

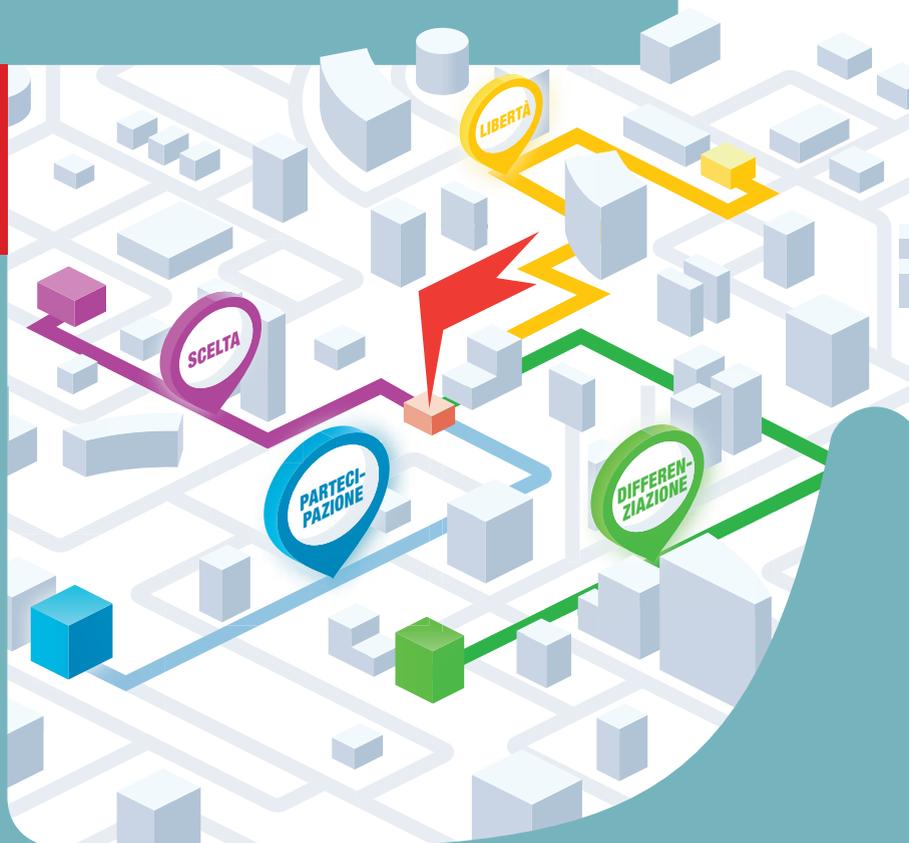
Heidrun Demo

# Didattica aperta e inclusione

Principi, metodologie e strumenti  
per insegnanti della scuola  
primaria e secondaria

leGUIDE

Erickson



# **Didattica aperta e inclusione**

PROGETTAZIONE/EDITING  
GIUSEPPE DEGARA  
CARMEN CALOVI

IMPAGINAZIONE  
MIRKO PAU

IMMAGINE DI COPERTINA  
FILO

COPERTINA  
GIORDANO PACENZA

---

© 2016 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24  
38121 TRENTO  
Tel. 0461 950690  
Fax 0461 950698  
[www.erickson.it](http://www.erickson.it)  
[info@erickson.it](mailto:info@erickson.it)

ISBN: 978-88-590-1226-9

*Tutti i diritti riservati. Vietata  
la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata,  
se non previa autorizzazione dell'Editore.  
È consentita la fotocopiatura delle schede operative  
contrassegnate dal simbolo del © copyright,  
a esclusivo uso didattico interno.*

Finito di stampare nel mese di ottobre 2016 da Esperia srl – Lavis (TN)

**leGUIDE** Metodologie e percorsi per la didattica, l'educazione,  
**Erickson** la riabilitazione, il recupero e il sostegno  
Collana diretta da Dario Ianes

Heidrun Demo

## **Didattica aperta e inclusione**

Principi, metodologie e strumenti  
per insegnanti della scuola  
primaria e secondaria

**Erickson**

## **HEIDRUN DEMO**

È ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Svolge ricerca nell'ambito dell'inclusione scolastica e della didattica inclusiva. Fra le sue pubblicazioni: *Gli insegnanti e l'integrazione* (Erickson, 2010), *L'Index per l'Inclusione nella pratica* (FrancoAngeli, 2013) e *Didattica delle differenze* (Erickson, 2015).

# Indice

## 7 Introduzione

### **PRIMA PARTE La didattica aperta e le aperture didattiche**

- 15 CAP.1 Che cos'è la didattica aperta?
- 27 CAP.2 Le premesse teoriche
- 41 CAP.3 Gli elementi costitutivi della didattica aperta
- 63 CAP.4 Alcune declinazioni metodologiche della didattica aperta
- 111 CAP.5 La ricerca sulla didattica aperta

### **SECONDA PARTE La didattica aperta come didattica inclusiva**

- 121 CAP.6 Inclusione e didattica inclusiva
- 153 CAP.7 Potenzialità della didattica aperta per la didattica inclusiva
- 173 CAP.8 Una proposta di introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva
  
- 207 Conclusioni
- 209 Bibliografia
  
- 217 APPENDICE A Attività, strategie, strumenti operativi: livello 1
- 235 APPENDICE B Attività, strategie, strumenti operativi: livello 2
- 251 APPENDICE C Attività, strategie, strumenti operativi: livello 3



# Introduzione

## **Per un'innovazione eticamente orientata della didattica**

Il dato di ricerca che descrive come circa il 70% dell'insegnamento nella scuola primaria e nella secondaria sia organizzato nella forma della lezione frontale (Cavalli e Argentin, 2010) è un forte segnale delle difficoltà di diffusione che approcci e metodologie didattici alternativi incontrano, nonostante siano stati discussi, analizzati ed esplorati nelle loro positive e interessanti ricadute sui processi di apprendimento dalla letteratura pedagogica e didattica. Questo quadro desta preoccupazione non tanto per il tradimento di una tensione innovativa che impressiona quando si mettono a confronto foto di scuole di cinquant'anni fa e di oggi e si fatica a trovare delle differenze: l'innovazione non è significativa di per sé, il nuovo non è sempre necessariamente migliore. Non si tratta quindi, con questo testo, di aggiungere una nuova possibilità al panorama delle «nuove» metodologie scolastiche per il puro gusto di innovare.

Alla base di questa proposta vi è una profonda riflessione su quello che un'impostazione frontale, incentrata sul ruolo-guida dell'insegnante, sulla sua azione di insegnamento e sulla trasmissione delle conoscenze, implica. Da un lato, la lezione frontale prevede una relazione asimmetrica fra insegnanti e alunni/e, in cui gli insegnanti sono coloro che insegnano e gli alunni/e coloro che apprendono. Pur riconoscendo che nella relazione educativa oggi vissuta in molte scuole fra insegnanti e alunni/e è attribuito un forte valore alle

preconoscenze e idee dei bambini/e e dei ragazzi/e a cui viene quindi anche dato spazio, resta il fatto che la lezione frontale implica che l'apprendimento avvenga attraverso le proposte, i materiali, gli input predisposti dall'insegnante. A questa impostazione è sottesa un'idea trasmissiva dell'apprendimento, idea da tempo superata negli studi di psicologia dell'apprendimento e di didattica da una visione alternativa, quella costruttivista, che riconosce la centralità della costruzione soggettiva dei significati all'interno di un contesto di interazioni che divengono palestra di «negoiazione» fra teorie soggettive che si incontrano e confrontano avvicinandosi via via sempre più alle teorie attualmente condivise nei diversi settori disciplinari. La lezione frontale non può, per la sua struttura, alimentare questo tipo di processi di apprendimento che necessitano di poter fare esperienza di prima mano, di interagire con i compagni/e e con gli insegnanti in piccoli gruppi, di poter dare spazio alle proprie teorie ingenuie e confrontarle poi con quelle di altri. In questa cornice la proposta della didattica aperta rappresenta un'alternativa di innovazione significativa. «Aperta» sta per l'apertura alle iniziative degli alunni, alle loro scelte, alla loro possibilità di autodeterminare alcuni elementi del percorso di apprendimento. Nella didattica aperta i bambini/e e i ragazzi/e possono scegliere liberamente, ad esempio, quanto tempo dedicare alle singole attività, quando hanno bisogno di una pausa, quando chiedere aiuto per una certa attività o quando affrontarla da soli. In alcune sue applicazioni possono anche stabilire le tematiche che è loro interesse approfondire e in che modo farlo. Si dedicano nello stesso momento ad attività diverse e l'insegnante assume il ruolo di osservatore e accompagnatore, abbandonando quello di guida. In un ambiente di apprendimento così disegnato, l'attivazione di percorsi di apprendimento in termini costruttivistici diviene possibile.

Una seconda questione, ancora più centrale per questo testo, riguarda le difficoltà che un'impostazione frontale dell'insegnamento-apprendimento pone ai processi di inclusione. La lezione frontale implica, proprio perché così fortemente incentrata sull'azione trasmissiva dell'insegnante disciplinare, che la classe segua le sue azioni con gli stessi tempi e con le stesse modalità. Questo di fatto suggerisce che sia verosimile immaginare il processo di apprendimento come omogeneo per tutti gli alunni/e della classe. Semplificando un po', un'impostazione frontale si basa sull'idea che vi sia un modo di apprendere, che questo sia conosciuto dall'insegnante e che l'insegnante sia capace di organizzare i materiali, le fasi di lavoro, le spiegazioni in modo che tutti gli alunni/e possano seguirlo efficacemente. Che l'apprendimento però avvenga in modo omogeneo in tutti gli alunni/e della stessa età non corrisponde all'attuale sapere condiviso sui processi di apprendimento. Questi sono, invece,

altamente individuali, influenzati dalle caratteristiche biologiche di ciascuno, dalle esperienze di vita, dalla padronanza o meno di alcuni processi cognitivi sottesi all'apprendimento, ma anche da interessi e inclinazioni personali. E questa «individualità» non caratterizza solo i processi di apprendimento degli alunni/e che, anche in conseguenza alle tutele previste dalla nostra legislazione scolastica, siamo attenti a guardare con le lenti del diritto all'individualizzazione e alla personalizzazione. Questa individualità riguarda tutti gli alunni/e. Una scuola inclusiva è una scuola capace di tener conto di questo. Certamente non può essere la scuola della lezione frontale.

La didattica aperta, invece, prende forma grazie alla libertà riconosciuta agli alunni/e e alle scelte che loro, all'interno di questa libertà, compiono. La progettazione di attività di didattica aperta è in realtà progettazione di una cornice all'interno della quale bambini/e e ragazzi/e portano avanti un proprio percorso. In base alle competenze degli alunni/e, la cornice può avere confini più o meno ampi, ma in ogni caso traccia il contorno di un ambiente di apprendimento in cui gli alunni possono sperimentare l'autodeterminazione. Una classe che lavora con la didattica aperta cambia aspetto: gli alunni fanno cose diverse, in tempi diversi, con modalità diverse all'interno di uno stesso ambiente condiviso. L'eterogeneità dei processi di apprendimento diventa visibile, un vissuto collettivo della comunità classe. Le differenze di ognuno trovano una loro espressione, legittimità e valorizzazione: rientrano a pieno titolo nella cultura condivisa del modo di intendere i processi di apprendimento come tutti eterogenei.

Questa visione dell'apprendimento è pienamente coerente con un'idea di scuola inclusiva, laddove l'inclusione è intesa nel suo senso più ampio di valorizzazione di tutte le differenze, superando l'attenzione specifica verso alunni/e con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali. Questo implica l'idea di una scuola più equa, che riconosce i bisogni specifici di ogni alunno/a e non solo quelli di alcuni sulla base del fatto che il loro bisogno è esplicitamente tutelato dalla legge. La didattica aperta può riuscire in questo intento poiché — dando spazio alla libertà di scelta e all'autodeterminazione degli alunni/e — prevede strutturalmente che ciascuno possa trovare un proprio personale percorso di apprendimento. Inoltre, la didattica aperta, con la strutturale differenziazione didattica che implica per tutti, può offrire una cornice in cui accogliere metodologie e strumenti anche molto specifici necessari per il miglior apprendimento possibile di alcuni alunni con disabilità. Nel quadro dei diversi percorsi individuali, questo è un percorso individuale in più, caratterizzato forse in modo un po' più «speciale», ma non è più l'unico a essere diverso.

La forte attenzione alla differenziazione dei processi di apprendimento sulla base di un riconoscimento delle specificità di ciascuno è interessante per l'inclusione nei termini appena descritti, ma implica anche un certo grado di rischio. Inclusione significa apprendere ai massimi livelli possibili per ognuno, ma significa anche partecipazione: vi è quindi sempre una tensione positiva fra il tentativo di rispondere nel migliore dei modi ai bisogni di ogni singolo, ma anche di costruire una comunità-gruppo a cui ciascuno senta di appartenere e di poter partecipare attivamente. Una didattica che spinge al suo estremo il principio di differenziazione rischia di rendere il processo di apprendimento individuale oltre che individualizzato. La didattica aperta condivide con la didattica inclusiva lo sforzo di cercare un equilibrio fra il singolo e il gruppo. Uno degli elementi su cui l'apertura si applica è quello delle regole e delle relazioni: questo coincide con la sperimentazione e la pratica in classe di modalità democratiche e partecipative di costruzione di regole, di decisionalità e di progettualità che tengano conto delle posizioni di ciascuno, ma richiedano poi di essere armonizzate in una visione comune di gruppo classe. La didattica aperta, quindi, non si limita a fornire un possibile approccio didattico che permetta di pensare a percorsi di apprendimento differenziati per ciascun alunno/a, ma garantisce al contempo spazi e modi in cui i percorsi di ciascuno entrano in dialogo e partecipano a una progettualità comune.

La proposta della didattica aperta vuole quindi essere un modo di innovare la didattica che si orienta a chiari principi etici di inclusione: quello dell'equità da un lato, che mira a garantire a ciascun alunno/a un percorso di apprendimento che valorizzi le sue personali differenze, e dall'altro quello della partecipazione, con l'obiettivo di rendere possibile l'appartenenza attiva di ciascuno a un gruppo.

### **La struttura del testo**

Il testo è costituito da due parti: nella prima vengono introdotti i riferimenti teorici e i principi metodologici della didattica aperta, nella seconda si mette in relazione la didattica aperta con l'inclusione analizzandone il potenziale in ottica di didattica inclusiva.

Più nello specifico, nella prima parte verranno esplorate diverse definizioni di didattica aperta e le sue basi teoriche, legate alla riflessione specifica sia delle scienze dell'educazione sia della psicologia dell'apprendimento. Verranno inoltre delineati gli aspetti costitutivi di questo approccio: i ruoli dell'alunno/a e dell'insegnante, il modo in cui si pensa agli spazi, ai tempi e ai materiali, le

declinazioni che assumono programmazione e valutazione. A questa trattazione generale dell'approccio, segue un'introduzione a quattro diverse declinazioni metodologiche: il lavoro per stazioni, le agende settimanali, la didattica per progetti e la piena apertura. Questa parte descrive percorsi, strumenti e strategie che possono contribuire alla realizzazione dei principi della didattica aperta nella pratica quotidiana. Infine, l'ultimo capitolo di questa parte riassume le evidenze scientifiche riguardanti la didattica aperta attraverso una panoramica sui diversi risultati di ricerca attualmente disponibili.

Nella seconda parte, dopo un primo capitolo dedicato all'inclusione e alla didattica inclusiva, si passa ad analizzare in che modo e secondo quali argomenti la didattica aperta possa essere considerata un approccio coerente con i principi della didattica inclusiva. Vengono discussi i seguenti aspetti: differenziazione, equilibrio fra singolo e gruppo, coerenza metodologica, coerenza dello sfondo valoriale, collaborazione fra più protagonisti, autodefinizione. Accanto ai potenziali, viene anche evidenziato il rischio che la libertà di scelta non garantisca sempre a tutti gli alunni/e pari opportunità per costruirsi in miglior percorso di apprendimento e partecipazione possibile. Sulla base della messa a fuoco di questo elemento di criticità, il testo si chiude con una proposta di introduzione della didattica aperta orientata ai principi dell'inclusione che limitino il rischio appena descritto. Questa proposta viene descritta e declinata in tre fasi operative.

Completano il testo tre appendici con attività e strategie pratiche per declinare operativamente la proposta di introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva.

La prima parte del testo è costruita in gran parte su riferimenti bibliografici provenienti da letteratura di lingua tedesca, poiché in quell'area è stata maggiormente curata e approfondita la riflessione circa l'approccio della didattica aperta. Molti concetti e definizioni sono stati tradotti cercando di trovare delle corrispondenze nella lingua italiana affinché le idee potessero essere il più possibile accessibili anche a lettori con riferimenti culturali diversi; dove possibile si è anche cercato di affiancare riferimenti più conosciuti anche nella cultura italiana. Nella seconda parte del testo, invece, quando si riflette sul nesso fra la didattica aperta e l'inclusione, si è consapevolmente cercato di collegare la bibliografia di lingua tedesca sulla didattica aperta con riferimenti italiani e internazionali sull'inclusione. Questo permette anche di collocare culturalmente l'approccio della didattica aperta nella riflessione sull'inclusione sviluppata nel contesto italiano o, quando utile, internazionale in modo più generale.

Dal punto di vista linguistico si è scelto di utilizzare per tutti i termini che descrivono gli alunni (alunno, bambino, ragazzo, compagno, ecc.) la forma

sia maschile che femminile (alunno/a, bambino/a, ragazzo/a, compagno/a). Questo non è stato accompagnato dal conseguente adattamento linguistico di tutte le parti della frase (aggettivi, articoli e pronomi) per non appesantire il testo. Già questa scelta rende la lettura meno scorrevole, ma in un testo che mette così fortemente al centro le differenze umane sarebbe sembrato poco coerente non introdurre, almeno con un piccolo adattamento formale come accade qui, un uso della lingua attento e in parte critico verso le convenzioni linguistiche e le differenze di genere che coinvolgono ciascuno di noi.



PRIMA PARTE

# **La didattica aperta e le aperture didattiche**



## Che cos'è la didattica aperta?

Immaginate l'aula di un istituto tecnico con uno scaffale che accoglie 27 raccoglitori, uno per ogni studente/ssa della classe, ognuno con il nome. Aprendo un raccoglitore troverete una prima sezione intitolata «Agende settimanali» e una seconda con il titolo «Diario di apprendimento». Guardando tra i fogli della sezione «Agende settimanali» vi accorgete che su ogni foglio è rappresentata una tabella con tre colonne. Ce n'è una per ogni settimana di scuola. In una prima colonna, scritti al computer, trovate alcuni compiti assegnati dall'insegnante: esercizi di matematica e fisica. Nella seconda trovate una o più proposte scritte a mano da uno studente/ssa. Qui ad esempio abbiamo la dicitura «Progetto skate-board». Nella terza colonna, trovate delle X e delle O con accanto delle date, a indicare se un compito e/o un'attività è stata o meno terminata in una certa data. Passando ora alla sezione «Diario di apprendimento», trovate una serie di questionari di autovalutazione con varie domande. Anche qui ce n'è uno per ogni settimana. In quello che avete davanti, lo studente ha segnato di essere molto soddisfatto del lavoro svolto nella settimana. Ha anche indicato di non aver incontrato difficoltà e di essere riuscito a terminare tutto. Dietro a ogni questionario trovate un breve commento del docente. Qui leggiamo: «Sono d'accordo! Ottimo lavoro questa settimana!».

Oppure immaginate di arrivare in un'aula di scuola primaria in cui tutti i banchi sono disposti lungo le pareti, ad eccezione di 8 che sono uniti a formare un grande tavolone. Una parete è occupata da uno scaffale con fogli di vario ge-

nere, colori, matite, forbici, colla e alcuni materiali tipici delle diverse discipline scolastiche come compassi, righelli, metri, dizionari. Sono le 10.15, poco prima dell'intervallo. Il volume di voce è piuttosto alto, molti bambini/e parlano fra loro. Per un istante avete l'impressione che l'intervallo sia stato un po' anticipato. Poi guardate meglio e notate, ascoltando quello che dicono, che i componenti del gruppo più rumoroso stanno discutendo animatamente per mettersi d'accordo su chi debba fare il disegno sul cartellone che stanno creando sul sistema solare: proprio quello che secondo la maggioranza sarebbe il più bravo a disegnare non ha voglia di farlo. Altri tre bambini sono distesi a terra e guardano un libro sugli squali. Dietro di loro c'è uno scaffale pieno di libri per ragazzi... pensate quanto sono fortunati ad avere tutti questi libri, e guardandovi intorno notate che però non ci sono libri di testo in nessuno scaffale. A un certo punto una bambina si alza in piedi, prende un campanellino, lo suona e grida: «Cerchio, cerchio! Dai venite tutti che siamo già in ritardo...». In pochi minuti riunisce tutti i compagni/e che vanno a sedersi in un angolo allestito con 4 panche disposte in un quadrato. Vedete che anche il maestro, senza dire nulla, va a sedersi in cerchio. Subito alza la mano per chiedere il permesso alla bambina di intervenire. Lei gli dice di aspettare perché un gruppetto di bambini/e si era già prenotato precedentemente...

Questi sono due esempi di classi con una gestione orientata alla didattica aperta. Hanno alcuni aspetti in comune: il più evidente è il protagonismo degli alunni/e, che nel primo caso decidono parte dei propri compiti e autovalutano il proprio percorso, mentre nel secondo gestiscono un momento comune come quello del cerchio, in cui l'insegnante sottostà alle stesse regole dei bambini/e. E proprio questa è la caratteristica fondamentale della didattica aperta: la centralità degli alunni/e con una loro libertà di scelta, che li rende non solo fruitori di un'offerta formativa, ma soggetti attivi e protagonisti. In autonomia, prendono decisioni e danno forma, insieme agli insegnanti, al proprio percorso di apprendimento.

Il concetto di apertura si riferisce allo spazio dato a chi apprende, all'alunno/a, al bambino/a. È una forma di puerocentrismo, ma non intesa come conoscenza approfondita dei bisogni e delle caratteristiche di ogni singolo bambino/a affinché l'insegnante possa costruire al meglio la proposta formativa più adatta a lui/lei. Non si tratta dell'idea dell'alunno/a al centro dei pensieri di un docente che deve adattare la propria proposta didattica alle diverse personalità e modi di apprendere. È una centralità intesa come libertà di scelta dell'alunno/a nell'ideazione e realizzazione del percorso formativo: la didattica è aperta nel senso che fa spazio alle iniziative del bambino/a nell'azione didattica, l'alunno/a determina alcuni o addirittura tutti gli aspetti del proprio percorso di apprendimento. Il bambino/a sceglie, si auto-organizza, si autoregola, si autodetermina e partecipa pienamente.

In Germania, e più in generale nei Paesi di lingua tedesca, si parla di didattica aperta da quasi quarant'anni. Nonostante ciò, le diverse concettualizzazioni dell'approccio non hanno generato una definizione univoca. Alcuni autori ad esempio mettono l'accento sul suo apparato metodologico volto a dare centralità alla decisionalità e all'autonomia degli alunni/e (Vaupel, 1996; Krieger, 1994), altri la considerano una raccolta di approcci (Wallrabenstein, 1991) o addirittura una filosofia educativa (Peschel, 2006a; 2006b), mettendo quindi in evidenza la dimensione valoriale e prettamente pedagogica, che va oltre quindi a una sola visione tecnico-metodologica.

In uno dei testi classici della tradizione tedesca sull'argomento pubblicato per la prima volta nel 1994, Eiko Jürgens (2009) definisce la didattica aperta come un movimento che raccoglie concettualizzazioni e pratiche didattiche eterogenee che hanno in comune il fatto di mettere in discussione più o meno radicalmente le tradizionali pratiche di insegnamento-apprendimento (Jürgens, 2009, p. 24). L'autore suggerisce quindi che potrebbe essere interessante, anziché cercare una definizione che racchiuda tutte queste concettualizzazioni eterogenee, individuare gli elementi comuni alle differenti definizioni (figura 1.1).

<b>Caratteristiche del comportamento dell'alunno/a</b>
Autonomia nella progettazione e nello svolgimento delle singole attività di apprendimento Autodeterminazione o partecipazione alla scelta dei contenuti e delle metodologie per affrontarli
<b>Caratteristiche del comportamento dell'insegnante</b>
Sostegno alle iniziative degli alunni/e Limitazione del ruolo di unico progettista dei processi di apprendimento e insegnamento Valorizzazione dei diversi interessi, desideri, bisogni e capacità degli alunni/e
<b>Caratteristiche del processo di apprendimento-insegnamento</b>
Apprendimento basato sulla scoperta, sul problem solving e sul fare Apprendimento responsabile: ognuno è responsabile del proprio percorso di apprendimento
<b>Metodologie didattiche<sup>1</sup></b>
Lavoro libero con piena apertura Agenda settimanale Didattica per progetti

Fig. 1.1 Elementi caratteristici della didattica aperta (tratto e adattato da Jürgens, 2009, pp. 45-46).

<sup>1</sup> Queste metodologie, poco conosciute nella cultura didattica italiana, verranno trattate in modo articolato più avanti nel capitolo.

Secondo questo autore sono centrali e comuni alle diverse definizioni la relazione fra l'insegnante e l'alunno/a e la conseguente nuova definizione dei due ruoli che la didattica aperta suggerisce. Questo ovviamente comporta anche un effetto sul modo di concepire l'apprendimento-insegnamento e sull'apparato metodologico utilizzato per realizzarlo.

In una delle concettualizzazioni più radicali della didattica aperta, Falko Peschel (2006a; 2006b) propone la seguente definizione: la didattica aperta permette a ogni alunno/a di apprendere, attraverso una metodologia individualizzata autodefinita, contenuti e competenze autodeterminati, ricavati da un curriculum a maglie larghe, nella piena libertà di scelta dei luoghi, dei tempi e degli eventuali partner di apprendimento. Dal punto di vista della socializzazione, la didattica aperta si pone come obiettivo la piena partecipazione e la piena corresponsabilizzazione dell'alunno/a rispetto all'organizzazione della classe, delle regole della comunità e della gestione comune del tempo scuola (Peschel, 2006a, p. 78).

L'autore immagina quindi un alunno/a che sceglie i contenuti e le competenze da sviluppare nel proprio percorso scolastico, orientandosi a un curriculum che vincola al raggiungimento di alcune competenze, espresse però in modo molto ampio e poco prescrittivo. Nel panorama culturale italiano il riferimento in questo senso sono le Indicazioni nazionali per il curriculum,<sup>2</sup> che descrivono le competenze da raggiungere nei vari gradi di scuola in termini molto generali, lasciando ampio spazio di libertà rispetto a competenze specifiche, contenuti e metodologie. Al di là dei vincoli rappresentati da queste Indicazioni, nell'idea di Peschel è l'alunno/a a definire «che cosa» imparare. Oltre a questo, l'alunno/a deciderà «come» (con quali metodi e con quali strumenti), «dove», «quando» e «con chi» costruire il percorso di apprendimento che lo porterà a raggiungere l'obiettivo di apprendimento che si è posto.

Peschel immagina la classe come una comunità in cui nemmeno la gestione è compito del solo insegnante ma è compito di tutti coloro che la frequentano, bambini/e e insegnanti insieme. Immagina una comunità che, sulla base delle esperienze comuni, definisce regole che nascono, si modificano e si articolano attraverso un processo di partecipazione e negoziazione di tutti.

<sup>2</sup> Il riferimento alle Indicazioni nazionali per il curriculum è stato aggiunto intenzionalmente e rappresenta probabilmente la modifica più sostanziale dalla definizione originaria di Peschel. Alcune riflessioni più radicali sulla didattica aperta e sulle scuole democratiche e libertarie rifiutano l'idea di un curriculum unitario, comune a tutte le scuole di un certo territorio, che fissi traguardi comuni da raggiungere. Questo infatti rappresenta già di per sé una limitazione della libertà individuale degli alunni/e. Si è voluto, però, con questo testo abbracciare la possibilità di pensare a forme di apertura didattica che possano essere applicate all'interno di un contesto di scuola pubblica che, per quanto previsto in Italia, deve necessariamente rispondere alle Indicazioni nazionali per il curriculum.

Alla concettualizzazione della didattica aperta Peschel dà un importante contributo attraverso la proposta di esplicitare, articolare e categorizzare il concetto di apertura. Egli individua quattro categorie di apertura della didattica (si veda la figura 1.2) che descrivono quattro possibili ambiti di decisionalità per l'alunno/a: apertura dell'organizzazione (dove? quando? con chi?), apertura delle metodologie (come?), apertura delle finalità e degli obiettivi (che cosa?), apertura nella socializzazione (con quali regole comunitarie?).

<b>Apertura dell'organizzazione</b>	Dove? Quando? Con chi?	Ha a che fare con le scelte che i bambini/e e i ragazzi/e possono compiere rispetto alla cornice organizzativa dell'insegnamento-apprendimento; rientrano in questa apertura la scelta in autonomia dei tempi, dei luoghi e degli eventuali partner di apprendimento
<b>Apertura delle metodologie</b>	Come?	Ha a che fare con le scelte che i bambini/e e i ragazzi/e possono compiere rispetto alle modalità di risolvere un problema, indagare una tematica, sviluppare ed esercitare una competenza; rientrano in questa apertura l'autoregolazione dei processi di apprendimento, che accompagna gli alunni/e a esplorare diverse vie per affrontare i compiti e diversi strumenti per poi imparare a scegliere di volta in volta la migliore metodologia per se stessi
<b>Apertura delle finalità e degli obiettivi</b>	Che cosa?	Ha a che fare con le scelte che i bambini/e e i ragazzi/e possono compiere rispetto ai contenuti dei processi di apprendimento e insegnamento; rientra in questa apertura l'autodeterminazione delle conoscenze e delle competenze da apprendere, pur nel rispetto di un curricolo a maglie larghe in linea con le Indicazioni nazionali per il curricolo
<b>Apertura delle relazioni e delle regole</b>	Con quali regole comunitarie?	Ha a che fare con le scelte che i bambini/e possono compiere rispetto alla loro comunità scolastica, al clima e alle regole di classe, al modo di gestire tempi e spazi comuni; rientra in questa apertura la partecipazione attiva e democratica alla definizione di regole, alle modalità di gestione delle relazioni fra pari e con gli insegnanti, alle iniziative ed esperienze comuni all'intero gruppo-classe

Fig. 1.2 Categorie di apertura (tradotto e adattato da Peschel, 2006b, p. 38).

La proposta di Peschel è radicale proprio perché nella sua concettualizzazione la vera didattica aperta si realizzerebbe solo con il massimo grado di apertura in ognuna di queste categorie. Nei fatti, il pedagogo, nella sua attività di insegnante di scuola primaria, ha realizzato questo modello radicale in una scuola primaria della Germania e lo ha documentato per quattro anni

riportando risultati sia di apprendimento sia di socializzazione sorprendentemente positivi (2006a; 2006b).

