

La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno: esiti di una ricerca nel territorio varesino

The differentiated classroom: an educational and transformative research project in the territory of Varese (Italy)

Ilaria Folci

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano/ ilaria.folci@unicatt.it

Silvia Maggiolini

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano/ silvia.maggiolini@unicatt.it

Elena Zanfroni

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano/ elena.zanfroni@unicatt.it

Luigi d'Alonzo

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano/ luigi.dalonzo@unicatt.it

The complexity of the current scholastic context represents a constant concern for teachers, principals and educational method experts, who, thanks to various qualifications, study and hypothesize possible solutions, built on theological basis of sustainability and feasibility. Among the various prepositions, the differentiated classroom presents itself as practical, operative and accessible because it allows to work with resources already active and existing in the classroom. Moreover, it also takes into consideration the emotional, cognitive and relational needs of each student. Specifically, questioning about personal requirements means recognizing the value of each individual and, with that, the necessity to define possible lines of intervention in order to approach working in the classroom using different methods.

Differentiation proposes a real way of thinking on inclusive teaching, within which there is space for various approaches, techniques and where the program is called on the respond to the needs and intellects of each of the students in the class.

Based on these considerations, the research group CeDisMa gave the go ahead, during the 2017/2018 school year, to an educational and transformative research project in the territory of Varese, involving a referral group of teachers from 25 classes from different schools of every type, with the aim of promoting good educational and didactical practices in order to concretely respond to the multiplicity of needs which compose, as noted, our educational system.

Key-words: differentiated classroom, teachers education, inclusion, pedagogy

abstract

Esiti di ricerca

189

(a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. strumenti e metodologie)

- 1 Il presente contributo è frutto delle riflessioni condivise dagli autori. Tuttavia, sono attribuibili a Elena Zanfroni i par. 1-2-3; a Ilaria Folci il par. 4 e a Silvia Maggiolini i par. 5- 6.

1. Introduzione

La complessità che caratterizza il contesto scolastico attuale rappresenta una costante preoccupazione per insegnanti, dirigenti ed esperti dei processi formativi, che, a vario titolo, studiano ed ipotizzano possibili risposte, sulla base di logiche di sostenibilità e di fattibilità. Tra le varie proposte, la differenziazione didattica si candida come via pratica, operativa e percorribile sia perché consente di lavorare con le risorse già presenti ed attive in classe, sia perché parte dalla considerazione fondamentale di raggiungere le necessità emotive, cognitive e relazionali di ogni studente. In particolare, interrogarsi sulle esigenze personali significa riconoscere il valore di ogni individualità e, con esso, la necessità di definire possibili linee di intervento per affrontare il lavoro in classe con modalità differenti. La differenziazione si propone come una vera e propria *forma mentis* dell'insegnante inclusivo (d'Alonzo, 2017), all'interno della quale trovano spazio i vari approcci, le tecniche e i piani di lavoro chiamati a rispondere ai bisogni e alle intelligenze di tutti gli allievi della classe.

Sulla base di tali considerazioni, il gruppo di lavoro CeDisMa² ha dato avvio, durante l'a.s. 2017/2018, ad un progetto di ricerca formativa e trasformativa nel territorio di Varese, coinvolgendo un gruppo di riferimento di docenti afferenti a 25 classi/sezioni di ogni ordine e grado, con lo scopo di promuovere buone prassi educative e didattiche in grado di rispondere concretamente alla pluralità dei bisogni che compongono, come noto, il nostro sistema formativo.

2. La differenziazione didattica per l'inclusione: le fondamenta scientifiche

Le radici scientifiche della differenziazione sono da ricercare nel pensiero e nel lavoro pluriennale di Carol Ann Tomlinson che, nel suo contributo del 1999, *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*, gettò le basi di un paradigma pedagogico in grado di fornire una concreta risposta alle esigenze didattiche derivanti dal riconoscimento della pluralità insita in ogni contesto d'aula.

Nella visione della ricercatrice statunitense, il modello si basa sulla conoscenza approfondita dell'allievo non solo rispetto ai suoi bisogni ma anche relativamente ai suoi interessi, alla prontezza e al profilo di apprendimento. Una risposta così specifica richiede, in particolare, di intervenire su tre ambiti:

- contenuto;
- processo;
- prodotto.

2 CeDisMa è il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità- Università Cattolica del Sacro Cuore, diretto dal prof. d'Alonzo. Il progetto si è avvalso della collaborazione dei seguenti ricercatori: Maria Carruba, Antonella Conti, Ilaria Folci, Cecilia Gorni, Irene Gottoli, Silvia Maggiolini, Anna Monauni, Alessio Rondena, Roberta Sala, Giovanni Zampieri, Elena Zanfroni.



Ne consegue che la differenziazione didattica possa essere considerata come una metodologia atta a promuovere un monitoraggio costante rispetto ai percorsi di apprendimento degli alunni che compongono il gruppo classe, andando a modificare la proposta didattica in base ai feedback degli allievi. Tutto questo può avvenire a condizione che nella classe si respiri un clima positivo, capace di trasmettere a tutti il valore delle diversità e l'apertura verso gli altri. In questo modello, in cui l'assunto di base consiste nel considerare l'irripetibilità individuale come una ricchezza da valorizzare e da considerare nella progettazione didattica, risultano chiari i riferimenti alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner e la prospettiva tripartita dell'intelligenza di Robert Sternberg in quanto il docente nel conoscere le peculiarità dei suoi alunni deve guardare al concetto di intelligenza come a qualcosa di non univoco considerando che: *"non esiste un modo giusto di insegnare o di imparare che funzioni per tutti gli studenti. Bilanciando i generi di istruzione e di valutazione si raggiungono tutti gli studenti e non solamente alcuni"* (Sternberg, Spear-Swerling, 2001). Nell'approccio didattico tradizionale, al contrario, fondato sulla lezione frontale, le differenze degli studenti meritano riconoscimento solo nella misura in cui si palesano come problematiche. In tale modello, pertanto, non solo l'idea di intelligenza è unica ma risultano di poco interesse il profilo di apprendimento e gli interessi degli allievi che, invece, potrebbero orientare il lavoro didattico in modo efficace, anche nel rispetto delle eccellenze e dei bisogni silenti presenti nelle classi. In quest'ottica i parametri di valutazione si fondano sull'acquisizione o meno di un concetto e non si ritiene necessario esplicitarne i criteri che ne stanno alla base dal momento che i processi che conducono alla verifica degli apprendimenti sono identici per tutti. I testi, i materiali, le attività e il tempo a disposizione per le prove sono uguali per ciascun alunno. La differenziazione didattica consente, invece, di riconoscere e valorizzare le caratteristiche e le singolarità degli allievi, utilizzandole per programmare attività che si fondano sulle necessità di ciascuno. A tal proposito Hattie sottolinea come la valutazione non sia da considerarsi una pratica da pensare solo nei riguardi degli studenti ma come essa debba essere accostata anche alla pratica dell'insegnante in quanto un docente riflessivo è chiamato ad interrogarsi e raccogliere informazioni dagli studenti stessi relativamente al proprio stile (o stili) di insegnamento. Hattie, in merito, usa l'espressione "apprendimento visibile", per designare quelle manifestazioni visibili agite dagli studenti che derivano dallo stile di insegnamento e di gestione della classe dell'insegnante: *"visible learning: raising the quality of the feedback teachers receive about their impact"* (Hattie, 2015)³.

Se si tiene conto di queste sfaccettature e si è consapevoli delle differenti risposte che, a partire dalla medesima sollecitazione, si possono attivare in classe, la proposta didattica non appare quindi unica, ma può prevedere:

- compiti specifici;
- attività individuali o condivise in piccolo/ grande gruppo;
- spazi-classe flessibili;
- risorse e materiali di varia natura.

3 Traduzione italiana a cura dell'autore.

Questo approccio consente, pertanto, di coinvolgere tutti gli allievi della classe, promuovendo un clima di cooperazione e di mutuo aiuto e sostenendo una dimensione continua di inclusione attraverso la creazione quotidiana di gruppi dinamici e flessibili. Se si abbraccia la visione della differenziazione didattica occorre credere fermamente nella potenza educativa del lavorare in gruppo, tra pari, per favorire quella dimensione che Vygotskij chiama “zona di sviluppo prossimale”.

