

La differenziazione nella didattica inclusiva: indicazioni operative

Silvia Dell'Anna – Libera Università di Bolzano

Abstract

La differenziazione didattica è un modello che riunisce i tradizionali concetti di individualizzazione e personalizzazione e li applica all'intero gruppo classe. Il modello è stato sviluppato principalmente da autori nordamericani ma, di recente, è entrato a far parte del discorso pedagogico italiano come parte della didattica inclusiva. Il modello si basa sulla convinzione che una proposta didattica uniformante (obiettivi uguali per tutti, medesimi materiali, un'unica attività, etc.) non possa soddisfare le diverse caratteristiche e necessità degli alunni. Il presente contributo riprende le dimensioni fondamentali della differenziazione, articolate da Carol Ann Tomlinson (i contenuti, i processi e i prodotti), e tratteggia le principali tappe del ciclo di progettazione in ottica inclusiva. La riflessione si ricollega ai principi della didattica inclusiva ed esplora una possibile convergenza (e divergenza) tra queste due prospettive, in un delicato equilibrio tra la pluralità del gruppo classe e la specificità dell'individualizzazione e della personalizzazione rivolta al singolo.

1. Perché parlare di differenziazione didattica

La differenziazione didattica è un concetto relativamente nuovo nel vocabolario pedagogico italiano, che si sovrappone e, in alcuni casi, sostituisce ai tradizionali concetti di individualizzazione e personalizzazione. Il termine è mutuato dalla letteratura nordamericana di settore, dove viene utilizzato ricorrentemente da numerosissimi autori: Carol Ann Tomlinson, Carolyn Chapman, Rita King, Gayle H. Gregory, Joseph Renzulli, solo per citarne alcuni.

Nella normativa italiana, così come nelle pubblicazioni di numerosi pedagogisti (vedi ad esempio Baldacci, 2005; Ianes, Cramerotti & Scapin, 2019; Cottini, 2017), il discorso si polarizza prevalentemente attorno al concetto di individualizzazione e, meno di frequente, a quello di personalizzazione. Sulla definizione, interpretazione e applicazione del primo termine risulta esserci una maggiore coerenza: vi è un traguardo comune (seppure ampio), generalmente legato alle indicazioni per il curriculum, che deve essere raggiunto (integralmente o parzialmente) attraverso percorsi di insegnamento-apprendimento calibrati sui bisogni del singolo. Per gli alunni con disabilità, come affermato dalla normativa più recente (D.Lgs. 66/2107), il concetto si traduce nell'attivazione di risorse apposite, deputate all'esplicazione di tale funzione. Il concetto è tuttavia estendibile all'intero gruppo classe che si mantiene, quindi, coeso nel raggiungimento di un traguardo comune, formulato appositamente in senso lato, per lasciare spazio all'individuazione di aspetti, livelli e declinazioni specifiche, che vadano a incarnare obiettivi di apprendimento realmente significativi per ciascuno (Baldacci, 2005).

Il discorso sulla personalizzazione appare, all'opposto, meno coerente se non addirittura contraddittorio. Sul versante della normativa la personalizzazione assume due principali sfaccettature, distinte a seconda delle caratteristiche dell'utenza a cui il termine viene associato (tutti o alcuni) e dell'approccio adottato (deficitario o elettivo). Da un lato troviamo la riforma Moratti dei primi anni 2000 che spingeva verso il successo e l'eccellenza individuale, passando attraverso proposte didattiche modellate sul profilo del singolo (Cicatelli, 2018). Questa prospettiva muove una critica nei confronti della tendenza a offrire indistintamente gli stessi contenuti, nei medesimi tempi e attraverso un'unica modalità, un'uguaglianza esacerbata che finisce per generare iniquità. Questa interpretazione trova applicazione nell'intera popolazione scolastica e si avvicina alla definizione data da Baldacci (2005, 19), che pone l'enfasi sulle potenzialità intellettive e sui traguardi differenziati verso cui esse possono evolvere. Dall'altro lato, la normativa assume un risvolto diametralmente opposto, associandosi alle nuove categorie di 'bisogno', ossia i disturbi specifici dell'apprendimento (Legge n. 170 del 2010), i bisogni educativi speciali (Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012), gli alunni stranieri (MIUR, 2014), e gli alunni plusdotati (Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020), riconosciute allo scopo di rimuovere eventuali

ostacoli all'apprendimento di alunni considerati a rischio. Questa interpretazione del termine si sovrappone, talvolta, al concetto di individualizzazione (con l'introduzione ad esempio di misure compensative), a cui si avvicina anche per l'adozione di una prospettiva deficitaria all'individuazione e comprensione delle differenze individuali degli alunni. Solo nel caso della plusdotazione, l'interpretazione risulta ambigua: da un lato, il riconoscimento formale dell'eccezionalità dell'alunno porta alla formulazione di obiettivi di apprendimento estesi, che possono anche esprimersi al di fuori del livello di istruzione di appartenenza o dell'area disciplinare; dall'altro, la categoria si assimila parzialmente a quella dei bisogni educativi speciali, configurandosi quindi come misura preventiva rispetto alla demotivazione, alla disaffezione scolastica e al rischio di abbandono.

Riassumendo, mentre nella definizione che ritroviamo in letteratura (Baldacci, 2005) possono individuarsi traguardi di apprendimento estremamente variegati, legati alle potenzialità e al talento di tutti e di ciascuno, nella normativa non sempre il concetto di personalizzazione viene definito in relazione al traguardo di apprendimento quanto più spesso al percorso (e in questo diviene assimilabile a quello di individualizzazione) e, in più, anche quando ciò accade - come nel caso della plusdotazione - non si rivolge all'intero gruppo classe ma solo a singoli, perché 'eccezionali' o 'bisognosi'.

