, gli studenti sono poi passati alla compilazione del proprio profilo nell'*e-portfolio*. Nella compilazione del questionario, che prevedeva numerosi *items*, gli alunni più in difficoltà sono stati affiancati in modo discreto dai docenti, con un atteggiamento volto a non enfatizzare le capacità differenti, ma allo stesso tempo attento a concedere ai ragazzi tutto il tempo e le risorse necessarie per completare l'attività.

La fase successiva ha previsto un lavoro differenziato da svolgere a piccoli gruppi: ciascun gruppo era infatti formato in base ai punti di forza e di debolezza presenti nel profilo di apprendimento dei suoi componenti ed era chiamato a svolgere compiti diversi, a seconda degli aspetti da potenziare (ad esempio, alcuni gruppi hanno svolto attività per fronteggiare le difficoltà con i compagni; altri per la gestione dell'ansia; altri ancora per migliorare le strategie nello studio a casa, o il rapporto con i docenti). Materiale ed

attività sono stati tratti dal citato lavoro di Cornoldi, che prevede un programma per lo sviluppo delle abilità di studio strutturato sulle stesse aree che il questionario di autovalutazione indaga e approfondisce.

Si è trattato quindi di un lavoro didattico che ha previsto al suo interno una differenziazione e personalizzazione dei contenuti e dei prodotti sulla base del profilo di apprendimento di ciascuno studente, secondo il modello di differenziazione didattica proposto da Tomlinson (1999, Tomlinson e Demirsky, 2000). Infine, l'unità di apprendimento ha previsto un approfondimento in aula dedicato ai diversi stili cognitivi, sempre svolto mediante attività presenti nel volume di Cornoldi, in questo caso proposte all'intera classe mediante l'utilizzo della LIM.

Le fasi conclusive erano dedicate alla biografia cognitiva e alla valutazione/autovalutazione e hanno previsto la redazione di una relazione nella quale lo studente era chiamato a descrivere il percorso svolto, rilevarne elementi di utilità ai fini dell'apprendimento, individuare aspetti ancora da acquisire o approfondire, compiere una riflessione sugli ostacoli incontrati e sulle modalità per risolverli, valutare l'attività proposta dal punto di vista del coinvolgimento dell'interesse, della partecipazione. La biografia cognitiva è quindi un ulteriore momento metariflessivo e metacognitivo per ricostruire consapevolmente il percorso formativo svolto e i risultati conseguiti: dal punto di vista dell'insegnante, è un prezioso strumento valutativo, in quanto permette di mettere in luce gli aspetti non pienamente acquisiti o padroneggiati dallo studente.

La valutazione, di processo e di prodotto, è stata attuata mediante una rubrica valutativa riferita alle competenze individuali, relazionali e tecnologiche. La biografia cognitiva, come pure la consegna agli studenti, sono state realizzate ispirandosi ai format proposti da Franca Da Re.²

Il portfolio digitale

In questa sede si è privilegiato l'aspetto formativo del processo di costruzione del portfolio, cercando di svilupparne massimamente il potenziale orientativo e la dimensione riflessiva e metacognitiva, implicata nelle diverse operazioni di collezione, riflessione, esposizione dei materiali.

Per la realizzazione del portfolio digitale ci si è serviti della *Web App* di Google, *Google Sites*, in quanto di facile utilizzo. Ai ragazzi è stato offerto un modello già strutturato che potevano replicare in toto, riadattare, ampliare o ridurre a piacimento. Le sezioni dell'*e-portfolio* prevedevano una pagina personale (presentazione di sé, interessi, obiettivi personali, valori, immagine di sé dal punto di vista degli altri significativi), due pagine dedicate alle attività ed esperienze scolastiche ed extrascolastiche (prodotti, ricerche, progetti), una sezione dedicata alla biografia di apprendimento; in quest'ultima

² Si veda bibliografia, esempi in rete si trovano nel sito:
http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Pagina_principale

sezione gli alunni, dopo aver caricato il profilo di apprendimento risultato dalla compilazione del questionario QMS, erano chiamati ad analizzarne in dettaglio i diversi aspetti: motivazione allo studio, stili e strategie cognitive, stili attributivi, atteggiamento verso la scuola e lo studio. La sezione si concludeva con un riquadro dedicato alla relazione sulle attività svolte e all'autovalutazione, nonché una *timeline* dei propri successi, scolastici e non.