3. Il percorso progettuale

Il progetto, nato su richiesta del CTS di Varese, si è sviluppato attorno ai seguenti obiettivi iniziali:

- sollecitare i partecipanti ad una riflessione sui nodi problematici della differenziazione didattica;
- fornire strategie e strumenti operativi per la comprensione delle dinamiche relazionali interne alla scuola e delle possibili linee di intervento;
- offrire la possibilità di sperimentare, attraverso formazione e consulenza, l'attuazione di strategie funzionali;
- consolidare il lavoro dei docenti con le reti interne ed esterne alla scuola per favorire la condivisione delle problematiche e delle possibili risposte;
- pervenire alla definizione di buone prassi educative.

192

È importante precisare come l'obiettivo della presente ricerca non sia stato quello di giungere ad una validazione dell'approccio sopra delineato, bensì quello di sperimentare, nei vari ordini di scuola, modalità operative e funzionali, rispondenti ad una logica di didattica differenziata e di individuare alcune buone prassi che ne sono alla base.

Il percorso è stato costruito sulla base di alcune fasi di lavoro, qui di seguito presentate:

- formazione plenaria ai team/Consigli di classe sulla differenziazione didattica, volta anche alla presentazione degli strumenti di lavoro forniti dal CeDisMa (2 incontri)⁴;
- consulenza dei singoli team/Consigli di classe da parte di un ricercatore CeDisMa, con l'obiettivo di accompagnare gli insegnanti nella costruzione di Unità di Apprendimento in ottica differenziata ed inclusiva (4 incontri)⁵;
- restituzione dei risultati della sperimentazione in un convegno nazionale.

4 Per limiti logistici, di spazio, la declinazione della sperimentazione attuata con gli insegnanti non intende avere pretesa di esaustività. La formazione in plenaria ha avuto lo scopo di condividere con i docenti il quadro teorico della differenziazione didattica per dotarli delle chiavi di accesso all'intero percorso. Le dimensioni del sapere, del saper fare e del saper essere sono state adottate come macro categorie che hanno orientato gli incontri.

5 Lungo l'arco temporale della sperimentazione i ricercatori si sono resi disponibili ad incontrare, in presenza e via Skype, i Consigli di Classe per monitorare l'andamento del progetto e rispondere ad eventuali dubbi, riflessioni e critiche costruttive rispetto al percorso intrapreso e agli strumenti



3.1 Il gruppo di riferimento

Il progetto ha coinvolto **25 team/Consigli di Classe**, selezionati sulla base di criteri ed indicatori condivisi dai ricercatori CeDisMa con i singoli Dirigenti Scolastici (Fig. 1):

CTI	Sc. Infanzia	Sc. Primaria	Sc. Secondaria I gr	Sc. Secondaria II gr
Busto Arsizio	1	1	1	1
Gallarate	2	1	2	1
Gavirate		2	2	
Marchirolo		2		1
Tradate		1	2	1
Varese		1	1	2
	3 team	8 team	8 Consigli di Classe	6 Consigli di Classe

Fig. 1 I team/Consigli di classe partecipanti, suddivisi per CTI

I **206 docenti partecipanti** sono così suddivisi: **16 di infanzia**, **51 di primaria**, **74 di sec. I grado** e **65 di sec. II grado** (Fig. 2).

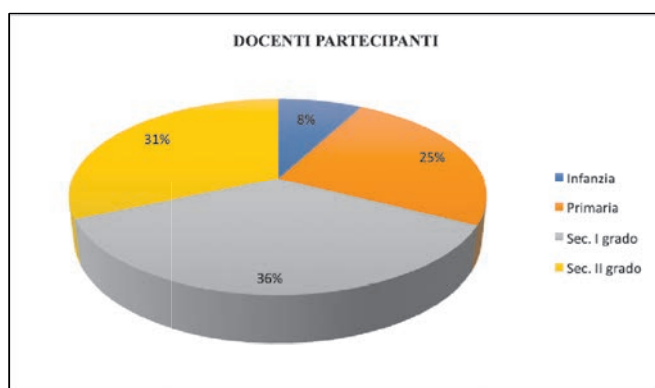


Fig. 2: I docenti partecipanti

condivisi (oltre a dei materiali ad hoc forniti dal ricercatore in base alle richieste dei team, sono stati condivisi con i docenti una griglia di osservazione, di progettazione, di valutazione dell'UdA e una scheda di autoefficacia, il tutto in ottica di differenziazione didattica).

Gli allievi, complessivamente **651**, sono in prevalenza maschi (**336**, pari al **52%** del gruppo di riferimento).

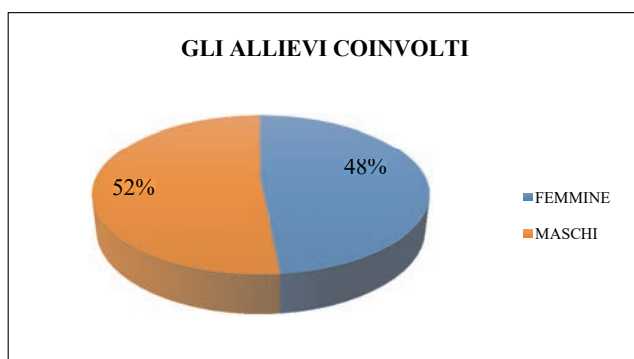


Fig. 3: Il gruppo di riferimento di allievi coinvolti

Sul totale, 180 alunni rientrano nella macrocategoria dei Bisogni Educativi Speciali (BES); di questi il 21% ha una disabilità certificata, il 23% un Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), il 3% sono neo arrivati in Italia (NAI). Un dato significativamente alto (pari al 53%) è relativo alla presenza di allievi non segnalati, ma che necessitano, secondo quanto affermato dai docenti, di una specifica attenzione educativa/didattica (Fig. 4). In tal senso la competenza pedagogica richiesta agli insegnanti selezionati ha consentito di superare i limiti della sola certificazione andando ad identificare quegli alunni che, secondo l'occhio attento del docente, si trovano ad affrontare una situazione di fragilità.

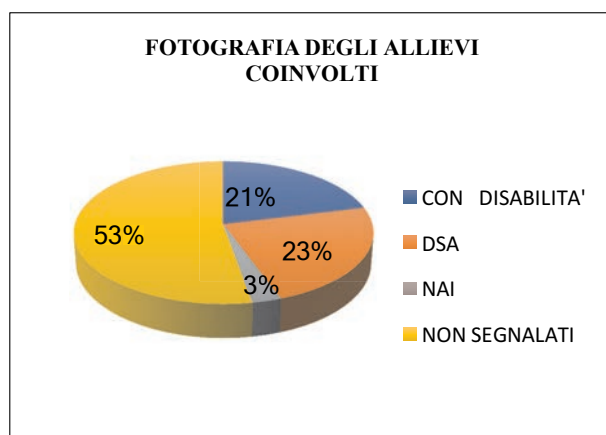


Fig. 4: La fotografia degli alunni coinvolti



4. I risultati del percorso

Al fine di restituire, almeno in parte, i risultati emersi dal presente lavoro, si ritiene utile una suddivisione in base all'ordine di scuola considerata. Vista la complessità dei dati ottenuti e i limiti di spazio entro cui poterli illustrare si procederà ad una sintesi non del tutto esaustiva delle considerazioni raggiunte. Si evidenzieranno inoltre alcune peculiarità riguardanti le ricadute sulla didattica attivate in seguito alla sperimentazione in termini di positività e criticità e alcune indicazioni emerse dall'analisi della "scheda di autoefficacia", uno strumento fornito ai docenti per rilevare, in forma autovalutativa, il grado di competenze posseduto prima e al termine della sperimentazione in alcune aree caratterizzanti la professionalità dell'insegnante. La scheda, contenente 32 *item*, è stata così suddivisa:

1. osservazione sugli allievi
2. situazioni problematiche emerse dal gruppo classe
3. progettare e valutare per competenze
4. progettare una UdA disciplinare/interdisciplinare
5. la didattica
6. la relazione

Per quanto riguarda la *scuola dell'infanzia*, dalle rilevazioni compiute e dal confronto con i docenti, è emersa una generale soddisfazione sia per il processo attivato, sia per i prodotti realizzati. In particolare, un punto di forza fortemente condiviso dai partecipanti è stato l'incremento della collaborazione nei team.

