MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER LA CAMPANIA
Istituto Comprensivo "88° EDUARDO DE FILIPPO"
CODICE FISCALE 94097170636 - CODICE MECCANOGRAFICO NAIC8B300N
Via Il Flauto Magico Lotto I - CAP. 80147 – Napoli
□/□ 081/7746448 - □dir. 081/7748581
e-mail: naic8b300n@istruzione.it - PEC: naic8b300n@pec.istruzione.it

CURRICOLO INCLUSIVO D'ISTITUTO



IMMAGINE 1

"SE UN BAMBINO NON IMPARA DAL MODO CON CUI STIAMO INSEGNANDO, DOBBIAMO TROVARE UN MODO MIGLIORE PER INSEGNARE"

O. I. LOOVAS

Premessa

L'Istituto 88 E. De Filippo di Napoli considera l'accoglienza delle diversità un valore irrinunciabile e reputa quindi necessario sviluppare pratiche inclusive nei confronti di tutti gli allievi con specifiche strategie.

A chi spetta valutare la presenza e la specificità di un Bisogno Educativo Speciale?

In un'ottica inclusiva è evidente che deve essere il Consiglio di classe o di interclasse a valutare gli alunni che presentano un bisogno educativo speciale. La collegialità è una condizione necessaria, oltre che prescritta dalla legge; si pensi alla contitolarità dell'insegnante per il sostegno rispetto ai colleghi curricolari.

Per il nostro Istituto la didattica inclusiva è compito di tutti i docenti verso gli alunni cui è rivolta; essa si realizza intervenendo prima sul contesto globale della classe e poi agendo con particolare riguardo a tutte le forme di diversità.

La costruzione di questo curricolo inclusivo si basa, sostanzialmente, sulla personalizzazione e sulla individualizzazione dell'insegnamento tramite:

- utilizzo di metodologie attive, partecipative, costruttive e affettive;
- la capacità di riflettere e l'intenzionalità educativa;
- la ricerca delle motivazioni, di ipotesi alternative e di stimoli adeguati;
- la capacità di cambiare e di favorire un apprendimento significativo.

Normativa di riferimento

https://www.miur.gov.it/-/l-autonomia-scolastica-per-il-successo-formativo il documento di lavoro "L'autonomia scolastica per il successo formativo" a cura del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione", in particolare il capitolo dedicato ai "Curricoli inclusivi"

Quadro di riferimento: Universal Design for Learning e accessibilità e ICF

> *"L'Universal Design* for Learning *si basa sui principi di equità e inclusione; i benefici che produce sono a vantaggio di tutti gli individui non solo quelli con disabilità, offrendo a tutti opportunità di accesso ed ambienti, servizi e attività nel rispetto delle individualità e delle peculiarità di ciascuno"*
>
> Council of Europe

Questo curricolo vuole operare una transizione verso l'approccio UDL che rende la didattica ordinaria più inclusiva e verso il costrutto di salute abbracciato dall'OMS e dall'ICF, che fa riferimento ad una relazione fra fattori personali ed ambientali quale quadro eziologico e terapeutico dei disturbi degli alunni. Riconosciamo che l'ambiente scolastico non è esente dalla possibilità di fungere da barriera o da facilitatore ed in molti casi dunque può essere "disabilitante" per i nostri alunni. Finalità principale, quindi, è quella di adattare il curricolo ai bisogni speciali dei singoli alunni.

L'Universal design è un paradigma che nasce negli anni '80 coniato dall'architetto R. Mace, secondo il quale è molto più conveniente progettare edifici accessibili a tutti piuttosto che agire a posteriori modificandoli per adattarli alle difficoltà del singolo (esempio nella foto delle scale in copertina *Immagine 1*). L'Universal design si applica a qualsiasi manufatto e permette quindi un ampliamento dell'utenza, costituita da esseri umani dotati di peculiarità, con proprie esigenze.

Si basa sui seguenti principi:

**equità d'uso:** garantire l'utilizzo a persone con diverse abilità,

**flessibilità d'uso:** fornire più metodi di utilizzo e adattabilità alle necessità dell'utente,

**uso semplice e intuitivo:** eliminare la complessità non necessaria,

**informazione comprensibile:** comunicare con diverse modalità in modo da garantire l'accesso alle necessarie ed effettive informazioni utili

**tolleranza agli errori:** minimizzare rischi e conseguenze negative nell'utilizzo o le azioni non volute,

**sforzo fisico limitato:** prevedere efficacia ed utilità con la minima fatica,

**dimensioni e spazi fruibili:** garantire la comodità e la sicurezza alle persone indipendentemente dalla statura, postura, mobilità.