Come già indicato, il compito era volutamente lasciato aperto, al fine di permettere a ciascuno studente di lavorare in base ai propri tempi, all'interesse per l'attività, alle diverse capacità. Di conseguenza, alcuni *e-portfolio* sono risultati estremamente articolati ed elaborati, altri sono stati sviluppati nelle linee più essenziali: il processo sottostante di autovalutazione e autodeterminazione dell'apprendimento è stato però comune a tutti.

Il lavoro di compilazione del portfolio è stato molto apprezzato dai ragazzi: l'apprendimento di tipo laboratoriale ed il *Learning by Doing* sono modalità in grado di favorire la motivazione e il coinvolgimento attivo degli allievi in quanto capaci di mobilitare competenze di tipo trasversale: il problem solving, il pensiero critico e creativo, l'autoriflessività.

Il compito di tipo metacognitivo sulla conoscenza dei propri stili di apprendimento e sulla scelta di un metodo di studio efficace è inoltre un ingrediente fondamentale per il successo formativo e il miglioramento dell'autostima, rivelandosi altresì basilare per favorire l'autoregolazione apprenditiva. La possibilità, infine, di svolgere compiti autentici sostiene la motivazione allo studio e la centralità dello studente, mentre la scelta di lasciare quanto più possibile 'aperta' la proposta didattica (Demo, 2006) incoraggia il senso di responsabilità e l'autodeterminazione dei propri processi di apprendimento³.

Un ultimo aspetto, non meno importante, riguarda il clima positivo d'aula. "Gli alunni, tutti i ragazzi, hanno sempre più necessità di incontrare 'persone' desiderose di conoscere la loro dimensione profonda, non solo la superficie, il loro animo, il loro cuore e quando un insegnante riesce con autenticità a entrare in comunicazione con loro i risultati vengono raggiunti anche sul piano degli apprendimenti" (D'Alonzo, Bocci, Pinelli, 2015).

I ragazzi si sono dimostrati molto motivati e coinvolti, estremamente curiosi rispetto al lavoro dei compagni, disponibili al confronto - tra pari e con gli adulti - e alla revisione reciproca; nelle fasi laboratoriali, i più esperti hanno offerto il loro aiuto agli altri in modo del tutto spontaneo. Come si evince dal commento alle attività svolte fornito da una studentessa, la possibilità di esprimere e condividere caratteristiche e aspetti di sé,

³ Nel citato libro di Mitchell, i termini "autoregolato" e "autodeterminato" sono utilizzati spesso come sinonimi: si tratta però di concetti distinti che è forse più utile mantenere separati: se l'autoregolazione è un concetto che si può far rientrare in larga misura nelle strategie di tipo metacognitivo, l'autodeterminazione presuppone la possibilità di progettare, sia pure all'interno di cornici di riferimento, i propri traguardi formativi. Da questo punto di vista, richiede una forte differenziazione didattica o l'adozione di forme di didattica aperta. Una definizione ragionata del costrutto di autodeterminazione si legge in Sacchi e Giraldo (2018), pp. 44-8.

contribuisce a rendere autentico – anche in senso profondo ed esistenziale – il compito di realtà.

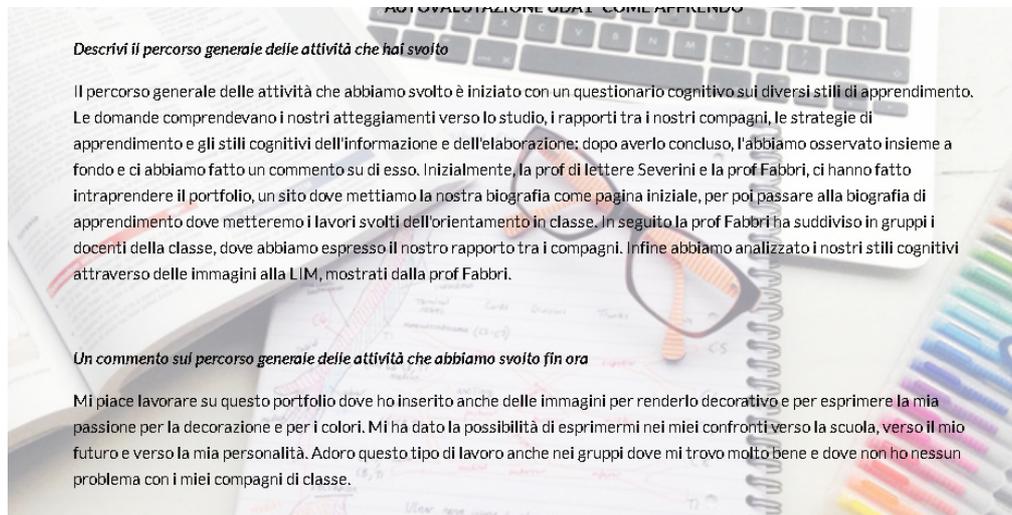


Fig. 1 una parte di biografia cognitiva realizzata da una studentessa nel proprio Portfolio