Merito della sperimentazione è di aver dato centralità al processo di osservazione della classe e delle peculiarità in essa presenti attraverso lo strumento della scheda di osservazione (fornita dai ricercatori), che ha permesso di "*ritornare ai bambini*", osservandoli in modo più dettagliato, e di conseguenza di "*arrivare a tutti*", attraverso strategie differenti, non sempre nuove, ma rinnovate nella funzionalità grazie ad una maggiore consapevolezza circa il loro potere educativo e didattico. Questo processo di riadattamento e di rinnovamento di modalità di lavoro ha imposto ai team un carico di lavoro iniziale intenso per la progettazione delle UdA e per l'implementazione di strategie didattiche attive. Come confermato dalla figura seguente, alcune modalità didattiche operative sono state scoperte o riscoperte dai docenti (come ad esempio l'utilizzo delle TIC, la drammatizzazione, i lavori di coppia e di gruppo, la stratificazione e le attività motorie) mentre altre hanno visto un impiego più strutturato, funzionale e consapevole dei singoli insegnanti (attività manuali, *circle time*) (Fig. 5).

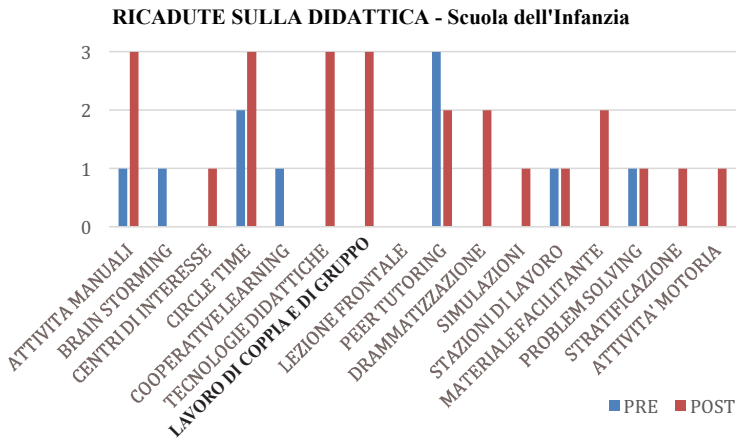


Fig. 5 Le ricadute sulla didattica- Scuola dell'Infanzia

Pare, inoltre, opportuno segnalare, in merito alle possibili ricadute sul lavoro di team, il consolidarsi di una maggiore consapevolezza e l'emergere della volontà di cambiare l'abitudine molto frequente della progettazione unica. Tale consuetudine va infatti a limitare moltissimo una programmazione che sia attenta alle necessità effettive del gruppo di bambini con cui si lavora nel quotidiano, favorendo invece una progettazione, sì varia, ma non calata sulla realtà, sulle potenzialità dei singoli e sulle necessità che ogni gruppo mette in luce nella sua complessità.

Le motivazioni che hanno spinto e motivato gli insegnanti della scuola dell'Infanzia nell'utilizzo della differenziazione didattica per l'inclusione sono così riassumibili:

- la proposta di attività più creative e stimolanti;
- la convinzione che si possa e si debba ritornare a prendersi cura dei bambini e in questo avere l'occasione di osservarli e di conoscerli meglio;
- la possibilità di lavorare sulla promozione del benessere sia degli insegnanti che degli alunni coinvolti.

Permangono, naturalmente, alcuni aspetti di criticità, che condizionano il lavoro educativo alla scuola dell'infanzia, ossia il poco tempo dedicato alla progettazione e la scarsa competenza nella documentazione sistematica dei percorsi attivati.

Per quanto concerne la percezione di autoefficacia in ingresso, le 12 insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione dichiarano una maggiore competenza nelle aree dell'osservazione sugli allievi e della relazione, ma si sentono maggiormente in difficoltà nella progettazione e valutazione per competenze e nella pianificazione di Unità di Apprendimento. Nella rilevazione post sperimentazione queste competenze sono state, invece, le aree che hanno raggiunto i maggiori progressi: le docenti hanno dichiarato di sentirsi più efficaci nel



passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di un'UdA, oltre che nella strutturazione delle unità per singole fasi. Si osservano importanti ricadute anche sulla didattica e si registra un incremento nell'utilizzo di tecniche di didattica attiva e cooperativa. Tale dato risulta essere in linea con le aspettative dei ricercatori. Al contrario, sempre per quanto riguarda la percezione degli insegnanti, l'area che mostra una variazione meno significativa risulta essere quella relativa alla relazione, aspetto rispetto al quale i docenti si dichiaravano già maggiormente efficaci nella fase iniziale della rilevazione.

1. OSSERVAZIONE DEGLI ALLIEVI

	Identificazione dei diversi stili di apprendimento	Identificazione dei punti di forza e di debolezza degli allievi	Identificazione delle dinamiche relazionali presenti all'interno del gruppo classe	Identificazione dei diversi ruoli presenti all'interno del gruppo classe	Identificazione delle situazioni di difficoltà presenti all'interno del contesto classe	Consapevolezza dell'importanza della lettura del contesto in termini di opportunità e risorse
MEDIA INIZIALE	2,27	2,73	2,73	2,91	3	3,09
MEDIA FINALE	3,25	3,42	3,42	3,58	3,5	3,67

197

2. SITUAZIONI PROBLEMATICHE EMERSE DAL GRUPPO CLASSE

	Riuscire ad identificare le priorità su cui intervenire	Identificazione delle situazioni problematiche presenti all'interno della classe	Riuscire ad identificare le priorità su cui intervenire	Riuscire ad identificare in modo preciso le aree di sviluppo problematiche per il singolo allievo	Riuscire a definire il mio livello di preoccupazione	Riuscire ad utilizzare un linguaggio non giudicante
MEDIA INIZIALE	2,27	2,82	2,27	2,09	2,82	2,09
MEDIA FINALE	3,25	3,42	3,25	3,17	3,25	3,17

3. PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

	Identificare i diversi livelli di padronanza che gli allievi possono acquisire (descrittori di livello)	Costruire un compito autentico unico in grado di far emergere i diversi livelli di competenze acquisite	Valutare in modo individuale coerente con i descrittori e con il compito autentico realizzato
MEDIA INIZIALE	2,18	1,91	2,09
MEDIA FINALE	3	3	3,08

4. PROGETTARE UNA UDA DISCIPLINARE/INTERDISCIPLINARE

	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica disciplinare	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica interdisciplinare	Strutturare una unità didattica nelle singole fasi	Lavorare in equipe per concordare sia le singole fasi ma anche le strategie e gli atteggiamenti didattici
MEDIA INIZIALE	2,09	2,1	2,27	2,73
MEDIA FINALE	3,36	3,1	3,5	3,67

5. LA DIDATTICA

	Uso delle didattiche attive e cooperative	Uso della tecnologia (LIM, tablet, etc)	Modificare i tempi o i contenuti della didattica	Organizzare la lezione in "stazioni differenziate"	Organizzare centri di interesse	Utilizzare schemi e mappe concettuali	Utilizzare situazioni di "simulazione"
MEDIA INIZIALE	2,3	2	2,36	2,18	2,45	2,2	2,45
MEDIA FINALE	3,5	3,08	3,33	3,17	3,5	3	3,08



6. LA RELAZIONE

	Attenzione per il singolo allievo	Gestire situazioni relazionali complesse	Gestire situazioni di conflitto	Gestire la propria emotività davanti a situazioni "complesse" e/o particolarmente impegnative
MEDIA INIZIALE	2,91	2,55	2,55	2,27
MEDIA FINALE	3,67	3,17	3,33	3

Per quanto riguarda la *scuola primaria*, emergono alcuni punti positivi in comune con l'infanzia, quali l'aumento della consapevolezza delle strategie in uso, la maggiore attenzione riservata alla conoscenza e all'osservazione del gruppo classe e l'incremento della collaborazione nel team. A questi, i docenti hanno aggiunto la possibilità di favorire la flessibilità didattica e la condivisione di materiali tra team, l'ampliamento delle possibilità di differenziazione anche per la plusdotazione e l'utilizzo più funzionale di tutte le risorse umane presenti, tra cui l'insegnante di sostegno.