L'Universal Design for Learning porta ad un cambiamento di prospettiva importante: si propone un obiettivo inclusivo ovvero quello di creare le condizioni adatte alle differenti abilità al contrario della prospettiva di integrazione in cui viene messo a disposizione uno strumento che compensa il deficit.

L'accessibilità all'edificio scolastico, ad esempio, è condizione necessaria ma non sufficiente per un intervento inclusivo, e altrettanto vale per un prodotto informatico o uno strumento accessibile, in quanto esso si rivelerà efficace solo nella misura in cui sarà davvero calato sulle esigenze specifiche degli alunni in carne ed ossa che si troveranno ad utilizzarlo.

Se la teoria dell'Universal Design viene applicata a ogni ambiente di apprendimento, può portare al raggiungimento del concetto di inclusione. **L'espressione Universal Design for Learning (UDL) indica una modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa volta ad incontrare le diverse modalità di apprendimento e le diverse condizioni che possono presentarsi nei diversi contesti (principalmente scolastici)**

Questo curricolo ha come quadro di riferimento l'UDL per cui si basa su tre principi fondamentali:

1. fornire molteplici modalità di rappresentazione utilizzando diversi codici comunicativi,

2. fornire molteplici modalità di azione ed espressione,

3. fornire molteplici modalità di coinvolgimento ovvero modalità o livelli differenti di lavoro.

La parola chiave dell'UDL è la flessibilità, parola cara all'autonomia scolastica, intesa come strumento per adattare, supportare e modificare le informazioni presentate agli studenti, in modo da garantire a tutti le stesse opportunità di successo formativo.

1. LA GRIGLIA DELLE PRATICHE D'AULA INCLUSIVE

A livello micro, ossia del lavoro di classe e del singolo insegnante o team di insegnanti, cinque dimensioni realizzano l'inclusività: mediazione didattica, partecipazione, cura delle relazioni, valutazione autocosciente, sviluppo di abilità sociali e civiche. Ciascuna dimensione si articola in due o più sotto dimensioni che, a loro volta, si possono osservare attraverso uno o più indicatori pratici.

PRATICHE D'AULA INCLUSIVE		
DIMENSIONI	SOTTO DIMENSIONI	INDICATORI
A) MEDIAZIONE DIDATTICA DI TIPO COOPERATIVO	1.Il gruppo cooperativo costituisce la modalità prevalente di lavoro, non un'eccezione applicata in modo	• La classe lavora in gruppo cooperativo per il 50% circa del tempo scuola complessivo.

	estemporaneo ad una didattica quasi esclusivamente trasmissiva.	
	2. Si mira a realizzare l'interdipendenza positiva attraverso i lavori di gruppo cooperativo assicurandosi di fare il necessario affinché si realizzi.	● Le attività in fase di progetto esplicitano la tipologia di interdipendenza che si mira a conseguire (ad es.: di scopo, di compito, di ruolo, di informazioni, ecc.) ● le attività vengono monitorate dal docente con l'ausilio di schede di osservazione (*monitoring*) sul grado di efficacia della cooperazione
	3. Dopo le attività si effettuano riflessioni sistematiche su come il gruppo e il singolo hanno lavorato e sull'eventuale progresso dello stile cooperativo.	● Si esplicitano le criticità e i comportamenti costruttivi esemplari in fase di revisione (*processing*).
	4. I lavori collettivi sono organizzati accuratamente affinché si produca effettivamente, nell'ambito di uno spazio altamente regolamentato, partecipazione attiva e autoregolazione progressiva attraverso il confronto sociale e l'assunzione di responsabilità.	● Nella progettazione delle attività cooperative sono selezionate il tipo di lezione e di struttura adeguata all'obiettivo da realizzare. ● Si specificano accuratamente le fasi di lavoro e le strutture che permettono la partecipazione di ogni alunno al fine di sviluppare la responsabilità individuale, anche attraverso l'assegnazione di ruoli specifici. ● Si definiscono per ogni attività obiettivi cognitivi ed obiettivi sociali.
	5. Si preferisce la personalizzazione all'individualizzazione.	● Si persegue la diversificazione dei metodi, dei contenuti, dei prodotti finali dell'apprendimento piuttosto che la diversificazione dei percorsi per raggiungere gli stessi obiettivi di base comuni a tutti mediante l'apprendimento dei medesimi contenuti.
B) ATTIVITA' CHE INCREMENTANO LA PARTECIPAZIONE	1. Gli ambienti di apprendimento consentono e stimolano la partecipazione attiva da parte degli alunni.	La didattica affronta i contenuti incentivando significativamente: ● la presentazione di ricerche alla classe da parte degli alunni, ● il lavoro in gruppo cooperativo e l'approccio laboratoriale ai saperi, capace di favorire i processi induttivi mediante cui ricavare regole, ● la formulazione di domande in seguito allo studio autonomo di materiali di diversa tipologia, ● la valutazione reciproca e l'autocorrezione, anche attraverso la costruzione guidata di strumenti di valutazione concordati, ● la presentazione di contenuti contestualizzati.
	2. Si valorizza la disponibilità all'aiuto gratuito moltiplicando le occasioni di cura degli altri.	● Attribuzione di incarichi di volontariato e di responsabilità per conto del gruppo, ● Attività di *peer tutoring*.
	3. Si negoziano attività, regolamenti, sistemi valoriali con gli studenti affinché	● Si coinvolgono gli alunni nella scrittura delle regole di classe, nella revisione periodica delle stesse e nella identificazione dei

