

# La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici

## Differentiation for inclusion: pedagogical and psychological approaches

**Ilaria Folci**

(University of Sacred Heart- Milan and Brescia)

Ilaria.folci@unicatt.it; assegnista di ricerca; docente a contratto di Pedagogia speciale; ricercatore del Centro Studi e Ricerche sulla disabilità e la Marginalità – CeDisMa

Differentiation is a teaching perspective that starts from the awareness that pupils are all different and therefore have different needs. In a society that prides itself on pursuing inclusion, it is necessary for the school to represent the first place where it is implemented, with a didactic proposal that pays attention to the enhancement of differences and respect for the uniqueness of each one. The Differentiation pursues this goals. The theoretical bases supporting the model are rooted in psychological and pedagogical constructs that make this proposal current and characterized by strong feasibility in the Italian context.

**Key Words:** inclusion, didactic differentiation, didactive perspectives

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018  
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Psicologia

37

## 1. La Differenziazione didattica: definizione e contenuti

All'interno di un contesto classe dove la complessità si inserisce come una costante ricca di sfumature e sfaccettature che richiamano l'attenzione dei docenti, dei Dirigenti e di tutti gli esperti dell'educazione, la differenziazione didattica si candida come risposta pratica, operativa e percorribile per raggiungere tutti e ciascuno. Le classi sono composte da allievi con esigenze diverse e attualmente non è possibile perpetuare l'errore compiuto in passato di trattare tutti i discenti come se fossero uguali tra loro, ma diviene necessario comprendere le modalità mediante le quali poter rispettare la loro specifica unicità. Interrogarsi sulle loro esigenze in termini di udito, vista, lettura, scrittura, calcolo, comprensione linguistica, attenzione, organizzazione e apprendimento, 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 non come strategia da adottare solo in alcune situazioni o in risposta ad alcuni bisogni, ma come una vera e propria *filosofia e antropologia del fare scuola*. All'interno di tale cornice pedagogica trovano quindi spazio i vari approcci, tecniche e piani di lavoro (come nel caso, per esempio, dei gruppi cooperativi, delle tabelle di scelta, o delle tecnologie educative) chiamati a rispondere, non solo, come si è detto, ai bisogni di tutti gli allievi, ma anche alle diverse intelligenze presenti in classe.

La studiosa che per prima ha teorizzato la differenziazione didattica è Carol Ann Tomlinson che, nel volume *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners* (1999), ipotizzò un modello pedagogico che rappresentasse un'alternativa reale alle modalità tradizionali di gestione dell'aula e valorizzasse la pluralità insita in ogni contesto classe.

Una risposta così specifica richiede, in particolare, di intervenire su tre ambiti:

1. Contenuto: ciò che l'alunno deve ricordare al termine dell'attività;
2. Processo: le modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento del discente;
3. Prodotto: gli esiti dell'apprendimento.

Ne deriva come la differenziazione didattica possa rappresentare, attraverso la proposta di un ventaglio di attività attente alle esigenze di tutti, una risposta alla complessità che caratterizza le classi di oggi, favorendo lavori in gruppi flessibili e promuovendo un monitoraggio e una revisione continui.

Lo schema, che segue, presenta in modo chiaro e sintetico il modello:

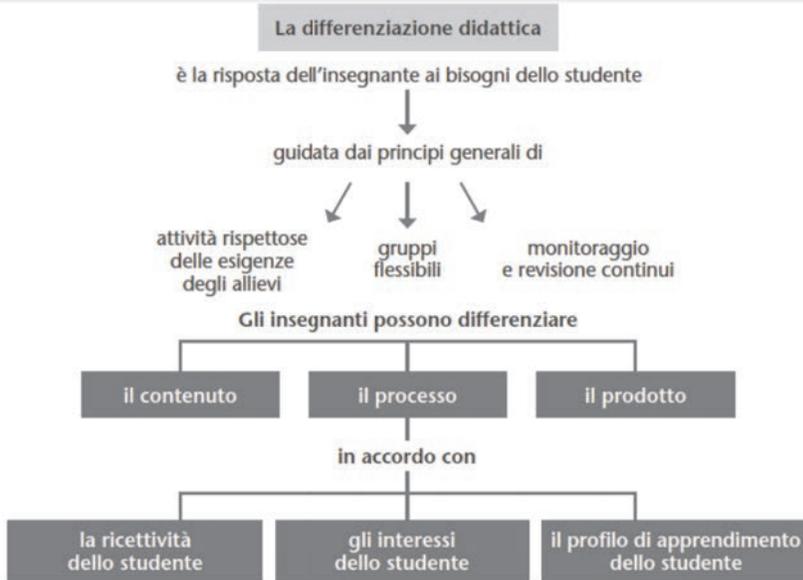


Fig. 1 – Mappa concettuale per differenziare la didattica (d'Alonzo L., 2016, p.60)