Nel panorama nordamericano, Carol Ann Tomlinson (2014) ha sviluppato un approccio didattico attorno al concetto di differenziazione, facendo confluire al suo interno sia l'individualizzazione che la personalizzazione, e applicando le due prospettive all'intero gruppo classe. Il modello si basa sul presupposto che la 'taglia unica' nella progettazione didattica non permette di rispondere all'eterogeneità di caratteristiche e bisogni degli alunni. Allo stesso modo, i 'micro-adattamenti', messi in atto per compensare l'impossibilità di alcuni alunni di conformarsi al modello stringente della 'taglia unica', vengono considerati dall'autrice inefficaci, oltre che stigmatizzanti. Serve, quindi, una nuova visione della progettazione didattica di classe, che racchiuda al suo interno molteplici sfaccettature, per accogliere le differenze inter-individuali del gruppo classe (a seconda della persona che apprende) così come quelle intra-individuali (i bisogni del singolo alunno variano a seconda delle situazioni, dei contenuti, dei contesti di apprendimento e delle dinamiche relazionali).

Sebbene poggi le basi su un impianto teorico solido, la differenziazione didattica si configura come un modello (o meglio una confluenza di modelli) altamente concreto e pragmatico. Sfogliando le pubblicazioni degli autori statunitensi sopramenzionati, si nota subito, a un primo sguardo, che si tratta di vere e proprie indicazioni operative, rivolte principalmente agli insegnanti, e costruite su un sistema di principi applicabili a tutte le fasi della progettazione didattica (pianificazione, realizzazione, valutazione, riflessione) e alle sue componenti (ambiente, materiali, strumenti, relazioni, organizzazione, gestione, ecc.).

Nel suo modello, Tomlinson (2001) distingue tre principali aree della differenziazione: i contenuti, ossia l'oggetto dell'apprendimento (il curricolo in primo luogo ma non solo, anche le competenze trasversali, personali e sociali); i processi, che includono tutti gli elementi procedurali che consentono il raggiungimento fattivo dei traguardi nelle competenze (dai più concreti, come i materiali, ai meno tangibili, come le dinamiche relazionali tra alunni e con l'insegnante); e i prodotti, che palesano da un lato i progressi dei singoli (assimilabili ai tradizionali concetti di valutazione sommativa e formativa) e dall'altro permettono di monitorare e verificare l'utilità ed efficacia delle proposte didattiche (per trarre le somme su quanto realizzato, evidenziarne i punti di forza e riflettere criticamente sull'inappropriatezza di alcune scelte, con l'obiettivo di rielaborare le progettualità realizzate e migliorare le proposte future).

Come già accennato, Tomlinson non è l'unica a parlare di differenziazione in questi termini, ma è certamente una delle autrici più prolifiche su questi temi. Altri autori, che torneranno nelle prossime pagine, offrono della differenziazione una visione altrettanto attenta all'eterogeneità e votata all'efficacia per tutti e, contemporaneamente, per ciascuno.

Così come accade per i concetti di individualizzazione e personalizzazione in ambito nazionale, anche di differenziazione non sempre si parla in modo coerente e uniforme. Nella ricerca internazionale il termine viene in molti casi ridotto alla sola individualizzazione e associato esclusivamente ai bisogni educativi speciali (Graham et al., 2020; Lindner & Schwab, 2020). Nella letteratura di stampo nordamericano, inoltre, il discorso attorno alla differenziazione non necessariamente si lega in modo esplicito a quello sulla didattica inclusiva. Infatti, se da un lato la ricerca fraintende il termine,

dall'altro l'impianto teorico e le esemplificazioni del modello raramente approfondiscono la relazione tra progettualità di classe e progettualità altamente individualizzate e personalizzate (come possono essere quelle degli alunni con disabilità).

Nella tradizione italiana è ben consolidata questa riflessione dialogica sul tema dell'individualizzazione, che si interroga su come affrancare e tenere assieme le due dimensioni, la 'normalità' dell'essere e fare assieme agli altri e la 'specialità' del funzionamento individuale e delle sue traiettorie di sviluppo (Ianes & Demo, 2023). Forse, proprio per la lunga esperienza in materia di inclusione, nel panorama nazionale il discorso sulla differenziazione didattica si è fin da subito intrecciato a quello relativo alla didattica inclusiva (d'Alonzo, 2021, 2019, 2017).

Questo contributo riflette su una possibile confluenza tra queste due tradizioni in materia di differenziazione: quella internazionale, prevalentemente nordamericana, che pone l'accento sulla didattica al plurale nella progettazione di classe, in modo pragmatico ed estremamente operativo; quella nazionale, che offre un interessante patrimonio di riflessioni, progettualità ed esperienze che agganciano, trattengono e amalgamano gli estremi del dibattito, per rendere gli alunni con disabilità parte del gruppo classe a pieno titolo (e non solo fisicamente o formalmente). Perché, se anche la differenziazione riguarda tutti, come ci dicono i principi della didattica inclusiva (Ainscow, 2020), su alcuni è necessario porre maggiore attenzione, e in termini operativi rendere disponibili progettualità che esemplifichino da un lato la pluralizzazione della proposta di classe nel suo complesso e, dall'altro, la specificità del processo di individualizzazione.

