

Partecipazione e inclusione attraverso la didattica aperta: alcune indicazioni da un percorso di sperimentazione nella scuola secondaria

Silver Cappello – Libera Università di Bolzano

Anna Frizzarin – Libera Università di Bolzano

Sara Antigilio – Ufficio Scolastico Provinciale del Verbano-Cusio-Ossola

Umberto Malazzi – Istituto Comprensivo “Bagnolini” di Villadossola

Massimo Ramozzi – Istituto Comprensivo “Antonini” di Verbania

Luca Sarasini – Istituto di Istruzione Superiore “Cobianchi” di Verbania¹

Abstract

Centralità, libertà di scelta e autodeterminazione dell'alunno/a sono le basi su cui si fonda la didattica aperta. Permettendo a ciascuno/a di definire e autoregolare alcuni aspetti del proprio apprendimento è possibile valorizzare le differenze individuali attraverso una forte personalizzazione che, collocata in una cornice metodologica condivisa, permette di garantire a tutti apprendimento e partecipazione. Al fine di evidenziare il contributo dell'approccio in ottica inclusiva, il capitolo documenta un percorso di formazione-sperimentazione biennale sulla didattica aperta realizzato nel Verbano-Cusio-Ossola, attraverso alcune delle proposte didattiche implementate e un'analisi delle criticità e dei punti di forza emersi dalle riflessioni dei/delle partecipanti.

1. La didattica aperta come modello inclusivo

La *didattica aperta*, attraverso i suoi strumenti e orientamenti metodologici, si sta progressivamente affermando nelle scuole italiane di ogni ordine e grado come approccio inclusivo volto a riconoscere ad alunni e alunne un

¹ Il capitolo è frutto di un lavoro congiunto. In particolare, Silver Cappello ha redatto il paragrafo 1, Anna Frizzarin i paragrafi 2.4 e 3, Sara Antigilio il paragrafo 2, Umberto Malazzi il paragrafo 2.3, Massimo Ramozzi il paragrafo 2.1, Luca Sarasini il paragrafo 2.2.

ruolo attivo nella costruzione dei processi di apprendimento e, al contempo, promuovere valori quali la differenziazione, la valorizzazione delle differenze individuali e la partecipazione (Demo, 2015, 2016). L'approccio si fonda infatti sulla centralità e la libertà di scelta dell'alunno/a, che progressivamente sviluppa autonomia e assume responsabilità rispetto all'ideazione e alla realizzazione del proprio percorso formativo (Jürgens, 2018). In questa prospettiva, l'insegnante abbandona il ruolo di guida principale e diventa una figura che osserva, accompagna e attiva percorsi di apprendimento atti a sviluppare competenze disciplinari e trasversali, mentre l'alunno/a non è più soggetto passivo che recepisce conoscenze e informazioni, ma diventa competente co-costruttore e auto-regolatore del proprio percorso, in grado di prendere decisioni consapevoli e generare apprendimenti importanti sia per la vita scolastica che futura (Hericks, 2019). Tale centralità e la possibilità di compiere scelte richiama il costrutto dell'autodeterminazione - intesa come la capacità della persona di agire in modo autonomo e intenzionale rispetto alle decisioni che riguardano la propria vita in generale e, nello specifico, il proprio apprendimento (Cottini, 2016; Deci & Ryan, 1985) - fondamentale per il coinvolgimento attivo, la motivazione e il benessere di alunni e alunne. In questo senso, la possibilità di esercitare forme progressive di scelta e autoregolazione sul proprio apprendimento non rappresenta soltanto una strategia metodologica, ma una condizione che sostiene la partecipazione e lo sviluppo di competenze personali e sociali (Cecchetti & Bianquin, 2024).

Inoltre, mettere al centro l'alunno/a e le sue scelte significa riconoscere la legittimità delle differenze e del percorso individuale di ciascuna/o, che nell'approccio rappresentano il punto di partenza per costruire ambienti in grado di garantire apprendimento e partecipazione per tutti. Attraverso le sue metodologie - quali il lavoro libero, le stazioni di apprendimento, la didattica per progetti e le agende (Hericks, 2019) - la didattica aperta offre infatti una struttura concreta per differenziare attivamente le proposte didattiche (ovvero senza ricorrere esclusivamente ad adattamenti individuali successivi), in linea con quanto avanzato da approcci di progettazione didattica inclusiva affermati a livello internazionale, quali la *Differentiated Instruction* (Tomlinson, 2017) e lo *Universal Design for Learning* (CAST, 2024; Rose & Meyer, 2014). Inoltre, permettendo all'alunno/a di scegliere contenuti, modalità operative e forme di partecipazione differenti, non solo si risponde alla variabilità dei bi-

sogni, degli interessi e delle modalità di apprendimento presenti nel gruppo classe valorizzandone le individualità, ma si favorisce l'appartenenza di ciascuno/a grazie alla presenza di una cornice procedurale e di senso condivisa (Demo, 2022).