	aderiscano in modo convinto e consapevole alla proposta formativa.	comportamenti funzionali al lavoro in gruppo e alla gestione cooperativa dello stesso.
	4. Si utilizza la discussione come strumento di confronto per la valorizzazione delle differenze.	● Si realizzano attività che prevedono l'elaborazione concettuale collettiva mediante brainstorming, classificazione delle idee, sintesi, riformulazione. ● Si affrontano tematiche di varie tipo attraverso attività che prevedono il confronto argomentato di tesi contrapposte (controversia) e la ricerca di soluzioni di compromesso.
C) CURA DELLE RELAZIONI	1. Si effettuano attività mirate alla costruzione del gruppo e di un clima positivo.	● Si svolgono UdA specificamente rivolte a realizzare attività di *team building*.
	2.Si effettuano attività mirate a sostenere, monitorare la rete delle relazioni e ad organizzare la vita sociale della classe.	● Somministrazione periodica di strumenti e scale per la misurazione del clima della classe, discussione dei risultati. ● Periodica analisi della situazione di classe e definizione dei problemi specifici e delle dinamiche gruppali.
	3.Si affrontano gli atteggiamenti non inclusivi e le situazioni segreganti, si leggono correttamente cogliendone lo sviluppo.	● Ricerca di soluzioni mediante *problem solving (*scenario peggiorativo, scenario ideale, individuazione di obiettivi, definizione di soluzioni efficaci). ● Applicazione delle soluzioni. ● Verifica dell'efficacia.
D) VALUTAZIONE AUTOCOSCIENTE	1.La valutazione non ha intenti classificatori e sanzionatori, ma è sempre formativa, proattiva, implica autovalutazione consapevole e condivisa pubblicamente e si produce nel contesto di attività che costituiscono esse stesse occasioni di promozione di competenze.	● Riflettere su ciò che si è fatto e su come è stato fatto mediante la compilazione di un questionario sull'attività svolta o anche attraverso una narrazione autobiografica dettagliata capace di portare ad esplicitazione gli aspetti cognitivi, metacognitivi e sociali del lavoro svolto. ● Raccogliere elementi dalle osservazioni per valutare i processi, inserendo un osservatore con scheda di rilevazione nelle attività di gruppo. ● Al termine dell'attività confrontare i risultati delle sue osservazioni con quelle dei compagni per un feedback immediato, facendo giungere i gruppi a incrociare gli sguardi, focalizzando gli aspetti positivi e individuando le cause di quelli disfunzionali. ● Abituare gli alunni a descrivere con precisione i diversi aspetti di una prestazione.
	2.La valutazione non si occupa esclusivamente degli aspetti cognitivi, ma anche di quelli sociali: non si tiene in considerazione solo il prodotto, ma anche il processo.	● Realizzare attività di valutazione che implichino: una valutazione del processo, una valutazione del prodotto, e un fase di autovalutazione.
E) SVILUPPO DELLE ABILITÀ SOCIALI, CIVICHE E DI RISPETTO DELLE REGOLE	1.Sì evita di rinforzare il comportamento eterodiretto con l'uso sistematico della sanzione.	● Alunni e insegnante negoziano il *contratto formativo* e le regole della classe, ma definiscono anche le possibili infrazioni e il tipo di sanzioni per chi non rispetta le norme. ● Le sanzioni sono personalizzate e non rigide, concordate di volta in volta con la classe e hanno sempre carattere compensativo.
	2.Si preferisce intervenire in	● Si incentivano le azioni positive degli