2. Progettare unità di apprendimento secondo i principi della differenziazione didattica

2.1 Una bussola per la didattica inclusiva

La differenziazione più che una scelta è un'esigenza che sorge spontanea in qualunque insegnante voglia favorire l'apprendimento di tutti gli alunni e promuovere un clima positivo all'interno del gruppo classe. Come afferma

Tomlinson (2001, 2014), tutti gli insegnanti differenziano, in modo più o meno consapevole o intenzionale. La stragrande maggioranza degli insegnanti prevede, per lo meno, qualche forma di adattamento. Molti tendono, inoltre, a focalizzarsi su alcuni aspetti della progettazione: per alcuni potrebbe essere importante tenere conto dei differenti livelli di padronanza di uno specifico contenuto curricolare, per altri la disponibilità di molteplici materiali per lo svolgimento di una medesima attività; altri ancora potrebbero indirizzare l'attenzione sul coinvolgimento e la motivazione, proponendo attività che richiedono differenti livelli di autonomia e intraprendenza.

Quello che accomuna questi esempi al modello della differenziazione è la consapevolezza che gli alunni non possono essere considerati come insieme omogeneo e indistinto e, di conseguenza, non è possibile generare un'unica proposta uniformante. D'altro canto, ciò che contraddistingue in modo sostanziale una progettazione didattica differenziata da questi esempi è un *modus operandi* costante, intenzionale e consapevole, la pianificazione attenta e ponderata, la scelta accurata e personalizzata, e la capacità di ricorrere a più modalità di differenziazione, in parallelo o sequenzialmente (nel corso di una lezione, di una unità di apprendimento, o di un determinato periodo di tempo). Sì, perché è possibile scegliere di adottare una sola tipologia di differenziazione (ad esempio differenziare i soli contenuti, o i soli processi, o esclusivamente i prodotti), o di differenziare un singolo aspetto (i materiali ad esempio), e farlo per alcuni alunni e non per altri. Ma approcciarsi alla differenziazione con una sola proposta, sempre uguale, rischia per assurdo di portare in una direzione totalmente opposta rispetto a quella dell'inclusione.

Proviamo a richiamare qualche esempio concreto.

Supponiamo che un insegnante, dopo aver somministrato un test all'inizio dell'anno scolastico, si lasci tentare dalla possibilità di suddividere gli alunni in tre gruppi di livello. Per evitare di creare denominazioni stigmatizzanti, organizza gruppi di lavoro associandovi il simbolo di un animale (i castori saranno i principianti assoluti, le giraffe coloro che si collocano a livello intermedio, i delfini il gruppo avanzato). L'intenzionalità dell'insegnante potrebbe essere benevola, dettata dalla volontà di assegnare attività adatte alle preconoscenze degli alunni e dalla possibilità di spiegare i contenuti in maniera differenziata. Ma cosa accadrebbe se questa modalità divenisse l'unica differenziazione adottata? Proviamo a fare dei pronostici sul medio e

lungo termine: prima o poi gli alunni (e i loro genitori) si accorgeranno che ad alcuni vengono assegnati compiti più sfidanti, e ciò innescherà imprevedibili conseguenze in termini di dinamiche di gruppo (fino ad arrivare al bullismo), di rapporti tra famiglie (ad esempio competizione e conflitti), e di benessere e autostima degli alunni (che potrebbero interiorizzare le aspettative imposte dal docente). Alcune premesse potrebbero inoltre essere totalmente infondate: un solo test non è in grado di fornire un quadro esaustivo sulle competenze di un alunno; il giorno della simulazione alcuni alunni potrebbero non aver dato il meglio, altri potrebbero aver copiato; nella correzione e valutazione di alcune prove l'insegnante potrebbe essersi lasciato influenzare dai suoi pregiudizi (e questo è dimostrato dalla letteratura scientifica - si veda, ad esempio, Costa, Langher & Pirschio, 2021; Turetsky et al., 2021).

È facile decostruire criticamente una proposta didattica di questo tipo, anche per una persona che non abbia frequentato una formazione specifica o non abbia esperienza di insegnamento. Ma situazioni altrettanto dannose possono generarsi frequentemente quando le modalità di differenziazione risultano poco ponderate, se non casuali, e tendono a cronicizzarsi nel tempo. Ciò potrebbe verificarsi anche con un insegnante che, all'opposto, non differenzi affatto i contenuti ma che si concentri esclusivamente sull'interattività dei materiali di apprendimento. Per quanto quel materiale possa apparire attraente, non sarà in grado di risolvere la questione relativa alla complessità del contenuto, che demotiverà alcuni e lascerà indietro altri.

La differenziazione didattica non è, quindi, necessariamente sinonimo di didattica inclusiva. Possiamo considerarle come due insiemi intersecanti: esistono, infatti, proposte didattiche differenziate che non possono, in alcun modo, definirsi inclusive; all'opposto, nonostante siano quasi sempre rintracciabili strategie di differenziazione, non è detto che una proposta didattica inclusiva sia frutto di una progettazione differenziata.

Abbiamo quindi bisogno di una bussola che ci guidi nelle scelte, una sorta di direzione lungo cui procedere, per poterci collocare nell'intersezione tra didattica inclusiva e differenziazione didattica. Il 'Nord', nel nostro caso, viene indicato dai principi della didattica inclusiva (UNESCO-IBE, 2021):

- le differenze devono essere riconosciute e valorizzate (e non classificate e stigmatizzate);
- la progettazione deve tenere conto di tutti gli alunni;

- tutte le differenze sono rilevanti; si promuove la formazione della persona, a tutto tondo (competenze curriculari e trasversali, partecipazione e benessere);
- si pone particolare attenzione alle situazioni, le circostanze, le dinamiche che possono ostacolare il percorso scolastico e la partecipazione di alcuni;
- si favorisce un clima di mutuo rispetto e interdipendenza positiva tra gli alunni.