In pratica, l'insegnante può integrare nella propria prassi occasioni più o meno ampie di scelta lungo tre dimensioni fondamentali (Peschel, 2006): apertura dell'organizzazione, per permettere a ognuno/a di compiere scelte rispetto alla cornice organizzativa del processo di insegnamento-apprendimento (es. stabilire autonomamente tempi, luoghi e/o partner di lavoro); apertura delle metodologie, per consentire di scegliere le modalità di svolgimento di compiti e attività (es. risolvere problemi, approfondire temi, ecc.); apertura delle finalità e degli obiettivi, per prendere decisioni rispetto ai contenuti, alle conoscenze e alle competenze da apprendere. A queste tre dimensioni se ne aggiunge una quarta, trasversale, che riguarda l'apertura delle relazioni e delle regole, per fare scelte rispetto alla comunità scolastica, al clima e alle regole di classe, alla gestione di tempi e spazi comuni. Così intesa, l'apertura didattica può prendere forma attraverso diverse strategie e tecniche.

2. Il percorso di formazione-sperimentazione

Dall'anno scolastico 2023/2024, gli autori stanno realizzando un percorso di formazione e sperimentazione di didattica attiva, aperta e inclusiva, assieme a un gruppo di insegnanti di scuola secondaria di I e II grado del Verbano-Cusio-Ossola (25 nel primo anno, 23 nel secondo e 37 nell'anno scolastico 2025-2026, anno in corso al momento in cui si scrive²), che ha aderito volontariamente alla proposta. L'iniziativa si colloca all'interno di un lavoro di progettazione sulla formazione insegnanti dell'Ufficio Studi e Inclusione dell'Ambito Territoriale del Verbano-Cusio-Ossola che, a partire dall'anno scolastico 2020-2021, anche in risposta alle sfide educative emerse durante il periodo di lockdown, ha orientato le proprie azioni verso la diffusione e

2 In questo contributo si fa principalmente riferimento al percorso svolto nell'anno scolastico 2024/2025, in cui hanno partecipato alla sperimentazione 23 docenti distribuiti in diversi istituti del territorio: IC Fogazzaro Rebola, IC Casetti di Crevoladossola, SMS Floreanini di Domodossola, IC Galilei di Gravellona Toce, IC Beltrami di Omegna, IC Antonini di Verbania, IIS Cobianchi di Verbania.

la sperimentazione di pratiche didattiche innovative e inclusive fondate sui principi della differenziazione.

Concretamente, per ciascuna annualità, il percorso si è articolato in approfondimenti teorico-metodologici curati da ricercatori della Libera Università di Bolzano (principalmente online) e incontri operativi di co-progettazione in presenza con la supervisione di docenti esperti del territorio. Ogni anno, parallelamente alla formazione, i/le partecipanti hanno realizzato in classe almeno due proposte attraverso le metodologie della didattica aperta scegliendo tra il lavoro a stazioni, le agende settimanali o il lavoro libero³.

Come strumenti di lavoro si sono individuati:

- schede di progettazione condivise;
- diari di bordo, compilati dal gruppo di docenti, per attivare pratiche riflessive sulle proposte didattiche e monitorare i percorsi, utili a indirizzare la formazione e attivare una meta-riflessione sulla sperimentazione complessiva.

Di seguito si descrivono le metodologie citate attraverso tre esempi di proposte realizzate dai/dalle partecipanti, al fine di evidenziare le potenzialità dell'approccio in ottica di apertura, differenziazione e inclusione.