Questa visione radicale si ritrova in termini molto simili nella definizione di scuola democratica proposta da Codello e Stella (2011), ripresa dai due autori dalla Conferenza Internazionale per l'Educazione Democratica: «In qualsiasi contesto educativo i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze hanno il diritto di decidere individualmente come, quando, che cosa, dove e con chi imparare e hanno altresì il diritto di condividere in modo paritario le scelte che riguardano i loro ambiti organizzati, in particolare nelle scuole, stabilendo, se ritenuto necessario, regole e sanzioni» (Codello e Stella, 2011, p. 18).

Anche Bohl e Kucharz (2010) riprendono la categorizzazione proposta da Peschel, ma mettono in discussione la visione così radicale della didattica aperta, proponendo le categorie di apertura di Peschel in un modello (figura 1.3) che riconosce anche il valore di alcune aperture meno radicali nella didattica, pur distinguendole dalla vera e propria didattica aperta.

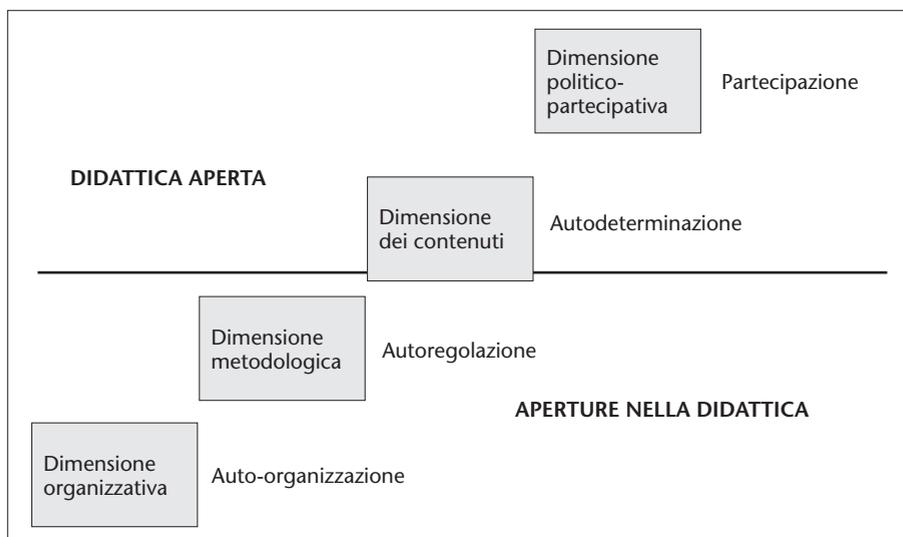


Fig. 1.3 Distinzione fra didattica aperta e aperture didattiche (tratto e adattato da Bohl e Kucharz, 2010, p. 19).

In questa concettualizzazione, si distingue e si traccia un confine fra alcune aperture nella didattica e una didattica aperta a tutti gli effetti. Ciò che contraddistingue la didattica aperta è la realizzazione dei due principi di

autodeterminazione e di piena partecipazione: la possibilità per i bambini/e di decidere anche i contenuti del proprio percorso formativo e di contribuire democraticamente e con una partecipazione attiva alla costruzione delle norme che regoleranno la comunità classe. Altre proposte — che permettono agli alunni/e alcune aree di decisionalità autonoma, ma solo nelle dimensioni organizzative e metodologiche — sono considerate aperture didattiche, che tendono certo verso una didattica aperta, ma che non ne soddisfano anche i due altri principi costitutivi.

Si noterà nella figura 1.3 che il confine fra aperture didattiche e didattica aperta vera e propria attraversa la dimensione dei contenuti. La scelta dei contenuti può infatti assumere diverse forme: la scelta fra più proposte elaborate dall'insegnante, la scelta libera di alcuni aspetti accanto ad altri definiti dall'insegnante o infine la scelta totalmente libera da parte degli alunni/e. La prima possibilità, quella della scelta tra diverse possibilità predefinite, non può essere considerata una forma di autodeterminazione a tutti gli effetti, poiché la libertà del bambino/a o del ragazzo/a è comunque limitata entro una rosa di possibilità predefinite dall'insegnante. È quindi a partire dalla possibilità da parte degli alunni/e di definire almeno alcuni contenuti del tutto liberamente che si può parlare di una didattica veramente aperta.

Per rendere più concrete le categorie di apertura e la differenza fra apertura didattica e didattica aperta, verranno qui di seguito commentati alcuni esempi di situazioni di insegnamento-apprendimento in diversi ordini di scuola rispetto al loro grado di realizzazione dell'apertura.

## **Esempio 1**

### *Descrizione della situazione*

In una sezione di una scuola dell'infanzia montessoriana l'insegnante sta mostrando a un bambino/a di 3 anni come costruire la torre rosa. La maggior parte degli altri bambini/e ha davanti a sé un proprio materiale che utilizza appoggiato su un piccolo tappeto. Tre bambini/e stanno osservando gli scaffali per decidere che cosa fare. Il tono di voce è basso e rilassato. Un bambino è attratto da alcuni contenitori con dell'acqua. Prende una caraffa e comincia a travasarne un po' in tutti i bicchieri vuoti. La maestra si allontana dal bambino/a con cui faceva la torre rosa e si avvicina al bambino con la caraffa. Sottovoce gli dice di prepararsi un tappetino, poi insieme portano la caraffa e i bicchieri sul tappetino. A questo punto la maestra mostra come travasare l'acqua. Il bambino riproduce le azioni dell'insegnante.

*Commento del grado di realizzazione dell'apertura*

I bambini/e in questo caso hanno una grande libertà nella scelta dei materiali. In questo senso, esercitano una loro decisionalità ad esempio nell'ambito organizzativo, definendo i tempi del proprio apprendimento, decidendo quando lavorare con un certo materiale e per quanto tempo. Vi è anche una certa apertura delle finalità e degli obiettivi, poiché sono i bambini/e a decidere «che cosa» imparare e lo fanno concretamente scegliendo il materiale con cui lavorare, seppure questo accada nei limiti delle possibilità predisposte nell'ambiente dall'insegnante. Non vi è, invece, apertura in ambito metodologico: i materiali prevedono infatti una modalità di utilizzo che viene mostrata dall'insegnante e che il bambino riproduce.

**Esempio 2***Descrizione della situazione*

In una classe 2<sup>a</sup> di scuola primaria, l'insegnante di italiano entra in classe con i bambini/e dopo l'intervallo. Mentre questi si organizzano ai loro banchi, la maestra predispone sulla cattedra la pila dei libri di lettura, 23 schede sull'uso dell'*h* (una per alunno/a) e altre 23 schede (sempre una per ogni alunno/a) con una serie di parole da cercare nel dizionario. Non appena i bambini/e sono seduti ai loro banchi, l'insegnante spiega loro che avranno la prossima ora e mezza per completare tre compiti: la lettura a bassa voce della pagina 46 del libro, la risoluzione delle attività sull'uso dell'*h* della prima scheda e la ricerca nel dizionario delle parole elencate nella seconda scheda. Potranno decidere da soli in che ordine svolgere i compiti. Potranno anche scegliere se lavorare da soli al proprio banco o se lavorare con un proprio compagno/a cercandosi un posto nell'aula in cui ci sia lo spazio per farlo. L'importante è che, parlando, ricordino di utilizzare sempre un tono di voce basso.

*Commento del grado di realizzazione dell'apertura*

In questa situazione l'insegnante mantiene nelle proprie mani la progettazione dei contenuti e delle metodologie: è infatti lei ad aver programmato le attività e gli strumenti per svolgerle (libri, schede). Lascia però ai bambini/e la libertà di fare delle proprie scelte nell'ambito dell'apertura dell'organizzazione. I bambini/e possono infatti decidere da soli, anche se nel confine ben preciso dell'ora e mezza complessiva, quando fare che cosa: scelgono l'ordine delle

attività e quanto tempo dedicare a ognuna di esse. Possono anche decidere se restare a lavorare da soli al proprio banco o se invece lavorare insieme a un compagno/a.

### **Esempio 3**

#### *Descrizione della situazione*

In una classe seconda di scuola secondaria di 1° grado, gli studenti/esse stanno costruendo in apprendimento cooperativo una piccola guida di viaggio. Ci sono in tutto 6 gruppi da 4: ognuno crea la guida per un diverso Stato europeo. All'interno dei gruppi ogni studente/ssa è l'esperto di un certo tema: c'è l'esperto delle cartine geografiche, quello dei cibi, quello delle grandi città e quello dei grandi monumenti. Ogni esperto, nella lezione precedente, ha lavorato insieme agli esperti sullo stesso tema degli altri gruppi, cercando di capire in che modo possono reperire materiali utili. Gli esperti di cartine, ad esempio, hanno individuato delle fonti in Internet e nei corridoi della scuola dove sono appese molte cartine europee. Oggi gli esperti stanno presentando al proprio gruppo i materiali trovati.

#### *Commento del grado di realizzazione dell'apertura*

Siamo di fronte a un'attività strutturata secondo la metodologia dell'apprendimento cooperativo «jigsaw». Dal punto di vista organizzativo, la maggior parte degli aspetti è definita dall'insegnante che ha costituito i gruppi, creato le postazioni di lavoro e che scandisce i tempi delle fasi del lavoro di gruppo. Nella dimensione «micro» del lavoro all'interno delle singole ore dedicate all'attività di cooperative learning, i ragazzi/e possono però fare delle scelte: dove collocarsi all'interno della postazione di lavoro, se stare seduti o in piedi, quanto far durare le micro-fasi di lavoro all'interno di quelle definite dall'insegnante. Dal punto di vista delle finalità e delle metodologie alcuni aspetti sono stati definiti dall'insegnante: è stato infatti il docente ad assegnare il compito di occuparsi di uno Stato d'Europa e ad avere stabilito che il prodotto finale da realizzare sarà una piccola guida turistica. Allo stesso modo, progettando le tipologie di esperti, ha anche in parte già definito quali temi verranno approfonditi.

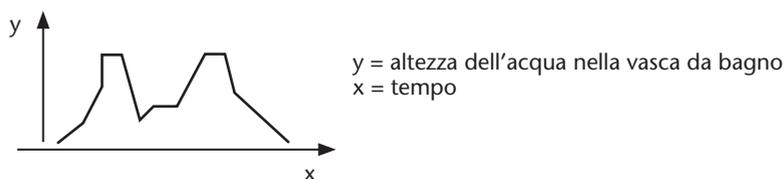
All'interno di queste indicazioni, però, è possibile per i gruppi e per i loro singoli componenti decidere ad esempio quali cartine utilizzare o ancora selezionare i monumenti principali del Paese da presentare. Sono infine gli alunni/e esperti a decidere in che modo raccogliere e presentare le informazioni nelle

guide. In questo esempio quindi gli alunni hanno la possibilità di esercitare alcune scelte a livello di organizzazione e di metodologie.

#### Esempio 4

##### *Descrizione della situazione*

L'insegnante entra nella classe 1<sup>a</sup> di una scuola secondaria di 2° grado. I 25 ragazzi/e quasi non lo guardano, chiacchierano fra loro, il volume della voce è piuttosto alto. L'insegnante va alla lavagna e comincia a disegnare il seguente grafico.



A questo punto i ragazzi/e cominciano a guardare la lavagna con attenzione. Accanto al grafico l'insegnante aggiunge:

1. Scrivete una storia matematica che possa descrivere il grafico (15 minuti, lavoro individuale)
2. Leggetevi a vicenda le storie matematiche inventate e discutete le differenze ed eventuali aspetti poco chiari (15 minuti, lavoro in coppia con il compagno/a di banco).

##### *Commento del grado di realizzazione dell'apertura*

Sebbene la situazione sia fortemente incentrata sull'insegnante e sul suo input, qui si vede un esempio di compito con un'apertura delle finalità e degli obiettivi. I tempi, gli spazi e i partner di apprendimento sono definiti completamente dall'insegnante. Anche il compito è stato programmato dal docente e viene comunicato agli studenti con una chiara indicazione anche rispetto al modo in cui la storia matematica va creata, facendo uso del linguaggio della scrittura e non di altri. La consegna implica, però, una certa apertura delle finalità e degli obiettivi. Non si tratta infatti di un compito con un'unica soluzione esatta, ma di una consegna che può essere svolta in diversi modi. La diversità è non solo ammessa, ma anche incoraggiata, come si vede poi dal fatto che ai ragazzi/e è richiesto di discutere in coppia le differenze.

## Esempio 5

### *Descrizione della situazione*

Tommaso frequenta la classe terza di un liceo scientifico. È lunedì mattina. Alle 8.00 comincia l'ora di matematica. A casa, dalla sezione del sito della scuola dedicata agli studenti, si è stampato la propria agenda per le attività di matematica. L'insegnante sa che 5 ragazzi/e non hanno la stampante a casa e porta quindi per loro l'agenda stampata. I primi 15 minuti dell'ora sono dedicati dai ragazzi/e alla lettura dei compiti che l'insegnante ha loro assegnato. La docente gira fra i banchi e chiarisce laddove i ragazzi/e abbiano dei dubbi su quello che hanno da fare. Tommaso ha una serie di esercizi da svolgere nel libro di matematica. Questi vanno consegnati giovedì alla professoressa. Per questi calcola che ci vorranno circa 3 delle 5 ore di matematica della settimana. Un'ora poi sarà occupata da una spiegazione del nuovo argomento: la prof. li ha divisi in due gruppi per questo. A lui tocca l'ora del venerdì. Gli resta quindi un'ora di tempo per una sua attività libera. La scorsa settimana ha concluso un progetto di statistica con cui ha fatto un'indagine sull'uso dei videogiochi fra tutti gli studenti di terza. Gli è piaciuto: vorrebbe condurre una nuova indagine, questa volta sulle attività del sabato sera. Per riuscire a impostare il lavoro più velocemente, pensa di chiedere aiuto a Sohil. Gli chiederà durante la ricreazione se vuole partecipare al suo lavoro.

### *Commento del grado di realizzazione dell'apertura*

In questo caso l'apertura della situazione è piuttosto pronunciata. La docente ha scelto di lavorare con delle agende settimanali. Queste contengono alcuni input da parte sua (attività di esercizio individuale chiaramente elencate e spiegazione del nuovo argomento), ma lasciano anche del tempo alle iniziative degli studenti: Tommaso, ad esempio, si sta appassionando alle indagini statistiche e coltiva questo suo interesse. Il fatto di ricevere un'agenda settimanale e non gli esercizi di volta in volta permette ai ragazzi/e di organizzarsi autonomamente il tempo all'interno delle 5 ore di matematica previste nella settimana.



## Le premesse teoriche

Gli argomenti teorici che sostengono la scelta della didattica aperta possono essere distinti in due grandi categorie, una con riferimento alle riflessioni pedagogiche e una invece con riferimento alle teorie dell'apprendimento di matrice psicologica. Le prime si confrontano con la visione del soggetto che apprende come soggetto attivo, con tutte le conseguenti ricadute sul piano della filosofia dell'educazione e della didattica. La seconda ha come riferimento principale l'idea di apprendimento legata al costruttivismo e riconosce nella didattica aperta un approccio capace di accompagnare efficacemente processi di apprendimento basati su una costruzione soggettiva di significati, negoziata all'interno del proprio contesto culturale e relazionale, valorizzando anche processi di apprendimento impliciti e informali.

### Le radici pedagogiche

#### *Le pedagogie puerocentriche dei primi del Novecento*

La riflessione pedagogica tedesca racchiude sotto il movimento della *Reformpädagogik* (pedagogia della riforma) tutti quegli approcci pedagogici che, a cavallo fra il XIX e il XX secolo, hanno evidenziato la centralità del bambino/a nei processi di apprendimento, pensandolo quindi non più come un adulto in potenza e ancora da formare, ma come un individuo pienamente capace

di operare scelte, diverse da quelle degli adulti ma parimenti legittime, e così influenzare o addirittura determinare il proprio percorso di apprendimento. In queste riflessioni molti hanno individuato le radici più antiche della didattica aperta (Bohl e Kucharz, 2010; Peschel, 2006a; Wallrabenstein, 1991).

Nella tradizione pedagogica italiana la concettualizzazione che meglio può avvicinarsi all'idea della *Reformpädagogik* è quella della pedagogia attiva. «La didattica della scuola attiva rovescia l'impostazione fatta valere dalla Didattica tradizionale ponendo al centro del processo formativo l'allievo, considerato della sua struttura biopsicologica, socioculturale ed esistenziale» (Frabboni, 2007, p. 121).

Alcuni degli autori e delle relative esperienze di riferimento in questo senso sono Maria Montessori, con la capacità di scelta che la pedagogista riconosce ai bambini/e, Célestin Freinet, con la sua esperienza delle cooperative dei ragazzi/e, e John Dewey con il *learning by doing* e la missione democratica della scuola.

I principi di fondo che da questi approcci vengono ereditati possono essere riassunti come segue.

### 1. L'alunno/a è un soggetto capace

Quando Maria Montessori descrive il modo in cui è nato il Metodo mette al centro della propria narrazione lo stupore provato di fronte alle azioni generate dai bambini/e di propria iniziativa, all'interno di un ambiente di vita reale. Questa forte fiducia nelle capacità del bambino/a si accompagna alla critica della visione del bambino/a come essere vuoto da riempire da parte di adulti egocentrici e introduce la sua idea alternativa che la struttura psichica del soggetto sia fin dalla nascita una «mente assorbente». Il bambino/a avrebbe cioè un'innata capacità di assimilazione sulla base degli stimoli che la realtà offre, capacità che ha certo bisogno di essere sollecitata, ma non riempita. E proprio su questa base afferma l'idea della «libera scelta»:

I nostri piccoli bambini costruiscono la propria attività, quando, con un processo di autoeducazione, mettono in moto complesse attività interiori [...]. L'esercizio della capacità di preparare la decisione li rende indipendenti dal suggerimento altrui; essi poi decidono in ogni atto della loro giornata, decidono di prendere o di lasciare; decidono di seguire coi movimenti il ritmo di una canzone; quel lavoro costante che edifica la loro personalità è spinto tutto da decisioni. (Montessori, 1962, p. 152)

Pari fiducia e valorizzazione del ruolo dell'alunno/a come soggetto capace si ritrova nel pensiero di Célestin Freinet (1969), anche se partendo da pre-

messe molto differenti. Freinet mette in discussione l'idea di apprendimento come trasmissione di sapere che sarebbe del tutto ignorato dall'alunno/a prima del suo arrivo a scuola. Il pedagogo vede invece negli alunni/e soggetti con esperienze e conoscenze, diverse forse da quelle che si ritiene servano a scuola, ma non di minor valore. Da questo punto di vista, quindi, ogni alunno/a è un individuo con un proprio bagaglio di competenza, da rispettare e da sviluppare.

Il punto centrale della riflessione è che nessun alunno/a arriva a scuola come una *tabula rasa* da scrivere, ma invece con una sua particolare costellazione di conoscenze e competenze fortemente influenzate dal contesto di provenienza e da valorizzare in quanto, con le parole di Frabboni (2006), «irripetibile, irriducibile e inviolabile».

## 2. L'insegnante sostiene, ma non guida

Valorizzando il ruolo del bambino/a in quanto soggetto capace di esprimere intenzionalità nel proprio processo di apprendimento, anche il ruolo dell'adulto educatore o insegnante assume una nuova connotazione. «Se la personalità del bambino deve essere educata nel suo sviluppo ed essa è più debole, occorre che la personalità prevalente, quella dell'adulto, si faccia remissiva e, prendendo, seguendo la guida che il bambino stesso gli offre, consideri suo onore di poterlo comprendere e seguire» (Montessori, 1950, p. 100).

Il ruolo dell'insegnante si fa più sensibile, aperto, disponibile a seguire le iniziative del bambino/a. L'adulto può essere un facilitatore delle azioni di apprendimento del bambino/a, ma non più una guida che indica la via, come se l'alunno/a non avesse idea di dove questa possa condurre. La Montessori, anche sulla scia della forte impostazione scientifica presente nel suo pensiero, valorizza l'azione osservativa: prendersi tempo per guardare che cosa fa il bambino/a che apprende. Sempre da lei nasce l'idea di un'azione educativa indiretta, mediata da un ambiente accuratamente progettato dall'insegnante con la messa a disposizione di materiali strutturati, ma che delega poi al bambino/a la scelta di questi e quindi dei tempi secondo i quali vorrà dedicarsi alle diverse attività.

Freinet (1969) immagina delle tecniche, come il testo libero, che danno voce a quel sapere che ogni alunno/a porta con sé. Il testo è chiamato libero perché l'alunno/a lo scrive quando ne ha voglia e con i contenuti che lo interessano in un dato momento. Questo prevede che il ragazzo/a senta il desiderio di scrivere, di esprimersi, di comunicare e questo può nascere solo in una comunità che faccia sentire che per l'insegnante e per i compagni/e il suo pensiero è importante. L'insegnante si pone quindi in atteggiamento di ascolto e di valorizzazione delle iniziative del bambino/a.

### 3. Facendo, s'impara

È probabilmente Dewey (2004) il più noto pensatore sul superamento della frattura fra teoria e pratica nell'educazione, ridando valore all'esperienza in un'epoca in cui era stata fortemente svalutata. Il pedagogista pensa a una scuola che si propone non come luogo di trasmissione di nozioni astratte, distanti dalla vita reale, ma invece come luogo di attività concrete di risoluzione di problemi che possono poi in un secondo momento essere organizzate anche in teorie più astratte.

Dewey non si ferma però a questo, e proprio in questo senso si distingue da altre sperimentazioni di scuola e altri approcci pedagogici: nella sua proposta vi è una forte attenzione al compito degli educatori e degli insegnanti nella scelta delle esperienze e nell'accompagnamento della riflessione sull'esperienza. Pur ritenendo che le esperienze debbano essere orientate agli interessi dei ragazzi/e, Dewey distingue fra impulsi e propositi, dove i primi hanno un carattere spontaneistico, mentre i secondi hanno un carattere più orientato a una pianificazione delle azioni per il raggiungimento di una meta e sono quindi caratterizzati da un'operazione intellettuale complessa. Per Dewey è fondamentale la capacità dell'insegnante di selezionare esperienze che contribuiscano alla stabilizzazione e crescita del sapere. Con una serie di esperienze deve divenire possibile al ragazzo/a avvicinarsi sempre di più al sapere in quei modi che contraddistinguono le forme padroneggiate dalle persone competenti in materia. Inoltre, Dewey riflette in modo articolato su come l'esperienza possa trasformarsi anche in sapere duraturo e codificato attraverso un «fare» che si aggancia alla «riflessione sul fare» e che alimenta un circolo virtuoso fra pratica e teoria (Nigris, Negri e Zuccoli, 2007).

Con una specifica attenzione alla ricaduta pratica in fatto di tecniche per l'insegnamento, anche Célestin Freinet (1969) valorizza la dimensione del fare. Le sue aule si trasformano in spazi molto più operativi rispetto alle aule tradizionali di inizio Novecento. Vi organizza ad esempio una tipografia con cui stampare il giornalino di classe o ancora crea spazi laboratoriali in cui sperimentare problemi matematici della vita reale.

Anche Maria Montessori pensa a una scuola in cui l'insegnante dedica gran parte del proprio tempo e dei propri sforzi ad allestire un ambiente che sia ricco di materiali che vengono dalla vita reale. E al bambino/a è chiesto di fare esperienza in questo ambiente, di scegliere attività e di realizzarle.

### 4. Partecipare per imparare la democrazia

«Partecipazione» non è una parola da inizio Novecento, ma l'assonanza fra questo concetto contemporaneo e le idee di cooperazione di Freinet o di scuola come palestra di democrazia di Dewey è molto forte.

Freinet pensava la propria scuola come una comunità educante in cui molte decisioni sono prese insieme: dal tema per i testi liberi ai piani di lavoro settimanali che prevedevano una progettazione condivisa delle attività da svolgere.

Il diritto a partecipare è una diretta conseguenza della valorizzazione dell'individuo come soggetto capace. Partecipare alla decisionalità sulle questioni comuni è in un certo senso il massimo riconoscimento possibile del valore che si attribuisce alla persona. Il bambino/a partecipa alle decisioni della vita della comunità scolastica perché le sue conoscenze e competenze hanno un valore e sono preziose per il contributo che possono dare a tutti gli altri.

Non si tratta solo di questo, però. Dewey sottolinea anche che la partecipazione a scuola, ad esempio all'ideazione e alla realizzazione di progetti con una rilevanza per gli alunni/e ma anche per il contesto della scuola, ha l'alto compito di formare cittadini e cittadine capaci di contribuire allo sviluppo e al miglioramento della società. In questo senso quindi la scuola è anche il luogo in cui mettersi alla prova come cittadini che partecipano alla vita comunitaria di una democrazia intesa nella sua valenza più profonda di costruzione condivisa di valori e visioni. Scriveva Dewey:

In primo luogo, la democrazia è qualcosa di molto più largo di una forma politica speciale, di un metodo di governare, di fare delle leggi e condurre l'amministrazione governativa mercé del suffragio universale. Essa è questo naturalmente, ma è qualcosa di più largo e profondo ancora. [...] A me sembra che l'essenza della democrazia come modo di vita si possa esprimere come la necessità della partecipazione di tutte le persone alla formazione dei valori che regolano la vita degli uomini associati. (Dewey, 1954, pp. 251-256)

### *Le pedagogie libertarie e democratiche*

Alla fine degli anni Sessanta, sulla scia dei movimenti del Sessantotto che individuano e mettono in discussione elementi strutturali della società che creano dinamiche di potere con oppressi e oppressori, anche la riflessione pedagogica viene attraversata da un momento di critica alle istituzioni scolastiche. La scuola di Francoforte sottolinea la funzione ideologica della formazione e sostiene quindi approcci antiautoritari (Calvani, 2007) in nome del principio di libertà per ogni persona di svilupparsi secondo le proprie inclinazioni, secondo il proprio modo di vedere e valutare il mondo, secondo le proprie scelte.

È questa in Italia l'epoca di Don Milani con la sua critica pungente alla scuola che abbandona «gli ultimi», che seleziona e provoca dispersione sco-

lastica e che quindi conferma gerarchie sociali preesistenti anziché agire come ascensore sociale. A questa scuola tradizionale oppone la propria esperienza di priore e maestro a Barbiana, proposta che anticipa le riflessioni in Italia sul valore del tempo pieno e di una didattica attiva. Sono gli anni in cui si discute la scuola media unica, riconoscendo i limiti in fatto di pari opportunità di una scuola che comincia a selezionare dopo solo 5 anni di scuola elementare comune. È anche il tempo dell'integrazione selvaggia, quei primi tentativi di portare a scuola un gruppo di persone che fino a quel momento era rimasto escluso, gli alunni/e con disabilità.

In Germania in quello stesso periodo nascono movimenti molto strutturati di scuole antiautoritarie. Si crea un movimento di scuole libere alternative che esplicitano i propri principi pedagogici in un vero e proprio manifesto pedagogico che può essere riassunto come segue.

- L'autoregolazione e la democrazia sono la dimensione più importante delle nostre scuole.
- Rinunciamo a mezzi coercitivi per disciplinare i bambini/e.
- Le scuole alternative sono scuole autogovernate.
- Le scuole autonome creano uno spazio in cui i bambini/e possano sviluppare risposte ai propri bisogni (libertà di movimento, espressione spontanea, organizzazione autonoma dei tempi).
- I contenuti degli apprendimenti sono determinati a partire dalle esperienze dei bambini/e e definiti insieme agli insegnanti.
- Le nostre scuole vogliono sostenere processi di apprendimento emancipatori che dischiudono nuovi e insoliti percorsi di conoscenza (Augschöll Blasbichler, 2009).

In comune con le riflessioni delle pedagogie puerocentriche dei primi del Novecento c'è ancora una volta la centralità del bambino/a e del soggetto in formazione più in generale, ma in questo caso le ragioni sono diverse. Le argomentazioni di questi anni, infatti, ruotano fortemente intorno alla critica alle istituzioni scolastiche che, anziché favorire lo sviluppo di soggetti capaci di pensare criticamente e di autodeterminarsi, hanno spesso assunto forme di educazione coercitiva volta a mantenere ordini precostituiti. Non si può dimenticare che nei decenni dopo la guerra la Germania ha dovuto fare i conti con quel senso di colpa diffuso rispetto a quel che era stato il ventennio nazista e all'obbedienza di tanta parte del popolo tedesco, di cui anche la scuola si era fatta strumento. Le parole chiave sono *libertà, emancipazione, autodeterminazione*.

In tempi recenti Codello e Stella (2011) descrivono il tratto fondante delle esperienze democratiche e libertarie come segue:

L'idea che l'educazione, per essere veramente libera, debba occuparsi esclusivamente di garantire all'educando ogni possibilità per divenire ciò che è in potenza e ciò che aspira a diventare, secondo un suo specifico progetto di vita, è alla base di tutte le esperienze autenticamente democratiche e libertarie. (Codello e Stella, 2011, p. 31)

L'aspetto che maggiormente diventa poi parte del patrimonio di riflessione della didattica aperta è quello dell'apprendimento autodeterminato. Gli insegnanti delle scuole che hanno tentato di realizzare questi principi libertari si sono sforzati di inventare e progettare insieme ai bambini/e e ai ragazzi modalità di apprendimento che dessero modo di agire il proprio diritto di scelta fin da subito. Venivano rifiutati approcci che prevedevano una graduale educazione alla libertà di scelta, individuando anche in questi il rischio che nella strutturata gradualità si annidassero pregiudizi ideologici frutto di un modo di vedere il mondo che potesse limitare l'effettivo sviluppo in libertà degli alunni/e. Veniva quindi fatto ogni tentativo possibile per rompere le strutture tradizionali dell'insegnamento e sperimentare nuovi e innovativi percorsi.

Su questa scia, viene valorizzata l'idea dell'«educazione incidentale», intesa come rifiuto dell'insegnamento diretto e formale, caratterizzato da un curriculum che definisce le mete e dai voti che ne sanciscono il raggiungimento, a favore di situazioni naturali e spontanee in cui i bambini/e possono scoprire, indovinare, «usare il cervello» (Goodman, citato in Codello e Stella, 2011, p. 32).

Nel contesto europeo, diverse scuole cercano di realizzare i principi di un'educazione libertaria e democratica.

Uno degli esempi più celebri è Summerhill, ispiratrice di molte riflessioni che si svilupparono ulteriormente dagli anni Settanta in poi, fondata nel 1921 da Alexander Neill nel Suffolk in Inghilterra. Ci vivono e imparano fra i 25 e 60 bambini/e e ragazzi/e di età compresa fra i 5 e i 16 anni. Sono divisi in tre gruppi eterogenei per età: 5-7 anni, 7-11 anni e 11-16 anni. La scuola è organizzata sul principio della facoltatività delle lezioni e sull'idea che le regole della comunità vengono costruite insieme all'interno di un'assemblea democratica in cui ogni voto vale 1, indipendentemente che provenga da un adulto o un bambino/a o ragazzo/a (Neill, 1990).