La differenziazione va, quindi, oltre il concetto di individualizzazione. Non posso accontentarmi di sostituire alcune attività, o di semplificare alcuni contenuti per un singolo alunno. Allo stesso modo, per differenziare non basta selezionare contenuti di apprendimento guidati dai soli interessi e talenti degli alunni, e offrire percorsi altamente personalizzati che rischiano di indebolire il senso di appartenenza a una comunità di apprendimento. La differenziazione in ottica inclusiva è un complesso gioco di equilibri, a cui si è in grado di prendere parte soltanto con una chiara e consapevole intenzionalità.

2.2 Il ciclo della progettazione didattica

Il ciclo di progettazione nella differenziazione didattica segue, per certi versi, un modello circolare simile a quello di una qualsiasi progettazione: la definizione degli obiettivi, la pianificazione delle attività, la realizzazione e la valutazione. Vi sono, tuttavia, dei requisiti essenziali che la distinguono da una progettazione tradizionale: la fase iniziale di conoscenza degli alunni, finalizzata alla stesura di un profilo individuale dettagliato e globale; la definizione di obiettivi altamente personalizzati, sia curriculari che trasversali; la strutturazione di una molteplicità di opportunità di apprendimento, in risposta all'eterogeneità del gruppo classe; il monitoraggio - non incidentale ma intenzionale - dei progressi, che confluisce nel profilo degli alunni, da aggiornare con regolarità; e la fase conclusiva, che crea un collegamento tra le scelte operate e i risultati raggiunti, e consente di trarre le somme sulla qualità delle proposte messe in atto (Gregory & Chapman, 2013).



Fig. 1 – Progettare unità di apprendimento secondo i principi della differenziazione didattica

Ripercorriamo brevemente alcune tappe fondamentali per una progettazione didattica differenziata.

2.2.1 Il profilo di apprendimento degli alunni

Non è possibile creare una progettazione al plurale, multifaccettata e attenta ai bisogni del singolo, se non si conosce in modo approfondito il profilo degli alunni a cui si intende sottoporla. L'insegnante (o ancor meglio il team docenti) deve dotarsi di un set di strumenti utili a definire un profilo individuale che vada al di là delle sole informazioni sugli apprendimenti curricolari (Chapman & King, 2012; Gregory & Kuzmich, 2014; Moon et al., 2020).

Per rendere più affidabili i dati raccolti, è indispensabile affidarsi a una molteplicità di strumenti, diversificati per tipologia: strumenti più strutturati, di tipo quantitativo, come una checklist osservativa, un questionario con domande a risposta multipla, o un test standardizzato, accanto a strumenti di natura narrativa, come l'annotazione di episodi significativi, il colloquio individuale, o la raccolta di risposte aperte o disegni dei bambini. È importante, inoltre, garantire che la fonte di conoscenza non si limiti unicamente all'insegnante, ma che includa anche la prospettiva del bambino, dei colleghi, di altre figure professionali (appartenenti o esterne al contesto scolastico) e dei

genitori. Specialmente quando l'attenzione si rivolge ad aspetti che sembrano impattare in maniera rilevante sull'esperienza scolastica del bambino (come il comportamento, il rapporto con i compagni, l'autostima e la percezione di sé) è fondamentale affidarsi a più sguardi e fonti (preferibilmente in situazioni e contesti differenti). Se vogliamo costruire un profilo globale e dettagliato di ciascun alunno avremo, inoltre, bisogno di strumenti che rivolgano l'attenzione a molteplici aspetti o, in alternativa, di singoli strumenti capaci di rilevare contemporaneamente più tipologie di informazioni. All'interno del profilo possono rientrare, ad esempio, informazioni su:

- il contesto familiare e sociale di appartenenza (es. background migratorio, appartenenza a una minoranza, lingua parlata in famiglia, status socio-economico e lavorativo dei genitori, fratelli o sorelle, supporti e risorse nel contesto familiare, ecc.);
- gli atteggiamenti nei confronti della scuola e dello studio (es. andare volentieri a scuola, rapporto con i compagni e con le insegnanti, svolgimento dei compiti a casa, motivazione, aspettative nei confronti del futuro, senso di autoefficacia e percezione di competenza, ecc.);
- le materie preferite e tematiche di interesse;
- le preferenze nell'apprendimento (es. lavorare individualmente, svolgere attività strutturate/laboratoriali/creative, etc.);
- le relazioni significative con i pari, nel contesto scolastico ed extra-scolastico;
- l'autonomia, la capacità decisionale, le capacità organizzative, e altre competenze metacognitive;
- gli eventuali hobby o passioni, anche extrascolastiche;
- i desideri, i sogni, le aspirazioni;
- le eventuali difficoltà scolastiche (nell'apprendimento, relazionali o psico-emotive).

Molto viene affidato alla creatività dell'insegnante, alla sua abilità nel concepire strumenti che possano servire allo scopo, anche attraverso un approccio ludico.

La raccolta di informazioni sugli alunni rappresenta quindi una prima fase, imprescindibile. È un filo rosso che, però, collega anche le fasi successive, dove lo sguardo dev'essere in grado di cogliere i cambiamenti, i progressi,

e registrarli, andando ad arricchire, ampliare e aggiornare il profilo inizialmente formulato. Queste informazioni fungono, inoltre, da restituzione per i genitori e da feedback formativo per gli alunni (Tomlinson et al., 2009; Chapman & King, 2012).