Nella didattica tradizionale, la lezione frontale rappresenta una delle poche modalità contemplate; i testi, le risorse, le proposte e il tempo a disposizione sono uguali per tutti, così come le modalità di verifica e di valutazione, che si limitano, di solito, ad una acquisizione di concetti e definizioni. Questo perché è abitudine comune considerare gli allievi come uguali, non solo nelle modalità di approccio all'apprendimento, ma anche negli interessi e nei modi di esplicitare un contenuto didattico acquisito. Le eccellenze sono riconosciute solo attraverso una valutazione numerica premiale, ma ad esse non vengono riservate occasioni di cura ed attenzione adeguate.

La differenziazione didattica consente, invece, di evidenziare le caratteristiche e le singolarità dei singoli allievi, nonché i profili di apprendimento e gli interessi, anche extrascolastici, al fine di poter attivare processi e percorsi formativi in grado di rispondere ai bisogni dei singoli. In particolare, la proposta didattica può prevedere:

- attività specifiche;
- l'alternanza di attività individuali e condivise in piccolo/ grande gruppo;
- spazi flessibili;
- l'utilizzo di risorse e materiali di varia natura.

Ne deriva, così, la possibilità di offrire alla classe opportunità di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione differenti. Con la differenziazione didattica, molteplici strategie vengono, infatti, utilizzate anche simultaneamente proprio per consentire all'insegnante di poter raggiungere tutti e ciascuno.

Le strategie utili per la differenziazione didattica sono:

- l'impiego accurato e periodico delle stazioni, che prevedono tavoli di lavori diversificati, dove gli alunni possono cooperare e confrontarsi;
- la predisposizione dei centri di apprendimento e di interesse che consentono agli allievi di scegliere attività in relazione a interessi e passioni personali;
- l'utilizzo frequente di tabelle di scelta che permettono l'acquisizione di un apprendimento scegliendo, tra le diverse modalità proposte, quella o quelle che ognuno preferisce;
- la consuetudine di lavorare con l'aiuto di organizzatori grafici quali simboli, riquadri, illustrazioni e l'utilizzo sistematico dei colori per ordinare le conoscenze, favorire richiami e connessioni;
- il ricorso metodico a gruppi flessibili;
- l'uso regolare della stratificazione, ossia di attività, compiti e di esercizi presentati a strati (es: dal più semplice al più complesso), da utilizzare simultaneamente in classe.

Questo approccio si fonda su un clima di classe in grado di promuovere l'apprendimento attraverso un'atmosfera educativa, capace di rispettare la diversità, mantenere alte le aspettative, promuovere apertura verso gli altri.

## 2. Le fondamenta scientifiche alla base del modello della Differenziazione didattica

40

Il lavoro della Tomlinson affonda le proprie radici teoriche in alcuni contributi scientifici che psicologi, pedagogisti e studiosi di educazione hanno teorizzato riguardo ai processi di insegnamento-apprendimento e che sono stati ripresi per poter avvalorare il modello della Differenziazione.

È possibile enucleare i capisaldi della Tomlinson in quattro concetti:

- 1) la valorizzazione delle diversità degli allievi
- 2) l'utilizzo della zona di sviluppo prossimale
- 3) la necessità di mantenere elevata la motivazione intrinseca
- 4) l'approccio cooperativo e di mutuo aiuto tra compagni.

Già ad una prima lettura si intravedono, in ciascuno di essi, echi di teorie che ancora oggi rappresentano i principi sui quali è necessario costruire il delicato e complesso processo di insegnamento e apprendimento.

Per quanto concerne la *valorizzazione della diversità degli allievi*, il rimando a Gardner e alla sua teoria sulle intelligenze multiple è lampante. Egli sosteneva, infatti, che il più grande errore del passato in ambito didattico è stato quello di << di trattare tutti i ragazzi come se essi fossero varianti di uno stesso individuo, e così sentirsi giustificati nell'insegnare loro lo stesso argomento nello stesso modo >> (Gardner, 2005, p.9): la necessità di un approccio che restituisca valore al singolo, in quanto portatore di un bagaglio personale che non può essere uguale al sé di alcun altro, dovrebbe riportare alla necessità di una didattica che sappia valorizzare le differenze interindividuali, invece che appiattirle a standard preordinati e ormai obsoleti.