L'impiego di strategie nuove o rinnovate sembra permettere, inoltre, di "alleggerire" le lezioni e di incoraggiare lo sviluppo dell'autodeterminazione degli allievi, i quali possono scegliere le attività a cui dedicarsi sulla base dei loro interessi e delle loro potenzialità. Tale opportunità comporta anche un innalzamento generale del grado di motivazione all'apprendimento e di partecipazione attiva alla vita scolastica, che porta con sé l'acquisizione sempre più consapevole di competenze di cura tra pari. In particolare, la qualità della relazione tra gli alunni è apparsa dispiegarsi attraverso comportamenti di aiuto, supporto e vicinanza: l'empatia e la collaborazione sono emerse come due componenti che la didattica differenziata ha sviluppato e incrementato.

Interessante, tra i docenti della primaria, è la percezione di aver sviluppato un pensiero di tipo divergente rispetto alla loro *forma mentis* professionale. In tal senso, essi, hanno dichiarato di essersi sentiti valorizzati e supportati nel percorso trasformativo.

Permangono, anche in questo ordine, alcuni elementi negativi, tra i quali è doveroso citare la mancanza di un adeguato tempo di progettazione e condivisione di esperienze, che condiziona l'operato dei docenti, non tanto nella definizione del percorso, ma soprattutto nell'attenzione a tutte le fasi di programmazione e di monitoraggio/verifica/valutazione che dovrebbero connotare un buon iter progettuale. Sul piano della percezione del proprio ruolo professionale, l'introduzione di numerosi elementi di innovazione può avere ripercussioni sull'immagine di sé, non solo nella percezione personale ma anche rispetto a quella dei colleghi e dei genitori. L'approccio differenziato è stato percepito inizialmente da alcuni consigli di classe come un intricato intreccio di no-

vità che, dalle parole stesse dei docenti, “*spaventa e che si fatica ad accogliere*” non solo per l’impegno richiesto ma anche perché talvolta ci si sente, citando ancora, “*sotto la lente di ingrandimento dei colleghi perché si va controcorrente*”.

Per quanto concerne le ricadute sulla didattica, è da segnalare l’incremento nell’utilizzo di alcune strategie e la scelta di approdare a nuove modalità mai sperimentate prima. In particolare, quelle più utilizzate sono risultate essere le attività manuali, il *cooperative learning* e l’adozione di materiale facilitante. Appare inoltre una maggiore frequenza di scelta nell’utilizzo dei lavori di coppia e di gruppo, e, seppure in modo non significativo, del *circle time* e del *role playing*; infine compaiono nuove strategie come i centri d’interesse, le simulazioni e le stazioni di lavoro (Fig. 7).

RICADUTE SULLA DIDATTICA- Scuola Primaria

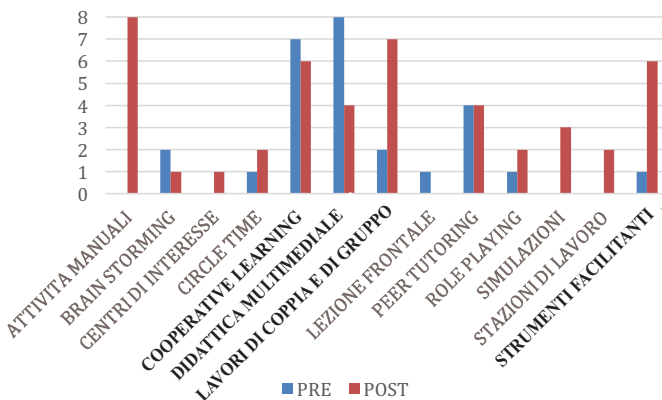


Fig. 7: Le ricadute sulla didattica Scuola Primaria

Relativamente alla percezione di autoefficacia, nel questionario iniziale le docenti hanno dichiarato di sentirsi maggiormente efficaci nell’osservazione, in particolare nell’identificazione delle situazioni di difficoltà e di quelle problematiche presenti all’interno del contesto classe. Inoltre, si sono percepite competenti nella progettazione di UdA e nell’utilizzo di una discreta quantità di strategie didattiche (tra le quali la tecnologia), ad eccezione dei centri d’interesse e delle stazioni differenziate, che, invece, sono risultate poco conosciute.



1. OSSERVAZIONE DEGLI ALLIEVI

	Identificazione dei diversi stili di apprendimento	Identificazione dei punti di forza e di debolezza degli allievi	Identificazione delle dinamiche relazionali presenti all'interno del gruppo classe	Identificazione dei diversi ruoli presenti all'interno del gruppo classe	Identificazione delle situazioni di difficoltà presenti all'interno del contesto classe	Consapevolezza dell'importanza della lettura del contesto in termini di opportunità e risorse
MEDIA INIZIALE	2,3	2,73	2,36	2,64	3,09	2,91
MEDIA FINALE	3,16	3,38	3,26	3,38	3,59	3,38

2. SITUAZIONI PROBLEMATICHE EMERSE DAL GRUPPO CLASSE

	Identificazione delle situazioni problematiche presenti all'interno della classe	Riuscire ad identificare le priorità su cui intervenire	Riuscire ad identificare in modo preciso le aree di sviluppo problematiche per il singolo allievo	Riuscire a definire il mio livello di preoccupazione	Riuscire ad utilizzare un linguaggio non giudicante
MEDIA INIZIALE	3	2,82	2,27	3	2,91
MEDIA FINALE	3,44	3,32	2,94	3,29	3,35

201

3. PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

	Identificare le competenze su cui costruire una unità didattica	Rispetto alla singola competenza, identificare: le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti	Identificare i diversi livelli di padronanza che gli allievi possono acquisire (descrittori di livello)	Costruire un compito autentico unico in grado di far emergere i diversi livelli di competenze acquisite	Valutare in modo individuale coerente con i descrittori e con il compito autentico realizzato
MEDIA INIZIALE	2,18	1,91	2,09	2,18	2,09
MEDIA FINALE	3	3	3,08	3	2,76

4. PROGETTARE UNA UDA DISCIPLINARE/INTERDISCIPLINARE

	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica disciplinare	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica interdisciplinare	Strutturare una unità didattica nelle singole fasi	Lavorare in equipe per concordare sia le singole fasi ma anche le strategie e gli atteggiamenti didattici
MEDIA INIZIALE	2,7	2,27	2,91	2,55
MEDIA FINALE	2,97	2,97	3,12	3,35

5. LA DIDATTICA

	Uso delle didattiche attive e cooperative	Uso della tecnologia (LIM, tablet, etc)	Modificare i tempi o i contenuti della didattica	Organizzare la lezione in "stazioni differenziate"	Organizzare centri di interesse	Utilizzare schemi e mappe concettuali	Utilizzare situazioni di "simulazione"
MEDIA INIZIALE	2,73	2,91	2,91	1,82	1,73	3	2,64
MEDIA FINALE	3,19	3,28	3,27	2,61	2,64	3,42	3,03

6. LA RELAZIONE

	Attenzione per il singolo allievo	Gestire situazioni relazionali complesse	Gestire situazioni di conflitto	Gestire la propria emotività davanti a situazioni "complesse" e/o particolarmente impegnative
MEDIA INIZIALE	3	2,73	2,73	2,73
MEDIA FINALE	3,45	3,12	3,21	3,21



Nel questionario finale di autoefficacia è emerso un generale incremento di tutte le aree, in particolare si fa riferimento alla capacità di conoscere gli alunni, identificandone i diversi stili di apprendimento e le dinamiche relazionali presenti all'interno del gruppo classe, all'abilità di costruire un compito autentico basato sulla promozione di competenze e alla capacità di lavorare in equipe.