2.2.2 La differenziazione dei contenuti

L'errore in cui si incorre comunemente quando si pensa alla differenziazione dei contenuti è affidarsi alla sola costruzione - peraltro limitante - di gerarchie tra saperi e competenze. Pur essendo utile individuare i risultati desiderati all'interno dei traguardi formulati a livello ministeriale e definire gradazioni nella padronanza delle competenze, anche ai fini della valutazione, è estremamente riduttivo credere che questa rappresenti l'unica declinazione applicabile ai contenuti di apprendimento.

Nella fase iniziale della progettazione di una unità di apprendimento, è necessario selezionare le competenze da perseguire e identificare gli aspetti ritenuti essenziali all'interno di quello specifico percorso di apprendimento. Oltre ai livelli suggeriti da una tradizionale griglia valutativa (iniziale, base, intermedio, avanzato), è possibile operare ulteriori distinzioni tra conoscenze (saperi) e abilità (saper fare) che si desidera raggiungere con l'intero gruppo classe (Castoldi, 2017). In questo processo, le Indicazioni per il curricolo (MIUR, 2012) forniscono un quadro di riferimento entro il quale vagliare le varie opzioni, a seconda degli alunni a cui si vuole indirizzare la proposta che, come già detto, l'insegnante dovrebbe conoscere in modo il più possibile globale.

Tabella 1 – Un esempio di griglia per la definizione di obiettivi al plurale

		Conoscenze	Abilità
Estensioni			
Essenziali	Avanzato		
	Intermedio		
	Base		
	Iniziale		
Prerequisiti			

Una volta definito ciò che si considera essenziale e rilevante per il gruppo classe, ovvero gli obiettivi comuni da raggiungere attraverso operazioni di individualizzazione del percorso (per tutti e non solo per alcuni), è opportuno valutare se sia utile estendere lo sguardo anche agli eventuali prerequisiti, fondamentali per l'accesso a quei saperi e a quelle abilità (es. competenze linguistiche, relazionali, nel calcolo, ecc.). I prerequisiti devono essere presi in esame caso per caso, tenendo conto della reale composizione del gruppo classe (come ad esempio la presenza di alunni stranieri da poco giunti nel nostro Paese, di alunni con disabilità, e così via). Per non rimanere, però, ingabbiati nella sola prospettiva del deficit, dobbiamo anche tenere in considerazione quei contenuti che possono orbitare attorno all'essenziale, ma che si estendono al di là dei nostri obiettivi prioritari. Le estensioni accolgono approfondimenti, deviazioni e accostamenti ad altre discipline, e permettono di integrare nella progettazione anche un approccio personalizzato, attento agli interessi e ai talenti, dove gli obiettivi possono essere differenti per ciascuno. È importante, tuttavia, sottolineare che la personalizzazione può essere inserita anche nei livelli precedenti (essenziali e prerequisiti), seppure con alcune differenze sostanziali. Nei prerequisiti, ad esempio, si può optare per approfondimenti su sotto-competenze al fine di ridurre l'effetto stigmatizzante del proporre contenuti (in realtà solo in apparenza) meno complessi, che però risultano necessari per prevenire l'esclusione. Per quanto riguarda i livelli essenziali, non si deve dimenticare che si sta parlando del nucleo centrale dell'apprendimento per quella specifica classe, e che puntare maggiormente sulla personalizzazione piuttosto che sull'individualizzazione potrebbe generare dinamiche impreviste, come l'abbassamento delle aspettative nei confronti di qualcuno e l'innalzamento per altri (appunto a causa dei pregiudizi impliciti degli insegnanti). Riassumendo, possiamo quindi ritenere il nucleo essenziale come l'elemento accumulante il gruppo classe, dove si concentrano principalmente l'individualizzazione, mentre i gradi esterni (estensioni e prerequisiti) come elementi aggiuntivi, dove si esplica generalmente (anche se non esclusivamente) la personalizzazione. Per bilanciare questi aspetti è forse necessario definire degli spazi di sviluppo delle tre aree, collocando circa i due terzi della progettazione all'interno del nucleo essenziale, proprio per favorire la coesione del gruppo classe nei processi di apprendimento ed evitare derive individualiste, stigmatizzanti o, viceversa, elitarie.

Sul lato delle estensioni, la letteratura rivolta alla plusdotazione fornisce moltissimi spunti operativi (Byrd & Gemert, 2019; Cash, 2017; Smith, 2006). D'altro canto, sul lato dell'individualizzazione possiamo fare affidamento sul lavoro di numerosi autori, alcuni dei quali hanno provato a ipotizzare rielaborazioni e scomposizioni del contenuto (Ianes & Cramerotti, 2009; Cottini, 2017). Non bisogna, tuttavia, interpretare le estensioni e i prerequisiti come aree riservate esclusivamente ad alcuni alunni. All'opposto, si tratta di ampliamenti che riguardano tutti, perché anche gli alunni con risultati scolastici eccellenti possono avere bisogno di potenziare competenze specifiche (es. difficoltà a collaborare, parlare in pubblico, rispettare il punto di vista degli altri, ecc.). Allo stesso modo, gli alunni con disabilità meritano di vedere valorizzati i propri interessi e talenti.