Conclusioni

A conclusione dell'esperienza si ritiene necessario sottolineare alcuni aspetti di criticità, che costituiscono al contempo piste aperte al futuro, nuove sfide di apprendimento per gli studenti, e nuove opportunità di sperimentazione per i docenti.

Come afferma Mitchell, “quello di apprendimento autoregolato è un concetto ampio, che comprende una vasta gamma di strategie, automonitoraggio, autorinforzo, consapevolezza di sé, autoefficacia, apprendimento autodiretto, autodeterminazione, autogestione, autoistruzione e autovalutazione” (Mitchell, 2018, p. 171). Obiettivi così elevati non possono di certo essere raggiunti con attività sporadiche e occasionali: se pure si tratta di pratiche che richiedono investimento di un tempo prolungato, queste andrebbero condotte trasversalmente, sia rispetto alle diverse discipline del curriculum, sia rispetto alle unità di apprendimento di ogni singola disciplina. Inoltre, un ruolo fondamentale per il raggiungimento di tali obiettivi è svolto dall'autovalutazione: una attitudine e una capacità che dovrebbe essere incoraggiata e sviluppata lungo tutto il percorso scolastico, a partire dalla scuola dell'infanzia (Miato, 2007, p. 205).

L'esperienza ha messo in luce le potenzialità del co-teaching come strategia inclusiva: attraverso la progettazione congiunta e la semplice compresenza è stato possibile mettere a confronto modalità e stili d'insegnamento diversi, attuare momenti efficaci di didattica laboratoriale, far lavorare i ragazzi estensivamente e in modo produttivo con le nuove tecnologie, fornire feedback e suggerimenti personalizzati sulla qualità del lavoro e sulle modalità per raggiungere gli obiettivi di apprendimento predefiniti, sostenere gli alunni più in difficoltà in alcune fasi del lavoro, ma soprattutto è

stato possibile organizzare e gestire compiti e percorsi diversificati, che tenessero conto dei bisogni come pure degli interessi degli alunni. Il co-teaching, specie se coinvolge l'insegnante di sostegno, è una risorsa importantissima per realizzare attività didattiche inclusive; il valore della collaborazione tra docenti è del resto richiamato tanto nell'*Index per l'inclusione* (2008), quanto nel documento sul *Profilo del docente inclusivo* a cura dell'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'istruzione Inclusiva (2012). Ma occorre altresì ricordare che l'inclusione non si realizza se resta solo appannaggio di qualche docente dotato di buona volontà: la scuola diventa inclusiva se tutta la comunità educante si fa agente di cambiamento culturale, metodologico, didattico, organizzativo e strutturale (Morganti e Bocci, 2017). L'inclusione è un processo difficile, complesso e faticoso: realizzarla comporta un lavoro collegiale e richiede una cultura, *vision* e *mission* condivise a tutti i livelli.

La didattica per competenze può essere un fattore chiave nel realizzare attività inclusive. Nella percezione comune, il concetto di competenza richiama aspetti quali l'individualismo, la performance, la competizione, l'eccellenza, che la società attuale e il mondo del lavoro hanno reso sempre più esasperati. Competenze e inclusione sembrano essere antinomiche: come ricorda giustamente Italo Florian nella prefazione al volume di Scapin e Da Re (2014, p.7), l'antinomia è in realtà complementarietà: si esalta la competizione, perdendo però di vista il fatto che la solidarietà ne costituisca un valore integrativo, si esalta l'autorealizzazione, dimenticando quanto questa si appoggi e si fonda sul senso di appartenenza. "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" (Scapin e Da Re, 2014 p.14).

Questa citazione, qui volutamente riportata per intero, riconduce la riflessione al punto di partenza, ossia la differenziazione didattica come forma di promozione dell'autodeterminazione e autoregolazione del proprio percorso di apprendimento. La sfida più impegnativa, da questo punto di vista, sembra offerta dal modello progettuale proposto nell'Universal Design of learning: "lo scopo dei curricula basati sulla PUA" (Progettazione Universale dell'Apprendimento) si legge nelle Linee guida, "non è semplicemente quello di aiutare gli studenti a padroneggiare una particolare conoscenza e un determinato gruppo di abilità, ma di aiutarli a padroneggiare l'apprendimento – in breve, diventare studenti esperti" (CAST, 2015, p. 7) .