Secondo Gardner, le differenze maggiori sono date dall'esistenza nel cervello umano di aree neurologiche indipendenti, che corrispondono a diverse tipologie di intelligenze; ognuna crea profili intellettivi diversificati. Ogni area cerebrale è autonoma, ma può cooperare con altre per migliorare i risultati dell'apprendimento o per intervenire in situazioni di particolare complessità di quest'ultimo. Esiste l'intelligenza linguistica, musicale, artistica, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica ed esistenziale (Gardner, 1985); ognuna di esse è presente nella persona, ma esperienze di vita differenti e bagagli genetici ne condizionano l'espressione, preferendone alcune e tralasciandone altre.

Connessa agli studi di Gardner, la teoria di Sternberg sulla "Tripartizione dell'intelligenza" (1985; 1988) sostiene l'esistenza di tre diverse intelligenze: analitica, pratica e creativa che consentono di utilizzare capacità differenti per approcciare ai contenuti didattici. In particolare: la prima comprende la capacità di analizzare, scendendo nei dettagli, di valutare, di esprimere giudizi, di operare confronti tra elementi diversi; la seconda di utilizzare strumenti, di applicare procedure e di porre in atto progetti; l'ultima di inventare, di scoprire, di immaginare, di affrontare con successo situazioni nuove per le quali le conoscenze e le abilità esistenti si mostrano inadeguate, attraverso l'intuizione.

La differenziazione didattica, basandosi proprio sul riconoscimento delle specificità cognitive ed intellettive di ognuno, ha identificato la necessità di operare in classe, non solo predisponendo dei test e delle prove per individuare quale delle intelligenze si predilige e si è soliti utilizzare (Tomlinson, Imbeau, 2012), ma anche mettendo in atto modalità diverse di ricezione, di rielaborazione e di produzione di contenuti didattici.

Altro principio importante che la Tomlinson ha utilizzato per supportare il suo modello didattico è la *zona di sviluppo prossimale* di Vygotskij (1973), un costrutto che, seppur datato, rappresenta ancora oggi un elemento imprescindibile per l'insegnamento. Il bambino, nel pensiero di questo psicologo russo, è dotato di un potenziale che gli consente di acquisire nuove conoscenze nel momento in cui si confronta con persone che hanno un grado di maturazione cognitiva e una cultura maggiori di lui. In questo incontro avviene uno scambio di competenze che porta il bambino ad incrementare il suo apprendimento, sfruttando la cosiddetta "zona di sviluppo prossimale", che segna la distanza tra le sue capacità attuali e quelle potenziali, ottenibili, appunto, attraverso l'interazione con una persona più esperta che funge da sostegno (*scaffolding*).

La Tomlinson, reputando fondamentale la prontezza dell'alunno, ossia la sua effettiva capacità di apprendere un certo apprendimento in un momento preciso, sottolinea quanto sia importante, nella didattica, prestare attenzione a sfruttare la zona di sviluppo prossimale, che permette all'alunno di sentirsi autonomo nell'acquisizione di nuove conoscenze, anche se guidato e condotto dall'insegnante. Tale attenzione si traduce, per il docente, anche nel riconoscimento doveroso dell'esistenza di diverse "prontezze", che non sono riconducibili solo a diversificate modalità di pensiero, ma derivano anche dal *background* culturale e sociale in cui gli alunni sono cresciuti; è suo compito, non solo riconoscere queste diversità, ma anche sfruttarle per creare proposte che sappiano intercettare le "prontezze" di tutti, andando ad incidere sulla motivazione individuale.

L'*aspetto motivazionale* è elemento fondamentale per promuovere un ap-

prendimento significativo, capace di incidere sul percorso di vita di ogni alunno. Atkinson (1964) teorizzò, a proposito, un approccio nuovo, definendo due tendenze che determinano la motivazione: la tendenza al successo e l'evitamento dell'insuccesso. La prima può essere ricondotta alla necessità di voler fare bene ed arrivare così a sperimentare percezioni di riuscita personale; la seconda, invece, si manifesta con atteggiamenti di ritiro e di rinuncia al compito. Persone che temono molto l'insuccesso tendono a cercare compiti o troppo difficoltosi o eccessivamente semplici per evitare di misurarsi con le loro reali capacità, attribuendo così la mancanza di riuscita a eventi o cause esterne a loro. Questo porta a sviluppare forme di protezione dalla frustrazione dell'insuccesso, che vanno ad abbassare sensibilmente la motivazione ad apprendere.