2.1 Il lavoro a stazioni

Il lavoro a stazioni consiste nel predisporre diverse postazioni in uno spazio (aula, palestra, corridoio, spazi virtuali, ecc.) al fine di elaborare aspetti di una tematica/competenza attraverso materiali, linguaggi e canali diversi, ma collegati tra loro da un filo rosso sulla base di due principi fondamentali: l'autonomia dell'alunno/a, che dovrebbe poter lavorare nelle stazioni senza l'intervento dell'insegnante grazie a istruzioni e materiali predisposti; la varietà metodologica, volta a favorire la sperimentazione di diversi modi di apprendere. Questo setting consente inoltre di personalizzare i percorsi individuali, sia attraverso l'indicazione di stazioni obbligatorie stabilite dall'insegnante, sia tramite la scelta libera delle stazioni da parte di ogni alunno/a.

³ Strumenti e materiali di progettazione sono scaricabili dal seguente sito: <https://sites.google.com/view/seminiamo-aperture/home?authuser=0>

La Tabella 1 descrive un'attività a stazioni che approfondisce la consapevolezza sensoriale e stimola la curiosità della classe attraverso una serie di attività coinvolgenti e divertenti.

Tabella 1 – Esempio di lavoro a stazioni

Titolo e destinatari	Cioè... in che senso? Classe III, scuola secondaria I grado
Obiettivi disciplinari	Guidare l'alunno/a nella comprensione dell'importanza dei cinque sensi per la percezione del mondo circostante nell'esperienza quotidiana.
Obiettivi rispetto ad autonomia e gestione dell'apertura	Prendere iniziativa Essere responsabili del proprio apprendimento Sviluppare la capacità di lavoro autonomo
Svolgimento	L'attività prevede 7 stazioni, che valorizzano diverse modalità e preferenze di apprendimento (per una breve descrizione si veda la Fig. 1): 1. Niente è come sembra 2. Il gusto della vita 3. Che profumino! 4. Tocca e ritocca 5. Musica in tutti i sensi 6. Sensazioni magiche 7. Relax Scelte possibili: ordine con cui svolgere le stazioni e tempo da dedicare a ogni attività. Documentazione dei singoli percorsi attraverso le stazioni: cartelline colorate, una per ogni alunno/a per i singoli prodotti; cartellone per la gestione del passaggio nelle stazioni; passaporto individuale.
Valutazione	Griglie di osservazione per le competenze e autovalutazione.



Fig. 1 – Poster sull'attività realizzato per la presentazione del percorso di sperimentazione (Verbania, ottobre 2024)

Nell'esempio proposto, l'apertura si realizza su due piani: quello dell'organizzazione, attraverso la possibilità di scegliere l'ordine in cui svolgere le stazioni e quanto tempo dedicarvi; quello delle finalità e degli obiettivi, attraverso una formulazione aperta delle consegne che permette a tutti di lavorare secondo le proprie abilità, rispondendo a una varietà di esigenze e, allo stesso tempo, valorizzando interessi e preferenze individuali. Infine, la varietà metodologica che caratterizza le attività permette a tutti di sperimentare diverse modalità e linguaggi e di trovare quelli più congeniali a sé.

2.2 Le agende settimanali

Le agende consistono in una lista individuale di attività o consegne da svolgere autonomamente in classe entro un tempo prestabilito (di norma una settimana, ma può variare). L'idea di fondo è che ognuno/a abbia la propria agenda e possa organizzarsi con i propri tempi e ritmi per svolgerla. Le agende possono presentare diversi gradi di libertà e strutturazione, passando da forme interamente definite dall'insegnante a forme in cui, all'aumentare dell'autonomia, è l'alunno/a a definire i compiti da svolgere, utilizzando l'agenda come strumento di pianificazione del proprio lavoro. Il setting di apprendimento che ne risulta vede ciascuno/a svolgere attività differenti, favorendo la personalizzazione dei percorsi.

L'esempio presentato nella Tabella 2 propone un'agenda di italiano progettata per rafforzare le capacità di analisi e commento dell'*Inferno* di Dante e la conoscenza degli strumenti di critica dantesca.