	modo positivo sui comportamenti al fine di conseguire l'autoregolazione in seguito a effrazioni, trasgressioni, ammissioni di responsabilità.	alunni ad esempio acquistando punti in un'ipotetica patente.
	3. Far assumere responsabilità.	● Si incentivano tutti gli alunni, a turno, a gestire compiti di responsabilità verso cose, persone o obiettivi della classe.

2. LA GRIGLIA PER LA RIELABORAZIONE DEI CONTENUTI

La didattica per competenze dovrebbe costituire per più di un motivo l'orientamento metodologico prevalente all'interno della scuola. La didattica per competenze risponde al requisito *inclusione perché:*

1) muove all'utilizzo di metodologie a mediazione sociale come il *cooperative learning*,
2) porta a considerare le competenze sociali e relazionali degli alunni alla stessa stregua delle altre e necessariamente implicate alle altre,
3) conduce gli alunni ad assumere una posizione attiva verso lo sviluppo del proprio apprendimento,
4) produce un significativo cambiamento nelle pratiche della valutazione.

Se si considera la competenza come un "sapere agito", risulta evidente che gli apprendimenti disciplinari sono da intendersi come semplici mezzi per promuovere le competenze chiave e che la competenza si manifesta e si mobilita in relazione alla gestione di situazioni problematiche reali in cui sia possibile il trasferimento dei saperi e la loro applicazione significativa in compiti complessi. Non è sufficiente cioè che il sapere venga riprodotto dagli alunni, è necessario che il compito di realtà proposto richieda creatività, rielaborazione, interpretazione, metacognizione, applicazione, adattamento, riconcettualizzazione e non puramente "restituzione" di ciò che si è letto o ascoltato. Risulta del pari evidente come la competenza abbia molte dimensioni, comportando l'integrazione di conoscenze e abilità di tipo cognitivo e metacognitivo, ma anche personale, sociale e relazionale.
Un curricolo "inclusivo" dunque è caratterizzato da una rielaborazione dei contenuti disciplinari coerente con le innovazioni metodologiche, tra cui spicca l'individuazione di una serie di compiti di realtà. Non si tratta quindi di rendere accessibile il curricolo apportando una riduzione facilitante per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, i quali finirebbero in questo modo per vedere confermata una condizione di separatezza, ma di concentrare la propria progettualità nel senso di una ridefinizione complessiva delle relazioni di insegnamento e di apprendimento che abbia come riferimento l'intera classe e auspicabilmente l'intera istituzione.
Il curricolo, quindi, propone compiti di realtà (autentici o simulati) finalizzati alla promozione delle competenze e alla loro valutazione, affinché consentano di integrare le risorse individuali in un clima di collaborazione e di sana competizione. Il punto è spostare l'attenzione dal prodotto delle attività al processo attraverso cui si realizzano: il prodotto da realizzare è chiaramente importante, ma il fine dell'attività è proprio quello di esplicitare i processi di apprendimento che, dapprima sperimentati socialmente, diventeranno patrimonio dell'alunno mediante interiorizzazione progressiva, al punto da consentirgli il trasferimento in altri contesti delle procedure apprese.

GRIGLIA DI REVISIONE PER IL CURRICOLO		
COMPITO DI REALTÀ	COMPETENZA SPECIFICA	ELEMENTO DI INCLUSIVITÀ
Individuare in coppia o in piccolo gruppo le informazioni principali e le sequenze di un testo, per poi procedere individualmente alla stesura del riassunto.	● Applicare durante la lettura varie tecniche di supporto alla comprensione.	● Lavoro in gruppo cooperativo. ● Confronto e conflitto cognitivo. ● Esplicitazione degli aspetti cognitivi sottesi all'attività.
Individuare in coppia o in piccolo gruppo le parole chiave di un testo, i legami e le parole legame	● Applicare strategie di lettura in funzione del riconoscimento di parole-	● Lavoro in gruppo cooperativo. ● Confronto e conflitto