In Germania uno degli esempi più noti è la *Bielefelder Schule* organizzata attorno a elementi ispirati ai principi libertari e democratici: raggruppamento degli alunni/e che scardina l'omogeneità di età (gruppi di età eterogenee), sostituzione dei voti con relazioni educative fino ai 13 anni, sperimentazione di spazi educativi nuovi quali la biblioteca, il parco, aule con funzioni specifiche (laboratorio di falegnameria) superando il concetto di aula, apprendimento come progetto ideato e realizzato sulla base

delle iniziative dei bambini/e e fondato sulle loro potenzialità e sulla loro collaborazione (Augschöll Blasbichler, 2009). Si tratta quindi del tentativo di costruire un nuovo assetto organizzativo della scuola che permetta al bambino/a di muoversi liberamente in questi spazi e tempi ripensati per costruirsi un percorso formativo sulla base delle sue proprie libere scelte, iniziative, interessi, bisogni, desideri.

Un altro esempio celebre è quello della scuola democratica di Hadera (Israele). Si tratta di una delle realtà più ampie e istituzionalizzate, in parte anche sostenuta direttamente dallo Stato di Israele. In questa scuola, il visitatore resterà colpito dalla caratteristica che tutto possa continuamente essere messo in discussione, per cui non vi è un modello stabile che possa essere descritto, ma le modalità organizzative della scuola cambiano in base ai bambini/e, ragazzi/e e insegnanti che la vivono (Codello e Stella, 2011).

## Le radici psicologiche

### *Il costruttivismo*

La figura del libro *Un pesce è un pesce* di Leo Lionni che mostra un pesce che immagina il concetto di uccelli (figura 2.1) raffigura in modo esemplare gli assunti principali del costruttivismo. La storia racconta dell'amicizia tra un piccolo pesce e un girino e di come, crescendo, il girino diventato rana vada a scoprire la terraferma. Quando la rana torna a raccontare all'amico quel che ha visto, descrive gli uccelli raccontando che «avevano le ali, le zampe e tanti, tantissimi colori». Ecco che nella mente del pesce compaiono degli esseri a forma di pesci con ali, zampe e tanti, tantissimi colori.<sup>1</sup>

Secondo il costruttivismo il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce. Non esiste infatti una vera e oggettiva rappresentazione della realtà, quanto piuttosto una costruzione soggettiva del significato che ogni soggetto attribuisce alla realtà (Von Glasersfeld, 1999). La conoscenza è individuale e situata nella propria biografia, nelle proprie esperienze di riferimento. Il significato che ogni soggetto attribuisce a un'esperienza è influenzato dalla storia personale. Proprio per questo il pesce, sentendo la descrizione degli uccelli, crea nella sua mente un'immagine con riferimento diretto alla propria esperienza di pesce.

---

<sup>1</sup> La metafora dell'immagine di Leo Lionni per illustrare il costruttivismo in didattica è ereditata dal Prof. Werner Wiater ed era stata a suo tempo, nel mio primo anno di studi a Scienze della Formazione Primaria, illuminante per la mia mente di studentessa.



Fig. 2.1 Il pesce immagina gli uccelli. © Illustrazione di Leo Lionni tratta da *Un pesce è un pesce*, 2006, Babalibri.

La storia personale è anche frutto di una socializzazione e dell'acquisizione di significati condivisi nel proprio contesto di riferimento culturale (Varisco, 2002), che può essere la famiglia o, in senso più ampio, la comunità di provenienza. A scuola, dunque, arrivano bambini/e e ragazzi/e con riferimenti molto diversificati per quel che riguarda i significati che attribuiscono ai vari aspetti della realtà comune.

In questo modo di descrivere la costruzione di conoscenza, insegnare e apprendere non stanno più in una relazione lineare e causale di tipo trasmissivo. L'offerta didattica viene vista come un'occasione di apprendimento, una possibilità di negoziare significati intersoggettivi attraverso la comunicazione. Si tratta insomma di generare un'esperienza comune all'interno della quale nascono momenti in cui è possibile costruire un dialogo per la ricerca di significati condivisi.

Nella visione costruttivista dell'apprendimento gli alunni/e sono considerati soggetti con proprie idee e teorie sul mondo e sulla realtà, idee e teorie che in diversi casi non corrispondono a quelle considerate oggi valide nelle diverse discipline. Il compito dell'insegnante non può essere però quello di proporre in forma trasmissiva informazioni e metodologie «valide»: questa modalità, infatti, difficilmente potrebbe agire autenticamente sulle teorie ingenuie ben strutturate dei ragazzi/e. Queste, infatti, pur essendo considerate degli errori nell'orizzonte culturale condiviso, hanno una loro validità e funzionano sotto ad alcuni punti di vista nella mente dei bambini/e. I bambini/e e i ragazzi/e saranno disposti a rinunciarvi o a modificarle solo se potranno

sperimentarne con mano la limitatezza. Il compito dell'insegnante è perciò costruire situazioni che facciano vivere il conflitto fra la teoria ingenua e le situazioni reali che la teoria non riesce a spiegare. Nascerà allora un autentico bisogno di intraprendere un nuovo percorso di costruzione del significato. Qui l'insegnante avrà anche lo spazio per proporre a una mente aperta e sensibile una nuova struttura interpretativa più vicina a quella condivisa (Carletti e Varani, 2005).

Il fatto che le teorie ingenua con cui ogni alunno/a entra a scuola siano fortemente diversificate, sulla base dei differenti contesti sociali da cui ognuno proviene e delle differenti storie di vita di ognuno, ha come conseguenza il fatto che una proposta didattica che pretende di affrontare le stesse questioni con tutti, nello stesso luogo, nello stesso modo e nello stesso momento non possa essere vista come efficace. Richiede, invece, ambienti di apprendimento costruiti in modo ricorsivo e reticolare, in cui ciascun alunno/a possa autodefinire, fra molte possibilità, il proprio percorso.

In questo senso, la didattica aperta, con la centralità assegnata alle scelte individuali dei singoli alunni/e, si presenta come una metodologia particolarmente adatta a costruire un'offerta didattica coerente con un apprendimento in senso costruttivista. Questo modo di intendere l'apprendimento didattico valorizza anche tutte le forme di apprendimento fondate sul dialogo e sull'interazione, come la discussione nel grande gruppo, le comunità di apprendimento e l'apprendimento fra e con i pari. Proprio in queste situazioni si aprirebbe la possibilità di negoziare i significati di esperienze condivise, per arrivare a una co-costruzione delle conoscenze e delle competenze.

### *L'apprendimento implicito e l'apprendimento informale*

Nella scuola le dimensioni dell'apprendimento esplicito e dell'apprendimento formale sono tradizionalmente dominanti. Da un lato, il linguaggio verbale, scritto e orale, occupa tipicamente nella cultura occidentale un posto privilegiato fra gli altri codici e linguaggi e la scuola ha fatto proprio questo assunto, considerando spesso l'incapacità di un alunno/a di esprimere verbalmente delle conoscenze come segnale di un mancato apprendimento. Dall'altro lato, la scuola è stata considerata il luogo elettivo di un apprendimento formale, cioè un apprendimento che ha luogo in un'istituzione avente come finalità primaria l'educazione e in modo intenzionale, strutturato e organizzato. La psicologia e le neuroscienze hanno però messo in evidenza il ruolo fondamentale che rivestono anche un apprendimento implicito e un apprendimento informale (Reffieuna, 2012; si veda la tabella 2.1).

TABELLA 2.1  
**Apprendimento implicito e apprendimento esplicito**  
 (tratto e adattato da Reffieuna, 2012, p. 92)

Apprendimento implicito	Apprendimento esplicito
L'apprendimento avviene in modo inconsapevole e non intenzionale	L'apprendimento è consapevole e intenzionale
Il soggetto non è in grado di specificare che cosa ha appreso e talvolta non è neppure consapevole del fatto di aver realizzato un apprendimento	Il soggetto sa di aver realizzato un apprendimento e sa specificare che cosa ha appreso
Non comporta strategie riflessive	Richiede strategie di riflessione
Fa ricorso a forme di memoria procedurale	Comporta la memorizzazione consapevole (dichiarativa)
La rappresentazione della conoscenza è non verbale	La rappresentazione della conoscenza è verbale
È reso possibile dal possesso di capacità di ascolto, attenzione e osservazione di ordine generale	È reso possibile dal possesso di quattro capacità di base: comprensione, assimilazione, utilizzazione, accomodamento
Gli apprendimenti si manifestano spesso in situazioni reali e significative, non prevedibili	Gli apprendimenti realizzati si manifestano «su richiesta»

Per quanto riguarda l'apprendimento implicito, è fondamentale mettere in rilievo come, accanto a processi di apprendimento che passano per forme di memoria collegate al linguaggio, ce ne siano altri che sono veicolati dalla cosiddetta memoria procedurale, non connessa al linguaggio. L'apprendimento implicito fa proprio riferimento a tutte quelle situazioni in cui avviene un apprendimento, ma senza che il soggetto che apprende metta in atto un impegno consapevole e sia poi in grado di esprimere le conoscenze e/o le competenze acquisite verbalmente (Berry, 1997). Anche in questa forma di apprendimento vi è il passaggio da un'esperienza reale per giungere a una rappresentazione astratta, ma questo passaggio non si compie attraverso una via verbale e quindi consapevole.

Il fatto che questa forma di apprendimento sfugga alla possibilità di essere espressa e rappresentata verbalmente non deve far pensare che essa sia più fragile o deperibile: essa rappresenta una forma ottimale di apprendimento e particolarmente resistente, che difficilmente si perde nel tempo.

Il fatto che l'apprendimento implicito si riferisca alla memoria procedurale comporta alcune implicazioni didattiche interessanti. Di fatto si riconosce una

forma di apprendimento che sembra emergere attraverso un processo di tipo induttivo da un accumulo di esperienze che si è trasformato — però in modo inconsapevole — in competenza. Questo implica in primo luogo l'importanza di momenti in cui gli alunni/e abbiano la possibilità di «fare» senza che debbano collegare sempre l'azione a momenti di riflessione. A questo va aggiunta la necessità che l'occasione di «fare» si presenti con una certa frequenza: è infatti solo attraverso l'osservazione ripetuta di un fenomeno che il soggetto potrà verificare la regolarità con cui si manifesta una rappresentazione mentale del fenomeno stesso, dimostrandone quindi la validità.

Apprendimento implicito ed esplicito non vanno pensati in modo separato ed reciprocamente escludentesi, ma come due fattori fondamentali di tutti i processi di acquisizione di conoscenze e competenze complesse (Ernaut, 2000). Questo comporta che, se da un lato non sarebbe corretto continuare a immaginare l'apprendimento implicito come una parte marginale del processo, caratterizzato dal fatto che non segue formali programmi di istruzione, dall'altro lato sarebbe altrettanto deformante rispetto alla realtà non riconoscere il ruolo degli apprendimenti espliciti nello sviluppo di capacità cognitive di ordine superiore.

Per quanto concerne invece l'apprendimento informale, si considerano tali le situazioni non organizzate in modo esplicito con una finalità di tipo formativo e non proposte come parte del curriculum di un'agenzia educativa. L'idea che esista una forma di apprendimento informale risponde alla convinzione per cui il semplice «fare esperienza» possa generare apprendimento, senza necessità che l'esperienza sia stata progettata con specifici obiettivi di apprendimento. Una visione lineare che metta in relazione univoca l'esposizione a un'esperienza con l'apprendimento sarebbe certamente semplificante, ma, considerandone alcune limitazioni, l'esperienza rappresenta una fonte interessante per l'apprendimento, anche senza che sia stata costruita con intenzionalità educativa e senza che sia seguita da attività di riflessione volte a un'elaborazione a fine educativo. La limitazione più forte di cui tenere conto è legata al background personale dell'individuo esposto all'esperienza: quanto più questo possiede già delle conoscenze e delle capacità che gli permettono di osservare la situazione a cui è esposto e di coglierne elementi di familiarità, accanto ad altri di novità, tanto più gli sarà possibile sviluppare apprendimento. Se però, ad esempio, mancasse la capacità di attenzione lo sviluppo di apprendimento da una situazione spontanea potrebbe diventare molto difficile (Reffieuna, 2012).

A scuola, di fatto, si svolgono processi di apprendimento sia formali sia informali (Ernaut, 2000). Quelli formali sono progettati e proposti esplicitamente dagli insegnanti, spesso ancorati a una progettazione curricolare. Accanto

a questi, però, le esperienze spontanee che si sviluppano nel gruppo in momenti più informali (mensa, intervallo) oppure in «nicchie parallele» ai percorsi formali, come ad esempio le conversazioni fra pari parallele alla proposta didattica dell'insegnante, generano anche molte occasioni di apprendimento informale. Il fatto che questo non sia stato progettato dagli insegnanti può portare a considerare i processi di apprendimento informali come inadeguati, ossia non rispondenti alle aspettative degli insegnanti. Sarebbe probabilmente più utile tenere conto, fin dalla fase di progettazione didattica, del fatto che, accanto a processi di apprendimento formali, se ne svilupperanno altri di tipo informale, in modo da non considerarli necessariamente contraddittori o in conflitto. Questo permetterebbe inoltre di riconoscere il valore positivo dell'iniziativa personale dei singoli alunni/e nel generare esperienze informali positive per il proprio percorso di apprendimento.

La didattica aperta, con la centralità dell'esperienza e in particolare delle esperienze autodeterminate dagli alunni/e, si propone come un approccio capace di accogliere anche queste due forme di apprendimento accanto a quelle esplicite e formali.



## Gli elementi costitutivi della didattica aperta

### **Il ruolo dell'alunno/a**

Il primo elemento costitutivo non poteva che essere questo. L'alunno/a sta al centro della didattica aperta ed è un alunno/a con una grande libertà di scelta e con la possibilità, ma anche la responsabilità, di farsi carico, in misura variabile in base alle sue capacità e in base alle opportunità create dall'insegnante, del proprio percorso di apprendimento. Se a una prima superficiale lettura questa impostazione può ricordare un poco formativo paese della cuccagna del «faccio quel che voglio», un confronto più accurato con l'approccio ci riconsegna un alunno/a libero di scegliere, ma che porta appieno la responsabilità della propria libertà, un alunno/a che «deve volere quel che fa» (Peschel, 2006a, p. 167).

Non è quindi un alunno/a in fiduciosa attesa che il docente gli insegni nel migliore dei modi possibili le competenze e le conoscenze per lui importanti. È invece un alunno/a attivo, che ha la possibilità costruirsi degli obiettivi e di progettare percorsi per realizzarli. È un alunno/a con degli interessi e con delle passioni, che coltiva e alimenta. Nell'ambiente di vita, nell'ambiente di apprendimento, nelle interazioni con i pari o con gli adulti significativi, l'alunno/a si crea una propria motivazione per l'apprendimento. Non è necessariamente puramente intrinseca: può infatti certamente anche nascere dal desiderio di imitare un amico o di essere riconosciuto per le

proprie abilità in un gruppo. È però una motivazione guidata da un proprio personale interesse.

È un alunno/a che gestisce i tempi del proprio apprendimento. Organizza e realizza nelle proprie giornate un proprio personale ritmo, alterna momenti di concentrato lavoro ad altri di pausa e rilassamento. È anche un alunno/a che sa di preferire alcuni tipi di linguaggi e sceglie attività e materiali tenendone conto. Può anche tenere conto delle sue preferenze rispetto a dei luoghi per leggere, scrivere, dibattere e organizzarsi in modo da poterne usufruire quando ne ha bisogno. L'alunno/a che si muove in un ambiente di didattica aperta decide inoltre con chi fare quali attività, scegliendo i compagni/e da cui essere supportato o da aiutare a sua volta o individuandone altri con cui condividere un certo progetto. Infine, nel pensare a obiettivi e percorsi per raggiungerli, l'alunno/a tiene naturalmente conto delle proprie esperienze di vita e preconcoscienze: può quindi costruire delle traiettorie di apprendimento certamente significative per il suo sviluppo in termini più globali.

In quest'ottica anche gli errori acquisiscono un significato molto importante. Essi rappresentano piccoli ostacoli che l'alunno/a incontra nel tentativo di raggiungere gli obiettivi che si è posto. Grazie a un errore l'alunno/a coglie la necessità di cambiare, modificare qualcosa del suo percorso, riorientarsi magari rispetto agli obiettivi stessi. Non sono errori identificati dall'insegnante, ma errori percepiti dall'alunno/a attraverso un'autovalutazione diretta, una valutazione delle proprie azioni e della loro efficacia rispetto agli obiettivi che vuole raggiungere.

È sostanzialmente un alunno/a che, attraverso la libertà che il setting didattico gli offre, costruisce un proprio percorso di apprendimento individualizzato e personalizzato. È un alunno/a libero e, al contempo, anche un alunno/a molto competente. Infatti, perché la libertà che ha a disposizione si trasformi da potenziale a occasione realizzata, l'alunno/a ha bisogno di molte competenze. In primo luogo si tratta di competenze che possano supportare la sua capacità di fare scelte affinché queste portino a un apprendimento efficace. Ma ha bisogno anche di competenze strumentali come ad esempio la lettura, la scrittura, la ricerca di informazioni. Inoltre, le competenze di tipo sociale e affettivo gli sono necessarie per una gestione funzionale della libertà di scelta nel rispetto degli altri.

Sono competenze complesse, difficili da sviluppare, e per alcuni alunni si tratta di traguardi particolarmente sfidanti. Che cosa significa ad esempio muoversi in questa libertà per un alunno/a che ha una disabilità intellettiva? O ancora, che significato ha per un alunno/a che nelle dinamiche relazionali spontanee fra compagni/e di classe viene frequentemente marginalizzato? Se il

traguardo a cui si punta è chiaro ed è quello dell'alunno/a libero e competente, non lo è altrettanto il percorso. Quanta guida e quanta libertà sono necessari per sviluppare queste competenze? Funziona meglio un percorso in cui fin dall'inizio all'alunno/a è data piena libertà di scelta nella convinzione che solo così si possa imparare a gestirla (Peschel, 2006a; 2006b) o invece un percorso molto strutturato in cui le singole competenze necessarie vengono insegnate esplicitamente passo a passo (Klippert, 2004)? La discussione è aperta su questo punto. Riflettendoci in chiave inclusiva credo vada aggiunto un ulteriore dubbio a queste domande: la risposta è necessariamente uguale per tutti gli alunni/e? Oppure forse alcuni alunni/e hanno bisogno di quell'approccio graduale che altri non necessitano?

### **Il ruolo dell'insegnante**

I compiti e le azioni dell'insegnante sono azioni di accompagnamento e supporto al grande protagonista di questo approccio: l'alunno/a. Non è un insegnante che trasmette conoscenze e competenze progettando il percorso didattico per i propri alunni/e, ma è invece un insegnante che aspetta, incoraggia, risponde a domande, aiuta — se richiesto.

L'atteggiamento caratteristico è quello di una solida fiducia nell'alunno/a. È un atteggiamento che può essere paragonato a quello dello psicoterapeuta rogersiano (Goetze, 1992), con una visione molto positiva della persona, sempre e comunque portatrice della propria innata capacità di crescita e di autorealizzazione. È un terapeuta che non detta obiettivi per il proprio cliente e si astiene dal dare consigli perché saldamente convinto del fatto che il cliente sia capace di prendere le proprie decisioni. Il suo compito è invece quello di comunicargli un incondizionato apprezzamento umano e di incoraggiarlo a trovare il proprio percorso di crescita. Allo stesso modo l'insegnante che realizza la didattica aperta ha una forte fiducia nella voglia e capacità di apprendere di ogni alunno/a, è convinto che ogni alunno/a abbia il desiderio di realizzare progetti in cui ci sia il potenziale per un apprendimento significativo. Il compito dell'insegnante è quindi quello di creare un ambiente in cui questa capacità di apprendere possa realizzarsi. È un insegnante che programma e progetta poco: invece osserva, aspetta e incoraggia i percorsi che gli alunni/e decidono di intraprendere; a volte mostra e spiega, ma solo su richiesta di un alunno/a.

In questo approccio, l'insegnante perde il proprio ruolo di mediatore didattico, di colui cioè che si pone come anello di congiunzione fra il sapere disciplinare e l'alunno/a. È infatti l'alunno/a stesso a entrare in contatto di-

retto con gli strumenti, i saperi e le competenze di una disciplina per costruire attraverso di essi il proprio personale percorso (Peschel, 2006a).

Il compito principale dell'insegnante in questo contesto è quello di creare un clima in cui gli alunni/e sentano la fiducia nelle loro scelte. Si può parlare di un «non far nulla qualificato»: l'insegnante non programma e propone percorsi, ma accompagna con attenzione sul piano affettivo e motivazionale i percorsi decisi dai bambini/e. L'insegnante sostiene gli alunni/e nel far emergere i propri obiettivi e li incoraggia quando il percorso che si sono scelti appare loro troppo impegnativo. Vigila affinché i bambini/e e i ragazzi/e possano cogliere gli stimoli che la realtà propone, senza scadere nella ricerca di un'immediata soddisfazione di bisogni e interessi spontanei e momentanei, ma invece supportando una progettualità orientata (Codello e Stella, 2011; Peschel, 2006a).

La forte centratura sul mondo dell'alunno/a non significa che l'insegnante non possa esprimere posizioni e sentimenti personali. In questa cornice, è positivo che gli insegnanti si mostrino con autenticità e manifestino le proprie posizioni, i propri sogni e desideri. In questo modo ci si pone come autentici partner in una relazione, in cui ognuno possa esprimersi liberamente. Nel rispetto della libertà di ognuno, è però fondamentale che l'insegnante abbandoni l'aspettativa che le sue posizioni determinino poi una certa scelta nell'alunno/a: questo sarebbe di nuovo indirettamente manipolatorio (Codello e Stella, 2011).

È esemplare in questo senso la descrizione che un alunno/a fa del proprio maestro Falko nella pagella che gli consegna a fine anno (!): «Si rende abbastanza utile se gli si chiede qualcosa. Falko collabora bene con i bambini/e. Mostra loro volentieri come funzionano le cose. Ma, poi, che cosa deve venire fuori alla fine non lo dice» (Peschel, 2006a, p. 175).

In base poi al fatto che si scelgano forme più o meno graduali di avvicinamento all'apertura didattica, anche il ruolo dell'insegnante assume sfumature differenti. L'insegnante può limitarsi a creare il clima appena descritto nella convinzione che poi, all'interno di questo, sarà l'alunno/a con le sue esperienze a costruirsi la capacità di gestire al meglio la libertà che l'approccio gli propone. In alternativa, l'insegnante può essere invece inteso come colui che conduce passo a passo, gradualmente, attraverso uno sviluppo di competenze legate alla gestione della libertà accompagnato da una crescente apertura del setting didattico, nell'idea che più crescono le competenze degli alunni/e maggiore è la libertà che possono gestire. In questo secondo modello anche la progettazione di attività metacognitive e di esplicita esercitazione di competenze personali e sociali necessarie per un'autodeterminazione rispettosa anche degli altri diventa un compito importante dell'insegnante.

Tendenzialmente si tratta di un ruolo caratterizzato da una forte apertura alla progettualità degli alunni/e a cui corrisponde anche un certo grado di incertezza per l'insegnante: incertezza rispetto a quel che accadrà a scuola in un certo giorno, alle competenze e ai saperi disciplinari di cui avrà bisogno per accompagnare al meglio gli alunni/e, alle situazioni e ai percorsi che si troverà a supportare. Richiede da un lato una buona competenza disciplinare, che dà la tranquillità di saper proporre risposte, input, suggerimenti utili nel momento in cui questi siano richiesti dai ragazzi/e o dai bambini/e. Dall'altro lato, richiede anche la capacità personale di aspettare con pazienza che le idee negli alunni/e maturino e prendano forma, accettando che non sia fin da subito chiaro il punto di arrivo, il traguardo che raggiungeranno.

Questo è un profondo cambiamento rispetto al ruolo tradizionale dell'insegnante che progetta percorsi didattici per i propri alunni/e e che quindi concentra i propri sforzi nel renderli interessanti e fruibili per loro, conoscendo in anticipo il percorso che faranno e gli obiettivi a cui questo percorso porterà. Nel momento in cui si propone una didattica aperta queste certezze vanno sfumando e, in base al grado di apertura che si offre, sempre di più l'insegnante deve essere pronto a condividere questo ruolo di progettazione con i ragazzi/e e i bambini/e.

## **Gli spazi e i tempi**

Per creare un ambiente educativo adatto a realizzare la didattica aperta gli spazi e i tempi della scuola hanno bisogno di un'organizzazione che garantisca il più possibile quelle libertà di scelta che l'approccio promuove. Si tratta quindi di spazi e di tempi che danno la possibilità ai ragazzi/e e ai bambini/e di creare ritmi e contesti di apprendimento assolutamente individuali e personali.

Le classi sono strutturate in modo da permettere lo svolgimento contemporaneo di attività differenti all'interno dello stesso spazio. Creano inoltre ambienti adatti alle diverse preferenze dei bambini/e rispetto agli arredi e al bisogno di movimento. È quindi un'aula pensata e progettata per angoli e postazioni che possono rispondere a bisogni e preferenze differenti: un angolo di tipo più informale dove i ragazzi/e possono stare seduti o sdraiati con arredi poco strutturati come dei cuscini, un tappeto o semplicemente uno spazio vuoto libero; un angolo dove sia possibile lavorare in piedi, magari appoggiati a un tavolo o uno scaffale più alto; diverse postazioni in cui sia possibile lavorare singolarmente magari di fronte a un muro senza distrattori; un paio di tavolini più grandi dove sia possibile lavorare in coppia o in piccoli gruppi... Più lo spazio a

disposizione è grande, più si può pensare a degli angoli e a delle postazioni fisse. Se, come nella maggior parte delle aule delle scuole italiane, lo spazio è limitato, è importante pensare a soluzioni mobili come una cesta di cuscini per crearsi un piccolo spazio morbido quando se ne ha bisogno al posto dell'angolo informale, alcuni banchi che possono essere spostati in modo da creare di volta in volta, in base alle esigenze, postazioni singole o tavolini per lavorare in coppia o gruppo.

Generalmente le aule allestite per ospitare una didattica aperta non prevedono la presenza di un banco per ogni alunno/a. Non a tutti gli alunni/e, infatti, servirà contemporaneamente questa postazione: alcuni potranno lavorare in due a un banco, altri faranno delle attività per cui il banco non è necessario. Questo permette di avere dello spazio che può essere utilizzato appunto in modo più informale e libero per stare seduti a terra, in piedi o per muoversi. Molto spesso poi le attività delle classi che lavorano con la didattica aperta si svolgono anche fuori dall'aula, in altre aule adiacenti oppure, come certamente risulta essere più praticabile anche in scuole dagli spazi limitati, nei luoghi comuni come gli atri o i corridoi.

Un'altra caratteristica tipica di un'aula per la didattica aperta è l'accessibilità dei materiali. Ci sono molti scaffali e pochi armadi chiusi. Ci sono poi cassetti, mensole, cestini, raccoglitori che organizzano i materiali in modo ordinato e trasparente affinché tutti i ragazzi/e e i bambini/e sappiano dove trovare i materiali di cui hanno bisogno per le loro attività.

Forme di allestimento come quelle descritte sopra si possono realizzare nel momento in cui c'è condivisione dell'approccio della didattica aperta da parte di un intero consiglio di classe, poiché è evidente che si va a costruire un ambiente all'interno del quale diventa difficile svolgere una lezione frontale ad esempio. Sono possibili, però, anche piccoli accorgimenti che modificano lo spazio in modo che possa ampliare le possibilità di scelta dell'alunno/a, ma senza destrutturare completamente l'aula tradizionale. Questi possono essere utili per insegnanti che vogliono utilizzare l'approccio solo per alcune ore alla settimana o che lo utilizzano all'interno di un consiglio di classe in cui i colleghi preferiscono altre metodologie di insegnamento. Alcuni esempi in questo senso possono essere: un piccolo carrello mobile che contenga i materiali necessari a un lavoro con la didattica aperta in una certa disciplina, l'esercitazione insieme ai bambini/e e ragazzi/e di un rapido cambio di posizione degli arredi all'inizio dell'ora (ogni alunno/a può essere responsabile dello spostamento di un banco) oppure l'uso del corridoio.

Per quanto riguarda i tempi, la situazione ideale è rappresentata da una sospensione della scansione oraria con corrispondente cambio di insegnanti. L'organizzazione del tempo scuola in slot da 50 o 60 minuti è chiaramente

molto distante dall'idea di poter seguire un proprio progetto per tutto il tempo in cui sia vivo l'interesse a farlo, garantendo quindi che le attività si svolgano sull'onda della migliore motivazione possibile. Nell'attuale situazione della scuola italiana si può andare incontro a questa idea almeno provando a creare «blocchi» di ore più lunghi possibili.

Un momento importante che scandisce l'inizio e la fine della giornata in molte realtà che lavorano secondo la didattica aperta è il cerchio. È qui che a ogni nuovo inizio di giornata gli alunni/e condividono i propri propositi e progetti con i compagni/e e con l'insegnante. Allo stesso modo, prima rientrare a casa, è di nuovo nel cerchio che ognuno singolarmente traccia il bilancio dei propri traguardi, progressi o eventuali difficoltà e ostacoli incontrati. È un importante organizzatore del tempo: nel cerchio, infatti, ognuno impara a fare previsioni rispetto al proprio lavoro. Con il tempo si può anche pensare a una progettualità a più lungo termine, ad esempio di una settimana o, con i ragazzi/e più grandi, di un mese.

Come nel caso dell'organizzazione degli spazi, anche per quel che riguarda il tempo, accanto alle strategie ideali appena descritte si può pensare ad aggiustamenti meno radicali che permettono di cominciare a lavorare in una modalità più aperta. Come già anticipato, un primo elemento positivo è il fatto di assegnare per quanto possibile più ore consecutive allo stesso insegnante; è chiaro che questo è più semplice nei contesti in cui gli insegnanti che lavorano su un gruppo sono pochi, come la scuola dell'infanzia o la scuola primaria. Una modalità applicabile con una certa semplicità per aprire spazi di libertà nella gestione del tempo è quella di rinunciare a svolgere insieme una serie di compiti e assegnarli invece all'inizio dell'ora (o delle due ore, se le si hanno) e lasciare poi gli alunni/e liberi di scegliere quali fare in classe, quali a casa, in che ordine svolgerli e quanto tempo dedicare a ognuno. Un'altra possibilità ancora è quella di concordare all'interno del consiglio di classe un uso individualizzato delle pause da parte degli alunni/e. I ragazzi/e potrebbero ad esempio avere a disposizione due carte che simboleggiano una pausa da 10 minuti in una giornata, pausa che possono prendere quando vogliono e con il docente che vogliono. I docenti possono definire all'interno delle loro ore in quali fasi della lezione è possibile prendere la pausa e in quali no.