Tabella 2 – Esempio di agenda settimanale

Titolo e destinatari	Che Inferno questo Dante! Classe III, scuola secondaria di II grado
Obiettivi disciplinari	Rafforzare conoscenze, capacità di analisi, commento e interpretazione dell’Inferno dantesco Avvicinare chi apprende ad alcuni strumenti critici (es. Enciclopedia dantesca)
Obiettivi rispetto ad autonomia e gestione dell’apertura	Darsi priorità; rafforzare la consapevolezza delle proprie difficoltà e dei propri punti di forza Organizzare il tempo; scegliere la consegna più appropriata alle proprie inclinazioni
Svolgimento	Ciascun alunno/a riceve la propria agenda con la consegna di svolgere, nell’arco di 6 ore, alcune delle attività proposte ⁴ . Scelte possibili: quali consegne svolgere, in che ordine e con quali tempistiche, quali contenuti grazie all’apertura delle consegne (vedi Fig. 2).
Valutazione	Questionario di gradimento e autovalutazione.

⁴ Link alla scheda dell’attività: <https://bit.ly/3LWOLJy>

Partecipazione e inclusione attraverso la didattica aperta:
alcune indicazioni da un percorso di sperimentazione nella scuola secondaria

Attività	Spiegazione	Data	Annotazioni studente/essa	Annotazioni docente	Vidimazione
ATTIVAZIONE	Scegli un canto dell'Inferno, (vedi Attività preliminare); poi scegli almeno 3 attività tra quelle proposte nella tabella qui sotto e svolgile.	inizio 24/03 fine	Bel lavoro, ho apprezzato la possibilità di scegliere quosc. L'ho ben studiato, imparandolo ma non esageratamente	Attività svolta con cura e attenzione	Visto! 28.03
ATTIVITÀ PRELIMINARE La libertà della scelta	Scegli il canto su cui lavorerai nelle altre attività, utilizzando la lista all'allegato A. Spiega le ragioni della tua scelta.	inizio 24/03 fine	Altezza facile, ho capito l'idea sul canto, ma dire le ragioni è stato semplice	Bene, prendi subito altra cosa per poi dedicarti alla spiegazione della motivazione alla scelta del canto?	Visto! 27.03
ATTIVITÀ 1 Carta d'identità di un personaggio	Scegli un personaggio del canto e tracciane un profilo, seguendo lo schema proposto all'Allegato B	inizio 26/03 fine	Un po' complicato per il personaggio che ho scelto (Guida)	Attento alla spiegazione: attività dovuta semplice per schema proposto	Visto! 27.03
ATTIVITÀ 2 Spiegazione della punizione	Individua nel testo i versi in cui è spiegata la natura della pena attribuita ai peccatori di questo canto: spiegala con le tue parole e prova a individuarne la possibile logica (contrappasso).	inizio 26/03 fine	Lavoro un po' più difficile ma fattibile. Ho il canto che ho scelto è stato difficile tracciare il contrappasso	In questa attività attività dovuta poter negoziata attenzione alla motivazione	Visto! 27.03
ATTIVITÀ 3 Se fossi stato Dante...	Immagina un'altra possibile pena per queste anime: descrivila e motiva la tua risposta.				
ATTIVITÀ 4 Analizza il lessico	Scegli tre terzine e con l'aiuto di un dizionario famme un'analisi lessicale. Segui lo schema proposto all'allegato C.				
ATTIVITÀ 5 Svolgi la parafrasi	Scegli tre terzine e famme la parafrasi.	inizio 26/03 fine	Lavoro bello, facile se si tiene le note nel testo, altrimenti più complicato, ma fattibile	Attività ben svolta: evidenza competenza e sicurezza nella parafrasi	Visto! 28.03
ATTIVITÀ 6 Aggiorniamo l'Inferno	Quale personaggio (più o meno noto) inseriresti in questo cerchio? Argomenta la tua scelta.				
ATTIVITÀ 7 Intervista	Immagina di poter parlare con uno dei personaggi presenti all'interno del canto e intervistalo.				

Fig. 2 – Esempio di agenda compilata

Pur trattandosi di un'agenda in cui tutte le attività sono definite dal docente, studenti e studentesse hanno a disposizione ampi margini di libertà: possono scegliere l'ordine delle consegne e il tempo da dedicarvi (apertura dell'organizzazione), selezionare alcune attività in base alle proprie preferenze (apertura delle metodologie) e, grazie alla formulazione stessa dei compiti, orientarsi verso alcuni contenuti specifici (apertura delle finalità e degli obiettivi). In questo modo si valorizzano interessi e inclinazioni individuali, permettendo a ciascuno/a di raggiungere gli obiettivi di competenza fissati attraverso un proprio percorso personale.