che li esplicitano, per poi procedere alla realizzazione di mappe concettuali.	chiave, informazioni principali e strutture logiche sottese all'organizzazione dei testi.	cognitivo. ● Esplicitazione degli aspetti cognitivi sottesi all'attività. ● Rappresentazione visiva dei concetti in forma sintetica.
Pianificare la stesura di testi mediante categorizzazione di idee emerse nel corso di un brainstorming. Stesura individuale del testo.	● Produrre testi scritti come risultato di un'attività complessa caratterizzata da procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo.	● Elaborazione del pensiero mediante il dibattito.
Schematizzare efficacemente il contenuto di testi di varia tipologia in vista di una presentazione alla classe o anche di una lezione da svolgere in attività di tutoraggio fra pari.	● Ricavare informazioni da testi continui, non continui e misti per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici.	● *Peer tutoring*. ● Presentazioni di indagini alla classe da parte degli alunni.
Confrontare in piccolo gruppo l'approfondimento effettuato individualmente di un sotto argomento di una tematica. Produrre un unico testo di gruppo e decidere in merito alle modalità di restituzione alla classe. Stesura di un testo espositivo individuale frutto dello studio di tutti i materiali provenienti dai vari gruppi (ciascun gruppo affronta un sotto argomento diverso della stessa tematica, ad es. per il tema "Mitologia" i seguenti sotto argomenti: teogonie, cosmogonie, divinità, eroi, miti di fondazione, mostri mitologici, ecc.)	● Selezionare le informazioni di testi di espositivi, ricavarne contenuti per documentarsi su un argomento specifico. ● Riferire argomenti di studio esponendo le informazioni secondo un'organizzazione coerente frutto di pianificazione. Servirsi di materiali di supporto anche di tipo multimediale.	● Indagine individuale e di gruppo su temi di interesse scelti autonomamente. ● Confronto e conflitto cognitivo. ● Visualizzazione dei concetti attraverso la grafica e l'immagine.
Confrontarsi in piccolo gruppo con compagni che hanno analizzato gli stessi brani per procedere al trasferimento di tali conoscenze mediante produzione di altri testi anche per scopi pratici (ad es. rappresentare la morale di una favola, sviluppare gli stessi elementi narrativi secondo le caratteristiche di generi diversi, pubblicizzare un racconto o un prodotto mettendone in evidenza le qualità, realizzare una canzone o una poesia intorno ad un tema controverso di interesse civile o altro, intervistare un personaggio storico, scrivere una lettera immedesimandosi in un personaggio storico o letterario, ecc.)	● Intervenire in modo pertinente in una conversazione o in una discussione rispettando il turno di parola, argomentando le proprie affermazioni, fornendo un contributo personale costruttivo. ● Utilizzare il risultato dell'analisi testuale per comprendere le principali intenzioni comunicative dell' autore. ● Scrivere testi corretti dal punto di vista morfosintattico, ortografico, lessicale, selezionando il registro ed il lessico più adeguati in funzione dello scopo comunicativo e del destinatario.	● Confronto e conflitto cognitivo. ● Elaborazione del pensiero mediante il dibattito. ● Scelta della tipologia testuale ed espressiva ritenuta più adeguata ad esprimere il proprio pensiero.
Ricercare, a partire dall'esperienza di convivenza	● Intervenire in modo pertinente in una conversazione	● Analisi della situazione della classe e cura delle relazioni.

nella classe e nella scuola, la presenza di dinamiche relazionali e di sistemi valoriali. Analizzare i significati sottesi a tali esperienze e rintracciare elementi di confronto con la realtà storica e sociale.	o in una discussione fornendo un contributo personale costruttivo. ● Fare ipotesi motivate su fatti e fenomeni di tipo storico-sociale.	● Ricerca di soluzioni mediante *problem solving.*
Effettuare giochi di ruolo o esperienze di teatro sociale con cui prendere coscienza delle proprie modalità comunicative sperimentando la possibilità di rappresentare il proprio vissuto e di esprimersi al di fuori degli schemi consueti, spesso fonti di labeling.	● Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.	● Esplicitazione dei significati impliciti che si annidano nei processi di relazione sociale e che di solito assumono una dimensione di routine su cui non si riflette.

3. LA GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DI UN'ORGANIZZAZIONE INCLUSIVA

La costruzione di un modello inclusivo riguarda anche l'organizzazione del sistema scolastico nel suo complesso.