La differenziazione didattica nella *Scuola Secondaria di Primo e di Secondo Grado* ha rappresentato senza dubbio una sfida interessante e stimolante, che se da una parte ha sollevato criticità legate alle difficoltà oggettive di gestione degli orari e delle compresenze, dall'altra ha aperto nuovi orizzonti di prospettiva, collegabili alla necessità, sempre più sentita dai docenti, di programmare in modo diverso da quello tradizionale. Gli insegnanti inoltre si sono mostrati desiderosi di adottare strategie didattiche e relazionali più funzionali ad intercettare e a rispondere ai bisogni formativi di ogni singolo studente.

Prima di presentare gli esiti ottenuti in questi due ordini, è necessario evidenziare alcune considerazioni preliminari relative alle condizioni di partenza: il gruppo di riferimento in entrambi i gradi si è presentato molto eterogeneo sia sul piano della presenza di livelli differenti di conoscenze iniziali, sia per l'ampio ventaglio di gradienti motivazionali, che hanno influenzato la partecipazione dei docenti alla sperimentazione.

Per quanto concerne la *Scuola Secondaria di I grado*, negli incontri di verifica finale con i Consigli di classe sono emerse alcune ricadute positive sulla didattica, che rappresentano, però, un work in progress ancora in fase di studio e di elaborazione. In particolare gli elementi che i docenti evidenziano come prioritari di una loro immediata concretizzazione riguardano:

- l'individuazione di strategie più mirate e funzionali;
- l'adozione di metodologie più flessibili e, nello stesso tempo, più definite e strutturate, soprattutto in riferimento alla gestione dei gruppi di apprendimento, troppo spesso definiti "cooperativi" anche quando non si verificano le condizioni e i requisiti metodologici per classificarli come tali;
- la consapevolezza dell'importanza di strutturare i legami di interdipendenza, differenziando per compiti, fasi di lavoro e ruoli. A ciò si aggiunge la necessità di individuare in maniera condivisa strategie funzionali a migliorare la gestione della classe;
- la conseguente riorganizzazione del *setting* di apprendimento, con la disposizione dei banchi ad isole di lavoro;
- il fatto di rimettere ciascun ragazzo al centro del proprio processo di apprendimento, attraverso un approccio orientato a favorire atteggiamenti di auto-regolazione e, soprattutto, a valorizzare l'autodeterminazione nel lavoro;
- l'assunzione del modello proposto nelle varie fasi della sperimentazione unitariamente alla decisione, per alcuni consigli di classe, di adottare gli strumenti di osservazione e di progettazione proposti dal gruppo di ricerca in quanto ritenuti validi e funzionali a far emergere i diversi aspetti da tenere in considerazione per progettare UdA basate sulla differenziazione;
- un confronto più operativo e arricchente tra insegnanti, con la consapevo-

lezza che senza un approccio condiviso, sinergico e interdisciplinare non sia possibile elaborare alcun percorso didattico differenziato;

- una serie di tentativi – seppur ancora isolati e in fase iniziale – di elaborare e di adottare intenzionalmente alcune strategie di differenziazione didattica, uniti ad un forte interesse ad approfondirle in modo più sistematico e continuativo;
- la valorizzazione del docente di sostegno, da molti percepito come un “esperto” di processi di differenziazione didattica e, quindi, come un punto di riferimento che conferisce un valore aggiunto all’intero team di docenti.

Accanto a questi aspetti di potenzialità positiva, sono emerse anche alcune difficoltà in relazione al carico di lavoro di progettazione, che hanno implicato la disponibilità di tempi e spazi di condivisione che, spesso, in un contesto come quello della scuola secondaria, non sono facili da individuare ed organizzare. In alcuni team di lavoro è emersa la tendenza a confondere la differenziazione didattica con la stratificazione per livelli di apprendimento, con la conseguenza di “ipersemplificare” le proposte, omologando l’offerta formativa a standard minimi, accessibili a tutti.

Un ulteriore punto di debolezza evidenziato è rappresentato dalla carenza, in alcuni casi, di unitarietà di intenti, condizione fondamentale per un buon lavoro alunno-centrico.

La scheda di autovalutazione dell’efficacia professionale è stata colta dai team come un momento importante di riflessione e ha riportato alcuni interessanti incrementi. In particolare gli elementi che hanno subito un miglioramento sono stati: la capacità di rilevare in modo oggettivo gli stili di apprendimento degli studenti; l’abilità di considerare, tra una rosa di priorità educative, quelle che sono preminenti e pertanto necessitano di un’attenzione immediata; la competenza di costruire compiti di prestazione autentica per saggiare gli apprendimenti; l’utilizzo più strutturato e funzionale di didattiche attive (soprattutto i centri di interesse).

1. OSSERVAZIONE DEGLI ALLIEVI

	Identificazione dei diversi stili di apprendimento	Identificazione dei punti di forza e di debolezza degli allievi	Identificazione delle dinamiche relazionali presenti all’interno del gruppo classe	Identificazione dei diversi ruoli presenti all’interno del gruppo classe	Identificazione delle situazioni di difficoltà presenti all’interno del contesto classe	Consapevolezza dell’importanza della lettura del contesto in termini di opportunità e risorse
MEDIA INIZIALE	2,09	2,68	2,66	2,43	2,77	2,68
MEDIA FINALE	3,09	3,38	3,26	3,13	3,38	3,34



2. SITUAZIONI PROBLEMATICHE EMERSE DAL GRUPPO CLASSE

	Identificazione delle situazioni problematiche presenti all'interno della classe	Riuscire ad identificare le priorità su cui intervenire	Riuscire ad identificare in modo preciso le aree di sviluppo problematiche per il singolo allievo	Riuscire a definire il mio livello di preoccupazione	Riuscire ad utilizzare un linguaggio non giudicante
MEDIA INIZIALE	2,72	2,51	2,15	2,43	2,72
MEDIA FINALE	3,22	3,32	2,98	3	3,19

3. PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

	Identificare le competenze su cui costruire una unità didattica	Rispetto alla singola competenza, identificare: le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti	Identificare i diversi livelli di padronanza che gli allievi possono acquisire (descriptori di livello)	Costruire un compito autentico unico in grado di far emergere i diversi livelli di competenze acquisite	Valutare in modo individuale coerente con i descriptori e con il compito autentico realizzato
MEDIA INIZIALE	2,49	2,49	2,15	2,06	2,09
MEDIA FINALE	3,11	3,04	2,89	2,89	2,79

205

4. PROGETTARE UNA UDA DISCIPLINARE/INTERDISCIPLINARE

	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica disciplinare	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica interdisciplinare	Strutturare una unità didattica nelle singole fasi	Lavorare in equipe per concordare sia le singole fasi ma anche le strategie e gli atteggiamenti didattici
MEDIA INIZIALE	2,38	2,09	2,36	2,23
MEDIA FINALE	2,91	2,89	2,96	3,09

5. LA DIDATTICA

	Uso delle didattiche attive e cooperative	Uso della tecnologia (LIM, tablet, etc)	Modificare i tempi o i contenuti della didattica	Organizzare la lezione in "stazioni differenziate"	Organizzare centri di interesse	Utilizzare schemi e mappe concettuali	Utilizzare situazioni di "simulazione"
MEDIA INIZIALE	2,4	2,32	2,66	1,77	1,74	2,66	2,11
MEDIA FINALE	3,07	2,72	3,09	2,43	2,54	3,13	2,73

6. LA RELAZIONE

	Attenzione per il singolo allievo	Gestire situazioni relazionali complesse	Gestire situazioni di conflitto	Gestire la propria emotività davanti a situazioni "complesse" e/o particolarmente impegnative
MEDIA INIZIALE	3,06	2,43	2,45	2,74
MEDIA FINALE	3,54	3,07	2,83	3,17

Passiamo ora all'analisi del lavoro svolto dai Consigli di Classe di *Scuola Secondaria di II grado* che, come già anticipato, condividono molte delle evidenze emerse nel gruppo di Secondaria I grado, sia per la comunanza di elementi sistemici sia per le caratteristiche del corpo docente che opera in questi due ordini.