2.3 Il lavoro libero

Il lavoro libero rappresenta una delle forme più marcate di apertura didattica, quella più distante rispetto alla tradizionale concezione di scuola. Consiste infatti nel permettere ad alunni/e di decidere e realizzare un proprio progetto, non necessariamente legato a una disciplina, durante il tempo scuola. Generalmente, fa leva su supporti per la pianificazione (es. scheda di inizio e fine lavoro) in cui l'alunno/a può indicare obiettivi, fasi, materiali e tempi necessari, ecc. Questa metodologia riconosce il valore delle iniziative dei discenti e ne promuove autodeterminazione e autoregolazione, oltre a stimolare creatività, pensiero progettuale e collaborazione.

La Tabella 3 descrive la progettazione di una sessione di lavoro libero e illustra uno dei progetti realizzati in classe.

Tabella 3 – Esempio di progettazione di una sessione di lavoro libero

Destinatari	Classe I, scuola secondaria di I grado
Obiettivi	Sviluppare la competenza imprenditoriale lasciando all'alunno/a la scelta riguardo al prodotto da realizzare.
Obiettivi rispetto ad autonomia e gestione dell'apertura	Impostare un rapporto di rispetto e fiducia reciproca tra docenti e alunne/i Considerare il tempo dedicato al lavoro libero come fondante e non sostituibile in ottica di progettazione annuale disciplinare Garantire a chi apprende la libertà di esprimersi, di riconoscere i propri errori e imparare da essi
Svolgimento	Alunni/e possono progettare, realizzare e presentare un prodotto a scelta sfruttando interessi e competenze sviluppate anche in ambito extrascolastico. In tutto, hanno a disposizione 5 moduli orari da 50 minuti.
Valutazione	Griglie di osservazione per la valutazione delle soft skills e delle competenze; autovalutazione.

Le Fig. 3 e 4 mostrano, rispettivamente, la scheda di progettazione compilata dall'alunno e la documentazione fotografica del prodotto realizzato.

TITOLO : Casa automatizzata <u>Cosa voglio fare:</u> premando l'interruttore la porta della casa si apre in automatico e un display su cui verrà scritto quando la porta è aperta: "bentornato a casa" e poi si può anche chiudere <u>Materiale:</u> • breadboard • scheda arduino che automatizza tutto • cavi per i collegamenti • un servo motore • e un interruttore • cartone • led • display a cristalli liquidi (LCD) • resistenze da 220 ohm <u>Tempo:</u> il tempo per la realizzazione è di 5 ore	RISULTATI: <u>Hai ottenuto quello che volevi realizzare?</u> - sì <u>Sei riuscito a consegnare nei tempi che avevi ipotizzato?</u> - sì <u>Prossimi progetti?</u> - macchinina telecomandata - regolare la luminosità dei led con un mosfet e una fotoresistenza - invertire il senso di rotazione di un motore con un ponte H in corrente continua - convertire in cm un sensore ad ultrasuoni
--	---

Fig. 3 – Esempio di scheda di progettazione (digitale) di un alunno

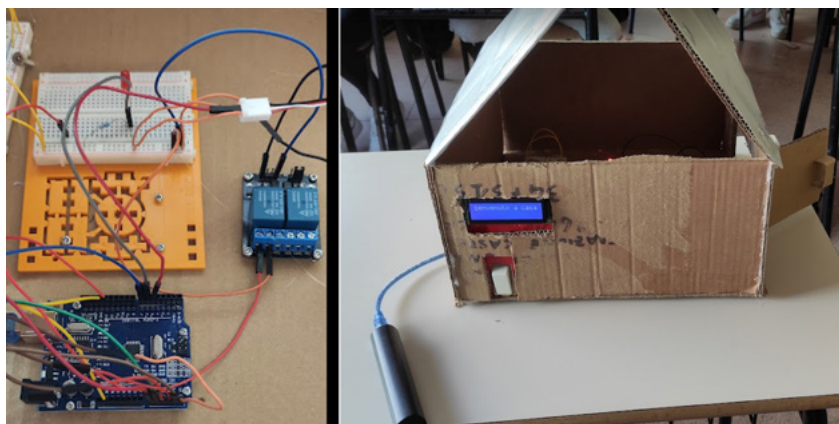


Fig. 4 – Prodotto realizzato

È evidente che in questo caso ci troviamo in una situazione di apertura più pronunciata rispetto ai primi due esempi. La libertà offerta, oltre a coprire tutte e tre le dimensioni di apertura, è tale da affidare all'alunno/a la totale progettualità del tempo di lavoro. Si tratta quindi di una proposta che non solo permette di assecondare interessi e capacità individuali, ma anche di esercitare competenze offrendo una situazione di apprendimento autentica e significativa per tutti.