## **I materiali**

In linea con l'idea di apertura didattica, il principio di fondo a cui risponde la riflessione sui materiali è che l'alunno/a per apprendere non abbia sempre

bisogno di una mediazione didattica, né gestita dall'insegnante, né indotta da materiali didattici strutturati. Il bambino/a infatti è inteso come il miglior mediatore didattico per se stesso: sarà lui/lei di volta in volta a scegliere quali tematiche disciplinari affrontare, con quali metodologie e con quali strumenti. In questa logica l'utilizzo di schede, libri di testi e giochi didattici già pronti non appare del tutto coerente. Peschel (2006a) vede in situazioni di apprendimento in cui i materiali didattici hanno un ruolo centrale una forma alternativa di insegnamento basato sulla centralità dell'insegnante. Può non essere una lezione frontale in cui concretamente al centro ci sono l'insegnante e la sua voce che spiega, ma questi elementi sono sostituiti da materiali didattici così fortemente strutturati per cui comunque il percorso di insegnamento progettato dall'insegnante e mediato dai materiali ha il sopravvento sulla progettualità dei bambini/e e dei ragazzi/e. Questi possono usare i materiali anche in autonomia, ma le loro azioni sono comunque guidate dagli insegnanti. Nella sua proposta di didattica aperta (Peschel, 2006b), i bambini/e della scuola primaria hanno invece a disposizione fonti di informazione dirette quali libri, riviste, Internet e strumenti tipici delle diverse discipline come vocabolario o microscopio. I bambini/e possono portarsi dei materiali da casa o decidere di andare a procurarsene (ad esempio in biblioteca).

L'esempio più radicale di materiale della didattica aperta è quello del «foglio bianco» (Zehnpfennig e Zehnpfennig, 1992). L'idea è quella di abbandonare i materiali didattici strutturati e di delegare ai bambini/e la costruzione di materiali personali legati ai loro percorsi di apprendimento. Più che di materiali si tratta nella maggior parte dei casi di prodotti che i bambini/e creano per documentare o mostrare il loro lavoro. Possono essere delle presentazioni, un libro o un modellino. Gli autori stessi raccontano come, dopo una visita in biblioteca in cui ogni bambino/a poteva prendere un libro su un argomento a scelta, indipendentemente dal grado di difficoltà o dall'età consigliata, era poi richiesto a ognuno di elaborare una scheda sul contenuto del libro per i compagni/e a partire da un foglio bianco. Le schede venivano poi fotocopiate per tutti e presentate dal bambino/a che le aveva ideate (Zehnpfennig e Zehnpfennig, 1995).

All'interno di pratiche didattiche che accolgono alcune aperture didattiche, ma non la didattica aperta piena, i materiali didattici, fra cui anche i più tradizionali libri di testo e schede, hanno un loro posto. Vengono però utilizzati in modo differente rispetto a quanto si fa, ad esempio, nella lezione frontale. La parola chiave è *eterogeneità*. L'idea fondamentale è che i materiali didattici proposti devono garantire a ogni alunno/a la possibilità di trovare il proprio migliore canale di accesso a una certa tematica o il miglior percorso per lo

sviluppo di una competenza. In quest'ottica, non appare sensato pensare che tutti gli alunni/e debbano utilizzare nello stesso momento gli stessi materiali didattici. Il libro di testo uguale per tutti può ad esempio essere sostituito da una piccola biblioteca di libri di testo con proposte differenti sia per livelli che per metodologie. La scheda unica per tutti può invece assumere la forma di una raccolta di schede su uno stesso tema che propone diversi modi di affrontarlo. Sia le schede sia i libri di testo puntano generalmente sul canale visivo, per cui i contenuti sono presentati con parole, simboli e immagini. Per rendere però giustizia ai molti e differenti modi di apprendere dei ragazzi/e e dei bambini/e è importante pensare anche ad altri materiali, che utilizzino linguaggi diversi e garantiscano così una pluralità percorsi di accesso all'informazione e di espressione.

Oltre a differenziarsi per complessità, metodologia e linguaggio attraverso cui il contenuto è presentato, i materiali si possono differenziare in base al grado di apertura stesso e dunque alla libertà di scelta che lasciano all'alunno/a. Esistono ad esempio materiali didattici che propongono compiti con un grado di strutturazione basso e che lasciano ampio spazio anche all'iniziativa degli alunni/e. A questo scopo è possibile intervenire in due modi sulla formulazione delle consegne dei compiti (tabella 3.1):

1. rendendo le consegne «a maglie più larghe», in modo che i bambini/e abbiano la possibilità di definirne liberamente alcune parti;
2. inserendo nei materiali possibilità di scegliere fra alcune proposte di attività o compiti.

TABELLA 3.1  
Esempi di consegne aperte

<b>Esempio di consegna «a maglie larghe»</b>
Scrivi un problema matematico da risolvere e mettilo nel cesto che c'è sulla cattedra. Prendi due problemi scritti dai tuoi compagni/e e risolvi sul quaderno.
<b>Esempio di consegne con più attività fra cui scegliere</b>
Devi imparare come si chiamano i fiori che abbiamo raccolto durante la gita della scorsa settimana. Puoi: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. farti un piccolo libricino con fogli di carta bianca, disegnare i fiori e scrivere accanto il loro nome (il nome lo trovi nel libro sui fiori che ho messo nella nostra biblioteca di classe)</li> </ol> <i>oppure</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. cercare i nomi dei fiori (il nome lo trovi nel libro sui fiori che ho messo nella nostra biblioteca di classe) e poi per ognuno scrivere una piccola descrizione dell'altezza, del colore e forma del fiore e delle foglie nel quaderno.</li> </ol>

## **La gestione della classe**

Pensiamo alla gestione della classe come a quell'insieme di accordi e regole che limitano i fattori di disturbo che potenzialmente diminuiscono il tempo di apprendimento di ciascuno. Ad esempio, in un momento di lezione dialogata nel grande gruppo classe, una conversazione a mezza voce fra due compagni/e di classe rappresenta un fattore di disturbo in questo senso. Parlando di didattica aperta, pensare alla gestione della classe è piuttosto complesso (Bohl e Kucharz, 2010). Ad esempio identificare fattori di disturbo all'interno di una situazione di didattica aperta non è così semplice, perché non risulta sempre chiaro se un'azione degli alunni/e sia o meno funzionale all'apprendimento. La conversazione a mezza voce di quei due alunni/e può avere significati completamente differenti. La loro conversazione può essere di aiuto a uno dei due per comprendere meglio parte del lavoro individuale e quindi rientrare a pieno titolo nel tempo di apprendimento. Tuttavia, anche se la conversazione vertesse su tematiche del tutto estranee alle attività individuali che i due stanno portando avanti, sarebbe molto difficile valutare se quella conversazione faccia parte di una sensata alternanza di fasi di lavoro e fasi di pausa o se sia invece un elemento di disturbo. Proprio perché nella didattica aperta viene assegnato un grande valore alla progettazione e all'organizzazione autonoma delle attività, è difficile riuscire — nel ruolo esterno di insegnante — a valutare quali azioni siano da considerare disturbo e quali no.

L'importanza di routine, regole e strutturazione per un'efficace gestione della classe si ritrova sicuramente anche nella didattica aperta. Si pensi ad esempio a quanto possa essere utile, in una giornata in cui la scansione del tempo è fortemente individualizzata, avere alcuni punti fermi comuni come ad esempio trovarsi tutti insieme all'inizio e alla fine della giornata scolastica per condividere obiettivi e risultati. Anche la chiarezza su alcune regole che aiutano a condividere, senza disturbarsi, lo spazio limitato della classe è indubbiamente utile. La strutturazione stessa degli ambienti, che deve garantire l'accessibilità in autonomia ai materiali disponibili, deve essere molto chiara e trasparente per essere realmente fruibile. Questi aspetti non si differenziano di molto da elementi di gestione della classe all'interno di approcci didattici più fortemente incentrati sull'insegnante. Quello che però è determinante all'interno della didattica aperta è che questi nascono in modo condiviso.

In un approccio di questo tipo una gestione della classe incentrata sull'insegnante non risulterebbe coerente. Anche la gestione della classe va condivisa con gli alunni/e. Ecco perché è importante pensare a un sistema di regole costruite dalla classe-comunità attraverso modalità il più possibile par-

tecipate. Non si tratta di regole che l'insegnante propone alla classe e che poi si occupa di far rispettare: si tratta invece di regole che scaturiscono dai bisogni reali degli alunni/e o degli insegnanti o da conflitti di vario tipo che vanno regolati in modo sistematico. Sono anche regole di cui bambini/e, ragazzi/e e adulti insieme monitoreranno il rispetto da parte di tutti. Proprio questo è il punto di forza di una gestione condivisa della classe: se le regole nascono da una partecipazione e una negoziazione, possono puntare a diventare regole «sentite». Non sarà quindi raro sentire un alunno/a che dice al compagno/a che parla a voce troppo alta di abbassarla.

Nella maggior parte delle proposte di didattica aperta vi è un elemento strutturale che crea in diversi momenti della giornata e della settimana occasioni per condividere, negoziare e partecipare: è l'elemento del cerchio. Nel cerchio ragazzi/e e insegnanti discutono alcune questioni interessanti e importanti per tutti. Nelle classi che lavorano con una didattica aperta vi è generalmente uno spazio apposito adibito al cerchio: può essere un cesto di cuscini che vengono poi messi in cerchio o uno spazio vuoto in cui si fa un cerchio di sedie o ancora 4 panche in un angolo della classe sempre pronte per ritrovarsi insieme. Nel cerchio i bambini/e e i ragazzi/e hanno la possibilità di condividere esperienze di apprendimento fatte o progettate, ma anche di raccontarsi esperienze di vita. È questo anche il luogo e lo spazio in cui si discutono tutte le questioni che riguardano la vita della classe come gruppo. È qui che, in seguito a un conflitto, nascono le proposte per prevenire un simile conflitto in un'altra situazione oppure dove alcuni bambini/e esplicitano dei bisogni — come ad esempio quello di avere un posto in cui si possa lavorare in silenzio — su cui chiedono la collaborazione degli altri. Il cerchio rappresenta una struttura importante, che fa da contrappeso alla forte differenziazione che caratterizza la maggior parte dei momenti di didattica aperta. È proprio questo il contesto all'interno del quale nascono quelle routine, regole e strutture partecipate.

## **Counseling all'apprendimento**

La decentralizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento mette l'insegnante nella condizione di poter dedicare più tempo a interazioni con singoli alunni/e o piccoli gruppi, in cui è possibile riflettere in modo molto individualizzato e preciso sul loro percorso di apprendimento.

Il «counseling all'apprendimento» può assumere forme diverse. Può avere luogo su iniziativa dell'insegnante o degli alunni/e. Si svolge a volte in situazioni di interazione 1 a 1 insegnante-alunno/a, altre volte in situazioni di

piccolo gruppo guidate dall'insegnante. In alcuni casi, il dialogo va a centrarsi su questioni legate alle discipline e alle relative conoscenze o competenze tipiche, in altri casi si focalizza invece su questioni più generali come il modo di apprendere o di organizzare l'apprendimento. Tre esempi tipici di counseling all'apprendimento possono essere i seguenti.

1. Un bambino/a di scuola dell'infanzia impegnato insieme a due compagni/e a «leggere» un albo illustrato chiede all'insegnante di raggiungerli perché non sono d'accordo su quel che succede in una certa pagina del libro e non sanno quindi come continuare a «leggere». L'insegnante si avvicina e legge loro che cosa c'è scritto nella pagina.
2. Un insegnante di scuola secondaria di 1° grado ha organizzato una fase di esercizio di 20 minuti per 4 alunni/e che hanno ancora difficoltà a risolvere le espressioni che contengono parentesi. Proverà a spiegare loro l'utilizzo delle parentesi in un modo diverso da quello usato nella spiegazione della scheda che aveva preparato per tutta la classe. Gli altri alunni/e intanto lavorano autonomamente.
3. Un insegnante di scuola primaria ha osservato per due settimane un alunno/a che ha delle difficoltà a organizzare il proprio lavoro in autonomia. Soprattutto il momento della scelta dell'attività gli richiede molto tempo e ha calcolato che nelle ultime due settimane ha perso per questo almeno un'ora. Gli si avvicina in uno dei momenti in cui, con difficoltà, sta cercando una nuova attività da cominciare e discutono insieme delle strategie utili.

In ogni situazione di counseling all'apprendimento è molto importante che l'insegnante riesca a trovare un buon equilibrio tra la fiducia nell'autonomia dell'alunno/a e il suo bisogno di strutturazione (Bohl e Kucharz, 2010). È infatti forte il rischio che attraverso il counseling all'apprendimento si vada di fatto a limitare molto la libertà di scelta di alunni/e che all'insegnante sembrano in difficoltà. Per evitarlo è importante che il dialogo si svolga sempre all'insegna di sostenere l'alunno/a nel grado maggiore di autonomia per lui possibile e di accompagnarlo verso un suo ulteriore sviluppo. Questo può succedere efficacemente ad esempio attraverso dialoghi su aspetti metacognitivi dell'apprendimento, in modo da aiutare l'alunno/a a sviluppare strategie di autoregolazione del proprio processo di apprendimento.

Il counseling all'apprendimento viene di solito fornito oralmente attraverso dialoghi individuali o in piccolo gruppo. Ruf e Gallin (in Peschel, 2006a) hanno ideato una forma diversa di counseling basata sulla verbalizzazione scritta dei processi di apprendimento. I due insegnanti chiedono ai propri alunni/e di accompagnare alla risoluzione di un compito una narrazione del percorso fatto

per arrivare alla soluzione. Si tratta di una narrazione che permette di esprimere elementi sia cognitivi sia affettivi legati al processo di apprendimento. Ad esempio, risolvendo la moltiplicazione  $7 \times 8$ , un alunno/a potrebbe verbalizzare come segue: «Ho visto subito che era difficile perché bisogna saperla a memoria. Io non la sapevo. Allora ho fatto  $8 \times 8$  che fa 64, poi ho tolto 4 e sono arrivato a 60; ho tolto ancora 4 e sono arrivato al risultato che è  $7 \times 8 = 56$ ». In questo caso la verbalizzazione riguarda un compito molto lineare: le cose divengono ben più complesse e lunghe per compiti più aperti. L'idea di fondo interessante, anche nell'ottica del counseling all'apprendimento, è che attraverso questo strumento gli insegnanti possono dare dei feedback agli alunni/e non tanto sulla base di un risultato, ma sulla base del processo compiuto per arrivarci. L'attenzione è quindi fortemente spostata sui processi di apprendimento e permette agli insegnanti di sostenere i personali percorsi degli alunni/e.

### **Il sistema di aiuto fra gli alunni/e**

Una didattica che cerca di garantire apertura e in cui gli alunni/e sviluppano percorsi individualizzati, in modo più o meno autonomo, porta a ridimensionare le interazioni comunicative fra insegnante e alunno/a e crea invece occasioni per un maggior numero di interazioni fra gli alunni/e.

In uno studio (Kucharz e Wagener, 2009) volto a fare una classificazione qualitativa delle interazioni fra bambini/e in classi di scuola primaria in cui erano applicate alcune forme di apertura didattica, nello specifico con la metodologia dell'agenda settimanale, è emerso come più dei 2/3 delle interazioni dei bambini/e avessero come argomento il lavoro in cui uno di loro era impegnato. In molti casi si trattava di scambi di informazioni rispetto al lavoro che stavano facendo e su come fosse meglio farlo, ad esempio su come fosse meglio incollare un foglio su un altro oppure ancora sul modo in cui un compagno/a avrebbe dovuto collaborare alla realizzazione del poster richiesto. Queste non sono interazioni di aiuto vero e proprio, ma sicuramente contribuiscono in una certa misura a far sì che gli alunni/e si scambino informazioni o suggerimenti in modo tale che il lavoro finale di uno o entrambi riesca meglio. Kucharz e Wagener hanno inoltre individuato un certo numero di interazioni che possono essere intese come aiuto esplicito e le hanno distinte in due grandi categorie: di aiuto diretto e di aiuto indiretto. Nel caso di interazioni di aiuto diretto gli alunni/e si suggeriscono a vicenda le soluzioni di un compito. Un esempio classico potrebbe essere quello di un bambino/a che aiuta un compagno/a a risolvere un problema dettandogli l'o-

perazione, il risultato e la risposta. È un aiuto diretto ai fini dello svolgimento del compito, ma non sostiene il processo di apprendimento del compagno/a. Diversa sarebbe la proposta di aiuto indiretto, in cui il compagno/a fornisce all'alunno/a in difficoltà un piccolo input perché possa portare a termine il compito in autonomia. Nel caso dell'aiuto per un problema, un compagno/a potrebbe proporre di rappresentare il testo con un disegno. Oppure potrebbe provare a far cercare nel testo i dati del problema e le parole significative che possono suggerire il tipo di operazione da utilizzare.

La ricerca dimostra che in una situazione di didattica aperta si possono creare interazioni di aiuto spontanee fra gli alunni/e, ma che non sempre queste sono davvero funzionali all'apprendimento. Per aumentare la frequenza delle situazioni di aiuto indiretto, le più funzionali, è necessario lavorare esplicitamente su di esse. Secondo la proposta di Bohl e Kucharz (2010), occorre affrontare con gli alunni/e gli aspetti sintetizzati in tabella 3.2.

TABELLA 3.2  
Aspetti del sistema di relazioni di aiuto in classe

Aspetti dell'aiuto	Elementi da chiarire con gli alunni/e
Organizzativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A chi ci si rivolge se si ha bisogno di aiuto?</li> <li>• Può essere utile che ogni alunno/a abbia un proprio compagno/a di riferimento in caso di bisogno di aiuto?</li> <li>• Può essere utile che per diversi aspetti delle discipline un alunno/a della classe sia l'esperto che può offrire aiuto in quel campo ai compagni/e?</li> <li>• Quando e perché un alunno/a può essere considerato esperto?</li> <li>• Quando è il momento di chiedere aiuto all'insegnante?</li> <li>• Che segnali usiamo per chiedere aiuto?</li> </ul>
Relazionale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In che modo possiamo comunicare gentilmente di aver bisogno di aiuto?</li> <li>• In che modo parliamo a qualcuno che ci sembra aver bisogno di aiuto?</li> <li>• Quando è giusto offrire aiuto a qualcuno che non lo ha chiesto e quando no?</li> <li>• Un compagno/a può rifiutare l'aiuto? Quando?</li> <li>• In che modo comunichiamo gentilmente di voler rifiutare un aiuto?</li> </ul>
Contenuto	<p>È importante condividere l'obiettivo dell'aiuto: fornire quel sostegno necessario perché il compagno/a possa poi continuare il proprio lavoro autonomamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando è utile suggerire la soluzione di un compito? Quando no?</li> <li>• Come si può spiegare qualcosa in modo che l'altro capisca?</li> <li>• Che aiuti puoi utilizzare per spiegare qualcosa? Per risolvere un problema?</li> </ul>

L'importanza di un'attenzione esplicita a questa dimensione è legata anche al rischio che le relazioni di aiuto si trasformino in dinamiche sociali stigmatizzanti che dividono con chiarezza chi può aiutare da chi ha bisogno di essere aiutato. È evidente che un buon sistema di aiuto permette di avere un sostegno più capillare e che, specialmente per gli alunni/e che necessitano di maggiore strutturazione, è prezioso poter contare sull'aiuto dei compagni/e oltre che su quello dell'insegnante. Dall'altro lato però è probabile che, se questo sistema di relazioni di aiuto non viene monitorato con attenzione, si cristallizzino rappresentazioni di sé e degli altri nei ruoli di «tutor» o di «aiutati» che tenderebbero a stabilizzare gerarchie critiche per alcuni alunni (Bohl e Kucharz, 2010). È quindi importante che l'insegnante coordini questo sistema di relazioni di aiuto mettendo ogni bambino/a e ragazzo/a, in situazioni diverse, nella posizione di alunno/a competente a cui chiedere aiuto. Questo può in alcuni casi essere particolarmente difficile, se si pensa ad esempio alla presenza in classe di alunni/e con disabilità intellettiva. In questi casi può essere utile prevedere dei momenti di lavoro in gruppi eterogenei per età in cui l'alunno/a può fornire aiuto a compagni/e più giovani o organizzare momenti di formazione esplicita per i futuri «tutor» dei compagni/e, in modo che siano rafforzati nelle loro competenze e che siano poi in grado di svolgere con successo il proprio ruolo.

## La valutazione

Riflettendo sulla valutazione degli apprendimenti nella didattica aperta si avverte una certa fatica nel mettere a fuoco un modo di valutare che sia coerente con la forte autodeterminazione a cui tende questo approccio. Si deve infatti fare attenzione al rischio che la valutazione veicoli lo sviluppo di una motivazione estrinseca orientata al voto o un'implicita svalutazione del lavoro dell'alunno/a, il cui valore verrebbe alla fine comunque determinato dalla valutazione dall'insegnante (Peschel, 2006a). Non è un caso che i riferimenti pedagogici novecenteschi della didattica aperta, come Montessori o Freinet, più che proporre forme di valutazione abbiano invece avviato riflessioni legate all'autocorrezione o all'autovalutazione del proprio lavoro da parte dei bambini/e stessi (Bohl, 2004). Sicuramente, quindi, sarà necessario avvalersi di forme di valutazione che diano spazio anche al punto di vista dell'alunno/a sul proprio lavoro.

La questione è capire su quali valori di riferimento si vuole basare la valutazione. Bohl (2004), con una sua concettualizzazione, ne individua tre: valori

di riferimento individuali, del gruppo o disciplinari. Con queste tre tipologie si descrive la base su cui viene fissata l'asticella che definisce la sufficienza e poi la positività o negatività della valutazione di una prestazione. Nel caso in cui il riferimento siano valori individuali, allora il livello di una prestazione di un certo alunno/a in un certo momento dell'anno viene valutato sulla base dei suoi risultati nella stessa prestazione in momenti precedenti. Sostanzialmente si valuta il miglioramento dell'alunno/a rispetto a se stesso. Nel caso in cui invece i valori di riferimento siano quelli di un gruppo, si compara il risultato di un singolo alunno/a ai risultati del gruppo di riferimento. A seconda di come questo si colloca, avremo un risultato nella media o invece al di sopra/al di sotto di questa. Infine vi è la possibilità di comparare la prestazione del singolo rispetto a obiettivi o competenze individuati nelle singole discipline, ad esempio nel curriculum della scuola e quindi poi nella programmazione annuale di un insegnante per una certa classe. In questo caso si confronta la prestazione del singolo alunno/a con la competenza disciplinare da raggiungere e si valuta in che misura questa sia stata raggiunta.

Una forma di valutazione coerente con la didattica aperta è a mio avviso rappresentata dalla valutazione autentica. La valutazione autentica prevede la triangolazione di tre punti di vista:

1. quello soggettivo dell'alunno/a sul proprio lavoro;
2. quello soggettivo, ma esterno, dell'insegnante (ed eventualmente anche dei genitori e dei compagni/e classe) che valuta il lavoro dell'alunno/a dal proprio punto di vista;
3. quello, il più possibile oggettivo, sulla prestazione che permette di valutarne il valore attraverso una serie di criteri condivisi con riferimento a valori di gruppo o disciplinari (Pellerey, 2004).

Questa forma di valutazione viene applicata a un compito autentico, problema complesso con più soluzioni molto simile ai problemi dei contesti di lavoro e di vita. Questo genere di compiti mette l'alunno/a in una situazione di sfida, che lo sollecita ad attivare conoscenze e abilità sviluppate precedentemente (Ellerani, 2013). Un esempio di compito autentico è la richiesta ad alunni/e della quarta primaria di occuparsi dell'accoglienza dei genitori dei futuri alunni/e di classe prima: a loro viene assegnato il compito di predisporre materiali informativi sulla scuola e di accompagnare i genitori nella visita dell'edificio. Un altro esempio di compito di realtà, questa volta per un istituto tecnico, prevede di simulare le attività di uno studio tecnico per la stima del valore di un terreno anche sulla base di analisi chimico-fisiche in vista di un corretto piano di concimazione. Come si vede, si tratta di compiti che ben si

prestano a essere integrati in attività di didattica aperta: la consegna è definita dall'insegnante, ma lascia poi spazio a soluzioni diverse in base alle scelte degli alunni/e.

Nel rispetto del principio di intersoggettività che caratterizza la valutazione autentica, è fondamentale costruire insieme agli alunni/e i criteri di valutazione del compito autentico che si vuole andare a valutare. In generale la partecipazione degli alunni/e al processo valutativo acquista grande importanza. In primo luogo, essi collaborano con i docenti alla stesura dei criteri di valutazione. Inoltre, possono contribuire alla descrizione della prestazione dei compagni/e e della propria, rappresentando un punto di vista altro rispetto a quello dell'insegnante (Bohl, 2004).

La costruzione condivisa del processo valutativo può articolarsi nelle seguenti fasi (Bohl, 2004):

1. accordo sul compito sulla cui base avverrà la valutazione;
2. accordo sui processi e sui prodotti del compito che verranno valutati;
3. accordo sui criteri di valutazione dei singoli processi e prodotti, con una corrispondente scala di valutazione per ognuno di questi;
4. osservazione e descrizione dei processi e dei prodotti da parte di insegnanti e alunni/e sulla base dei criteri concordati;
5. assegnazione di una valutazione ai processi e prodotti sulla base di una corrispondenza fra le osservazioni e descrizioni e la scala concordata.

Un buon contesto in cui proporre l'utilizzo della valutazione autentica in una realtà scolastica caratterizzata da apertura didattica è quello del cerchio. Nel cerchio è possibile affinare la riflessione dei bambini/e e della classe sulla questione della valutazione. Qui, infatti, può esserci lo spazio per una riflessione metacognitiva sui processi di apprendimento: è qui che gli alunni/e possono confrontare i propositi che si erano dati con i risultati raggiunti e ricevere un feedback dai compagni sul proprio modo di organizzare il percorso. Questo permette di attivare e modificare, se necessario, strategie di autoregolazione. Il cerchio è anche una situazione adatta alla condivisione dei criteri di valutazione da utilizzare per capire il valore di un certo tipo di prodotto che i bambini/e creeranno sulla base della consegna di un compito autentico. È sempre nel cerchio, infine, che i bambini/e presentano il proprio prodotto, esprimono una propria valutazione su di esso e chiedono poi il parere di altri (compagni/e o insegnante).

L'elemento dell'oggettività — che la valutazione autentica propone come uno dei tre punti di vista della valutazione e che può in un primo momento sembrare in contraddizione con il principio di una valutazione individualizzata

— è a mio avviso assolutamente rilevante nella riflessione inclusiva. Nell'ottica dell'equità è infatti certamente importante pensare a una scuola che permetta a ognuno di compiere il percorso formativo più adatto al proprio modo di apprendere; al contempo, tuttavia, la scuola deve garantire dei risultati. Credo che in questo senso possa essere utile sottoporre regolarmente anche alunni/e che lavorano in setting caratterizzati da un alto grado di apertura didattica a prove di verifica comuni e basate sulle competenze fissate in uscita dalle Indicazioni nazionali per il curricolo. Questo permette di avere un continuo monitoraggio del livello a cui si trovano gli alunni/e, non per premiarli o punirli con un buon o cattivo voto ma per garantire a tutti il raggiungimento di alcune competenze di base irrinunciabili (Demo, 2016).

### **La programmazione**

Nella didattica aperta la programmazione potrebbe sembrare il tentativo impossibile di far quadrare un cerchio. Ha certamente qualcosa di paradossale l'idea che un insegnante progetti e prepari azioni, materiali, obiettivi, attività, se poi questi devono assumere forma sulla base delle scelte esercitate liberamente dai bambini/e e dai ragazzi/e.

La programmazione didattica — intesa nel senso classico come orientata alle Indicazioni nazionali per il curricolo e volta poi a prevedere in una gradualità di passi i singoli processi di apprendimento quotidiani necessari per accompagnare i singoli alunni/e a raggiungerli — viene criticata nella didattica aperta. Due aspetti sono individuati come potenzialmente problematici: il fatto che vi siano dei traguardi predefiniti e la scarsa partecipazione degli alunni/e alla costruzione dei processi di apprendimento.

In questo orizzonte, anche l'idea di un curricolo generale assume un significato critico. Scrive Codello: «L'enfasi di ogni istruzione non dovrebbe essere posta sul profilo in uscita al termine della scuola, quanto piuttosto sullo specifico processo individuale che tenga conto delle distinte caratteristiche di ognuno» (Codello e Stella, 2011, p. 37).

In questa ottica, Rebecca Wild (2000) descrive un curricolo a tre livelli. Il primo livello è legato agli interessi e specificità individuali e mira a rispettare e dare risposta ad alcuni bisogni fondamentali del bambino/a: sentire, muoversi, amare ed essere amato, curiosare, ipotizzare, sintetizzare, astrarre e sperimentare. Da qui, naturalmente, si genererebbe il secondo livello, quello che porta il bambino/a secondo un ritmo assolutamente individuale ad ampliare le proprie esperienze, sulla base della prima consapevolezza che le proprie attese

e prospettive non sempre coincidono con quelle degli altri, e alla curiosità di scoprirne altre. Da questi due livelli si sviluppa il terzo, che porta alla conquista di conoscenze e competenze non strettamente legate a se stessi o agli individui che si incontrano ma alla relazione (anche virtuale) con un mondo più ampio. Di fatto si esce così dalla logica di un curriculum unico e si ipotizza invece la generazione di curricula individuali, che nascono nell'interazione unica e speciale di ogni singolo bambino/a e ragazzo/a con gli orizzonti culturali che incontra nei propri contesti.

In questo libro, nell'ottica di pensare ad applicazioni della didattica aperta che possano essere praticabili nella scuola pubblica, si è scelto di accogliere il riferimento alle Indicazioni nazionali per il curriculum, considerando peraltro che, per la loro struttura, identificano alcune competenze generali come traguardi per i diversi ordini di scuola, ma lasciano ampio spazio di libertà alle scuole e ai singoli insegnanti nella definizione di competenze specifiche, di contenuti e di metodologie.

Rispetto alla questione della partecipazione degli alunni/e alla progettazione dei propri percorsi di apprendimento, l'idea della programmazione cambia forma. Peschel (2006a) propone una progettazione guidata da una serie di domande che l'insegnante si pone in un processo riflessivo nell'ottica di un continuo miglioramento e riorientamento e di profonda comprensione di quel che accade negli alunni/e e fra gli alunni/e. Alcuni esempi di domande sono i seguenti.

- Il clima di classe è buono?
- In che cosa sono impegnati i singoli bambini/e?
- I bambini/e come gestiscono le pause?
- I bambini/e come gestiscono il momento del cerchio?
- Ci sono bambini/e o gruppi di bambini/e che hanno bisogno di un mio intervento?
- In che modo hanno bisogno di me i singoli bambini/e (ascoltare, dare un piccolo input, fare una domanda destabilizzante, aiutarli a strutturare il loro lavoro, aiutarli a riflettere sulle loro relazioni con gli altri, ecc.)? In che occasioni posso dare loro questo?

Nella tradizione pedagogica italiana queste domande ricordano molto la valutazione formativa e il monitoraggio, la raccolta di informazioni e dati in vista di un riorientamento delle azioni didattiche. Peschel le propone come programmazione flessibile e situata nella quotidianità. L'obiettivo di questa forma di programmazione è la continua cura di un clima e di un ambiente in cui diventi possibile costruire percorsi di apprendimento autodeterminati. Questo

può essere il tipo di lavoro di programmazione che svolge un insegnante in una classe di alunni/e già molto competenti nella gestione della loro libertà di scelta.