Supponiamo, ad esempio, che un'insegnante di scuola dell'infanzia voglia realizzare un'unità di apprendimento sui colori. Nella sua sezione eterogenea, oltre a bambini di età diverse, con competenze linguistiche variegata, e differenti capacità di attenzione e comunicazione, potrebbe essere presente un alunno con disabilità intellettiva. Tra i nuclei essenziali l'insegnante collocherà i colori, indicando nel livello base i colori primari, in quello intermedio i primari e secondari, e in quello avanzato anche il sapere come si ottengono i colori secondari. In relazione a questi saperi ipotizzerà il raggiungimento di abilità quali: l'individuare, tra gli oggetti presenti a scuola, i colori primari e secondari; il creare raggruppamenti tra oggetti sulla base del colore; il mescolare, autonomamente, i colori primari per ottenere i colori secondari. Tenendo conto del profilo degli alunni e della classe nel suo complesso, includerà nella progettazione anche alcuni prerequisiti, come il conoscere alcuni termini di base (non solo i nomi dei colori, ma anche alcuni verbi o sostantivi utili a formulare brevi frasi di senso compiuto) e alcune abilità fondamentali, come la capacità di maneggiare pennelli, pastelli o altri materiali per lo svolgimento delle attività, o la capacità di ascolto. All'interno di questa declinazione degli obiettivi per la sezione, si inserirà anche il discorso sulla disabilità: tra i prerequisiti, utili per l'alunno ma anche per i compagni, potrebbe esservi la capacità di associare simboli a parole chiave (es. dipingere, colorare, ascoltare), strumenti utili a sostenere l'acquisizione del linguaggio ma anche per un'efficace gestione della classe, e per favorire l'autonomia e l'autoregolazione. Sul fronte delle estensioni, infine, inserirà tematiche di approfondimento e attivi-

tà elettive associate al tema dei colori, come ad esempio sui colori dell'arcobaleno e la sua formazione, o sull'uso dei colori in alcune opere d'arte famose. All'interno di questa dimensione aggiuntiva, votata all'interesse del bambino, l'insegnante potrebbe proporre attività a scelta, come ad esempio semplici esperimenti scientifici con uno specchio o una bacinella, per fare ipotesi sul rapporto tra luce, colori e percezioni, o riproduzione di alcuni quadri noti a partire da stampe in bianco e nero.

Adottando questa modalità progettuale, la sezione rimane coesa fin dalla fase della progettazione, poiché gli obiettivi significativi per l'alunno con disabilità non prendono forma parallelamente, ma si intersecano con quelli di classe, e possono svilupparsi in tutte le dimensioni, compresa quella delle estensioni.

La definizione degli obiettivi al plurale è applicabile a tutti i gradi di istruzione e a tutte le discipline.

Questo è solo uno dei tanti possibili schemi adottabili per la definizione di obiettivi di apprendimento al plurale. Un insegnante, esperto del proprio campo disciplinare, sarà sicuramente in grado di proporre ulteriori diversificazioni del contenuto. Pensiamo, ad esempio, ad aspetti specifici della disciplina: per la lingua straniera potrebbe essere l'ascolto, il parlato, lo scritto, la comprensione del testo, il vocabolario; per la matematica il calcolo a mente, la risoluzione dei problemi, la creazione di grafici e tabelle, l'interpretazione di grafici e tabelle, ecc.

Altri autori suggeriscono di utilizzare tassonomie e schematizzazioni, come ad esempio il Diagramma di Venn o la Tassonomia di Bloom, che distingue le seguenti dimensioni nell'apprendimento: ricordare, capire, applicare, analizzare, valutare e creare (Roberts & Inman, 2023).

Un quadro così variegato di obiettivi lascia molta più libertà di pluralizzare le proposte, senza palesare in modo stigmatizzante le differenze interindividuali nelle competenze iniziali degli alunni. Sarà il profilo stesso di ciascun alunno ad essere formulato in modo multidimensionale, evidenziando i punti di forza e gli elementi su cui fare leva negli attuali livelli di padronanza, ed evitando di appiattare la descrizione del singolo all'interno di un'unica classificazione (come ad esempio "base" o "avanzato").

Oltre agli obiettivi relativi competenze curricolari, risulta utile delineare anche quelli trasversali, che facilitano la selezione delle strategie didattiche,

la pianificazione dei materiali e delle attività, e rendono esplicita l'intenzione dell'insegnante di perseguire la formazione della persona a tutto tondo.

2.2.3 La differenziazione dei processi

La differenziazione didattica non si traduce, esclusivamente, nel "fare cose diverse contemporaneamente". Certo, è possibile proporre attività diverse da svolgere simultaneamente ma questa è solo una delle opzioni a disposizione. Immaginatevi un menù tra cui scegliere: potete selezionare una o più opzioni e creare moltissime combinazioni. Nella prima colonna avete un elenco di aspetti che compongono i processi di insegnamento-apprendimento:

- uso degli spazi (all'interno della classe e/o della scuola);
- uso dei materiali strumentali alla realizzazione dell'attività (es. matita, penna, pennarelli, tablet, computer);
- tipologia di attività (più o meno strutturata e guidata);
- costellazioni relazionali (lavoro individuale, in coppia, in piccolo gruppo, con metà classe, con l'intero gruppo classe) e dinamiche instaurate (rapporti paritari, ruoli differenziati finalizzati ad un obiettivo comune, come ad esempio nel cooperative learning, peer tutoring, assegnazione del ruolo di esperto);
- opzioni di scelta (es. attività assegnata, attività scelta a seguito di una mediazione con l'insegnante o a scelta libera);
- canali di comunicazione, e molto altro.