L'obiettivo dell'insegnante è allora quello di rendere sfidante e attraente l'apprendimento per tutti e far sì che ciascuno possa accedere direttamente alle informazioni, i principi e le abilità che permettono di comprendere e applicare quanto appreso. La differenziazione non presuppone necessariamente compiti diversi per ciascuno studente, ma flessibilità nelle modalità di lavoro, nella complessità del compito, e nelle modalità di espressione di apprendimento (Tomlinson e Demirsky 2000). I rischi di un'apertura 'radicale' della didattica sono del resto ben tratteggiati da H. Demo (2015, 2016), così come la necessità, anche in questa sede fortemente richiamata, che siano precedentemente e contestualmente sviluppate quelle competenze metacognitive, collaborative e affettive che permettono allo studente di autodeterminare e autoregolare il proprio percorso di apprendimento.

Il lavoro forse più impegnativo è però quello di ripensare il concetto di valutazione, garantendo maggior partecipazione degli studenti al processo valutativo e ancorando quest'ultimo ancora più fortemente e ricorsivamente alla progettazione: un insegnante che non vede la valutazione come una finestra continua sui bisogni dei suoi studenti, ricordano Tomlinson e Dermisky (2000), ha pochissimi elementi per differenziare le proposte formative.

Bibliografia / References

- Booth R., Ainscow M., *L'index per l'inclusione*, Trento, Erickson, 2008.
- Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson, 2006.
- Baldacci, M., "Educazione e formazione. Appunti di lavoro", in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinomie, analogie, differenze*, Roma, Studium, 2018, pp. 61-68.
- CAST, *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0.*, 2011. Traduzione in italiano a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè, 2015. (cfr. anche Savia, 2016)
- D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2017.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S., *Didattica speciale per l'inclusione*, Milano, Editrice La Scuola, 2015.
- Da Re F. *La didattica per competenze Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Milano-Torino Pearson Italia, 2013.
- Demo H., *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento, 2016.
- Demo H., *Didattica aperta. Una proposta per la gestione inclusiva delle differenze in classe* «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», vol. 2 n. 3, 2015, pp. 297-308.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Profilo dei docenti inclusivi*, 2012, in https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (visionato il 23 marzo 2019).
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- Hattie J. *Apprendimento visibile, insegnamento efficace Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*. Trento, Erickson, 2012.
- Ianes D., Camerotti S., *Compresenza didattica inclusiva Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento, 2015.
- Miato S. A., Miato L., *La didattica positiva*, Erickson, Trento, 2007.
- Mitchell D., *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva Le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento, 2018 (prima ed. London-New York: Routledge, 2008).
- Morganti A., Bocci F. (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, Firenze: Giunti, 2017.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum*, Settembre 2012 (Decreto Ministeriale 254/2012).
- Sacchi F. Giraldo M., "Strumenti per valutare il costrutto di autodeterminazione e le sue componenti nella disabilità intellettiva adulta: una systematic review", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 6, n. 2, (2018), pp. 43-63.

Salis F., “Storie di vita, percorsi di inclusione. Il contributo della narrazione”, in *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, a cura di A. Mura, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Savia G., (a cura di) *Universal Design for Learning Progettazione per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson 2016.

Scapin C., Da Re F., *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Erickson, Trento, 2014.

Tomlinson C. A., *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, Alexandria, VA, ASCD, 1999. Estratti in <http://www.ascd.org/publications/books/100216/chapters/Understanding-Differentiated-Instruction@-Building-a-Foundation-for-Leadership.aspx> (visionato il 23 marzo 2019)

Tomlinson C. A. Demirsky Allan S., *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*, Alexandria, VA, ASCD, 2000. Estratti in <http://www.ascd.org/publications/books/100216/chapters/Understanding-Differentiated-Instruction@-Building-a-Foundation-for-Leadership.aspx> (visionato il 23 marzo 2019)

Valenti A., *Esigenze educative speciali a scuola. Strumenti di conoscenza e di valutazione*, Roma, Monolite, 2012.

Valenti A. Ciccio E., “Competenze metacognitive e didattiche, in *Didattica e didattiche disciplinari. Quaderni per la nuova secondaria*”, *Quaderni di didattica*, 2, 2005, pp. 11-34.