Un approccio più graduale all'apertura didattica, invece, richiede una programmazione certamente più articolata. È necessario infatti pensare a un percorso a lungo termine che permetta di accompagnare i bambini/e verso lo sviluppo delle competenze importanti per una buona gestione della libertà di scelta, aumentando contemporaneamente il grado di apertura del setting didattico offerto loro.

Si tratta quindi da un lato di saper programmare un setting didattico che garantisca libertà di scelta nella misura in cui i bambini/e riescono a gestirla per poi farla crescere gradualmente e, dall'altro lato, di impostare percorsi strutturati che permettano ai bambini/e di apprendere esplicitamente le competenze metacognitive, strumentali, sociali e affettive necessarie per gestire efficacemente la propria libertà rispetto agli apprendimenti. Si tratta di una programmazione a lungo termine, che può attraversare anche più anni scolastici.

Per quanto riguarda la progressiva crescita del grado di apertura del setting scolastico possiamo rifarci a un utile schema proposto da Peschel (2006a, p. 90) che individua 3 livelli di apertura e li descrive come segue.

– *Livello 1.* Si promuove l'apertura dell'organizzazione: il bambino/a comincia a fare delle scelte rispetto al dove, quando e con chi svolgere delle attività ancora predisposte dall'insegnante.

L'individualizzazione e la personalizzazione sono in gran parte gestite dall'insegnante; i bambini/e cominciano a fare delle scelte personali rispetto ai tempi e alle preferenze di luoghi e di partner di apprendimento.

– *Livello 2.* Accanto all'apertura dell'organizzazione, viene promossa l'apertura delle metodologie: prima a maglie più strette poi via via a maglie più larghe l'insegnante definisce gli obiettivi e le competenze da raggiungere, i bambini/e progettano un proprio percorso per svilupparli e raggiungerli.

A questo punto il processo di individualizzazione viene condiviso fra alunni/e e insegnanti, ma i traguardi da raggiungere sono ancora completamente gestiti e definiti dall'insegnante.

– *Livello 3.* All'apertura raggiunta nel secondo livello si aggiunge per gli alunni/e l'introduzione di una certa libertà di scelta anche per quanto riguarda gli obiettivi e le competenze da raggiungere, purché all'interno di quello che, a maglie molto larghe, richiedono le Indicazioni nazionali per il curricolo (o gli obiettivi personalizzati nel caso di alunni/e con Bisogni Educativi Speciali). Gli alunni/e esplicitano i propri interessi e gli insegnanti condividono con loro le Indicazioni per arrivare a una progettazione condivisa degli obiettivi e delle competenze da raggiungere.

Provando a immaginare concretamente le attività di programmazione nei tre livelli si vede come le azioni dell'insegnante si sposteranno gradualmente, per dirla con una metafora, da casa a scuola. Ai primi livelli, infatti, molto è ancora definito dal docente e quindi sarà progettato e predisposto da casa. Tuttavia, più gli alunni/e parteciperanno alla definizione dei diversi elementi del percorso di apprendimento, più la progettazione si sposterà a scuola, in diretta condivisione con loro.

Per quanto riguarda l'accompagnamento dei bambini/e in un graduale ed esplicito sviluppo di competenze necessarie alla gestione della libertà di scelta, si può fare riferimento ad almeno tre tipi di percorsi ben strutturati in questo senso.

La prima proposta utile è stata sviluppata in Italia con particolare cura dal Gruppo MT dell'Università di Padova, coordinato da Cesare Cornoldi, che propone un approccio metacognitivo all'apprendimento non tanto basato su una serie di regole di studio quanto mirato allo sviluppo di atteggiamenti di riflessività e progettualità tenendo conto delle caratteristiche individuali di ogni alunno/a. Nello specifico il percorso prevede 4 aree di lavoro: quella sulle strategie di apprendimento, con un'attenzione alla motivazione e all'organizzazione del lavoro; quella sugli stili cognitivi, con un approfondimento dei diversi stili cognitivi e una riflessione sulle proprie propensioni; quella specifica su metacognizione e studio; quella sull'atteggiamento verso la scuola (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2015).

La seconda proposta interessante viene dal mondo di lingua tedesca (Klippert e Müller, 2003) e propone un training metodologico rispetto a diverse competenze strumentali quali organizzare la propria postazione di lavoro, organizzare una pagina del quaderno, memorizzare, estrarre le informazioni principali da un testo, ascoltare, spiegare chiaramente un argomento, ecc. Si tratta di una proposta che, oltre a individuare le competenze strumentali necessarie nella didattica aperta, fornisce una raccolta di attività utili al loro sviluppo. A differenza della proposta metacognitiva del Gruppo MT di cui sopra, questo training metodologico si presenta più come una raccolta di regole da seguire che spesso tengono conto solo in parte delle differenze individuali. È però molto ricco di spunti operativi interessanti.

La terza proposta utile è quella di Kagan (2000) e dello *structured natural approach* allo sviluppo delle abilità sociali necessarie al lavoro in gruppi di apprendimento cooperativo. Si tratta di un approccio che può essere utile anche per sviluppare le abilità sociali all'interno di un avvio graduale all'apertura didattica. La proposta di Kagan si basa sull'idea che le abilità sociali vanno insegnate ed esercitate esplicitamente. Ad esempio, per regolare la comunica-

zione, propone una serie di strutture che aiutano a distribuire uniformemente gli interventi tra i componenti del gruppo, come ad esempio la seguente indicazione dell'insegnante: «Se vuoi parlare devi mettere la tua penna al centro del tavolo. Puoi parlare di nuovo solo quando tutti avranno posto la propria penna al centro del tavolo» (Kagan, 2000). Un'altra modalità proposta è quella della costruzione di carte T condivise: le carte T sono uno strumento che permette di esplicitare i comportamenti verbali e non verbali che costituiscono una determinata abilità. Questa viene scritta nel braccio orizzontale della T, mentre i comportamenti vengono scritti nei due spazi che si creano a destra e sinistra del braccio verticale. Le carte T vengono elaborate dagli alunni/e di una classe insieme ai propri insegnanti e aiutano a descrivere concretamente la competenza sociale e ad avere dei comportamenti precisi su cui esercitarsi. I metodi e le strutture elaborate da Kagan sono numerosi e molto diversificati, ma sono accomunati dalla convinzione della necessità di un percorso esplicito sullo sviluppo delle abilità necessarie a lavorare efficacemente in gruppo.

Nessuna delle proposte, ad eccezione in parte di quella di Klippert (2004), è stata pensata per lo sviluppo di competenze da spendere poi in un contesto didattico caratterizzato da una crescente libertà di scelta. Ognuna sembra però poter trarre giovamento dall'essere collocata in un setting che accorda all'alunno/a sempre maggiore autonomia e in cui può quindi generalizzare le competenze apprese con un percorso strutturato in un contesto più complesso come quello di una didattica aperta.

## Alcune declinazioni metodologiche della didattica aperta

### **Il lavoro a stazioni**

L'idea del lavoro a stazioni ha origine nell'ambito sportivo. Due inglesi, Morgan e Adamson, svilupparono nel 1952 un sistema di training che prevedeva la costruzione di un circuito composto di più postazioni cui corrispondevano diversi esercizi. Gli atleti cominciavano il loro allenamento dalla prima stazione e completavano poi l'intero circuito percorrendo una stazione dopo l'altra nell'ordine predefinito (Bauer, 2009). Alcuni insegnanti hanno ripreso l'idea e provato ad applicarla nella didattica.

Il lavoro a stazioni prevede quindi l'allestimento in aula o in altri luoghi (giardino, palestra, corridoio, laboratorio, ecc.) di diverse postazioni che propongono compiti diversi, ma collegati fra loro dal filo rosso di una tematica comune oppure di una competenza che viene esercitata. Le stazioni permettono di elaborare aspetti differenti di una stessa tematica o competenza attraverso materiali diversi, linguaggi diversi, sensi diversi e compiti che richiedono la messa in campo di modi di apprendere diversi. Ogni stazione deve contenere le istruzioni e i materiali necessari affinché questa possa essere elaborata autonomamente dagli alunni/e. Agli alunni/e e ai ragazzi/e può essere richiesto di passare obbligatoriamente in tutte le stazioni, o solo in alcune di esse. Scegliendo di rendere obbligatorie stazioni diverse per diversi alunni/e o di lasciare decidere le stazioni agli alunni/e,

l'insegnante può costruire percorsi individualizzati e personalizzati (Reich, 2007).

Nelle scuole questa metodologia è utilizzata principalmente con due funzioni. Una è legata al momento dell'esercitazione di una competenza o di un contenuto che si è compreso, ma che va consolidato. Un classico esempio può venire dall'ambito matematico. Se in una classe quarta della scuola primaria ai bambini/e è stato spiegato come risolvere le addizioni con la virgola, possono essere allestite diverse stazioni in cui esercitarsi attraverso diverse proposte, come ad esempio un piccolo negozio in cui fare acquisti con gli euro, un tavolo con strumenti di misura per i liquidi in cui i liquidi vengono uniti in recipienti più grandi per fare esperimenti, una stazione per inventare storie matematiche che coinvolgano il procedimento di addizione appena appreso, ecc. (Jürgens, 2009; Wallaschek, 1996).

Il lavoro a stazioni può caratterizzare metodologicamente un'intera unità didattica, ma può anche essere una delle metodologie utilizzate e quindi collocarsi all'interno di un'unità didattica a più fasi e più complessa. In questa seconda possibilità, Niggli (2000) mette in luce come il lavoro a stazioni possa collocarsi all'inizio di un'unità didattica (come introduzione a una tematica o come prima panoramica generale), al centro (come intervallo tra fasi lunghe di tipo più trasmissivo che permette il consolidamento delle conoscenze e competenze acquisite) o alla fine (come fase in cui esercitare le conoscenze e competenze sviluppate nelle fasi precedenti o utilizzarle per risolvere compiti più complessi).

Il secondo utilizzo è quello dell'esplorazione di un argomento. Se, ad esempio, nella scuola secondaria di 1° grado si vuole affrontare in geografia lo studio di una certa regione è possibile allestire delle stazioni che ne analizzino differenti aspetti: una stazione prevede la rappresentazione grafica a mano libera della forma della regione e della sua collocazione nella cartina dell'Italia, un'altra prevede l'individuazione su Google Earth della regione e la sua descrizione fisica, un'altra ancora potrebbe chiedere ai ragazzi/e di cercare nella scuola e intervistare persone che provengono da quella regione (Jürgens, 2009; Wallaschek, 1996). Questa tipologia di lavoro a stazioni può essere ulteriormente diversificata attraverso allestimenti che permettono un confronto diretto con oggetti e situazioni reali (stazioni esperienziali) e altri che invece propongono un confronto mediato tramite video, immagini, testi (stazioni mediate).

Nell'esempio dello studio di una regione, le stazioni esperienziali porterebbero ad assaggiare realmente i cibi regionali o ad avere contatto diretto con persone del posto che parlano ad esempio un certo dialetto; quelle mediate,

invece, proporrebbero «esperienze di seconda mano», ad esempio attraverso foto, testi, cartine della regione. Molto spesso le due tipologie si mescolano e permettono riflessioni sulla stessa tematica attraverso modalità differenti (Niggli, 2000).

Al centro della proposta dell'apprendimento per stazioni ci sono due aspetti: l'autonomia e la varietà metodologica. L'autonomia è garantita dal fatto che le stazioni devono essere costruite dall'insegnante in modo tale da permettere al bambino/a di capire che cosa è richiesto nel compito proposto e di svolgerlo con i materiali e gli input presenti nella stazione. La varietà metodologica è probabilmente l'elemento costitutivo dell'apprendimento per stazioni (Reich, 2007): alla base vi è infatti l'idea che sia utile approssimare l'esplorazione di una tematica o lo sviluppo di una competenza attraverso diverse vie, che chiamano quindi in causa linguaggi, sensi, modalità di apprendere differenti. Uno degli sforzi più grandi per gli insegnanti che utilizzano questo modello è proprio ideare tutte queste vie diverse e creare materiali che le facilitino.

### *Come organizzare il lavoro a stazioni?*

Riprendendo e adattando il modello presentato nel *Methodenpool* di Reich (2007), il lavoro a stazioni può essere organizzato in 6 fasi.

#### Fase 1: progettazione

Gran parte del lavoro è costituito dalla progettazione e ideazione dei materiali da proporre nelle diverse postazioni. È importante, in questa fase, avere in mente la competenza/il tema che si vuole sviluppare, e dunque quelli che sono gli obiettivi, i traguardi a cui mira l'attività. Occorre perciò avere una visione generale completa sui contenuti disciplinari da presentare e conoscerne gli aspetti particolari da proporre agli alunni/e (si veda un esempio nella figura 4.1). Visto che questi aspetti andranno trattati in singole stazioni che devono essere autonome, anche se interconnesse fra loro, le relazioni fra i singoli aspetti vanno chiarite: ad esempio è necessario mettere bene a fuoco se alcuni elementi di un tema siano prerequisiti per la trattazione di altri o se alcuni aspetti siano fortemente legati fra loro.

In questa fase è importante chiarire se ci siano anche obiettivi legati allo sviluppo di competenze per gestire la libertà di scelta che le stazioni mettono a disposizione: ad esempio, affinare la capacità di scelta delle stazioni in relazione ai diversi linguaggi proposti oppure gestire le situazioni conflittuali che si creano, se la stazione prescelta è già occupata da altri alunni/e.

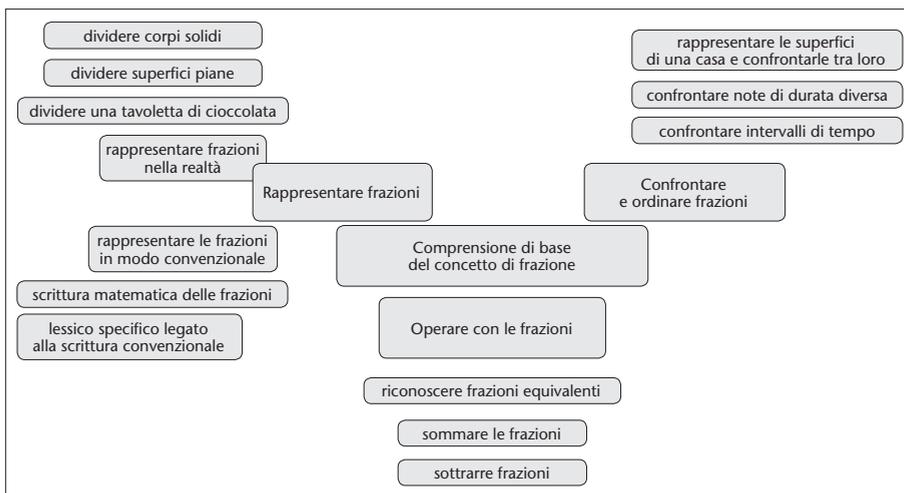


Fig. 4.1 Esempio di mappa delle competenze legate al tema delle frazioni (adattato da Bauer, 2009, p. 68).

Dall'altro lato è importante avere presente il grado di competenza raggiunto dagli alunni/e, sia per quel che riguarda la disciplina, sia per quel che riguarda le competenze necessarie a muoversi efficacemente all'interno della proposta metodologica dell'apprendimento per stazioni (autonomia, capacità di scelta, ecc.). Si tratta insomma di saper prevedere che tipo di difficoltà gli alunni/e potrebbero incontrare nell'elaborare i contenuti e i compiti proposti, ma anche difficoltà che potrebbero emergere nella gestione della metodologia proposta (lettura delle istruzioni, autonomia nel realizzarle, capacità di scegliere in modo mirato fra le proposte delle differenti stazioni).

Infine, in questa prima fase iniziale la valutazione degli spazi e dei tempi disponibili riveste una funzione importante per identificare eventuali limiti organizzativi a cui si deve sottostare nella progettazione delle diverse postazioni.

## Fase 2: preparazione

In base a questo quadro d'insieme iniziale, l'insegnante comincerà a preparare le diverse stazioni. Sostanzialmente predisporrà almeno una stazione per ogni aspetto che disciplinarmente appare rilevante ai fini dello sviluppo di una competenza o di una tematica (ad esempio, una stazione sul vento se l'unità didattica è sulla meteorologia). Particolarmente interessante, poi, è riflettere sulla possibilità di proporre stazioni diversificate in base alle differenze di apprendimento degli alunni/e (intelligenze multiple, stili di pensiero, stili di apprendimento, linguaggi, abilità, disabilità, disturbi, difficoltà): per uno

stesso aspetto è quindi certamente sensato progettare postazioni differenti che proponano diverse vie di elaborazione.

La stazione è un piccolo passo di un percorso di apprendimento più lungo che andrà a completarsi nella somma delle stazioni che ogni bambino/a costruirà attraverso le differenti proposte. Concretamente, si presenta come una parte di spazio delimitata (tavolo, banco, tappeto, angolo, ecc.) in cui gli alunni/e trovano un compito da svolgere. Il compito è definito attraverso istruzioni e accompagnato dai materiali necessari a svolgerlo. La figura 4.2 mostra un possibile format per una scheda di presentazione della stazione: è fondamentale che contenga tutte le informazioni necessarie al bambino/a per lavorare in autonomia.

Titolo della stazione	N. stazione
Obiettivo:	
Consegna:	
Prodotto finale:	
Materiali necessari:	
Chi valuta, quando, secondo che criteri?	

Fig. 4.2 Esempio di format per le istruzioni di una stazione.

Dato che la possibilità di lavorare in autonomia è una delle caratteristiche centrali dell'apprendimento per stazioni, i compiti che queste propongono hanno una complessità e una durata equilibrate rispetto al grado di autonomia sviluppato dai bambini/e.

Predisporre le stazioni significa anche creare un allestimento della classe che permetta di individuare tante piccole postazioni di lavoro in cui gli alunni/e possano affrontare attività diverse. Per ogni stazione è infatti importante pensare a dei posti in cui staranno i bambini/e per svolgere il compito: possono essere posti a sedere, ma non sono da escludere altre possibilità, come ad esempio cuscini per terra per leggere insieme, lavoro in piedi intorno a un tavolo se si fa un esperimento, ecc.

Un modo più snello di allestire le stazioni è quello di appoggiare sui davanzali delle finestre, su una mensola ad altezza degli alunni/e oppure appendere a un filo una serie di teche trasparenti numerate che contengono ognuna le istruzioni e i materiali (o le indicazioni per accedere ai materiali) per una stazione. Saranno poi i bambini/e a scegliere, una volta individuato il

compito da risolvere, la postazione di lavoro che preferiscono all'interno degli spazi concordati con l'insegnante (Bauer, 2009).

Per ognuna delle stazioni è poi necessario cercare i materiali necessari e/o eventualmente costruirli. A questo proposito, gli insegnanti italiani non trovano grandi supporti in commercio, perché gran parte dei materiali didattici proposti dai principali editori e rivenditori sono schede. Sicuramente è utile fare ricerche fra i materiali esistenti, ma è importante ricordare che l'idea dell'apprendimento per stazioni ha il suo fulcro nella varietà metodologica, per cui sarebbe limitante concepire una situazione di apprendimento per stazioni che proponga a ogni postazione una scheda diversa. Pur nello sforzo lodevole di molte case editrici di progettare anche schede che attivino processi di apprendimento diversi da quelli basati su attività carta e matita, è evidente che alcuni linguaggi e alcuni processi di apprendimento sono difficilmente attivabili con un foglio di carta e con canali verbali. A questo proposito può essere utile analizzare la varietà delle proprie proposte con l'aiuto della griglia in figura 4.3.

Ci sono modi diversi di organizzare il percorso degli alunni/e attraverso le stazioni: percorso obbligato, stazioni obbligate in percorso libero, stazioni obbligate e stazioni libere, solo stazioni libere. Nel caso di un percorso obbligato tutti gli alunni/e devono risolvere i compiti di tutte le stazioni, percorrendole in un ordine predefinito. Questo crea alcune difficoltà organizzative, perché significa che tutti i bambini/e cominciano il loro percorso nella stessa postazione e quindi queste saranno spesso affollate. Inoltre è evidente che questa modalità di strutturare l'apprendimento per stazioni porta tutti i bambini/e a sperimentare diverse metodologie per lo sviluppo della stessa competenza o di una tematica, ma non lascia aperte vere possibilità di individualizzazione, se non legate al tempo che ogni bambino/a trascorre in una stazione. Se le stazioni sono obbligate, ma il percorso libero, la situazione è molto simile a quella descritta precedentemente, ma i bambini/e possono fare delle loro scelte rispetto all'ordine con cui svolgono i compiti proposti nelle diverse postazioni. Sebbene anche qui non ci sia una grande individualizzazione, i bambini/e hanno comunque la possibilità di creare le sequenze di attività che ritengono migliori per sé. La possibilità, invece, di creare un percorso fra le stazioni che preveda alcune postazioni obbligatorie, ma lasci poi la libertà di scelta ai bambini/e sulle altre, permette la realizzazione di una doppia forma di individualizzazione (ed eventualmente anche di personalizzazione). In primo luogo, infatti, l'insegnante può rendere obbligatorie stazioni diverse per alunni/e diversi: in questo modo crea, anche se all'interno di una cornice comune molto ben riconoscibile, percorsi con accenti diversi che permettono il potenziamento, il recupero, lo stimolo di specifiche competenze per ogni alunno/a. Inoltre

si lascia spazio anche a una forma di individualizzazione e personalizzazione definita dall'alunno/a che sceglie fra le altre stazioni non obbligatorie. Questo ultimo aspetto è naturalmente più accentuato se si delega completamente ai bambini/e la scelta delle stazioni.

Variabili metodologiche	Stazione n.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	...
	Declinazioni delle variabili										
Tipologia di apprendimento <sup>1</sup>	Monocognitivo										
	Metacognitivo										
	Fantacognitivo										
Apertura delle metodologie	Nulla										
	Media										
	Alta										
Tipo di esperienza	Diretta										
	Mediata										
Linguaggi	Verbale scrittura-lettura										
	Verbale scrittura-scrittura										
	Verbale orale-ascolto										
	Verbale orale-parlato										
	Musicale										
	Iconografico – immagini										
	Iconografico – simboli										
	Misto – mappe										
...											
Socialità	Lavoro individuale										
	A coppie										
	In gruppo										
	...										

Fig. 4.3 Griglia di monitoraggio della varietà metodologica delle stazioni (tratta e adattata da Niggli, 2000, p. 91).

<sup>1</sup> Le tre categorie fanno riferimento alla classificazione di Frabboni (2007) dei tre livelli di processi di apprendimento. I processi monocognitivi fanno riferimento alla memorizzazione e riproduzione di conoscenze. I processi metacognitivi riguardano la padronanza di metodologie che permettono di comparare, valutare, costruirsi delle opinioni sulle conoscenze proposte. Infine i processi fantacognitivi fanno riferimento a situazioni in cui l'alunno/a inventa e genera conoscenze nuove.

In questa fase di preparazione è utile, infine, predisporre dei materiali per la documentazione dei percorsi degli alunni/e. Ad esempio si può fornire a ogni bambino/a una tabella che nelle righe elenca le diverse stazioni e che prevede degli spazi nei quali l'insegnante segna quelle obbligatorie e gli alunni/e indicano quelle che intendono fare o hanno già fatto. È una sorta di promemoria schematico che permette sia agli alunni/e che agli insegnanti di non perdere di vista i percorsi individualizzati di ognuno. Vista la schematicità fornisce prevalentemente dati di tipo quantitativo che permettono di monitorare cosa e quanto viene fatto. Un'altra soluzione è quella di appendere un grande cartellone che rappresenti la situazione di tutti i bambini/e, come nell'esempio in figura 4.4.

		Se hai già fatto la stazione, segnala con una crocetta!																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Ariel																			
Bernardo																			
Carlo																			
Claudia																			
Emma																			
Francis																			
Ismael																			
Lorenzo																			
Loris																			
Monica																			
Nina																			
Noè																			
Orlando																			
Patrik																			
Rashid																			
Rui																			
Tamara																			
Zoe																			

Fig. 4.4 Tabella per monitorare e documentare il percorso attraverso le stazioni di una classe.

Per avere una documentazione più qualitativa, si può proporre agli alunni/e di costruire un portfolio in cui raccogliere tutti i prodotti più signifi-

cativi che hanno creato nel loro percorso oppure un diario di bordo, in cui con una certa regolarità annotano che cosa hanno fatto, quanto sono soddisfatti, difficoltà o successi particolari incontrati durante il cammino.

### Fase 3: introduzione agli alunni/e

Ai bambini/e vengono presentate le diverse stazioni predisposte. In questa fase gli alunni/e devono avere il tempo di comprendere quali sono i compiti proposti nelle diverse stazioni. Devono inoltre avere chiaro, fin dall'inizio, come vanno utilizzati gli strumenti di documentazione che l'insegnante chiede di compilare regolarmente. Queste informazioni sono importanti per metterli nelle condizioni di lavorare in autonomia ed eventualmente di scegliere fra le diverse postazioni.

Se è la prima volta che lavorano con le stazioni è importante chiarire in questo momento alcune questioni metodologiche: la gestione dei materiali, quanti alunni/e al massimo possono stare in una stazione, quali stazioni sono obbligatorie e quali a scelta, cosa fare se serve aiuto, ecc.

Tendenzialmente ci sono due regole su cui molti insegnanti che utilizzano il lavoro a stazioni si trovano d'accordo (Bauer, 2009):

1. le attività cominciate in una stazione vanno portate a termine, o almeno si programma esplicitamente quando saranno terminate;
2. la libertà di un bambino/a termina là dove limita la libertà di un altro: in base a questo principio i bambini/e possono segnalarsi a vicenda quando un compagno/a diventa ostacolo per il proprio lavoro (ad esempio «Non riesco a concentrarmi quando parli a voce così alta. Puoi abbassare la voce?»).

Nel definire le regole, specialmente in un contesto didattico che mira a responsabilizzare i bambini/e, è sempre importante ricordare i limiti che hanno quelle imposte dall'esterno, in questo caso da un insegnante. Può essere un processo molto interessante quello di cominciare a lavorare con le stazioni senza definire regole e crearne insieme ai bambini/e, via via che si presentano problematiche da risolvere. Questo, pur richiedendo un investimento in fatto di tempo, ha il vantaggio di coinvolgere i bambini/e e i ragazzi/e nel controllo del rispetto delle regole. È infatti molto più probabile che gli alunni/e collaborino a segnalare ai compagni/e regole che anche per loro hanno un valore e percepiscono come nate da un bisogno reale (Bauer, 2009).

### Fase 4: lavoro alle stazioni da parte degli alunni/e

In questa fase, gli alunni/e lavorano alle stazioni predisposte dall'insegnante, seguendo le indicazioni date e compilando gli eventuali strumenti

di documentazione predisposti. L'insegnante riveste in questa fase un ruolo marginale rispetto a quello degli alunni/e e quello dei materiali. Il suo compito è osservare e monitorare il lavoro. Per incentivare l'autonomia, cercherà di intervenire il meno possibile e interagirà con gli alunni/e solo nel momento in cui siano loro a richiederlo oppure quando vede che non rispettano alcuni accordi presi durante la presentazione delle stazioni.

Anche l'aiuto e il sostegno, per altro, possono essere almeno in parte delegati agli alunni/e. Una strategia che si è rivelata utile in questo senso fa uso di alunni/e esperti per le diverse stazioni. Un alunno/a che abbia già terminato le attività previste dalla stazione e che si senta sicuro dei risultati ottenuti può proporsi come esperto indicando il proprio nome sulla stazione (sul piano pratico possono essere molto utili delle mollette da bucato con i nomi di tutti i bambini/e da appuntare sulle istruzioni delle stazioni). A quel punto tutti gli alunni/e della classe sanno di potersi rivolgere al bambino/a o al ragazzo/a esperto per chiarimenti o aiuto nello svolgimento delle attività di quella stazione. Solo in un secondo momento si rivolgeranno eventualmente a un insegnante (Bauer, 2009).

Alla fine della fase di lavoro è importante calcolare un tempo per riordinare. Il fatto che le stazioni siano spesso costituite da diversi materiali richiede che gli alunni/e sappiano riporli in modo che siano pronti e completi per l'alunno/a successivo che li utilizzerà.

#### Fase 5: presentazione e correzione dei lavori

La correzione dei diversi lavori prodotti alla stazione dipende chiaramente in grande misura dal tipo di compito proposto. Se si tratta di compiti strutturati in modo tale da prevedere una sola risposta esatta e una sola procedura corretta di esecuzione, si dovrà confrontare il lavoro prodotto dai singoli alunni/e con la soluzione esatta. Per questo si può scegliere tra diverse modalità. La più classica prevede che il prodotto del lavoro venga consegnato all'insegnante, che ne controlla la correttezza. In alternativa, un alunno/a può essere dichiarato l'esperto della stazione e fornire aiuto ai compagni/e, in caso di bisogno, nel compito e, nella fase finale, farsi carico della correzione del lavoro. Una terza possibilità prevede di mettere a disposizione, fra i materiali della postazione, la soluzione: in questo modo la correzione è delegata agli alunni/e stessi che, al termine del lavoro, possono controllare la correttezza del proprio prodotto.

Va invece allestita in modo diverso la valutazione di prodotti finali o processi di risoluzione di compiti che richiedono problem solving o comunque che prevedono diverse soluzioni possibili. In questo caso è particolarmente utile una presentazione dei lavori, prima della loro eventuale valutazione. Il

confronto e la riflessione sulle diverse possibili vie per risolvere un problema o sulle diverse soluzioni possibili di un compito — considerandone i pro e i contro, ripensando i tempi e gli sforzi richiesti — aprono chiaramente un momento valutativo molto interessante, che fornisce nuovi stimoli, idee e riflessioni critiche più nell’ottica di miglioramenti e ri-orientamenti futuri che di una semplice correzione finale che stabilisca l’esattezza o meno di un certo prodotto. In questo caso la valutazione vera e propria delle diverse soluzioni è evidentemente più complessa di quella di compiti che prevedono una sola soluzione corretta, perciò è importante definire dei criteri di valutazione. Questi possono essere stabiliti dall’insegnante e comunicati agli alunni/e oppure, nell’ottica di una maggiore condivisione, possono anche essere elaborati insieme agli alunni/e.

Infine, è importante anche valutare l’apprendimento complessivo, al di là della correttezza della risoluzione dei singoli compiti che le stazioni prevedono. Per questo Niggli (2000) individua diverse possibilità:

- verifica scritta con una o due domande aperte che chiedono di rielaborare la tematica o di applicare la competenza appresa. Si deve tenere conto del fatto che non tutti gli alunni/e avranno lavorato alle stesse stazioni, perciò devono essere domande che diano a tutti la possibilità di dimostrare il grado di padronanza raggiunto attraverso il proprio percorso;
- portfolio: ogni alunno/a raccoglie in una cartellina i migliori prodotti elaborati e alcune riflessioni intorno a questi che documentino sulla base di quali considerazioni, interessi, collaborazioni, ecc. li ha creati;
- elaborazione di un nuovo prodotto che richiede l’utilizzo delle competenze e conoscenze apprese nelle diverse stazioni (ad esempio costruire una mappa concettuale di quanto appreso, un poster riassuntivo, ecc.).