Nella seconda colonna dovete scegliere tra proporre variazioni simultanee (es. la stessa attività viene svolta in spazi diversi all'interno della scuola o con materiali differenti) o sequenziali, nel corso di una lezione (es. gli alunni si muovono nello spazio della scuola nel corso di un'ora di lezione), di un'unità di apprendimento, o di un determinato periodo di tempo (es. nel corso di un semestre gli alunni svolgono differenti tipi di attività).

Potete selezionare un solo processo da diversificare, tre o cinque, o decidere di non pluralizzarne neanche uno. Allo stesso modo, potete proporre differenziazioni solo in maniera sequenziale (variando, ad esempio, nel corso dell'unità di apprendimento i materiali a disposizione), e prevedere che gli alunni svolgano simultaneamente le stesse attività.

Partiamo da un esempio semplice, quotidiano. In una classe di scuola primaria gli alunni sono seduti al proprio banco, distanziati l'uno dall'altro. Svolgono un esercizio di matematica assegnato dall'insegnante, ognuno per conto proprio. Hanno a disposizione un quaderno, una penna e un libro di testo. L'insegnante passa tra i banchi di tanto in tanto, nel corso dell'ora, e aiuta qualche bambino in difficoltà.

Questo esempio contiene pochissimi elementi di differenziazione dei processi: gli alunni di fatto svolgono la stessa attività, in un tempo assegnato, con pochi materiali a disposizione di tutti e seguendo le medesime procedure; l'unico elemento di variazione - sequenziale - è costituito dal rapporto con l'insegnante che, inizialmente, spiega la consegna, in seguito monitora l'attività e offre supporto ad alcuni.

Proviamo ad analizzare un secondo esempio. Siamo sempre nella scuola primaria, osserviamo nuovamente un'ora di lezione di italiano. Gli alunni vengono suddivisi in coppie e ricevono la seguente consegna:

1. leggete il testo e selezionate le parole non note;
2. cercate il significato delle parole che non conoscete sul vocabolario;
3. scrivete tre brevi frasi usando le nuove parole.

Ogni coppia riceve un testo differente, su uno stesso tema. Gli ultimi dieci minuti di lezione l'insegnante chiede ai bambini di condividere le nuove parole (che provvede prontamente a scrivere alla lavagna) e di leggere una frase per coppia.

In questo esempio gli elementi di differenziazione sono molteplici.

In parallelo è possibile ipotizzare che, dietro alla scelta dei testi, possa esserci una qualche forma di differenziazione del contenuto. Seppure si tratti di una stessa tematica l'insegnante potrebbe aver sfruttato l'occasione per scegliere registri differenti o livelli differenti di complessità sintattica e lessicale. Per il resto, per quanto riguarda la varietà simultanea dei processi, la lezione si svolge secondo modalità simili per tutti gli alunni.

Sequenzialmente, però, accade moltissimo: per quanto riguarda le relazioni, si lavora prima in coppia e poi nel grande gruppo; l'insegnante ha principalmente un ruolo di supervisione, ad esclusione della parte finale della lezione in cui diviene coordinatrice e guida; i bambini svolgono differenti

compiti (leggere, cercare e sottolineare parole, consultare il vocabolario, formulare e scrivere nuove frasi, intervenire durante la discussione di gruppo). Rispetto alla lezione precedente vi è quindi molta più varietà, specialmente nell'ordine temporale dell'azione didattica.

Come potete immaginare, le combinazioni sono infinite. Alcune opzioni possono essere assegnate (come i testi nell'esempio precedente), altre a scelta libera. Alcune variazioni saranno obbligatorie, altre facoltative: l'insegnante potrebbe ad esempio prevedere che, nel corso del primo trimestre, tutti gli alunni leggano almeno i primi tre capitoli de 'I promessi sposi' (attività obbligatoria e assegnata), che realizzino un prodotto a scelta (un tema, una presentazione power point, un podcast, un video, ecc., attività obbligatoria a scelta), e che guardino una delle trasposizioni cinematografiche esistenti e scrivano un breve commento (attività facoltativa).

2.2.4 Bilanciare la differenziazione dei contenuti e dei processi

Uno degli aspetti più sfidanti della differenziazione riguarda il bilanciare la differenziazione dei contenuti e quella dei processi, senza divenire strumento di riproduzione sociale, discriminazione e, ancor peggio, innesco di fenomeni di bullismo.

Per prevenire scelte controproducenti, è necessario interrogarsi sulle ragioni alla base della scelta di differenziare: "Le informazioni raccolte sui miei studenti sono attendibili?"; "Per chi sto differenziando?"; "Cosa sto differenziando?"; "Come?" (parallelamente, sequenzialmente); "Quanto di frequente differenzierò nel corso dell'unità di apprendimento?"; "Le attività che desidero proporre sono realmente in linea con le loro esigenze?"; "I contenuti differenziati possono essere motivo di conflitto?"; "Possono danneggiare la motivazione e l'autostima di alcuni?"; "Sono stato attento/a a non portare i miei pregiudizi all'interno della progettazione?"; "Se dovessi fare degli errori, involontariamente, come potrei invertire la rotta?".