Nel prossimo paragrafo, si riporta il punto di vista dei/delle docenti che hanno sperimentato in classe le tre metodologie durante il percorso di formazione.

2.4 Punti di forza e criticità delle sperimentazioni secondo i/le docenti

Sebbene le considerazioni riportate non derivino da una ricerca empirica strutturata e non consentano pertanto di formulare conclusioni generalizzabili, le riflessioni raccolte attraverso i diari di bordo rappresentano una fonte significativa di informazioni. Esse permettono infatti di approfondire il modo in cui le metodologie sono state accolte e implementate nei diversi contesti scolastici, evidenziandone punti di forza, criticità e possibili ricadute sui processi di insegnamento e apprendimento. In questa prospettiva, le testimo-

nianze dei/delle docenti offrono alcune indicazioni utili per comprendere le potenzialità dell'approccio e le condizioni che possono favorirne un'efficace applicazione nella pratica educativa.

Innanzitutto, i diari di bordo evidenziano vari punti di forza, che confermano come l'apertura didattica possa contribuire a promuovere opportunità significative di partecipazione e apprendimento per tutti. I/Le partecipanti alla formazione segnalano infatti un coinvolgimento attivo e diffuso: alunni/e mostrano interesse, curiosità e impegno, talvolta sorprendendo per la concentrazione anche nelle fasi più libere. Tale partecipazione sembra favorita sia dalla varietà di attività e materiali, che valorizza competenze individuali e sostiene la motivazione, sia dalla natura attiva e interdisciplinare delle proposte. Anche alunni/e con bisogni educativi speciali sembrano trarre beneficio dalle proposte, proprio grazie alle possibilità di scelta offerte (es. compagni, modalità di lavoro) e alla maggiore facilità di personalizzare/individualizzare, laddove necessario. Tra i punti di forza delle proposte realizzate si rilevano anche lo sviluppo di competenze trasversali, quali creatività, pensiero critico e metacognizione, insieme a una maggiore autonomia nella gestione di materiali, tempi e consegne. Infine, emerge il valore delle relazioni tra pari: le progettazioni realizzate hanno favorito collaborazione, cooperazione e forme di peer tutoring, generando alleanze inattese e contribuendo a un clima di classe più positivo.

Per quanto riguarda le criticità emerse, invece, queste possono essere ricondotte a due dimensioni principali: 1. la gestione della libertà di scelta e dell'autonomia da parte dell'alunno/a; 2. la gestione della classe da parte dell'insegnante. Sul primo versante, alcuni segnalano che le aperture proposte non sempre risultano subito gestibili per tutti: emergono difficoltà rispetto all'organizzazione dei tempi, dei materiali e del lavoro (individuale e di gruppo) e nella comprensione delle consegne. Per qualcuno, la varietà delle proposte è disorientante, rendendo necessario il supporto dell'insegnante. Talvolta si registrano, inoltre, criticità legate al coinvolgimento, tra cui distrazioni, atteggiamenti poco adeguati o poco impegno. Rispetto alla seconda dimensione, i/le docenti riportano soprattutto la difficoltà di stimare i tempi richiesti dalle proposte in classi con ritmi molto eterogenei, il che rende difficile la gestione del gruppo. Anche la composizione stessa dei gruppi rappresenta una sfida: quando lasciata alla libera scelta, a volte ha prodotto gruppi

sbilanciati o situazioni di esclusione, richiedendo l'intervento dell'adulto. Sul piano pratico, alcune attività si sono rivelate laboriose, talvolta ostacolate da spazi non funzionali, e alcuni hanno riscontrato difficoltà organizzative legate ad assenze, alla frammentazione oraria e a una collaborazione tra docenti non sempre efficace, sia in termini di tempi troppo lunghi richiesti per la preparazione, sia per l'insufficiente condivisione e coordinamento tra colleghi nella fase progettuale.