La Tomlinson, a partire dagli studi di Atkinson, riconosce nella rilevazione degli interessi degli allievi un forte fattore protettivo contro l'apatia, la demotivazione e l'indifferenza: se gli alunni percepiscono che ciò che l'insegnante sta loro spiegando o facendo sperimentare è qualcosa che è loro vicino e che parzialmente padroneggiano o che comunque saranno in grado di apprendere, essi si sentiranno maggiormente coinvolti, sviluppando desiderio di provare, di mettersi alla prova, andando ad incrementare le proprie conoscenze e le proprie abilità.

L'ultimo principio, la promozione di un *approccio cooperativo e di mutuo aiuto tra compagni*, è strettamente legato al concetto di zona di sviluppo prossimale: se, infatti, l'apprendimento avviene attraverso l'incontro con persone esperte che possano agevolare l'attivazione di nuovi saperi, è fondamentale che la proposta didattica tenga in considerazione la dimensione sociale della conoscenza. Vygotskij, in un celebre passo, sosteneva che *"ciò che l'alunno riesce a fare in cooperazione oggi, potrà farlo da solo domani"* (1996, p. 104), andando ad avvalorare la necessità di un primo approccio al contenuto didattico condiviso con altri, al quale poi segue una interiorizzazione e una sedimentazione definitiva ed individuale. Queste rappresentano le basi teoriche per quello che viene definito *Approccio cooperativo* o *Cooperative Learning*. David e Roger Johnson definiscono questo modo di fare didattica come *"una metodologia didattica a mediazione sociale, che prevede l'uso intenzionale di piccoli gruppi che lavorano insieme per massimizzare il proprio reciproco rendimento"* (1987, p. 5), prestando grande attenzione al ruolo della mediazione sociale e all'interdipendenza positiva (Comoglio, Cardoso, 1996) tra i partecipanti ai gruppi.

Questi aspetti nel modello della Differenziazione sono presi in considerazione nello svolgimento della pratica didattica quotidiana, con riferimento alla necessità di suddividere la classe in gruppi quanto prima e quanto spesso (d'Alonzo, 2016, p.101), passando dall'eterogeneità all'omogeneità, dal piccolo al grande gruppo, in relazione alle necessità e agli scopi della proposta didattica. Tale metodologia, se costante, diventa modalità quotidiana di gestione della classe e permette agli alunni di sviluppare competenze sociali e relazionali, di valorizzare le differenze interindividuali, di migliorare il clima e di incrementare le proprie competenze cognitive.



## Conclusioni

Alla luce degli studi che rappresentano i riferimenti scientifici della Differenziazione didattica, è possibile concludere che questa nasca non solo per rispondere alle mutate condizioni e ai differenti contesti in cui la scuola oggi si trova a vivere e ad operare, ma affonda le radici in una tradizione psicologica e pedagogica solida, che contribuisce a rendere attuale la proposta formativa che ne deriva. La Differenziazione didattica rappresenta una via per intervenire sulle fondamenta di una scuola che necessita un cambiamento radicale, che deve partire da una profonda riflessione non solo su quanto si insegna, ma su come lo si insegna. Essa è un modo di pensare all'insegnamento che prende le mosse dalla consapevolezza che gli allievi a scuola sono diversi e, pertanto, necessitano di un trattamento *ad hoc*, che non può essere standardizzato entro rigidi format preordinati e predefiniti, ma deve prevedere la centralità dell'educando e un grande desiderio di innovare il proprio modo di fare scuola, per rendere questa istituzione un luogo realmente inclusivo per tutti.

## Riferimenti bibliografici

- Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Oxford England: Van Nostrand.
- Comoglio, M. & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Johnson, D. e R. (1987). *Learning Together and Alone*. Upper Saddle River (NJ): Prectice-Hall.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic Theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1988). *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking Press
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A., & Imbeau, M.B. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea*. Roma: LAS.
- Vygotskij, L. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.
- Vygotskij, L. (1996). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.