ORGANIZZAZIONE INCLUSIVA		
DIMENSIONI	SOTTO DIMENSIONI	INDICATORI
A) INSEGNAMENTO COOPERATIVO	1. Si attuano forme di co-docenza e di collaborazione fra docenti sempre più estese, anche con figure professionali diverse, cercando il confronto e l'integrazione fra competenze diverse.	● Presenza di figure professionali diverse, ● numero di incontri con i docenti, ● grado di disponibilità dei docenti a collaborare in funzione di una trasformazione autentica del sistema e della sua disfunzionalità,
B) AUTOFORMAZIONE	1. Gli insegnanti si impegnano in un'attività di formazione continua ed essendo messe a disposizione le acquisizioni, è la comunità che apprende continuamente e muta sperimentando in funzione di ciò che ha appreso.	● Numero di docenti esperti, ● numero di incontri effettuati fra i docenti del gruppo per il sostegno al metodo cooperativo
C) COERENZA ED ADERENZA ALLA MISSION DELL'ISTITUTO	1. Le azioni di tutti gli attori sono coerenti con la strategia organizzativa e le finalità del modello inclusivo, producendo una comunità scolastica coesa.	● Il progetto pedagogico risulta realmente condiviso fra i docenti e non si segnalano incoerenze nella gestione della classe, ● numero delle iniziative di formazione sul tema dell'inclusione,
D) LA FUNZIONE DI SOSTEGNO E LA GESTIONE DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ	1. Uso del tempo fuori dalla classe.	● l'alunno con disabilità trascorre al massimo il 20% del tempo scuola fuori della classe per esigenze improrogabili.
	2. Partecipazione al "clima culturale" della classe (ad esempio lavoro in coppia, lavoro in gruppo, ecc.).	● l'alunno con disabilità partecipa al clima culturale della classe almeno per l'80% delle occasioni.
	3. Accompagnamento del disabile da parte dell'insegnante di sostegno.	● Il docente di sostegno si sofferma con discrezione presso l'alunno con disabilità lo stretto tempo necessario, ma lo fa anche con altri

		alunni proporzionalmente per lo stesso tempo.
	4. Rapporto esclusivo/inclusivo con il disabile.	● Il docente di sostegno si configura come un esperto dell'inclusione e investe gran parte delle sue risorse nella costruzione delle competenze inclusive del gruppo classe permettendo che i ragazzi effettuino il tutoring nei suoi confronti. ● Aiuta i compagni ad aiutarlo e sposta il suo campo d'azione sulle competenze inclusive della classe. Il discorso cambia solo in caso di disabilità molto grave.
	5. Legame tra l'intervento pedagogico e diagnosi clinica (possibilità legislativa di assumere misure dispensative e strumenti compensativi per l'alunno diversamente abile o DSA)	● Non ci si limita a recepire la diagnosi clinica come un dato di fatto, ma si contribuisce a costruire le condizioni affinché l'ambiente scolastico possa fornire un supporto potenzialmente senza limiti allo sviluppo delle risorse della persona, piuttosto che un ostacolo. ● Si usa la *dispensazione* solo se la sua mancanza dovesse amplificare in modo insostenibile l'ansia prestazionale. ● Si usa la *compensazione* quando richiesta e comunque integrata in un modello didattico che la generalizzi come strumento di supporto cognitivo valido per tutti gli alunni.

PER CONCLUDERE

Questo curricolo non può proporre una tecnologia o una metodologia che valga in assoluto e per tutti, ma invita e guida gli insegnanti a costruire e progettare ambienti di apprendimento flessibili e adattati alle specifiche caratteristiche degli alunni con i quali lavorerà.

Gli indicatori traducono nella pratica scolastica i principi dell'inclusività.

Si sottolinea che non si può parlare di inclusività se:

- ✔ i docenti sono ridotti a funzionari la cui preoccupazione prevalente è lo svolgimento del programma,
- ✔ la didattica è subordinata all'esigenza di raccogliere voti per giustificare il giudizio sulla scheda di valutazione,
- ✔ le attività seguono prevalentemente la routine spiegazione-studio-verifica,
- ✔ i ragazzi e le famiglie si riferiscono esclusivamente ai voti come unico indicatore del successo formativo,
- ✔ i docenti ed i genitori diffidano sistematicamente gli uni degli altri,

✔ non c'è l'abitudine a riflettere su ciò che si fa e su come lo si fa.

La nostra sfida è la realizzazione concreta di una scuola delle differenze, che miri al successo formativo di ciascun alunno, predisponendo contesti in grado di accogliere le diversità.