#### Fase 6: valutazione finale del lavoro a stazioni

Questo è un momento di riflessione che coinvolge sia gli alunni/e sia l’insegnante e che ripercorre i diversi momenti del lavoro a stazioni e la loro qualità. La modalità più diffusa è la riflessione in cerchio sulla base di alcune domande guida, come ad esempio: come si sono trovati gli alunni/e? Come si è trovato l’insegnante? Quali stazioni si sono dimostrate particolarmente interessanti? Quali hanno creato delle difficoltà? Sono stati raggiunti gli obiettivi? Qual è stata la qualità dei prodotti?

Le prime volte che si propone il lavoro a stazioni può essere utile prendersi il tempo per un piccolo colloquio individuale con alcuni alunni/e o di richiedere una risposta scritta individuale ad alcune domande. In questo modo è più facile cogliere eventuali difficoltà individuali e intervenire su di esse.

*Discussione di alcuni elementi di criticità del lavoro a stazioni*

Falko Peschel si pone, fin dai suoi primi scritti (Peschel, 1997), come una voce critica nei confronti del lavoro a stazioni, ritenendo che il grado di apertura proposto dalla metodologia sia ancora molto limitato. La definisce come un modo di organizzare i processi di apprendimento e insegnamento che permette:

- lavoro in autonomia da parte degli alunni/e;
- all'interno di una struttura di tempo data;
- scegliendo fra un ventaglio di proposte date e spesso obbligatorie;
- e comunque all'interno di un ambito di competenza o di una tematica ben definiti. (Peschel, 1997, p. 251)

L'autore riconosce alla metodologia il pregio di incentivare il lavoro autonomo degli alunni/e, ma allo stesso tempo critica il piccolo (o addirittura inesistente) grado di partecipazione all'ideazione dell'offerta didattica.

In questo senso Bauer (1997; 2009) e Jürgens (2009) propongono che i contenuti, i materiali e le stazioni non siano necessariamente definiti in modo esclusivo dagli insegnanti, prevedendo modalità di partecipazione per alcune stazioni o la possibilità che parti di esse siano inventate e gestite dagli alunni/e.

Proprio per la possibilità di delegare una maggiore o minore decisionalità agli alunni/e, il lavoro a stazioni ben si presta alle situazioni nelle quali l'insegnante vuole cominciare a costruire apertura all'interno del proprio modo di gestire e organizzare l'insegnamento e l'apprendimento. Si possono infatti ipotizzare dei primi momenti in cui i bambini/e gestiscono solamente il tempo alle singole stazioni, l'autonomia nella realizzazione delle consegne e la sequenza con cui lavorare alle diverse stazioni, per poi via via aumentare il grado di apertura, facendoli partecipare alla scelta delle stazioni, delegando a loro l'allestimento di alcune e prevedendo percorsi completamente autodeterminati attraverso le diverse postazioni.

Un rischio del lavoro a stazioni è che i materiali prendano il sopravvento. Peschel (2006a) parla di un approccio consumistico ai materiali didattici, dove qualità e quantità dei processi di apprendimento vengono in parte confuse. Descrive situazioni in cui la scelta delle stazioni da parte degli alunni/e è dettata in gran parte dall'attrattiva estetica dei materiali proposti. Sebbene una certa cura dell'estetica di ciò che viene presentato agli alunni/e abbia certamente un suo valore intrinseco, questo aspetto diventa problematico se si tende a una sempre maggiore «spettacularizzazione» dei materiali, per cui lo sforzo maggiore degli insegnanti ruota attorno alla ricerca dei materiali più attraenti anziché al valore intrinseco del processo di apprendimento che il materiale attiva.

Inoltre, se il senso dell'apprendimento viene scavalcato da questa forte attenzione ai materiali, si rischia che anche per gli alunni/e diventi prioritario passare rapidamente da un materiale all'altro, anziché lavorare in modo accurato e approfondito con uno di essi. Il rischio può accentuarsi ulteriormente se si dà molto valore alla documentazione quantitativa del percorso, che potrebbe suggerire ai bambini/e la percezione che si tratti di una «gara» («Tu quante stazioni hai già fatto?»).

Per cercare di arginare questi fenomeni, è utile valorizzare i processi di apprendimento attivati dalle stazioni più che i materiali che queste propongono. Un modo può essere quello di presentare le stazioni con etichette che descrivono brevemente il tipo di apprendimento che sviluppano (ad esempio «Qui imparerai a descrivere le correnti del vento»), lasciando i materiali in una scatola che verrà aperta solo in un secondo momento. Non si tratta di nascondere i materiali, che pure sono importanti affinché un alunno/a possa anche fare delle scelte in relazione al proprio stile di apprendimento, ma di veicolare, attraverso l'organizzazione della stazione, il primato del processo di apprendimento sul materiale.

Per limitare l'effetto «gara» si possono privilegiare forme qualitative di documentazione che valorizzano gli elementi del processo di confronto con i compiti delle stazioni. Inoltre, si può dare spazio alla presentazione di soluzioni diverse alle stesse stazioni: anche questo focalizza l'attenzione sui processi più che sui prodotti. Infine uno strumento molto utile è la valutazione. Se, ad esempio, in una classe l'insegnante desidera arginare l'effetto di «gara», potrebbe stabilire con gli alunni/e criteri di valutazione che diano un ruolo centrale ai processi (ad esempio viene valutata la capacità di riflettere sui pro e contro delle proprie scelte) senza considerare aspetti quantitativi o legati ai prodotti finali (ad esempio il numero di stazioni elaborate).

## **L'agenda settimanale**

L'agenda settimanale è uno strumento che orienta il lavoro degli alunni/e per alcune ore nella settimana scolastica. Contiene una lista di compiti da risolvere che viene consegnata ai bambini/e o ai ragazzi/e che si organizzano autonomamente per portarli a termine nel tempo previsto, di solito di una settimana.

Sostanzialmente agli alunni/e viene assegnato un insieme di compiti che loro si organizzano per risolvere. Gli alunni/e ricevono:

- una finestra di tempo entro cui lavorare;

– un piano di lavoro che contiene una lista di attività afferenti a diverse discipline.

In alcune ore prestabilite (ad esempio un'ora al giorno, ma anche di più o di meno) i ragazzi/e si dedicano allo svolgimento dei compiti previsti dal proprio piano autonomamente e sotto la propria responsabilità.

Ogni alunno/a riceve una propria agenda settimanale: alcuni compiti sono obbligatori e comuni per tutti, altri sono individualizzati e obbligatori, altri ancora possono essere scelti liberamente dagli alunni/e fra diverse alternative o addirittura inventati da loro. Gli alunni/e decidono autonomamente in che ordine e con quali tempi svolgere i diversi compiti e se farlo da soli, in coppia o in gruppo, anche se in alcuni compiti la consegna dell'insegnante può dare indicazioni in questo senso. I materiali e gli strumenti necessari sono collocati in un posto fisso e noto.

Un compito fondamentale del docente è insegnare tecniche di apprendimento e di organizzazione del lavoro, affinché i bambini/e o i ragazzi/e possano effettivamente cercare informazioni autonomamente ad esempio in dizionari o in Internet o gestire i materiali messi a disposizione.<sup>2</sup>

Sotto diversi punti di vista, si tratta di un modo di gestire e organizzare l'apprendimento e l'insegnamento molto simile a quello proposto nel lavoro per stazioni. La differenza è che questa metodologia è generalmente più integrata nella routine scolastica. Non si tratta di una scelta metodologica proposta *una tantum* per l'elaborazione di un certo tema o di una certa competenza, ma di una pratica che di solito viene portata avanti per un intero anno scolastico e che entra a pieno titolo nell'orario settimanale.

### *Tipologie di agenda settimanale*<sup>3</sup>

Le agende settimanali possono essere redatte dall'insegnante o anche dagli alunni/e. In base al grado di partecipazione degli alunni/e nella fase di progettazione, possiamo distinguere fra *agende predefinite*, *agende in collaborazione*, *agende aperte*.

Nell'*agenda predefinita*, i compiti sono programmati dall'insegnante e sono obbligatori per l'alunno/a che la riceve. Può avere un aspetto del tipo mostrato nelle figure 4.5 e 4.6.

<sup>2</sup> La descrizione generale di questa metodologia è in buona parte adattata da Jürgens (2009).

<sup>3</sup> Le diverse tipologie di agende settimanali sono tratte e adattate da Peschel (2006a, pp. 53-56) e da Morgenthau (2003, pp. 12-25).

AGENDA SETTIMANALE DI: Luca		Fatto	Corretto dall'insegnante
Scrivere	Libro di italiano, pag. 24: copia la storia nel quaderno e rispondi alle domande		
Leggere	Libro di lettura pag. 37: leggi il testo ad alta voce più volte fino a quando riesci a leggerlo bene		
Difficoltà ortografiche	Esercitati a scrivere le parole difficili di questa settimana (le trovi appese alla lavagna) con un compagno/a		
Matematica	Libro di matematica pag. 26, esercizi 5a, 5b, 5c e 5d. Ricorda la struttura per la risoluzione dei problemi: dati, domanda, operazione, risposta		
Studi sociali	Leggi nel libro di lettura il testo sulla posta a pag. 23. Disegna una cassetta della posta nel quaderno		

Fig. 4.5 Agenda settimanale predefinita per la scuola primaria.

AGENDA SETTIMANALE DI: Lucia Mainardi		Fatto	Valutazione dell'insegnante
Italiano	Leggi nel libro la poesia a pagina 74; fai la parafrasi su un foglio che consegnerai all'insegnante		
	Leggi il testo delle pagine 69-72 e svolgi gli esercizi 1-5 e 9-12 di pagina 73		
Storia	Guarda lo schema a pagina 107. Scrivi un testo che lo spieghi. Se non ricordi delle informazioni, riguarda le pagine che abbiamo letto la scorsa settimana		
Filosofia	Leggi il libro da pagina 95 a 97. Evidenzia le informazioni principali. Indica se ci sono delle parti di testo che non ti sono chiare		

Fig. 4.6 Agenda settimanale predefinita per la scuola secondaria di 2° grado.

Nell'*agenda in collaborazione*, gli alunni/e possono partecipare alla scelta dei contenuti. Questo è possibile in diversi modi. Una prima possibilità sta nel

modo in cui vengono formulati i compiti: questi sono ancora definiti dall'insegnante, ma formulati in modo tale da lasciare ai bambini/e la possibilità di scegliere alcuni aspetti dell'attività, compresi i contenuti (si vedano gli esempi nelle figure 4.7 e 4.8).

AGENDA SETTIMANALE DI: Luca		Fatto	Correzione
Scrivere	Scrivi un testo a tua scelta. Venerdì nel cerchio li leggeremo tutti		Prima di venerdì leggi il tuo testo a un compagno/a e provate a correggere gli errori che vedete
Leggere	Scegliti un libro nella nostra biblioteca di classe, leggilo e fai un disegno		
Difficoltà ortografiche	Guarda gli errori che hai fatto nel dettato di venerdì scorso. 1. Scrivi nel quaderno che tipo di errori sono 2. Con la lista delle parole che hai sbagliato costruisci e fai: – un dettato con un compagno/a (lui detta, tu scrivi) <i>oppure</i> – un dettato di corsa (attacca la lista nel corridoio, vai a vedere la prima parola e poi torna in classe e scrivila sul quaderno. Fai così per tutte le parole)		
Matematica	Ripassa con un compagno/a le tabelline in cui hai ancora delle difficoltà Scrivi un problema matematico da risolvere e mettilo nel cesto che c'è sulla cattedra Prendi due problemi scritti dai tuoi compagni/e e risolvi sul quaderno		Non consegnare il quaderno con i problemi risolti alla maestra, ma confronta i risultati con i tuoi compagni/e
Storia	Fai una lista di domande su quel che vorresti sapere sul Medioevo Poi prova a pensare come potresti cercare delle risposte		Non consegnare la lista di domande: lunedì ne parleremo tutti insieme

Fig. 4.7 Agenda settimanale in collaborazione per la scuola primaria.

AGENDA SETTIMANALE DI: Lucia Mainardi		Fatto	Autovalutazione	Valutazione
Italiano	Confronta con un compagno/a gli appunti presi la scorsa settimana durante la lezione di mercoledì. Scegliete se fare uno schema o un riassunto che vi servirà per studiare per il compito della prossima settimana			
	Scegli una delle poesie che trovi nel libro da pagina 74 a pagina 80. Scegli se fare la parafrasi o inventare delle note per spiegare i passaggi più complessi			
Storia	Ti chiamerò alla cattedra per rivedere insieme gli errori nel compito della scorsa settimana			
	Risolvi almeno 2 delle proposte del libro a pagina 67			
Filosofia	Scegli dalla sezione antologica del libro un brano di approfondimento dalla sezione «L'antichità». Scrivi un breve testo che descriva perché almeno due delle questioni descritte sono ancora rilevanti ai giorni nostri			

Fig. 4.8 Agenda settimanale in collaborazione per la scuola secondaria di 2° grado.

Una seconda possibilità è quella di coinvolgere gli alunni/e nella fase di progettazione dell'agenda. Alla fine di una settimana si potrebbero raccogliere le loro proposte e poi nell'agenda successiva si possono inserire compiti di questo tipo:

Felix ha proposto di pesare diversi oggetti della classe e di annotare tutti i risultati in una tabella. Lui preparerà la tabella e la appenderà sulla porta. Pesa almeno un oggetto e scrivi il risultato nella tabella.

Allestiamo una piccola vetrina in cui esporre tutte le cose che abbiamo trovato nel bosco durante la gita. Sohil ha avuto una buona idea per farla: se vuoi aiutarlo, contattalo.

Una terza possibilità è quella di lasciare alcune caselle vuote per cui, accanto ad alcuni compiti definiti dall'insegnante, vi è lo spazio per alcune attività che l'alunno/a può inserire autonomamente nella propria agenda.

Infine, si possono costruire delle agende settimanali completamente aperte, in cui quindi gli alunni/e trovano solo una serie di materie o ambiti disciplinari e inventano da soli compiti da svolgere (si vedano gli esempi nelle figure 4.9 e 4.10). Qui gli alunni/e propongono delle attività da fare; il compito

dell'insegnante è accompagnare il loro processo di apprendimento con input di sostegno o critici, ma sempre a partire dalla loro idea e iniziativa.

AGENDA SETTIMANALE DI: Luca			
AMBITO	Luca: IO QUESTA SETTIMANA VORREI FARE...	Maestra: MI PIACEREBBE SAPERE...	FATTO: OK VOTO di Luca e della maestra
Scrittura	Finisco il mio tema sugli Egizi	Potresti leggerci il tuo tema la prossima settimana insieme a Massimo? Lui ha scritto una storia su Tutankhamon	
Leggere	Continuo a leggere il primo libro di Harry Potter	Quanto ti manca per finirlo? Vorresti presentarlo una volta che ci troviamo nel cerchio? Credi che potrebbe essere interessante anche per altri bambini/e?	
Matematica	Ho inventato un trucco con le addizioni. Scrivo dei problemi matematici che si risolvono col trucco	Ho guardato il tuo quaderno, ma non ho capito il trucco. Puoi spiegar-melo?	OK Luca: direi buono Maestra: ho capito il trucco, bella idea! Direi almeno distinto!
Storia	Ho finito il cartellone sugli Egizi. Maestra, potresti controllare se ci sono errori prima di appenderlo?	Possiamo guardarlo insieme mercoledì nell'ultima ora	
Compito a casa	La nonna ha detto che ha una vecchia rivista con foto del museo egizio. Vado da lei e ritaglio quelle che vanno bene per il mio poster	Super!	

Fig. 4.9 Agenda settimanale aperta per la scuola primaria.

Le agende settimanali contengono generalmente anche delle indicazioni rispetto alla correzione e valutazione dei compiti svolti. In coerenza con l'aumento della partecipazione degli alunni/e al lavoro di progettazione, è prevista di solito anche una maggiore condivisione del momento della valutazione dei compiti. Nelle agende settimanali completamente progettate dall'insegnante, di solito anche la correzione dei lavori è gestita dall'insegnante. Spesso nelle classi c'è una scatola o uno scaffale in cui i ragazzi/e portano i lavori terminati

e l'insegnante li corregge e li riconsegna. Una seconda possibilità (se ne vedono alcuni esempi nelle agende settimanali in collaborazione presentate poco sopra) è quella di coinvolgere i compagni/e nella correzione, sia attraverso momenti di lavoro in coppia o in piccolo gruppo sia attraverso momenti di cerchio in cui si ritrova tutta la classe. Nel caso di compiti per i quali è prevista una sola soluzione, la presentazione nel grande gruppo è generalmente meno interessante; può invece essere stimolante e utile riflettere nel grande gruppo sui compiti che prevedono più soluzioni possibili. Negli ultimi esempi di agenda settimanale, quelle aperte, si fa spazio, accanto alla valutazione esterna, anche l'autovalutazione. Nella casellina della correzione è quindi previsto che l'alunno/a dia un proprio voto al compito svolto e solo in un secondo momento intervenga l'insegnante con la propria valutazione. In questo modo di lavorare, in cui molto è delegato alla decisionalità degli alunni/e, l'autovalutazione assume un significato particolarmente prezioso poiché li porta ad assumersi la responsabilità del proprio percorso formativo, progettandolo ma poi anche valutando l'efficacia delle scelte fatte, non tanto nell'ottica di un giudizio sommativo, quanto di indicazioni che permettono di migliorarsi nel tempo.

AGENDA SETTIMANALE DI: Lucia Mainardi		Commento prof.	Autovalutazione	Valutazione
Italiano	Voglio scrivere un testo nel formato «articolo di giornale»	Ok!		
Storia	Devo riguardare il capitolo del libro spiegato la scorsa settimana. Non sono riuscita ancora a leggerlo	Attenzione che si accumula a quello nuovo di questa settimana. Ti consiglio di continuare un po' anche a casa		
Filosofia	Il mio progetto di approfondimento è su Tommaso Campanella. Questa settimana voglio cercare su Wikipedia alcune informazioni sulla Città del Sole	Le informazioni che trovi su Wikipedia vanno verificate. Se vuoi, posso spiegarti come fare		
Messaggio di Lucia:				
Messaggio dei prof.: Vorrei parlare con te di come gestisci le pause mentre lavori con l'agenda.				

Fig. 4.10 Agenda settimanale aperta per la scuola secondaria di 2° grado.

Le agende settimanali presentate in questi esempi fanno riferimento a diverse materie o ambiti disciplinari. Una strutturazione di questo tipo è adatta a scuole primarie con classi con un insegnante unico oppure, e questo è il caso ottimale, consigli di classe che abbiano trovato l'accordo su questa modalità di lavoro e in cui quindi diversi docenti collaborino alla redazione delle agende settimanali. Nel caso in cui nella scuola nessuna delle due situazioni sia data, è possibile anche ipotizzare delle agende disciplinari che prevedano compiti da svolgere solo all'interno delle ore dedicate all'insegnamento di una specifica materia.

#### *Una settimana di lavoro<sup>4</sup>*

Nella maggior parte delle scuole che usano l'agenda settimanale, le ore dedicate allo svolgimento delle attività dell'agenda sono indicate nell'orario scolastico. Queste sono ricavate da ore di altre materie. In figura 4.11 è presentato l'esempio dell'orario di una classe in cui sono dedicate al lavoro con l'agenda 3 ore di italiano, 1 ora di inglese, 2 ore di matematica e 1 ora di geografia.

Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
Incontro del lunedì				
Lavoro con l'agenda settimanale		Lavoro con l'agenda settimanale		
				Incontro del venerdì
			Lavoro con l'agenda settimanale	

Fig. 4.11 Esempio di orario settimanale del lavoro con le agende settimanali.

<sup>4</sup> Tratto e adattato da Morgenthau (2003, pp. 33-35).

Sono poi queste le materie per cui vengono proposte attività all'interno dell'agenda: in nessun modo sono quindi ore da percepire come «perse», ma solo svolte in un'altra modalità.

#### Momento 1: l'incontro del lunedì

Se si lavora con le agende settimanali, a inizio settimana, generalmente al lunedì, è previsto un momento di incontro in cui l'insegnante consegna i piani ai bambini/e e ai ragazzi/e. A seconda del tipo di agenda, gli alunni/e hanno poi a disposizione un tempo più o meno lungo in cui organizzare il proprio lavoro. Se si tratta di un'agenda predefinita dovranno prenderne semplicemente visione. Se invece si tratta di un'agenda in cui è prevista la loro partecipazione, avranno bisogno di più tempo per definirla nel dettaglio. Alla fine di questa fase, è utile che tutta la classe si ritrovi in un cerchio. Qui ogni alunno/a ha la possibilità di negoziare collaborazioni o richieste di aiuto per i compiti che preferisce non svolgere da solo. Questo è anche lo spazio in cui gli alunni/e possono fare domande su materiali che non conoscono o su compiti non chiari. Sempre all'interno di questo momento anche l'insegnante può introdurre questioni che ritiene rilevanti per il lavoro della settimana, come ad esempio condividere le istruzioni per l'utilizzo di un nuovo strumento.

Quando le questioni generali relative alle agende sono chiarite, ogni alunno/a dice brevemente ai compagni/e che cosa intende fare nel tempo previsto per lo svolgimento dell'agenda in quel giorno. Questo momento può essere anche molto rapido, ma è importante — soprattutto quando si muovono i primi passi nell'apertura didattica — per esplicitare l'impegno che ogni bambino/a e ogni ragazzo/a si assume rispetto al proprio percorso. È inoltre utile anche all'insegnante, per poi sostenere i ragazzi/e durante la fase di lavoro vero e proprio e aiutarli a mantenere l'attenzione sugli obiettivi prefissati oppure rimodularli, se si dimostrano poco realistici.

#### Momento 2: il lavoro con le agende

Durante tutta la settimana, nelle ore previste, gli alunni/e lavorano secondo la loro pianificazione. Ogni giorno si ripete il rituale del cerchio all'interno del quale ognuno dichiara i compiti che intende risolvere nella giornata o nel tempo dedicato al lavoro con i piani settimanali quel giorno. Subito dopo, i bambini/e o i ragazzi/e cercano i materiali necessari e si mettono al lavoro. Possono lavorare al proprio banco, anche cambiando di posto oppure unendo più banchi, costruendosi il luogo di apprendimento che meglio si presta all'attività.

In questa fase l'insegnante assume un ruolo secondario: al centro ci sono l'iniziativa e il lavoro degli alunni/e. L'insegnante osserva ed eventualmente interviene a ri-orientare le attività di alunni/e che si stanno distraendo rispetto agli obiettivi dichiarati.

Alla fine di ogni giornata di lavoro alcuni minuti sono dedicati al riordino dei materiali e alla «messa in sicurezza» di lavori non completati (per i bambini/e della primaria può essere utile segnalare questa fase con una musica) e poi a un veloce cerchio di chiusura. Qui, gli alunni/e che lo desiderano possono presentare alcuni prodotti realizzati ed esplicitare eventuali problemi emersi. In questo momento i bambini/e possono anche chiedere nuove collaborazioni con altri.

La quantità di tempo da dedicare al lavoro con le agende settimanali può variare. Esistono scuole che organizzano quasi l'intero tempo scuola in questa modalità, altre che invece inseriscono nell'orario solo alcune ore svolte con questa metodologia. Può essere difficile inserire blocchi di una sola ora, poiché in questo caso diventa difficoltoso trovare anche il tempo per riunirsi in cerchio all'inizio e alla fine: se si decide di lavorare solo per alcune ore in questa modalità, è comunque consigliabile farlo con blocchi di due ore consecutive.

### Momento 3: l'incontro del venerdì

Al venerdì il cerchio finale richiede un tempo più lungo, perché rappresenta la chiusura del lavoro con l'agenda settimanale. Qui ogni alunno/a può, ad esempio, presentare il prodotto/i prodotti che ritiene essere più significativo/i del proprio lavoro settimanale. Si tratta di un momento di condivisione in cui gli alunni/e possono sviluppare le capacità di ascolto reciproco e di dare feedback.

### *La valutazione*

La valutazione di questo tipo di attività deve necessariamente coinvolgere più ambiti. Se da un lato è necessaria una valutazione degli apprendimenti disciplinari che le attività dell'agenda avevano come obiettivo, è altrettanto importante valutare — e quindi anche valorizzare — tutti quegli apprendimenti legati alla gestione dell'autonomia e della libertà che questa metodologia riconosce agli alunni/e.

La Parkhurst (1955), che con il suo piano Dalton ha proposto una modalità di gestione dell'apprendimento molto simile a quella dell'agenda settimanale, considera l'utilizzo di due strumenti per la valutazione di contenuti e competenze disciplinari. Un primo strumento è di tipo quantitativo ed è rappresentato da una tabella riassuntiva delle agende degli alunni/e che permette agli insegnanti di una classe di sapere sempre quali attività un alunno/a abbia svolto nelle proprie discipline. In questo caso, oltre a completare la

propria agenda settimanale, all'alunno/a è richiesto di fare una crocetta nella casella corrispondente all'attività svolta anche sulla tabella riassuntiva per gli insegnanti. Il secondo strumento ipotizzato è una valutazione qualitativa mensile delle competenze e dei contenuti disciplinari e consiste in una vera e propria prova di verifica costruita sulla base degli obiettivi delle diverse attività proposte agli alunni/e attraverso le agende settimanali.

Bohl (2004) sviluppa una proposta per valutare la gestione autonoma del lavoro da parte degli alunni/e. L'idea è quella di concordare in questa area alcuni indicatori sulla cui base gli alunni/e vengono valutati. Gli indicatori vanno evidentemente via via adeguati man mano che la libertà di scelta degli alunni/e aumenta. Un esempio è presentato in figura 4.12.

Nome:				Classe	A.s.
	Sì	In parte	No	Annotazioni	
L'alunno/a segue le istruzioni dei materiali					
L'alunno/a riesce a lavorare efficacemente nel luogo in cui sceglie di stare					
L'alunno/a riesce a lavorare efficacemente con i compagni/e con cui sceglie di collaborare					
L'alunno/a sa quando chiedere aiuto					
L'alunno/a sa a chi chiedere aiuto					
L'alunno/a è in grado di aiutare i compagni/e, se richiesto					

Fig. 4.12 Griglia per la valutazione della gestione della libertà da parte degli alunni/e (tratto e adattato da Bohl, 2004, p. 114).

### *Agende settimanali individualizzate per tutti: potenzialità, difficoltà e rischi*

Organizzare l'insegnamento e l'apprendimento attraverso agende settimanali comporta grandi potenzialità di differenziazione: l'insegnante, ad esempio, potrebbe costruire percorsi diversi per tutti gli alunni/e, adattandoli poi di settimana in settimana. Il fatto, inoltre, di assumere un ruolo per certi aspetti marginale durante la fase di lavoro vero e proprio gli permette anche di avere tempo in cui osservare gli alunni/e e potersi fare un'idea del loro grado e potenziale di sviluppo di conoscenze e competenze.

Se però, concretamente, immaginiamo un insegnante che ogni settimana progetta 25 agende individualizzate per gli alunni/e (nel caso in cui lo faccia per una sola classe), ci rendiamo presto conto che questa idea risulta molto difficile da mettere in pratica. Nella realtà, infatti, Peschel (2006a) riscontra come sia molto raro trovare classi in cui davvero gli insegnanti creano agende diverse per ciascun alunno/a. Generalmente ci sono un'agenda comune per la maggior parte degli alunni/e e la proposta di attività individualizzate per alunni/e con particolari difficoltà.

La questione dell'individualizzazione potrebbe trovare una soluzione più interessante nelle agende in collaborazione. In questo caso l'insegnante è in parte alleggerito della componente di progettazione, poiché ad essa partecipano gli alunni/e stessi. L'insegnante, con la sua competenza, si può occupare invece più in profondità dello sviluppo di competenze disciplinari nei singoli alunni/e, cogliendo nello specifico il grado attuale di sviluppo individuale e progettando attività che ne promuovano una graduale crescita. Delega invece agli alunni/e alcune scelte legate alle modalità di apprendimento.

Pur riconoscendo il valore aggiunto di costruire un contesto in cui sia «normale» seguire percorsi di apprendimento differenziati, questo modello contiene, a mio avviso, anche un potenziale rischio. In una classe nella quale buona parte dei processi di apprendimento è organizzata in questa modalità, gli alunni/e potrebbero sviluppare un'idea dell'apprendimento molto individualista. È vero che gli alunni/e possono sempre scegliere dei compagni/e con cui svolgere i compiti dell'agenda ed è anche vero che è previsto che possano chiedere aiuto ad altri se incontrano delle difficoltà. Tuttavia, se le agende assumono forme molto individualizzate per alcuni alunni/e, la collaborazione con altri può diventare quantomeno improbabile, dal momento che si occuperanno di contenuti molto diversi. È quindi quanto mai importante che l'insegnante abbia presente questa possibile deriva negativa, che ridurrebbe di molto le possibilità di collaborazione e sostegno fra alunni/e. Nell'agenda può perciò suggerire collaborazioni o prevedere alcuni compiti da svolgere in piccoli gruppi, anziché individualmente. Inoltre diventa fondamentale valorizzare i momenti di pianificazione, discussione e riflessione in cerchio nel grande gruppo, dove la storia di un gruppo classe che apprende può assumere maggiore evidenza.

## **La didattica per progetti**

La didattica per progetti fa tradizionalmente riferimento al lavoro sviluppato all'inizio del Novecento da Dewey e dal suo allievo Kilpatrick (Kilpa-

trick, 1962). Alla base vi è il pragmatismo di Dewey, che vede nell'esperienza il fondamento dell'apprendimento: un'esperienza ancorata alla «vita vera», distante quindi dall'idea di esperienza in un ambiente costruito a fini didattici e corredato di materiali didattici, ma strettamente legata invece all'esperienza che ogni alunno/a fa nella vita fuori da scuola, ai problemi che incontra e che possono essere elaborati alla ricerca di soluzioni (Reich, 2007). I bambini/e e i ragazzi/e possono sviluppare conoscenze e competenze risolvendo problemi del loro contesto reale e riflettendo su di essi: fare e riflettere, dunque, in un'interazione che dà origine a conoscenze e competenze ben situate nel contesto di appartenenza.

Kilpatrick definisce il progetto una *wholehearted purposeful activity* (Kilpatrick, 1918, p. 320), un'attività desiderata e orientata, un'attività quindi che ha una forte valenza affettiva e motivazionale per il soggetto e una chiara intenzionalità che genera apprendimento.

La forte valenza affettiva si concretizza nel fatto che il progetto deve legarsi agli interessi degli alunni/e e avere origine proprio da essi. Per Dewey questo principio è ancorato all'idea di democrazia e partecipazione: gli alunni/e che scelgono, decidono e danno forma a un proprio progetto, negoziato e condiviso con l'insegnante, all'interno di una relazione democratica appunto e non contraddistinta da autorità. Per questo, il progetto non è da intendere solo come una tecnica con fasi e strumenti da applicare, ma prima di tutto come un atteggiamento educativo democratico (Reich, 2007). In questo senso anche questa metodologia fa pienamente parte di quelle strategie che promuovono l'apertura didattica. A differenza del lavoro a stazioni e con le agende settimanali, però, in questa proposta ha un ruolo molto più forte la dimensione del gruppo. Si tratta di individuare dei progetti che non motivino solo singoli alunni/e a seguire un proprio percorso, ma che siano capaci di raccogliere il consenso e l'interesse del gruppo classe o, nel caso si tratti di un progetto di istituto, della comunità scolastica. In modo molto più marcato rispetto alle altre due proposte, questa metodologia punta non solo a fare spazio a una forte individualizzazione, ma anche a sviluppare partecipazione nel gruppo, con tutte le necessarie abilità sociali, comunicative, di negoziazione e collaborazione che questo richiede.