3. Conclusioni

Il percorso di formazione e sperimentazione sottolinea il valore inclusivo della didattica aperta, attraverso varie forme di diversificazione nei contenuti e nei prodotti, una differenziazione dei processi e dei traguardi, nonché la centralità dell'alunno/a come soggetto capace di compiere delle scelte consapevoli e responsabili (Demo, 2016). Inoltre, le proposte realizzate dai/dalle docenti, sulla base delle diverse metodologie della didattica aperta, evidenziano una concreta possibilità di garantire apprendimento e partecipazione attiva attraverso un'offerta didattica sempre più varia ed eterogenea, nel rispetto delle differenze individuali di ogni alunno/a e della sostenibilità per il personale docente. Infatti, attraverso il principio della libertà di scelta, si delega in parte a chi apprende la progettualità del proprio percorso formativo attraverso spazi di partecipazione e decisionalità, sia per il presente scolastico che per il futuro nella società (Hericks, 2019; Jürgens, 2018).

Se da un lato, tuttavia, gli esempi e i punti di forza emersi dai diari di bordo dei/delle partecipanti ribadiscono le potenzialità della didattica aperta in ottica inclusiva, dall'altra le criticità sollevate ribadiscono l'importanza di procedere secondo un principio di gradualità nell'apertura dell'offerta formativa. Questo, da un lato, risponde alla necessità di costruire una sempre maggiore autonomia e di supportare lo sviluppo delle competenze personali e sociali necessarie all'autoregolazione e all'autodeterminazione da parte di ogni alunno/a (Cecchetti & Bianquin, 2024), soprattutto di fronte a classi eterogenee dove non tutti dispongono nella stessa misura delle abilità richieste per gestire l'apertura e la libertà di scelta (Demo, 2016). Dall'altro lato, un'introduzione progressiva delle pratiche di apertura permette di consolidare una vera e propria cultura dell'apertura, condizione necessaria affinché le

proposte risultino efficaci, consentendo inoltre al personale docente di “prendere le misure” con il proprio nuovo ruolo e di individuare le soluzioni più adeguate alle esigenze e alle caratteristiche specifiche delle proprie classi.

In questo quadro, la didattica aperta rappresenta un’opportunità per attivare processi di differenziazione dei percorsi e dei traguardi, diversificando contenuti, processi e prodotti (Tomlinson, 2017), in linea con una sempre più auspicata progettazione universale dell’apprendimento in cui ciò che è necessario per alcuni può essere utile per tutti, evitando di ricorrere a posteriori a specifici adattamenti (CAST, 2024; Meyer et al., 2014). Al tempo stesso, favorisce una visione dell’alunno/a come soggetto dotato di *agency*, capace di compiere scelte consapevoli e responsabili e di generare apprendimento (Code, 2020). Nella loro combinazione, questi elementi promuovono inclusione e partecipazione attiva per tutti, grazie a una pluralizzazione dell’offerta didattica realizzata, come già sottolineato, in parte anche attraverso la libertà di scelta e la progettualità dell’alunno/a stesso/a.

Bibliografia

- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [graphic organizer]*. Lynnfield, MA: CAST. Italian translation and adaptation by Lia Daniela Sasanelli.
- Cecchetti, S., & Bianquin, N. (2024). The work plan (Plan de Travail) as an educational device that addresses everyone’s needs. A survey of teachers’ and pupils’ perspectives. In N. Bianquin & F. Magni (Eds.), *BOOK OF PROCEEDINGS ATEE Spring Conference 2024. Teacher education research in Europe: trends, challenges, practices and perspectives*. Università degli studi di Bergamo. doi: 10.62336/unibg.978-88-97253-27-3
- Code, J. (2020). Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers in Education*, 5(19). doi: 10.3389/feduc.2020.00019
- D’Alonzo, L. & Monauni, A. (2016). *La differenziazione didattica per l’inclusione*. Erickson.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.

- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze: Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Erickson.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Erickson.
- Demo, H. (2022). Per una progettazione didattica inclusiva: proposta di un canovaccio per progettare unità di apprendimento inclusive. *Q-Times webmagazine*, 14(1), 147-163. doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_14114
- Hericks, N. (2019). Offener Unterricht als Möglichkeit zum Umgang mit Heterogenität: Studierende entwickeln Konzepte für offene Unterrichtsformen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion (HLZ)*, 2(1), 92–108. doi: 10.4119/hlz-2431
- Jürgens, E. (2018). Offener Unterricht. In H. Barz (a cura di), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (pp. 471-478). Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_43
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D.T. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Peschel, F. (2006). *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.