In primis è indispensabile chiarire che le classi appartenenti al gruppo di riferimento sono quasi totalmente di istituti di istruzione o formazione professionale (83%), di biennio⁶. L'adesione massiccia da parte di queste tipologie di scuola mette in luce l'emergenza di un rinnovamento didattico, attraverso la sperimentazione di nuove metodologie di differenziazione, per essere maggiormente incisivi sui percorsi di apprendimento. Considerata la tipologia di scuola rappresentata dal gruppo di riferimento, è indicativo sottolineare come le classi selezionate fossero caratterizzate da un'alta percentuale di complessità e di casi problematici, non sempre ascrivibili alla categoria dei BES, ma comunque molto sfidanti sul piano educativo, non solo didattico (ad esempio: ripetenti, studenti con situazioni familiari difficili, ecc.).

6 Ad eccezione di una classe III.



Dei 6 Consigli di Classe partecipanti alla sperimentazione, solo 4 (67%) hanno seguito per intero il percorso proposto dai ricercatori, progettando UdA multidisciplinari; un team ha usufruito di un sostegno consulenziale, teso all'accompagnamento verso l'individuazione di modalità didattiche cooperative, fino ad allora poco utilizzate; un altro ha preferito focalizzare le proprie risorse sulla progettazione e realizzazione di modalità innovative di gestione del gruppo classe, tralasciando la stesura dell'UdA.

Nonostante le fatiche, spesso emerse dai gruppi di lavoro che, come già anticipato, sono risultati disomogenei sia per numero di partecipanti per ciascun team⁷, sia per le specificità disciplinari presenti⁸, è possibile enucleare alcuni elementi di positività nella ricaduta didattica anche nel percorso di queste classi. In primis la progettazione: se da un lato è stata impegnativa, perché ha comportato un aggravio nella gestione della quotidianità scolastica, andando a "prendere tempo" aggiuntivo alle ore di servizio dei docenti coinvolti, ha rappresentato, per i Consigli che hanno svolto l'UdA, momenti di confronto e di co-progettazione importanti, nonché occasioni di condivisione di risorse e aiuto reciproco nella realizzazione del percorso, dei prodotti e dei contenuti. Ciononostante, permangono difficoltà consistenti nella compilazione della scheda di progettazione in relazione, soprattutto, all'individuazione delle competenze bersaglio. Questo denota una difficoltà ancora diffusa a lavorare fluidamente per competenze, nonostante, almeno sulla carta, queste rappresentino una modalità ormai consolidata da tempo anche negli istituti di formazione professionale. Occorre, inoltre, fare attenzione a non sovrapporre, in un controproducente slittamento semantico, didattica differenziata e didattica per competenze. Dalle esperienze del presente lavoro si può evincere come sia possibile e proficuo differenziare anche lavorando per obiettivi, ad esempio attraverso l'uso appropriato di strategie che si prestano ad attivare processi diversificati di apprendimento (si veda, su tutti, il Cooperative Learning).

Un altro elemento positivo riportato dai team coinvolti è la multidisciplinarietà: dove è stata utilizzata, ha portato ad una maggiore collaborazione nel team e soprattutto a ricercare attività o prodotti che hanno saputo incrociare l'interesse e le capacità dei ragazzi. Il lavoro a partire da un coinvolgimento attivo degli studenti, nonché dalla rilevazione di quelli che sono le specifiche qualità e i particolari talenti di ognuno, ha permesso ai docenti di uscire dalla monotonia dei compiti abitualmente proposti e di variare le attività, sollecitando la partecipazione di tutti. È, però, doveroso ricordare che interdisciplinarietà delle UdA prodotte e differenziazione non sono termini che si possono sovrapporre. È necessario, infatti, tenere conto che nella scuola secondaria l'impostazione dell'insegnamento per discipline è fortemente radicata e, a differenza che nella scuola primaria, mancano spazi formali consolidati di co-progettazione tra docenti. Si può pertanto partire, in un'ottica di innovazione didattica, dalla differenziazione all'interno della propria disciplina e non per forza anelare subito a sperimentare una prospettiva multidisciplinare.

7 Alcuni Consigli di Classe hanno aderito in toto alla sperimentazione, presentandosi con l'organico al completo, mentre altri solo con alcuni docenti.

8 In alcuni Consigli di Classe l'adesione parziale del team ha comportato la partecipazione solo di alcuni docenti. Questo ha reso difficoltoso la possibilità di progettare e realizzare UdA interdisciplinari.

La differenziazione ha portato anche ad un miglioramento della sfera relazionale in classe, a conferma del fatto che la relazione insegnante-alunno è questione educativa fondante l'intero processo di insegnamento e di apprendimento. Si è in particolare rilevato che la condivisione di un progetto importante con i ragazzi e i colleghi può portare effetti insperati in termini di miglioramento del clima in classe.

Per quanto riguarda la percezione della propria autoefficacia professionale, i docenti coinvolti hanno riportato nella rilevazione iniziale alti livelli di adeguatezza nell'osservazione degli allievi, con la capacità di identificare situazioni problematiche; nell'uso di nuove tecnologie e il ricorso a mappe; nell'attenzione al singolo alunno sul piano relazionale. Piuttosto carenti invece sono risultati essere, inizialmente, l'identificazione degli stili di apprendimento degli allievi e l'organizzazione della didattica per stazioni di apprendimento o centri di interesse. Dall'analisi del questionario al termine della sperimentazione, è emerso un generale incremento di tutte le aree indagate, in particolare rispetto all'osservazione degli allievi (già elevata della rilevazione iniziale) e alla pianificazione delle UdA, confermando così la necessità di un lavoro quotidiano e continuo di conoscenza, di studio, di ricerca e di sperimentazione sul proprio ruolo professionale.

1. OSSERVAZIONE DEGLI ALLIEVI

	Identificazione dei diversi stili di apprendimento	Identificazione dei punti di forza e di debolezza degli allievi	Identificazione delle dinamiche relazionali presenti all'interno del gruppo classe	Identificazione dei diversi ruoli presenti all'interno del gruppo classe	Identificazione delle situazioni di difficoltà presenti all'interno del contesto classe	Consapevolezza dell'importanza della lettura del contesto in termini di opportunità e risorse
MEDIA INIZIALE	2,27	2,8	2,77	2,8	2,8	2,83
MEDIA FINALE	3,14	3,42	3,39	3,34	3,42	3,33

2. SITUAZIONI PROBLEMATICHE EMERSE DAL GRUPPO CLASSE

	Identificazione delle situazioni problematiche presenti all'interno della classe	Riuscire ad identificare le priorità su cui intervenire	Riuscire ad identificare in modo preciso le aree di sviluppo problematiche per il singolo allievo	Riuscire a definire il mio livello di preoccupazione	Riuscire ad utilizzare un linguaggio non giudicante
MEDIA INIZIALE	2,63	2,43	2,21	2,69	2,86
MEDIA FINALE	3,22	3,06	2,83	3,06	3,26



3. PROGETTARE E VALUTARE PER COMPETENZE

	Identificare le competenze su cui costruire una unità didattica	Rispetto alla singola competenza, identificare le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti	Identificare i diversi livelli di padronanza che gli allievi possono acquisire (descriptori di livello)	Costruire un compito autentico unico in grado di far emergere i diversi livelli di competenze acquisite	Valutare in modo individuale coerente con i descriptori e con il compito autentico realizzato
MEDIA INIZIALE	2,5	2,37	2,27	2,28	2,59
MEDIA FINALE	3,03	3,03	2,81	2,91	2,97

4. PROGETTARE UNA UDA DISCIPLINARE/INTERDISCIPLINARE

	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica disciplinare	Passare dall'identificazione delle competenze alla pianificazione di una unità didattica interdisciplinare	Strutturare una unità didattica nelle singole fasi	Lavorare in equipe per concordare sia le singole fasi ma anche le strategie e gli atteggiamenti didattici
MEDIA INIZIALE	2,41	2,32	2,57	2,76
MEDIA FINALE	3,11	3	3,15	3,31