Esistono molti e diversi modelli per la conduzione di un progetto didattico (Frey, 2012; Gudjons, 1997; Jones, Rasmussen e Moffit, 1999; Traub, 2012), con molte somiglianze e alcune differenze. Frey (2012) ha provato a sintetizzare i tratti che accomunano le diverse proposte, che riportiamo di seguito insieme ad alcuni aspetti evidenziati da un altro contributo interessante prodotto nella riflessione sull'apprendimento basato su problemi reali (Jones, Rasmussen e Moffit, 1999).

- Nel progetto si affrontano questioni complesse e domande o problemi aperti legati a compiti autentici, in linea cioè con le tematiche di attualità e i problemi veri del mondo reale.
- Il progetto coinvolge tutti i componenti della comunità scolastica, creando un processo di elaborazione congiunta da parte di insegnanti, alunni/e ed eventualmente altre persone legate alla scuola o alla classe. Infatti:
  - un componente della classe o della scuola avanza la proposta di avviare un progetto, proposta che viene poi discussa insieme a tutti gli altri provando ad arrivare a un consenso su quel che il gruppo desidera realizzare;
  - i componenti della comunità sviluppano insieme un piano delle attività da svolgere.
- Accanto alle azioni per la realizzazione del progetto sono previsti momenti di riflessione individuale e comune in cui si ripensano e si discutono le azioni svolte e da svolgere.
- Il progetto ha una sua conclusione ben identificata che a volte conduce a nuovi sviluppi dello stesso.
- La valutazione nell'ambito della didattica per progetti deve basarsi sia sul processo che sul prodotto finale realizzato; si tratta cioè di vedere se i risultati attesi sono stati raggiunti e in che modo.

Benché esistano molti modelli che definiscono e descrivono le fasi per la realizzazione di un progetto didattico, si prova qui a ridurre la complessità delle diverse proposte a uno schema molto semplice (figura 4.13). Le differenze fra le proposte dei diversi autori saranno poi integrate nella discussione delle singole componenti delle fasi.

### *Fase 1: cominciare*

Questa è la fase in cui il gruppo classe esamina un'idea per un progetto, elaborata inizialmente da un singolo o un sottogruppo, e valuta se può essere interessante portarla avanti e realizzarla. L'identificazione di un tema, un problema o un'iniziativa per cui l'intero gruppo decide di spendersi è un momento chiave della didattica per progetti. Dato infatti che in questa proposta è centrale riuscire ad agganciare gli interessi e la motivazione degli alunni/e, è evidente che solo se questo primo momento viene realizzato con modalità davvero partecipate e condivise potremo poi attenderci un coinvolgimento forte e autentico da parte di alunni/e e insegnanti della classe o della scuola.

In alcuni casi l'iniziativa per un progetto nasce spontaneamente da un alunno/a o un gruppo di alunni/e. Ne è un esempio la richiesta di alcuni stu-

<b>Fase 1: cominciare</b>
Generare idee di progetto Raccogliere il consenso del gruppo intorno a una o più idee Valutare la fattibilità delle idee di progetto
<b>Fase 2: pianificare</b>
Mappare preconoscenze e interessi Definire gli obiettivi Assegnare obiettivi specifici a sottogruppi di alunni/e o singoli Stendere un piano di lavoro generale
<b>Fase 3: realizzare</b>
Stendere i piani di lavoro specifici nei sottogruppi o singolarmente Realizzare le attività Gestire momenti di riflessione sull'andamento delle attività e sugli aspetti affettivi e relazionali del progetto
<b>Fase 4: concludere</b>
Concludere con un prodotto, con un confronto con gli obiettivi di partenza oppure in modo fluido con nuove iniziative (Valutare)

Fig. 4.13 Le fasi del progetto.

denti/esse della scuola secondaria di 1° grado che un giorno ha domandato a un insegnante con aria certo critica, ma anche estremamente autentica: «Ma per una volta non possiamo fare qualcos'altro, qualche cosa di più pratico?». L'insegnante ha deciso di prendere sul serio questa richiesta, accompagnando i propri studenti/esse dodicenni alla ricerca di un tema che potesse interessarli tutti. Il tema da loro individuato, «i senzاتetto», li ha poi impegnati nei successivi due anni di scuola fino a portarli a realizzare una mostra di chiusura. Ovviamente l'insegnante non ha dedicato tutte le sue ore a questo progetto, ma anche fra pause e ore dedicate ad altri argomenti e gestite con altre metodologie didattiche ha creato questo filo rosso che ha accompagnato il suo lavoro e quello dei suoi studenti/esse in una comunanza di obiettivi, intenti e azioni (Frey, 2012).

In altri casi — la maggior parte in realtà — l'insegnante ha l'esigenza di proporre agli alunni/e l'elaborazione di progetti che si muovano comunque all'interno delle Indicazioni nazionali per il curricolo e del curricolo della scuola. Descriviamo qui alcune possibilità che possono aiutare a rispettare queste indicazioni generali, pur promuovendo l'attivazione di proposte da parte degli alunni/e.

Una prima idea può essere quella di condividere con i bambini/e o i ragazzi/e la descrizione di una competenza che il curricolo della scuola prevede per un certo anno scolastico. Si lancia poi un «concorso di idee» per progetti che possano portare all'acquisizione di quella competenza. In base alle preconoscenze e abilità degli alunni/e è importante prestare attenzione alla formulazione della competenza, che può essere espressa in termini più generali o più precisi. Evidentemente, più è ampio il bagaglio di conoscenze e di abilità nella gestione in autonomia di progetti collaborativi, più si possono proporre formulazioni generali; una strutturazione più precisa e dettagliata delle competenze da raggiungere aiuta invece i bambini/e meno abituati a lavorare in questa modalità.

Una seconda possibilità, che forse dà anche maggiore sicurezza agli insegnanti che si confrontano per la prima volta con questo modo di lavorare, è collocare un progetto in coda a un'unità didattica progettata su un certo argomento o una certa competenza. Significa sostanzialmente che, una volta che l'insegnante ha concluso il proprio percorso avvalendosi delle metodologie che abitualmente utilizza, potrà introdurre una parte finale in cui chiede ai bambini/e o ai ragazzi/e di identificare curiosità, interessi o dubbi che il percorso ha generato. Sulla base di questi è possibile avviare un progetto legato da un lato all'obiettivo programmato dall'insegnante e dall'altro a ciò che una prima fase di lavoro ha risvegliato negli alunni/e.

Una terza possibilità è far scegliere agli alunni/e fra un ventaglio di proposte di progetto ideate dall'insegnante. In questo modo l'insegnante si garantisce la certezza che le iniziative siano legate agli obiettivi e alle competenze che secondo il curricolo gli alunni/e devono maturare. Gli alunni/e partecipano individuando la proposta che maggiormente incontra il loro interesse.

Una volta che gli alunni/e hanno espresso le loro preferenze rispetto alle diverse idee, è importante fare in modo che la maggior parte della classe si raccolga intorno a un'idea. A questo scopo si possono utilizzare differenti metodologie che permettono di accordarsi su un numero limitato di idee.

Un percorso che trae ispirazione dal *place mat* (Kagan, 2000), strumento dell'apprendimento cooperativo, permette di raccogliere gli alunni/e in gruppi da 4 e di metterli a confronto rispetto alle loro idee di progetto. Gli alunni/e si dispongono attorno a un foglio diviso in 4 parti (una per ognuno di loro) più una centrale. In un primo momento ognuno schizza la propria idea sulla propria parte di foglio e la spiega agli altri; obiettivo ultimo del gruppo è trovare un'idea di progetto comune che viene descritta nella parte centrale del foglio. A questo punto, gli alunni/e ruotano e vanno a vedere e farsi spiegare le idee nate nelle discussioni degli altri gruppi. A turno uno resta presso il foglio del

proprio gruppo nel ruolo di presentatore dell'idea di progetto elaborata. Solo dopo che ognuno ha potuto ascoltare le diverse proposte elaborate dai gruppi si voterà per l'idea che il gruppo classe vorrà andare a sviluppare.

In questa fase la votazione a maggioranza è particolarmente delicata. Nell'ottica di una piena partecipazione, infatti, è importante che la votazione non porti all'esito di metà classe convinta dell'idea e l'altra metà, appena in minoranza, no. Per ovviare a questo problema una possibilità è fissare una soglia di maggioranza superiore al 50%, ad esempio del 75% (Klein, 2008). Questo permetterebbe, dopo un'eventuale prima votazione che non porti al 75% di voti su una proposta, di provare a modificare, arricchire, correggere l'idea originaria, in modo da raccogliere un maggiore interesse e consenso. Un'altra possibilità è approvare lo svolgimento simultaneo di più progetti, per cui la classe risulta divisa in due o più gruppi impegnati in due o più progetti differenti (Traub, 2012).

Può anche essere utile raccogliere i consensi attorno a due o tre possibilità per poi fare una valutazione più razionale della fattibilità dei progetti. Questo significa lasciare agli alunni/e il tempo di raccogliere alcune informazioni rispetto alle proposte di progetto per poi farne una valutazione secondo criteri comuni, come ad esempio:

- abbiamo le conoscenze che ci servono per portare a termine questo progetto o comunque pensiamo di poterle acquisire?
- abbiamo i materiali necessari a realizzare questo progetto o comunque pensiamo di poterceli procurare?
- il progetto è realizzabile nel tempo che abbiamo a disposizione?

Queste valutazioni di fattibilità permette non solo di capire se l'idea di progetto raccoglie l'interesse del gruppo, ma anche di orientare la scelta in base a valutazioni di tipo progettuale.

Il risultato di questa fase è la decisione condivisa di cominciare (o non cominciare, nel caso delle idee scartate) un progetto.

### *Fase 2: pianificare*

Una volta concordato il tema da sviluppare nel progetto, occorre mettere a fuoco l'obiettivo che si vuole raggiungere e capire in che modo ognuno può contribuire al meglio al suo raggiungimento.

Una prima questione importante è legata alla raccolta di informazioni rispetto alle preconoscenze nel gruppo e agli interessi dei singoli bambini/e o ragazzi/e (Traub, 2012). Preconoscenze e interessi vanno esplorati opportunamente, così che tutti possano essere consapevoli delle risorse disponibili e degli

aspetti che i vari componenti desiderano approfondire. Un buon percorso per arrivare a conoscere questi due aspetti può essere quello di costruire una mappa: ogni alunno/a riceve due piccole pile di foglietti di due colori. Sui foglietti di un colore individualmente i ragazzi/e scrivono una serie di conoscenze e competenze che hanno rispetto al tema o problema scelto per il progetto e sui foglietti dell'altro colore gli interessi che hanno. Ogni foglietto, oltre a contenere una parola chiave, viene firmato dai singoli alunni/e, in modo che sia possibile rintracciare chi ha scritto che cosa (questo è importante, successivamente, come indicazione per un'eventuale divisione dei compiti). Terminata questa fase di lavoro individuale, collettivamente si comincia a comporre le due mappe, quella delle preconoscenze del gruppo classe e quella degli interessi. In base al grado di autonomia e competenza raggiunto dal gruppo classe, è importante che l'insegnante intervenga per evidenziare nessi fra le preconoscenze che gli alunni/e introducono e guidare gli interessi e le curiosità verso quegli aspetti che, da disciplinarista, sa essere importanti (Traub, 2012).

Sulla base della mappa degli interessi è poi possibile definire, sempre con modalità democratiche e partecipate, gli obiettivi del progetto. Questi possono essere di vario tipo: in alcuni casi si può trattare di competenze che si vogliono sviluppare, in altri casi si può trattare di un problema che si vuole risolvere o, ancora, di un prodotto da realizzare. Nella maggior parte dei casi, però, convivono obiettivi di tipologie diverse. Se ad esempio si vuole realizzare una mostra, è molto probabile che occorrerà sviluppare le competenze necessarie alla sua realizzazione, oltre alle conoscenze e competenze legate al tema della mostra.

Nel momento in cui si definiscono gli obiettivi specifici del progetto, è importante che vengano scelti in base a criteri di fattibilità. Può essere utile riprendere le domande già portate come esempi per la valutazione di fattibilità delle idee di progetto. Se nel primo momento di dichiarazione di interessi da parte degli alunni/e vanno accolte tutte le idee, quando poi si va a definire gli obiettivi è necessario restringere il campo, anche in modo da garantirsi l'effettiva realizzabilità del progetto. Questa è una fase in cui, soprattutto nel caso di bambini/e della scuola primaria, l'intervento e la guida da parte dell'insegnante sono fondamentali.

Infine, una volta identificati esplicitamente gli obiettivi del progetto, si cercherà un accordo su un piano di lavoro generale che definisce i compiti di ognuno, l'eventuale costituzione di gruppi di lavoro e la tempistica.

L'assegnazione dei compiti riveste un ruolo fondamentale in termini di motivazione degli alunni/e al progetto. È evidente come il fatto di ricevere un compito vicino ai propri interessi favorisca una maggiore disponibilità a partecipare attivamente. In base alle situazioni e soprattutto in base al grado di

autonomia e consapevolezza sviluppato dagli alunni/e, si può pensare a un'assegnazione dei compiti che parte da una proposta dell'insegnante o invece da una proposta degli alunni/e stessi. Se è l'insegnante a proporre alcuni compiti per il raggiungimento degli obiettivi prefissati, è importante che tenga conto degli interessi che i bambini/e o i ragazzi/e hanno esplicitato in precedenza. Sulla base di questi, il docente può creare gruppi di alunni/e che lavoreranno su alcuni compiti. Per incentivare la partecipazione anche in questa fase, si può lasciare agli alunni/e la possibilità di definire poi ruoli e compiti specifici all'interno dei gruppi costituiti dal docente. Se gli alunni/e sono più grandi, o comunque più competenti in fatto di autonomia e di collaborazione, si può lasciare che le proposte di assegnazione di compiti nascano direttamente da loro. Pensando alla realizzazione di questa fase con alunni/e della scuola secondaria di 2° grado, Frey (2012) propone di gestire l'assegnazione di compiti a partire da una loro proposta attraverso queste tre regole:

1. che i compiti proposti non stravolgano l'obiettivo del progetto: per questo motivo ai ragazzi/e è sempre richiesto di esplicitare in che modo il loro compito contribuirà al raggiungimento degli obiettivi condivisi;
2. che si mantenga un modo di comunicare che permetta la reale partecipazione di tutti, in modo che ognuno si senta libero di fare le proprie proposte e di mettere eventualmente in discussione quelle di altri;
3. che accanto al compito venga definito anche un livello di qualità che si vuole raggiungere nel suo svolgimento, in modo da contribuire efficacemente al progetto.

Definiti i compiti di ognuno, si costruisce un piano di lavoro generale, non troppo dettagliato, in cui si programma inizio e fine dei lavori, momenti di lavoro individuali o in piccolo gruppo e momenti di coordinamento e revisione nel grande gruppo. Questo piano può essere molto snello, ma è importante che sia chiaro a tutti, in modo che ognuno sia consapevole del modo in cui il proprio compito interagisce con quello degli altri e che nessuno perda la visione di insieme.

Un ulteriore aspetto di questa fase a cui prestare particolare attenzione è la modalità di formazione dei gruppi di lavoro. La costituzione di gruppi di lavoro spontanei fra gli alunni/e, salvo i casi in cui gli alunni/e abbiano sviluppato una consapevolezza delle dinamiche sociali nel gruppo di altissimo livello, si presenta piuttosto problematica. È molto probabile, infatti, che i gruppi che andranno a costituirsi tenderanno all'omogeneità: o rispetto a criteri di tipo scolastico, e quindi in base al grado di competenza disciplinare che gli alunni/e si attribuiscono l'un l'altro, o rispetto allo status sociale che gli alunni/e hanno

nella classe. La studiosa Cohen (1999), nelle sue riflessioni di taglio sociologico sull'apprendimento cooperativo, ha evidenziato la pericolosità di queste dinamiche che, invece di promuovere collaborazione e condivisione delle risorse personali da parte di tutti gli alunni/e, tendono a frenarle. È quindi importante che di volta in volta l'insegnante valuti l'importanza di intervenire in questo senso. In diversi casi la formazione dei gruppi di lavoro da parte dell'insegnante può portare alla costituzione di gruppi eterogenei più funzionali a una buona qualità dei processi di apprendimento al loro interno.

### *Fase 3: realizzare*

Nella fase di realizzazione, in un primo momento è richiesto di dedicare ancora del tempo alla pianificazione. Si tratta, a questo punto del lavoro, di una pianificazione diversa, molto più precisa e dettagliata. Nella fase precedente ci si è dedicati alla pianificazione generale dell'intero progetto: ora i responsabili di un certo compito pianificano i dettagli. Nella maggior parte dei casi si tratta quindi di gruppi di alunni/e che pianificano i tempi, i materiali necessari, le singole tappe per portare a termine il compito che è stato loro assegnato. Non è da escludere, comunque, che in alcuni casi questa fase venga svolta anche individualmente da singoli studenti/esse per un compito di cui loro soli sono responsabili.

Traub (2012) individua alcuni aspetti che può essere utile definire in questa fase di progettazione individuale o nel piccolo gruppo:

- *obiettivi specifici*: il gruppo definisce quali sono gli obiettivi specifici da realizzare per portare a compimento il compito;
- *strategie*: il gruppo definisce strategie concrete per raggiungere gli obiettivi specifici prevedendo anche una concreta distribuzione di incarichi (chi fa cosa?);
- *coordinamento delle diverse strategie*: la pianificazione deve definire fin dall'inizio quali fasi possono essere svolte contemporaneamente, quali invece sono prerequisite per altre; è inoltre importante creare una sinergia con la programmazione generale dell'intero progetto prevedendo quali aspetti del proprio lavoro si ritiene importante condividere con tutti in eventuali momenti di coordinamento e discussione dei risultati parziali raggiunti.

Può essere utile, dopo che ognuno ha realizzato questa pianificazione, confrontarsi nel grande gruppo in modo da potersi consigliare a vicenda, ma anche per eventualmente modificare la progettazione generale, adattandola a nuove esigenze che possono essere emerse nella fase della pianificazione più dettagliata.

A questo punto comincia la realizzazione vera e propria. Questa si differenzia notevolmente in base ai progetti e in base alle pianificazioni specifiche. È quindi difficile in questo senso dare indicazioni generali visto che le informazioni, le fonti, gli strumenti di organizzazione delle conoscenze o di sviluppo di certe competenze cambiano molto in funzione degli obiettivi del progetto stesso. Ci sono però due elementi di questa fase che sono trasversali a tutti i progetti e ne influenzano la riuscita.

Il primo elemento riguarda l'introduzione di momenti di sospensione delle attività — anche solo di pochi minuti, ma se necessario più lunghi — con una valenza di tipo prettamente organizzativo, utili a fare il punto sui lavori dei sottogruppi o dei singoli e dello stato di realizzazione dei loro compiti (Frey, 2012). In questi momenti, gli alunni/e fanno un bilancio delle attività realizzate e si informano a vicenda su quella a cui stanno lavorando, sulle eventuali difficoltà che incontrano o sui traguardi raggiunti. Questi momenti aiutano anche a confrontare lo stato reale di avanzamento dei lavori con la progettazione generale dell'intero progetto, così da non perdere di vista l'insieme per cui la parte a cui si sta lavorando ha un senso e da monitorare che la realizzazione sia efficace ed efficiente rispetto a obiettivi, risorse e tempi prefissati. Possono avere anche una funzione di riflessione metacognitiva che può aiutare alcuni singoli o sottogruppi a rivedere le strategie progettate, se mostrano di non funzionare secondo le aspettative. Alcuni di questi momenti possono essere pianificati fin dall'inizio con un andamento routinario: ad esempio per un progetto che dura un'intera settimana può essere utile un momento di sospensione alla fine di ogni giornata oppure nel caso di un progetto di due giorni si può pianificarlo anche ogni mezza giornata. Questi momenti possono comunque essere inseriti ogni qualvolta qualcuno senta di non sapere più sufficientemente bene che cosa stanno facendo i compagni/e oppure quando a qualcuno sembra di «perdersi» e disorientarsi fra le molte attività che si svolgono contemporaneamente in classe.

Il secondo aspetto riguarda invece l'introduzione regolare di momenti di riflessione sugli aspetti relazionali e affettivi che emergono durante la realizzazione di un progetto (Frey, 2012). Si è già evidenziato come la partecipazione sia un elemento centrale della didattica per progetti. Tuttavia, perché davvero tutti i componenti del gruppo coinvolto nel progetto abbiano la possibilità di sentirsene parte attiva, è importante riuscire a creare una base comunicativa e relazionale fra gli alunni/e molto positiva. Con i bambini/e più piccoli è possibile condividere regole e routine che aiutano la gestione dei momenti di discussione e negoziazione sia nel grande gruppo sia nel piccolo gruppo. Si possono ad esempio introdurre dei ruoli (Miato e Andrich Miato, 2003;

Tuffanelli e Ianes, 2003) che possano aiutare a regolare l'organizzazione e la partecipazione nel lavoro in piccoli gruppi (ad esempio guardiano del tempo, controllore dei turni di parola, aiutante nella gestione dei conflitti, ecc.). O ancora si possono definire insieme delle regole per quando si discute, come peraltro si usa già fare in molte classi.

È interessante riflettere — soprattutto, ma non solo, con gli alunni/e più grandi — sulla funzione delle regole. Accordarsi preventivamente su alcune regole permette in seguito agli alunni/e e agli insegnanti di risparmiare molte discussioni poiché tanti casi specifici non hanno più bisogno di essere discussi singolarmente, ma possono «essere gestiti in modo conforme agli accordi presi» e formalizzati nelle regole. Da questo punto di vista si tratta certamente di uno strumento pratico e utile. Il rischio delle regole preventive è però quello di semplificare a volte la complessità delle singole situazioni concrete e di andare a perdere il senso profondo che sta dietro a una regola. Per questo può essere interessante, proprio nell'ambito della didattica per progetti, proporre anche una forma di riflessività più complessa su relazioni e comunicazione in contesti partecipati. Si possono proporre ai ragazzi/e riflessioni su questioni di fondo come ad esempio: in quali situazioni riesco a esprimermi in modo libero? Si tratta per tutti della stessa situazione? In che modo noi in classe possiamo far sì che tutti si sentano liberi di parlare? Un'altra possibilità è cominciare i lavori senza regole e solo via via che si verificano situazioni che gli insegnanti o gli alunni/e avvertono come problematiche avviare discussioni specifiche per comprendere e imparare qualcosa da quel concreto problema ed eventualmente definirne la soluzione con regole.

#### *Fase 4: Concludere*

Frey (2012) identifica tre possibili modi di concludere un progetto. Questi sono, come prevedibile, strettamente collegati agli obiettivi del progetto definiti all'inizio. Tuttavia, lo stesso Frey evidenzia come nella maggior parte dei progetti la conclusione sia data dalla somma di più di questi modi e che solo in rari casi un progetto si colloca solo in uno di essi.

La prima possibilità di conclusione è la realizzazione del prodotto che il gruppo coinvolto nel progetto si era proposto di creare. È il caso ad esempio di progetti che prevedono la realizzazione di una manifestazione finale (teatro, mostra) o di un oggetto concreto da presentare a un concorso (dipinto, opera letteraria, ecc.). Nel momento in cui la manifestazione ha avuto luogo o l'oggetto è stato consegnato alla commissione valutatrice, il progetto può essere considerato concluso.

Nella seconda possibilità, invece, la conclusione del progetto è rappresentata da un bilancio dei suoi esiti sulla base degli obiettivi che ci si era posti all'inizio. Concretamente, quindi, si riflette sul percorso compiuto e si verifica se e quanto questo abbia effettivamente contribuito al conseguimento degli obiettivi iniziali. Si tratta di una conclusione che dà un maggior rilievo al processo. Ad esempio, se l'obiettivo era sviluppare una certa competenza, si riflette su come le singole fasi del progetto abbiano permesso di acquisirla e magari addirittura padroneggiarla. Questa conclusione è poi strettamente connessa a una riflessione più ampia, spesso in continuità con i momenti di riflessione proposti già durante lo svolgimento del progetto, che hanno evidenziato anche aspetti affettivo-relazionali del percorso.

Ci sono poi alcuni progetti che non arrivano a una vera e propria fine, ma conducono invece a nuove iniziative. Il progetto si considera quindi concluso quando dà l'avvio a nuovi sviluppi. Un esempio può essere quello del progetto di costruzione di un orto scolastico. Nel momento in cui gli alunni/e coinvolti hanno fatto il primo raccolto, il progetto può essere considerato concluso, ma è evidente che un progetto di questo tipo prevede intrinsecamente una continuazione nel tempo e, da questa esperienza, è probabile che si avvii un passaggio di consegne dagli alunni/e di una classe a quelli di un'altra o che nasca l'idea di coinvolgere alcune persone della comunità locale che possono contribuire a gestire l'orto con continuità.

Nella fase conclusiva del progetto si affaccia anche la questione, molto dibattuta, della valutazione (Frey, 2012). Alcuni sostengono *tout court* che una valutazione non sia coerente con la didattica per progetti. Il progetto avrebbe, secondo i sostenitori di questa posizione, una sua intrinseca valutazione data dalla realizzazione o meno di un prodotto o più in generale dal raggiungimento o meno degli obiettivi prefissati. Personalmente ritengo che la didattica per progetti possa mettere in moto delle modalità di apprendimento che nell'ottica di una valutazione globale sono molto utili: ad esempio, si dà modo agli alunni/e di mostrare competenze situate in contesti molto concreti e quindi di tipi differenti. Inoltre, per la forma processuale della maggior parte dei progetti, è possibile valutare un alunno/a non solo per il traguardo raggiunto ma per il processo compiuto per raggiungerlo. Infine, la valutazione, a mio avviso, veicola a scuola, a torto o a ragione, anche l'importanza attribuita a un certo modo di lavorare. Scegliere di non valutare le attività portate avanti con questa didattica potrebbe farla percepire come meno importante di altre e questo avrebbe certamente un effetto negativo sulla qualità dei lavori.

Se si sceglie di valutare, comunque, è importante farlo in coerenza con i principi costitutivi della didattica per progetti e cioè all'interno di un processo

partecipativo. Si può ad esempio integrare nella fase di pianificazione del progetto un momento in cui si identificano insieme dei criteri di valutazione o si discutono quelli proposti dall'insegnante, che li modificherà in base agli esiti della condivisione. Rispetto ai contenuti della valutazione, questi dipendono fortemente dai contenuti del progetto stesso. È comunque importante tenere a mente che, proponendo questo approccio didattico un forte investimento su competenze legate alla partecipazione attiva e alla collaborazione, anche questo aspetto deve trovare un proprio spazio nella valutazione, che sarebbe riduttivo focalizzare solo su aspetti di tipo disciplinare.

### *Potenzialità e rischi della didattica per progetti*

A differenza delle due metodologie illustrate precedentemente, l'approccio della didattica per progetti suggerisce dei percorsi in cui vi è una forte attenzione al ruolo del singolo all'interno del gruppo, alla sua partecipazione attiva e al suo contributo in un progetto di negoziazione e realizzazione comune. Questa centratura, che ha evidenti assonanze con la proposta dell'apprendimento cooperativo, può dare un forte contributo alla costruzione di un clima e un modo di apprendere in cui vi sia la cultura della comunicazione, della collaborazione e della rispettosa negoziazione. Questo modo di organizzare i processi di apprendimento può facilitare lo sviluppo di un forte senso di appartenenza al gruppo classe.

Dall'altro lato, la forte componente di democraticità, partecipazione e decisionalità condivisa nel gruppo classe comporta dei rischi per gli alunni/e che hanno maggiori difficoltà a comunicare, esporsi e partecipare. La piena partecipazione, ad esempio, da parte di alunni/e con bisogni comunicativi complessi o disabilità intellettiva è certamente possibile, ma va progettata nel dettaglio pensando, ad esempio, molto concretamente a modalità comunicative che permettano a questi alunni/e non solo di esprimere la propria opinione ma anche di comprendere quelle dei compagni/e. Se questa sfida non è esplicitamente colta dagli insegnanti, si fa strada con forza il rischio che un progetto apparentemente per tutti diventi in realtà il progetto di una parte della classe, a cui altri si «accodano» perché non sono nelle reali condizioni di esprimersi e sentire valorizzata la propria posizione.

Per questo motivo credo che sarebbe molto rischioso proporre la didattica per progetti in una modalità completamente autogestita di negoziazione libera degli alunni/e. Questo presuppone a mio avviso un alto grado di consapevolezza sia di sé che degli altri, che può e deve rappresentare un obiettivo da raggiungere, ma non può essere considerato un presupposto da cui partire.

In questo senso credo che possa essere utile in una prima fase un ruolo più direttivo da parte dell'insegnante che cede poi gradualmente spazi di decisionalità al gruppo. Infatti, solo quando i componenti del gruppo sono in grado di fare scelte consapevoli sia per sé che per il gruppo possono anche gestire in modo davvero positivo per tutti quella libertà che la metodologia accorda loro.

### **Il modello di Falko Peschel: la piena apertura**

Nei due volumi in cui Peschel descrive, riflette e valuta la propria esperienza di insegnante di una classe che percorre tutti e quattro gli anni di scuola primaria (in Germania questo ordine di scuola prevede solo quattro anni), viene tratteggiato il modello che prova a esplorare la piena apertura di tutte le dimensioni: organizzativa, metodologica, dei contenuti e della socializzazione (Peschel, 2006a; 2006b).

Le sue riflessioni prendono avvio da una critica a metodologie e forme di organizzazione della scuola che, secondo l'autore, si definiscono aperte, ma aperte non sono. Proprio le metodologie che sono state presentate nei punti precedenti sono, nell'idea di Peschel, solo parziali aperture didattiche, mentre la vera didattica aperta sarebbe qualcosa di diverso. Analizza i gradi apertura di queste metodologie ed evidenzia come, pur dando alcuni spunti interessanti, restino fondamentalmente ancora chiuse su molti altri versanti. La tabella 4.1 riporta la valutazione del grado di apertura che questo autore attribuisce alle diverse metodologie (Peschel, 2006a, p. 81).

È chiaro che si tratta di un'analisi molto severa e a tratti anche discutibile, come diventa palese quando rileva nella lezione frontale e nel lavoro a stazioni lo stesso grado di apertura, praticamente nullo. Questa analisi certamente fa riferimento alle applicazioni più tradizionali delle metodologie ancorate a una visione della didattica il cui perno centrale resta l'insegnante, senza tenere conto dei possibili correttivi discussi ampiamente nelle pagine precedenti e che invece permettono certamente di condividere con i bambini/e parte delle scelte didattiche.