Del resto, ignorare l'eterogeneità delle competenze degli alunni sarebbe altrettanto discriminante e inefficace. Bisogna trovare il giusto equilibrio, la giusta misura. Molta attenzione deve essere rivolta, quindi, alla pianificazione delle singole attività e alla costruzione o selezione degli eventuali materiali. Il compito potrebbe essere facilitato dal monitoraggio, strutturato, delle

scelte operate dall'insegnante nel corso di un'unità di apprendimento o un determinato periodo di tempo (un semestre, un anno scolastico), per tenere traccia delle variazioni proposte ed evitare che alcune scelte di cronicizzino. Inoltre, l'occhio esterno dei colleghi, sia nella fase di progettazione che di riflessione, può rappresentare uno strumento prezioso per garantire l'inclusività delle scelte didattiche.

3. Conclusione

La differenziazione è un modello complesso ed estremamente articolato, che mantiene in stretta connessione tutte le fasi della progettazione: la raccolta delle informazioni sugli alunni e la stesura del profilo; la definizione degli obiettivi al plurale; la scelta delle strategie didattiche, delle attività e dei materiali, in un complesso intreccio tra differenziazione dei contenuti e dei processi, tra gruppo classe e bisogni altamente individuali; il monitoraggio dei progressi, la valutazione e la riflessione critica sull'efficacia e l'utilità delle proposte didattiche.

Ciascuna fase della progettazione e dimensione della differenziazione meriterebbe una trattazione a parte, che chiarisca ulteriormente i principi sottesi al modello e ne esemplifichi l'applicazione nei diversi gradi di istruzione e all'interno delle differenti aree disciplinari.

Nella differenziazione dei contenuti, un affondo specifico andrebbe dedicato alla disabilità intellettiva, al fine di esaminare dal punto di vista teorico e operativo, un possibile intreccio tra il modello statunitense della differenziazione e approcci ben noti nel panorama nazionale, come ad esempio il modello dell'adattamento e della semplificazione (Ianes & Cramerotti, 2009). Questo argomento obbliga a interrogarsi sulla transizione dalla tradizionale logica dell'individualizzazione per il singolo alunno, centrata sul riconoscimento del deficit, a una diversificazione curricolare per tutti. Questa evoluzione non si fonderebbe su una logica sottrattiva e stigmatizzante, che mantiene pressoché inalterata la proposta di classe, ma su una prospettiva plurale sull'apprendimento di tutti gli alunni. A questa sfida si ricollega anche il tema della valutazione che deve aprirsi, anch'essa, alle dimensioni estensive e fondative dell'apprendimento essenziale, mettendo in risalto i progressi acquisiti

in aree non strettamente curricolari, come ad esempio competenze relative a gradi di istruzione successivi, ad altre discipline, o ad aree trasversali.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education. Lesson from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Baldacci, M. (2005). Personalizzazione o individualizzazione?. Erickson.
- Byrd, L., & Gemert, L.V. (2019). *Gifted guild's guide to depth and complexity: finding your way through the framework*. Independently published.
- Cash, R.M. (Ed.) (2017). *Advancing Differentiation. Thinking and Learning for the 21st Century*. Free Spirit Publishing Inc.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Carocci editore.
- Chapman, C., & King, R. (2014). *Planning and organizing standards-based differentiated instruction* (2nd Edition). Corwin Press.
- Chapman, C., & King, R. (2012). *Differentiated Assessment Strategies. One tool doesn't fit all* (2nd Edition). Corwin Press.
- Cicatelli, S. (2018). *La personalizzazione nella legislazione scolastica recente. Relazione presentata al convegno del Centro studi per la scuola cattolica, XI giornata pedagogica della scuola cattolica, 13 ottobre, Roma*.
- Costa, S., Langher, V., & Pirchio, S. (2021). Teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students: a systematic review. *Frontiers in psychology*. Doi: 10.3389/fpsyg.2021.712356
- Cottini, L. (2017). *Pedagogia speciale e inclusione scolastica*. Giunti.
- D'Alonzo, L. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva e innovativa*. Scholé.
- D'Alonzo, L. (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Pearson.
- D'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- Graham, L.J., de Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2020). A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptu-

- alisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*. Doi: 10.1002/rev3.323
- Gregory, G.H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies. One size doesn't fit all* (3rd Edition). Thousand Oaks.
- Gregory, G.H., & Kuzmich, L. (2014). *Data driven differentiation in the standards-based classroom* (2nd Edition). Corwin Press.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Scapin, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e piano educativo individualizzato per competenze*. Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di Vita (Volume 1)*. Erickson
- Ianes, D., & Demo, H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutta*. Erickson.
- Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. MIUR. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. MIUR.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Moon, T.R., Brighton, C.M., & Tomlinson, C.A. (2020). *Using differentiated classroom assessment to enhance student learning*. Routledge.
- Roberts, J.L., & Inman, T.F. (2023). *Strategies for differentiating instruction. Best practices for the classroom* (4th Edition). Routledge.
- Smith, C. (2006). *Including the gifted and talented. Making inclusion work for more gifted and able learners*. Routledge.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners* (2nd Edition). ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classroom* (2nd Edition). ASCD.
- Tomlinson, C.A., Kaplan, S.N., Renzulli, J.S., Purcell, J.H., Burns, D.E., Strickland, C.A., & Imbeau, M.B. (2009). *The parallel curriculum. A design to de-*

velop learner potential and challenge advanced learners (2nd Edition). Corwin Press.

- Turetsky, K.M., Sinclair, S., Starck, J.G., & Shelton, N. (2021). Beyond students: how teacher psychology shapes educational inequality. *Trends in cognitive sciences*, 25(8), 697-709. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.04.006>
- UNESCO-IBE. (2021). *Reaching out to all learners. A resource pack for supporting inclusion and equity in education*. UNESCO.