5. LA DIDATTICA

	Uso delle didattiche attive e cooperative	Uso della tecnologia (LIM, tablet, etc)	Modificare i tempi o i contenuti della didattica	Organizzare la lezione in "stazioni differenziate"	Organizzare centri di interesse	Utilizzare schemi e mappe concettuali	Utilizzare situazioni di "simulazione"
MEDIA INIZIALE	2,67	2,86	2,72	2,07	2,11	2,79	2,57
MEDIA FINALE	3,2	3,18	3,26	2,74	2,63	3,21	2,88

6. LA RELAZIONE

	Attenzione per il singolo allievo	Gestire situazioni relazionali complesse	Gestire situazioni di conflitto	Gestire la propria emotività davanti a situazioni "complesse" e/o particolarmente impegnative
MEDIA INIZIALE	3	2,8	2,73	2,77
MEDIA FINALE	3,34	3,2	3,17	3,29

5. Quali riflessioni per una sostenibilità pedagogica

Il progetto di ricerca formativa e trasformativa *La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno*, realizzato dal Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e Marginalità dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (CeDisMa) nel corso dell'anno scolastico 2017/2018, si è posto l'obiettivo di rispondere alle diverse esigenze educative e didattiche, derivanti dalla ben nota pluralità dei bisogni che compongono le classi/sezioni di ogni ordine e grado scolastico. Al termine del percorso svolto, è opportuno evidenziare, in via preliminare, il carattere di innovatività che ne è alla base e che ha reso possibile la realizzazione di un'esperienza significativa, sia per i molti docenti partecipanti alla sperimentazione, sia, in senso più ampio, per tutti gli attori coinvolti. Ne è scaturito un lavoro ampio ed articolato dal quale possono essere desunti, in fase conclusiva, alcuni spunti di riflessione, sintetizzabili in differenti aree:

- a) l'organizzazione;
- b) l'identità professionale del docente;
- c) la condivisione di buone prassi.

A livello organizzativo, è opportuno rilevare come sia emersa, in modo sempre più evidente, la consapevolezza che per fare differenziazione didattica sia necessario che il team/consiglio di classe abbia alcuni prerequisiti, ovvero che creda nell'inclusione, che sappia lavorare in team, che sia motivato e flessibile e che possieda competenze didattiche ed educative consolidate.

La condizione prioritaria che, fin da subito, si intravede quale condizione essenziale della sperimentazione è quella identificabile nella presenza di un corpo docente che sappia riconoscersi come autentica "squadra" e che, di conseguenza, sia in grado di co-costruire un gruppo classe, con una forte identità. Il lavoro collegiale, progredendo nei diversi ordini e gradi di scuola, sembra essere da un lato una chimera, dall'altro una vera e propria conquista culturale, possibile solamente grazie ad un esercizio costante e sistematico delle parti in gioco. La dimensione



comunitaria, di lavoro in equipe degli insegnanti, è una delle condizioni *sine qua non* che Carol Ann Tomlinson identifica come prioritaria per favorire il dispiegarsi di un'autentica progettazione in ottica differenziata (Tomlinson, Imbeau, 2010; Tomlinson, Brimijoin, Narvaez, 2008).

Un elemento di criticità, trasversale a tutte le classi/sezioni che hanno aderito al progetto, è ravvisabile nella mancata partecipazione di tutti i docenti agli incontri di formazione iniziale, propedeutici alla sperimentazione, in cui sono stati presentati gli obiettivi, i diversi momenti della sperimentazione e gli strumenti da adottare (griglie di osservazione, schede di progettazione, di valutazione e di autoefficacia). Questo aspetto ha, talvolta, reso più complesso il regolare svolgimento degli incontri previsti per ciascun team/consiglio di classe e, soprattutto, ha ostacolato la progettazione e realizzazione delle unità di apprendimento e il rispetto dei tempi, previsti per ciascuna fase. La conseguente mancanza di chiarezza rispetto alle finalità del progetto e alle modalità di utilizzo degli strumenti ha, in taluni casi, alimentato aspettative distorte in merito al significato e al senso ultimo del progetto. Alcuni insegnanti si aspettavano, ad esempio, dai ricercatori una vera e propria attività di consulenza sui singoli casi di alunni con bisogni educativi speciali, in quanto riscontravano, nella pratica quotidiana, delle difficoltà di gestione all'interno del gruppo classe. Al contrario, faticavano a sentirsi e a divenire autentici promotori di un lavoro condiviso, finalizzato al consolidamento del gruppo e ad una conseguente proposta differenziata. Per adottare questo approccio metodologico innovativo, alcuni partecipanti hanno espresso la convinzione che la differenziazione possa rappresentare certamente una risorsa per l'inclusione, ma che, al tempo stesso, implichi un dispendio ulteriore di impegno e di tempo, che spesso i docenti non hanno a disposizione.

In realtà, si evince dall'esperienza maturata in alcuni team/consigli di classe coinvolti – di cui sono riportati i risultati nel presente report – che proprio il consolidarsi di competenze legate alla didattica differenziata possa far scaturire nel tempo una maggiore autonomia da parte dei ragazzi e, contemporaneamente, ridurre la sensazione di fatica e stanchezza del docente; quest'ultimo lentamente si ritrova, quasi in modo spontaneo e inconsapevole, a ridurre il proprio carico di lavoro e ad essere più competente da un punto di vista metodologico. Di conseguenza, risulta chiaro il beneficio, anche in termini di "carico di lavoro", che l'insegnante può ricavare da una pratica di progettazione e di scambio di materiali e strumenti all'interno del proprio team di lavoro, in un'ottica che richiama il concetto di "comunità di apprendimento" (Wenger, 2006) nella quale gli insegnanti hanno l'opportunità di riflettere sulla propria pratica sperimentando, anche attraverso il confronto con gli altri membri, nuovi approcci e nuove pratiche, dando e ricevendo supporto.

La sperimentazione ha, inoltre, contribuito a richiamare l'attenzione, da parte dei team/CdC, sulla necessità di incrementare quanto più possibile la conoscenza approfondita delle strategie didattiche differenziate e il loro conseguente utilizzo, con una scelta più consapevole e mirata rispetto agli obiettivi da raggiungere e non esclusivamente basata sulla maggior o minor conoscenza di esse. A tal proposito si ritiene importante dipanare l'equivoco di ridurre la differenziazione didattica ad un set di strategie in quanto la potenza di tale approccio è riscontrabile in una visione più ampia di concepire la didattica, la progettazione e il gruppo classe (Tomlinson, 2017).

A livello di identità professionale del docente, si può affermare che il lavoro svolto dalla maggior parte di coloro che sono stati coinvolti nella sperimentazione ha contribuito ad incentivare in ciascuno una più profonda riflessività rispetto al proprio ruolo e alle caratteristiche del processo di apprendimento e di insegnamento, talvolta data per scontata. Ha, inoltre, agevolato il consolidamento delle competenze metodologiche, necessarie per affrontare la complessità della scuola e i numerosi bisogni in essa presenti. Il successo educativo del docente si può dunque considerare come il risultato di diversi fattori, quali ad esempio la propria personalità e autorevolezza, la competenza maturata e rinnovata nel tempo, che si traducono nella promozione di un peculiare stile relazionale (si veda a tal proposito la capacità di saper ascoltare tutti gli interlocutori e di instaurare con essi un dialogo critico e costruttivo che mira alla creazione di un cordiale clima di condivisione e di collaborazione).

Accanto a ciò, si evidenzia per ciascun docente la necessità di sentirsi e farsi artefice del personale processo di formazione e di costruzione dell'identità professionale, che non deve essere considerata una caratteristica stabile, ma, al contrario, un elemento dinamico, continuamente sollecitato dagli attributi e dalle trasformazioni del contesto in cui si vive, dai prodotti culturali e dal cambiamento dei compiti richiesti dall'ambito lavorativo di appartenenza.

Alla luce di quanto affermato – e gli esiti della presente sperimentazione sembrano confermarlo – oggi appare, pertanto, necessaria una continua ridefinizione del profilo professionale docente che è chiamato, in modo sempre più costante ed articolato, ad integrare dinamicamente gli elementi che provengono dall'esperienza quotidiana e dalle caratteristiche cognitive e psicologiche sia degli alunni sia degli stessi adulti, che a diverso titolo sono implicati nel processo di apprendimento e insegnamento. Un dato interessante emerso dalla sperimentazione, e che conferma quanto appena sostenuto, si può ritrovare nei risultati conseguiti in merito alla dimensione della percezione dell'autoefficacia personale. La scheda, somministrata all'inizio e al termine della sperimentazione a ciascun docente coinvolto, ha posto in evidenza, in alcuni casi in modo palese, come la conoscenza più approfondita dell'impianto metodologico e delle strategie da adottare nel progetto educativo abbia contribuito ad incrementare il senso di autoefficacia di ciascun docente. In tal senso si ritrova un'affinità elettiva con il senso più profondo del concetto di autoefficacia in quanto, come si evince dalle parole di Bandura, il costrutto di self-efficacy *“si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati”* (Bandura, 1997). Dai risultati della scheda compilata prima e dopo la ricerca si può dunque evidenziare la necessità di introdurre nell'attività quotidiana dell'insegnante una progettazione che, metaforicamente parlando, sia intesa sempre più come un autentico *“vestito su misura”* da ritagliare *“addosso”* a ciascun alunno e alle caratteristiche del proprio gruppo classe (Brandani, Tomisch, 2006).

A livello di condivisione di buone prassi, si può affermare che la sperimentazione condotta pare aver riconfermato il bisogno, ormai urgente, di pensare a modalità sempre più innovative per raccogliere, in modo sistematico e strategico, l'enorme mole di materiali prodotti dal lavoro quotidiano in classe, e, di conseguenza, valorizzare l'esperienza degli insegnanti. In questo modo i *“registri”* dei



processi di insegnamento e apprendimento avrebbero l'opportunità di reinterpretare e mettere a frutto i contenuti appresi dalla frequenza, negli anni, di innumerevoli corsi di aggiornamento. Partire infatti, dalle conoscenze acquisite, dai vissuti esperienziali e dalle pratiche di chi vive ogni giorno questa professione potrebbe essere il primo passo per elaborare un archivio condiviso (cartaceo e/o virtuale) di buone prassi con l'intento di costruire un patrimonio comune da integrare e riaggiornare costantemente.

Conclusioni

Come ogni percorso di ricerca, il progetto qui presentato apre nuovi orizzonti e campi di indagine, che potrebbero essere orientati a verificare sia la reale qualità degli apprendimenti degli alunni, sia il loro grado di soddisfazione in merito all'evento educativo che ogni giorno si attua nelle aule. Si tratta di pensare a strumenti e modalità di rilevazione, adattate all'età dei bambini e dei ragazzi, e di definire indicatori che ci aiutino a restituire anche risultati sul benessere degli alunni, condizione indispensabile per promuovere un apprendimento realmente significativo. Attraverso la diffusione di un modello di differenziazione didattica, infatti, ci si auspica che la scuola possa maggiormente diventare un contesto positivo di crescita e di promozione del benessere, anche emozionale, del singolo, in cui motivazione intrinseca, comportamenti prosociali, coinvolgimento personale e successo scolastico siano concepiti in maniera sinergica come ruote di uno stesso ingranaggio (Albanesi, Marcon, Cicognani, 2010). In particolare, la qualità della relazione tra gli alunni durante la sperimentazione è apparsa dispiegarsi attraverso comportamenti di aiuto, supporto e vicinanza: l'empatia e la collaborazione tra pari sono emerse come due componenti che la didattica differenziata ha sviluppato e incrementato. Una docente ha espresso questo processo circolare attraverso una metafora significativa, in quanto nella sua percezione l'aver adottato alcune delle strategie suggerite dai ricercatori *"è stato come accendere una miccia"* che ha dato avvio a comportamenti prosociali e reciproci tra tutti i componenti del gruppo classe.

Da ciò deriva la necessità di porre attenzione alla qualità delle relazioni instaurate nel contesto scolastico affinché nel gruppo classe si possano innestare processi cooperativi volti all'acquisizione di significati, conoscenze e competenze.

Se l'approccio differenziato ha avuto delle ricadute positive sul lavoro con la classe, anche per i docenti è stato un percorso significativo in quanto ha permesso loro di sviluppare un pensiero di tipo divergente rispetto alla loro *forma mentis* professionale. Ciò è rilevabile soprattutto in termini di sviluppo, di valorizzazione delle competenze e della capacità di progettare e di implementare un'azione didattica, in grado di intercettare le molteplici forme di neurodiversità presenti in classe. All'insegnante è stato chiesto inoltre un notevole impegno anche in termini personali in quanto chiamato ad interrogarsi sulla propria pratica educativa, a tal proposito risultano particolarmente significative le parole di E. Morin: "Se insegnare è insegnare a vivere, secondo la giusta massima di Jean-Jacques Rousseau, è necessario individuare le carenze e le lacune del nostro insegnamento attuale per affrontare problemi vitali come quello dell'errore, dell'illusione, della parzialità, della comprensione umana, delle incertezze che ogni esistenza com-

porta” (Morin, 2015). Il presupposto generale della ricerca è riscontrabile nel fatto che la differenziazione didattica favorisca tutti quei processi di inclusione che sono tesi ad incentivare il successo formativo per tutti e per ciascuno, riuscendo ad intrecciare i diversi livelli di abilità degli alunni. A tal proposito, appare molto illuminante e incoraggiante l’affermazione di una docente di classe, la quale ha identificato la differenziazione come una sorta di “rivoluzione silenziosa che parte dal basso e che contamina tutti i docenti”.

Riferimenti bibliografici

- Albanesi C., Marcon A., Cicognani E. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Psicologia Scolastica*, 6, 2.
- Bandura A. (2002). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, 1995 (trad. it. *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson, 1997).
- Benjamin A. (2002). *Differentiated instruction: A guide for middle and high school teachers*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Benjamin A. (2005). *Differentiated instruction using technology: A guide for middle and high school teachers*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Bonaiuti G. (2016). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Brandani W., Tomisch M. (2006). *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, in <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- Castoldi C. (2011). *Didattica per competenze*. Roma: Carocci.
- Cornoldi C., De Beni R. (2015). Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Da Re F., Scapin C. (2014). *Didattica per competenze ed inclusione*. Trento: Erickson.
- d’Alonzo L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- d’Alonzo L. (2017). Il coraggio nell’innovare per includere. La differenziazione didattica. *L’integrazione scolastica e sociale*, 16, 361-369.
- d’Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l’inclusione*. Trento: Erickson.
- Hattie J. (2015). We Aren’t Using Assessments Correctly. There’s a distinction between formative and summative assessments. *Education Week*.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l’educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD (2015). *Do teacher-student relations affect students’ well-being at school?*, PISA. *Focus*, 50, 4, 1-4, Paris, OECD Publishing.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L. (2001). *Le tre intelligenze*. Trento: Erickson.
- Tomlinson C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA, ASCD.
- Tomlinson C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*, Alexandria, VA, ASCD (trad.it. *Adempiere la promessa di una classe differenziata: Strategie e strumenti per un insegnamento attento alle diversità*, Roma, LAS, 2006).
- Tomlinson C.A. (2010). Differentiating instruction in response to academically diverse student population. In R. Marzano (ed.), *On excellence in teaching* (pp. 247- 270). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Tomlinson C.A. (2011). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson C.A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd Edition)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson C.A., Imbeau M.B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD (trad. it. *Condurre e gestire una classe eterogenea*, Roma, LAS, 2006).
- Tomlinson C.A., McTighe J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: ASCD.



- Tomlinson C.A., Moon T.R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson C.A., Murphy M. (2015). *Leading for differentiation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson C.A., Brimijoin K., Narvaez L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Treasure J. (2011). *Sound business: How to use sound to grow profits and brand value*. Cirencester, Management Books.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