Nel discutere questa mancanza di apertura, Peschel fa riferimento specialmente a due aspetti. Da un lato evidenzia come in un lavoro a stazioni e nell'organizzare l'apprendimento con le agende settimanali la regia dei processi sia, indirettamente, sempre nelle mani dell'insegnante: questi pianifica stazioni e agende settimanali, organizza un ambiente che mette a disposizione una certa selezione di materiali e di fatto continua a controllare buona parte della didattica. La situazione cambia in parte nel caso del lavoro per progetti:

benché basato sull'idea che la motivazione e l'iniziativa degli alunni/e siano fondamentali per avviare i lavori, poi è comunque necessario trovare un accordo affinché la classe lavori unita a un unico progetto; in questo senso anche qui il singolo alunno/a non può diventare pienamente il regista dei propri processi di apprendimento, poiché deve sottostare alla posizione della maggioranza del gruppo classe. Secondo l'autore è necessario pensare a un approccio che riesca a coniugare il massimo grado di apertura in tutte le dimensioni: solo così, a suo avviso, il potenziale della didattica aperta può pienamente realizzarsi. Propone quindi un modello che chiama «didattica dell'integrazione sociale» (Peschel, 2006a, p. 128).

TABELLA 4.1

Analisi dei gradi di apertura delle diverse metodologie (Peschel, 2006a)

	Apertura dell'organizzazione	Apertura delle metodologie	Apertura delle finalità e degli obiettivi	Apertura della socializzazione
Lezione frontale	↓	↓	↓	–
Lavoro a stazioni	↓	↓	↓	–
Piano di lavoro settimanale	→	↓	↓	–
Lavoro a progetto	↑	↑	→	→

↓ apertura assente; → apertura media; ↑ apertura forte; – aspetto non considerato nella metodologia

L'idea di fondo è semplice. La classe è un gruppo di persone (alunni/e e insegnanti) che stanno insieme per uno scopo: apprendere. Quando si incontrano, questo gruppo comincia a darsi delle regole per apprendere e convivere al meglio. Secondo Peschel gli alunni/e hanno ben chiaro che l'apprendimento è il fine dell'istituzione scolastica e, quando vi si trovano, hanno anche l'intenzione di apprendere. Sanno, ad esempio, che nel corso degli anni si scrive e si legge sempre meglio e che si impara a operare con numeri via via sempre maggiori. Altre cose hanno voglia di impararle perché le sanno i loro fratelli e sorelle più grandi o le hanno viste utilizzate in altri contesti della «vita vera». In questo modello non è l'adulto che lentamente guida e accompagna i bambini/e o i ragazzi/e durante il loro processo di crescita a divenire progressivamente più autonomi e capaci di esercitare la loro libertà di scelta. La libertà è data fin dall'inizio: sarà poi il gruppo, man mano che problemi e desideri si presentano, a costruire, se lo ritiene necessario, un insieme di norme per regolamentare la

convivenza. Secondo Peschel, è solo attraverso l'esperienza della libertà che si può imparare a gestirla nel rispetto di se stessi e degli altri.

In questa dinamica l'insegnante è uno dei componenti del gruppo. Come tutti gli altri, ha il diritto di esprimere le proprie opinioni e di fare le proprie proposte. Esattamente come quelle degli altri, però, anche le sue proposte vengono ascoltate, discusse e poi accolte o bocciate. Neanche il momento di discussione di gruppo è gestito con regole dettate dall'insegnante, bensì organizzato e regolamentato dalle regole che il gruppo si dà. L'insegnante non insegna nel senso di trasmettere conoscenza: dà impulsi, è disponibile se i bambini/e o i ragazzi/e richiedono il suo aiuto, raccoglie, documenta e valorizza. Ha il dovere di osservare il lavoro dei bambini/e, ma non il diritto di disturbarlo. Prende atto delle cose che stanno a cuore ai bambini/e e cerca di reagire a queste cose: osserva, pone qualche domanda o fa qualche affermazione che, in base alla sua conoscenza dei bisogni e degli interessi dei bambini/e, ma anche dei contenuti con cui si confrontano, ritiene possa fornire uno stimolo interessante ai percorsi individuali degli alunni/e.

Peschel racconta come, nella sua esperienza, un ciclo di scuola primaria di questo tipo abbia permesso di evitare ad almeno sei alunni/e di essere indirizzati verso la scuola speciale, ancora prevista nel sistema scolastico tedesco per alunni/e con disturbi specifici dell'apprendimento, con deficit dell'attenzione e iperattività e con disabilità sensoriali, motorie e cognitive. Il loro comportamento, che risulterebbe «sopra le righe» in altri contesti, non emerge con altrettanta forza in una realtà che gestisce le regole in questo modo. Questi non si trovano infatti a doversi adeguare a un sistema di norme definite «a priori», indipendentemente dal gruppo in cui vengono applicate, per cui il loro comportamento risulterebbe deviante.

### *Critica alla metacognizione e all'autoregolazione*

Peschel critica esplicitamente la metacognizione e i percorsi cognitivo-comportamentali verso l'autoregolazione, considerandoli non coerenti con la libertà di scelta che caratterizza la didattica aperta. Il training di alcune competenze metacognitive e lo sviluppo di autoregolazione attraverso un percorso guidato vengono visti come forme di determinazione esterna indiretta.

Peschel ritiene che partecipazione e autodeterminazione vadano semplicemente realizzate, provate, non apprese passo a passo come proposto dall'approccio dell'autoregolazione cognitiva. Propone un modello in cui i bambini/e hanno fin da subito intorno a sé un contesto in cui scegliere e decidere per il proprio percorso di apprendimento e per la vita sociale del gruppo

di cui fanno parte. Propone una didattica aperta che prende le distanze dalla maggior parte delle mediazioni didattiche e che rimette pienamente al centro l'alunno/a che apprende. Questo poi certo sviluppa probabilmente anche strategie di apprendimento e di autoregolazione, ma lo fa in autonomia, non attraverso una metodologia strutturata (e quindi determinata) dall'esterno.

Concretamente, immagina un gruppo di bambini/e che fin dall'inizio elabora regole per il proprio gruppo: un insieme di norme che nascono da tanti momenti di dialogo autentico, un dialogo vero per cui nemmeno l'insegnante ha già in mente la soluzione a cui si arriverà. Sono regole proprie e specifiche per quel gruppo, che quindi necessariamente tengono conto delle caratteristiche, dei bisogni e dei desideri di tutti quelli che ne fanno parte. Non fanno riferimento a un'idea di socialità, democrazia e partecipazione già concettualizzata a priori dall'insegnante, che lentamente porta i bambini/e a comprenderla ed esercitarla: è un'idea di partecipazione radicale, le cui regole e modalità si costruiscono nel suo esercizio.

Questo comporta anche che in certi momenti non prevalgano magari i comportamenti democratici che si vorrebbe, da insegnante, veder sviluppati. È successo, nell'esperienza di Peschel, che in alcune fasi prevalessero atteggiamenti e modi duri di comunicare e relazionarsi, in cui alcuni soggetti sono stati prevaricati. Questo dà però spazio a relazioni autentiche, in cui i bambini/e non si comportano in classe come l'insegnante si aspetta, ma invece esprimono, a parole o con il comportamento, la loro reale posizione. Nell'esperienza di Peschel, lo sviluppo di una situazione armonica ha richiesto circa un anno e mezzo. Nel primo periodo il clima è stato duro e faticoso: si alternavano momenti in cui l'egocentrismo prevaleva e i bambini/e decidevano di eliminare i momenti di discussione di gruppo, ad altri in cui, quando il caos diventava troppo anche per la maggior parte di loro, i momenti di discussione di gruppo erano reintrodotti in modo massiccio, per cui si passava gran parte del giorno a gestire conflitti e provare a elaborare regole. A partire dalla terza classe, però, il modo di relazionarsi e le regole del gruppo erano talmente stabilizzati che anche la frequenza con cui ci si trovava nel gruppo ha cominciato decisamente a calare. Di fronte al prezzo di alcune dinamiche anche dure, Peschel rimane del parere che questo tipo di gestione democratica dal basso della classe porti a una socialità più autentica. Si tratta di rinunciare all'idea di una socialità necessariamente armonica per cercarne invece una autentica.

### *L'apprendimento implicito*

Ma in questo modo di organizzare — o di non organizzare — i processi di apprendimento e insegnamento, in che modo avviene l'apprendimento?

Prima della scolarizzazione i bambini/e sviluppano competenze in modo intuitivo, nelle situazioni che casualmente la vita mette a loro disposizione. Con la scuola, tradizionalmente, ha invece inizio un modo sistematico di sviluppare competenze che Peschel critica. Si domanda, infatti, perché si debba cambiare quella modalità intuitiva che sembra funzionare senza difficoltà nei primi anni di vita. Un tentativo di rendere consapevoli i processi di apprendimento per consolidare regole o modelli imposti dall'esterno può avere effetti negativi, mentre il processo di apprendimento del bambino/a avviene in modo del tutto naturale.

Peschel fa qui riferimento a un apprendimento implicito e incidentale che definisce come lo sviluppo di un sapere non consapevole, una crescita di conoscenza e competenza che si manifesta più come la «sensazione» (Peschel, 2006b, p. 23) di aver afferrato processi e strutture più complessi. Peschel ritiene che l'apprendimento implicito e incidentale sia la base per un sapere più flessibile e uno sviluppo di competenze che si mantengono nel tempo.

Criticando il sistema scolastico attuale, ipotizza che oggi gran parte dell'apprendimento avvenga *nonostante* la scuola e *nonostante* la didattica utilizzata dagli insegnanti. Ritiene che ci siano valide ragioni per credere che quello che i bambini/e nella scuola primaria apprendono lo apprendano in realtà «fra le righe», non attraverso quella precisa scelta e strutturazione didattica operata da maestri e maestre.

### *Tempi, spazi, contenuti e materiali didattici*

Essendo ancorata a un'esperienza di insegnamento reale, la riflessione di Peschel riesce anche a descrivere nel concreto alcuni aspetti di questo approccio. Ripercorreremo qui alcune modalità operative con cui l'autore stesso, nel ruolo di insegnante, ha organizzato tempi, spazi, contenuti e materiali.

Cominciando dai tempi, la giornata scolastica non è scandita da una campanella che segnali le ore e la pausa. I bambini/e decidono da soli quando dedicarsi a che cosa e quante pause fare. Il punto più fermo dell'organizzazione temporale è il momento del cerchio, quello in cui bambini/e e insegnanti si riuniscono tutti insieme e si confrontano seduti in cerchio. È un momento importante, perché scandisce l'inizio e la fine della giornata, ma non obbligatorio: i bambini/e possono anche decidere di saltarlo o di non parteciparvi.

Il cerchio ha una funzione fondamentale: è l'elemento strutturante che argina la tendenza centrifuga all'individualismo dell'apprendimento autodefinito. Nel cerchio la classe si percepisce come comunità, nonostante poi il percorso di apprendimento di ognuno possa essere fortemente individualizzato

e anche individuale. È il momento in cui ci si coordina e si prendono decisioni per il gruppo, ma è anche il momento in cui si avviano processi riflessivi e valutativi spontanei che permettono ai bambini/e di sviluppare competenze importanti. Più nel dettaglio il cerchio permette di:

- ricevere e dare input su diversi temi (sia da parte dell’insegnante che da parte degli alunni/e);
- risvegliare la curiosità riguardo a cosa fanno gli altri;
- vedere valorizzato il proprio lavoro e quello degli altri;
- valutare e farsi valutare;
- avviare possibili collaborazioni su idee o iniziative comuni;
- avere un luogo di decisionalità democratica, in cui le opinioni di tutti, compreso l’insegnante, contano allo stesso modo;
- sviluppare consapevolezza della scuola come luogo di apprendimento (Peschel, 2006b, p. 47).

Una mattinata tipo ha generalmente la struttura descritta di seguito, ma può sempre subire modifiche in base alle richieste e alle proposte degli alunni/e o degli insegnanti.

1. *Entrata*: i bambini/e non arrivano a scuola tutti insieme, vi è invece un’entrata flessibile in un lasso di tempo di 30 minuti.
2. *Lavoro/gioco libero*: da quando arrivano al primo momento di cerchio i bambini/e possono fare quel che desiderano. Molti hanno qualcosa da raccontare ai compagni/e o all’insegnante; altri hanno qualcosa da finire dal giorno precedente; altri ancora cominciano a pensare a che cosa faranno quel giorno.
3. *Cerchio*: tutti i bambini/e e gli insegnanti presenti si riuniscono nel cerchio e si decide chi sarà il «capo-cerchio» per la giornata, che avrà il compito di organizzare i turni di parola. All’inizio si parla liberamente e ognuno condivide quello che per lui in quel momento è rilevante. Alla fine, a ognuno viene chiesto di dichiarare che cosa ha in mente di fare nella giornata. Da quel momento i bambini/e sono liberi di alzarsi per andare a cominciare il proprio lavoro.
4. *Lavoro libero*: in base a quanto hanno deciso di fare, i bambini/e si mettono al lavoro, alcuni da soli, altri in gruppo. Cercano il luogo più adatto per l’attività prescelta, raccolgono il materiale che serve ed eventualmente condividono con altri bambini/e idee, progetti, parti di lavoro. La pausa non arriva in un momento comune per tutti: ognuno fa pausa nel momento in cui sente il bisogno di mangiare, di bere o di rilassarsi un momento. A seconda delle giornate, l’intensità del lavoro può essere molto diversa e quindi anche il

- numero e la durata dei momenti di pausa variano molto da bambino/a a bambino/a e di giorno in giorno.
5. *Cerchio di metà mattina*: solo se necessario, i bambini/e e gli insegnanti si riuniscono nel cerchio anche a metà mattina. È il capo-cerchio a decidere se farlo, sulla base delle segnalazioni dei compagni/e o degli insegnanti, e può rendere il momento obbligatorio oppure facoltativo. Qui di solito alcuni bambini/e presentano il lavoro svolto fino a quel momento. In altri casi può essere utilizzato per risolvere conflitti o problematiche nati nel corso della mattinata e che hanno una rilevanza per tutto il gruppo.
  6. *Lavoro libero*: si continuano i lavori cominciati.
  7. *Riordino*: verso la fine della mattinata i bambini/e provvedono a riordinare l'aula; concretamente questo significa che l'aula viene riportata allo stato in cui è stata trovata alla mattina.
  8. *Cerchio*: nel cerchio finale, chi lo desidera presenta il lavoro della giornata. Qui avvengono anche alcune forme di valutazione, poiché i prodotti vengono discussi nel gruppo e nel confronto possono nascere lodi e complimenti ma anche critiche e proposte di miglioramento.

Riguardo agli spazi, l'aula ha un arredamento molto diverso da un'aula pensata per la lezione frontale. Si presenta come una stanza in cui non ci sono banchi con posti fissi ma semplicemente diverse postazioni di lavoro che di volta in volta i bambini/e possono scegliere in base alle loro esigenze e a ciò che l'attività richiede. La maggior parte dei banchi è disposta lungo le pareti. Alcuni sono uniti a formare un grande tavolo di gruppo. C'è poi uno spazio riservato al cerchio: questo è fisso ed è sempre disponibile. Può essere creato ad esempio con dei cuscini a terra, con un tappeto o con quattro panche disposte in un quadrato. Un'intera parete è occupata da scaffali aperti con materiali a disposizione (fogli, colori, libri, ecc.). I bambini/e, oltre all'aula, usano anche altri spazi della scuola (corridoio, altre aule vuote), perciò è importante che fin dall'inizio conoscano quelli disponibili e le persone a cui rivolgersi per avere il permesso di usarli (altri insegnanti, dirigente, ecc.).

Rispetto a contenuti e materiali, secondo Peschel è importante individuare:

1. contenuti minimi irrinunciabili nelle diverse discipline;
2. un ventaglio di strumenti che sostengono una didattica aperta;
3. una raccolta di input che possono stimolare il confronto da parte degli alunni/e con alcuni aspetti disciplinari fondamentali (Peschel, 2006b, p. 2).

L'autore riconosce insomma nel curriculum un limite all'assoluta libertà dei bambini/e e concepisce un curriculum «minimo», in cui siano individuate

alcune competenze e conoscenze di base. L'insegnante osserva i bambini/e, laddove abbia l'impressione che questi, attraverso le loro scelte, stiano trascurando alcune competenze minime, mette a disposizione degli input che possano stimolare nei bambini/e la curiosità verso quegli aspetti disciplinari.

I materiali didattici strutturati (schede, libri di testo, giochi didattici, ecc.) sono di fatto eliminati. I materiali con istruzioni rigide e che sostengono un apprendimento meccanico e riproduttivo sono sostituiti da materiali che richiedono un confronto creativo: in quest'ottica il foglio bianco rappresenta probabilmente la più grande sfida creativa. Sono a disposizione dei bambini/e fonti di informazione (libri, riviste, vocabolari, Internet) e alcuni strumenti didattici a carattere aperto (alfabetiere, linea del tempo, abaco, ecc.). I bambini/e possono portarsi dei materiali da casa o decidere di andare a procurarsene (ad esempio in biblioteca).

Peschel riconosce che possono essere utili strumenti che aiutano i bambini/e a costruirsi dei percorsi di apprendimento autodeterminati nelle diverse discipline. È utile permettere ai bambini/e di portarsi da casa «strumenti per fare ricerca» come lenti di ingrandimento, binocoli o simili e sono utili anche i libri su tematiche disciplinari; ci possono essere poi in classe delle «cassette delle idee», dove insegnante e alunni/e raccolgono stimoli di riflessione, problemi interessanti e stimolanti.

Nel secondo volume del testo che descrive il suo modo di lavorare, Peschel (2006b) dedica la maggior parte della trattazione alle didattiche disciplinari, individuando e descrivendo gli strumenti delle diverse discipline sufficientemente aperti ma al contempo capaci di proporsi come input o stimolo di curiosità per i bambini/e verso alcuni aspetti disciplinari difficilmente «conquistabili» completamente in autonomia.

Per quanto riguarda l'alfabetizzazione, ad esempio, Peschel propone un modello che parte dalla scrittura libera, attraverso la quale si impara prima a scrivere e poi anche a leggere. Il modello non è suo originale, ma ha una certa tradizione — oggi anche fortemente criticata — nell'area di lingua tedesca e fa riferimento al lavoro dello svizzero Jürgen Reichen (1988). Con questo approccio i bambini/e hanno a disposizione, fin dall'inizio della prima classe, una tabella con tutte le lettere dell'alfabeto affiancate da un'immagine che rappresenta una parola che ha come primo fonema quello rappresentato dalla lettera. Sulla base di questa corrispondenza fonema-grafema, i bambini/e cominciano a scrivere parole o anche intere frasi basandosi sull'analisi fonemica che riescono a fare, all'inizio in alcuni ancora molto limitata, ma poi via via sempre più affinata. I bambini/e utilizzano la tabella per scrivere liberamente (scrittura spontanea), utilizzando fogli bianchi, in modo da poter regolare

la grandezza della scrittura alle loro capacità grafo-motorie. Nell'esperienza dell'autore non è stato necessario generare input per la scrittura spontanea: i bambini/e ne generavano da soli o, se necessario, se ne procuravano ad esempio chiedendo ai compagni/e o fotocopiandosi immagini da libri. La lettura poi si sviluppa attraverso la ri-lettura dei propri scritti. In un primo momento i bambini/e scrivono senza saper poi rileggere, ma nel tempo imparano.

Nel cerchio avviene poi l'importante processo di evoluzione dalla scrittura spontanea alla riflessione più sistematica sull'ortografia o sulla struttura del testo. Qui i bambini/e leggono i propri testi che vengono commentati ed eventualmente valutati. In questo contesto l'insegnante può anche stimolare delle riflessioni su diversi aspetti grammaticali o formali delle scritture libere dei bambini/e. Anche in questo caso vale comunque il principio fondamentale della libertà di scelta da parte dei bambini/e, che possono quindi decidere di accettare o meno i consigli, di rielaborare il testo tenendo conto dei nuovi suggerimenti oppure no.

Rispetto all'ortografia, uno strumento che sembra utile è la creazione per ogni bambino/a di un quaderno del ricercatore ortografico, che ricorda molto il quaderno delle regole pensato come strumento compensativo nei casi di dislessia o disortografia. In questo quaderno ogni alunno/a si segna categorie di parole per ricordarne l'ortografia. Ci potrebbe ad esempio essere la pagina con le parole con la *gn*, con le parole che non si scrivono come si pronunciano (parole straniere) e così via.

Non è questo il luogo per esporre nel dettaglio tutti gli strumenti proposti da Peschel per le diverse discipline, ma è importante cogliere, sulla base di questo esempio legato all'apprendimento della letto-scrittura, la tipologia di strumenti che consiglia: strumenti appunto aperti, che danno alcuni input ma lasciano al bambino/a molta libertà rispetto al loro utilizzo.

### *Riflessioni critiche*

Questo approccio che punta all'apertura piena contiene spunti attraenti e affascinanti, soprattutto in relazione alla grande fiducia nella capacità degli alunni/e di esercitare fin da subito la piena libertà di scelta rispetto ai loro apprendimenti e all'altrettanto grande fiducia nella loro innata capacità di autoregolarla, capacità che si sviluppa nel tempo e proprio grazie alla possibilità di esercitarla con pienezza. Il fascino di questo approccio è inoltre accresciuto dal fatto che chi lo propone lo ha utilizzato e documentato, potendo peraltro dimostrare di aver raggiunto risultati assolutamente positivi. Dall'altro lato la pienezza di questa apertura richiede anche di essere riletta criticamente, sia

dal punto di vista della sua concreta esportabilità, sia dal punto di vista dei vantaggi e degli svantaggi che una scelta tanto radicale comporta.

La riproposizione di un modello come quello di Peschel in un contesto come quello italiano comporta alcune sfide pratiche. La prima riguarda il fatto che Peschel era sostanzialmente insegnante unico all'interno della sua classe. Nelle scuole primarie del nostro Paese si viene da un sistema a moduli, che tante scuole cercano di mantenere grazie all'autonomia organizzativa, anche se è stato reintrodotta il concetto dell'insegnante unico. Nella scuola secondaria, sia di primo che di secondo grado, ci sono poi dei consigli di classe piuttosto numerosi. Il principio di avere un team di insegnanti che accompagna il percorso formativo di un gruppo di studenti/esse ha nella scuola secondaria una valenza in primo luogo disciplinare, riconoscendo a insegnanti con formazioni differenti competenze e di conseguenza ruoli diversi; nella scuola primaria però questa idea ha anche un forte fondamento pedagogico, per cui la pluralità di stili comunicativi e educativi dei diversi insegnanti è identificata come un potenziale per rispondere al meglio alle diverse esigenze di tutti gli alunni/e.

In un sistema così fortemente orientato all'idea di un team di insegnanti, una gestione come quella proposta da Peschel può comportare alcune difficoltà. Intanto è necessaria una fiducia condivisa nel modello da parte di tutti e questo, data la radicalità del modello, potrebbe non essere facile. Inoltre è fondamentale costruire un sistema molto forte di scambio di informazioni e di documentazione dei percorsi degli alunni/e. Si tratta infatti di mettere in piedi una modalità unitaria di conduzione della classe. Questo significa da un lato negoziare con chiarezza le modalità di comunicazione e di gestione delle situazioni, in modo da garantire da parte di tutti quell'apertura che si vuole costruire, e dall'altro lato documentare molto affinché tutti possano avere presente come si muovono i diversi alunni/e anche nelle ore in cui non sono direttamente presenti: in questa modalità di organizzare i percorsi di apprendimento e insegnamento può accadere infatti con una certa facilità che gli alunni/e facciano attività di italiano quando è presente l'insegnante di matematica o viceversa. Solo attraverso una buona documentazione è possibile per gli insegnanti delle diverse discipline monitorare lo sviluppo di competenze di tutti gli alunni/e della classe. Se questo riesce, la pluralità degli insegnanti presenti diventa certamente un valore aggiunto. Si pensi ai vantaggi, per gli insegnanti, di potersi confrontare fra loro o a quelli, per gli alunni/e, di ricevere nei diversi momenti di cerchio input da adulti differenti e quindi con pluralità di idee e opinioni.

Una seconda sfida riguarda la scansione del tempo scuola. Applicare questo sistema richiede una forte attenzione all'orario scolastico. La scansione clas-

sica della scuola secondaria, ma anche della primaria, in ore da 50 o 60 minuti con relativo cambio degli insegnanti certamente non facilita l'organizzazione di una didattica aperta. Sarebbe auspicabile creare blocchi di tempo più lunghi all'interno dei quali un insegnante possa seguire i processi dei bambini/e. Se questo non è possibile, la questione dello scambio di informazioni fra i diversi insegnanti diviene certamente molto più complessa.

Mettendo in luce queste sfide, non si intende dichiarare la sostanziale irripetibilità dell'esperienza, ma piuttosto mettere in evidenza questioni che è importante affrontare se si intende provare a riproporre questo modello.

Due aspetti della scelta della piena apertura credo abbiano un forte valore di stimolo per la riflessione pedagogica.

In primo luogo, l'estrema valorizzazione del bambino/a e dell'alunno/a in generale. Alla base di questo modello vi è piena fiducia nel bambino/a e nelle sue capacità, sia di apprendere che di relazionarsi in una comunità. E proprio per questo è possibile dare al bambino/a fin dall'inizio del suo percorso scolastico piena libertà di scelta. Questa piena fiducia — al di là di errori, delusioni e difficoltà che Peschel descrive nei suoi libri — sembra un elemento di grande forza pedagogica, che permette effettivamente ai bambini/e della sua classe di sviluppare al meglio il proprio potenziale di apprendimento e di costruire una loro comunità armonica.

In secondo luogo, l'idea che una comunità che costruisce le proprie norme attraverso l'autentica (e dura a tratti) negoziazione di bisogni, interessi, desideri di tutti singoli sia più inclusiva di una che invece viene gradualmente educata alla democrazia offre uno spunto di riflessione stimolante e generativo. Il fatto di costruire norme solo attraverso la negoziazione delle questioni che via via si presentano all'interno della comunità sembra dare la reale possibilità di creare un sistema di regole inclusivo, capace di tener conto delle specificità di ogni singolo. Questo è evidentemente diverso dal modo tradizionale di pensare alla gestione democratica di una classe, dove l'insegnante educa prima allo sviluppo di alcune competenze necessarie alla realizzazione della democrazia. A questo approccio è sottesa un'idea di comportamenti democratici «a priori», che con maggiore facilità fanno emergere come devianti i comportamenti di alcuni alunni/e che non si attengono o non riescono ad attenersi a questi.

Dall'altro lato però è proprio da questa radicale fiducia nella capacità degli alunni/e di gestire la loro libertà di scelta che diventano visibili alcuni elementi di criticità dell'approccio.

Pur riconoscendo il valore dell'apprendimento implicito e il nuovo stimolante punto di vista sull'apprendimento che offre, la critica così radicale a percorsi strutturati va, a mio avviso, recepita con molta cautela. È vero

che la maggior parte degli alunni/e impara ad esempio a leggere e scrivere indipendentemente dal metodo di insegnamento della letto-scrittura scelto dall'insegnante; è però altrettanto vero che una piccola percentuale di essi ha invece un successo molto maggiore se sostenuta da certi percorsi piuttosto che da altri: si pensi al metodo sillabico per gli alunni/e a rischio di dislessia oppure al riconoscimento globale di parole nel caso di alunni/e con disabilità intellettiva medio-grave. In quest'ottica, la critica radicale e generalizzata ai percorsi strutturati ci pare vada ridimensionata e relativizzata.

Inoltre, fondare percorsi formativi sulla piena libertà di scelta non rischia di avvantaggiare chi in partenza ha di più, in termini sia di competenze sia di stimoli culturali che il suo background socioculturale offre? La forte strutturazione che diversi approcci propongono ha proprio l'obiettivo di sostenere chi ha maggiori difficoltà. Si pensi ad esempio ai ruoli che l'insegnante assegna agli alunni/e nei lavori di gruppo come strutture per scalfire dinamiche di status sociale fra gli alunni/e che rischierebbero di escludere alcuni. O si pensi alla gradualità che prevede l'analisi del compito per insegnare a un alunno/a con disabilità le diverse autonomie. Che possibilità hanno questi alunni/e più vulnerabili di trovare un loro posto e di riuscire a compiere un percorso formativo di qualità all'interno di un modello così radicale di didattica aperta?

Non è semplice dare una risposta a questi interrogativi: quello fra apertura e strutturazione didattica sembra essere un dilemma da cui è difficile uscire. Proveremo ad arricchire la riflessione ampliando la discussione con diretto riferimento ai temi dell'inclusione nei prossimi capitoli.

## La ricerca sulla didattica aperta

In termini di ricerca, le valutazioni che possono essere fatte sulla didattica aperta — o più in generale su diverse forme di apertura didattica — sono ancora poche, parziali e soprattutto non univoche. Di seguito proveremo a sintetizzare alcuni risultati.

Nella lettura dei risultati è importante tenere conto di come la ricerca sulla didattica aperta sia caratterizzata dal problema della sua definizione. Come si è visto nel primo capitolo di questo libro, le definizioni sono diverse, fanno riferimento a gradi di apertura dell'offerta didattica molto diversificati e questo, di fatto, ha l'effetto che ricerche che dichiarano di avere al centro della propria indagine la didattica aperta indagano in realtà fenomeni diversi e non unitari. Questo ha prodotto alcuni risultati utilizzabili solo con molte relativizzazioni, nel caso di studi in cui il costrutto di didattica aperta non sia stato sufficientemente esplicitato, e altri invece difficilmente comparabili fra loro, nel caso in cui facciano riferimento a metodologie e applicazioni specifiche che si riferiscono alla didattica aperta, ma con gradi di apertura molto differenti.

### **Efficacia in termini di risultati di apprendimento**

I primi studi sull'efficacia fanno riferimento a meta-analisi su ricerche prodotte nell'area dei Paesi anglofoni sulla *open education* (Peterson, 1979;

Giaconia e Hedges, 1982). L'analisi di Peterson comprendeva 45 studi; secondo l'interpretazione dell'autore, i risultati dimostravano che gli esiti di apprendimento in matematica, ma anche in altre discipline, erano migliori nei setting con una didattica più tradizionale. I risultati positivi della didattica aperta sembravano invece evidenziarsi nella capacità di risolvere problemi (problem solving) e nella creatività. L'analisi di Giaconia e Hedges, invece, prese in esame 152 ricerche, arrivando alla conclusione che in generale la didattica aperta produceva risultati leggermente inferiori a quelli della didattica tradizionale nell'area della competenza linguistica, mentre in altri ambiti di competenza — come il calcolo o la lettura — non vi erano risultati univoci e significativi. Analizzando poi gli studi che misurano gli esiti sia in fatto di apprendimento sia in fatto di competenze sociali e personali, gli autori rilevavano che le esperienze indagate sembravano non riuscire a produrre risultati positivi contemporaneamente in entrambe le aree di competenza (Bohl e Kucharz, 2010; Niggli, 2000).

Su queste due meta-analisi, e su altre due (Hetzl et al., 1980; Madamba, 1980), ha concentrato le proprie analisi sulla open education anche Hattie nel suo celebre studio sul *visible learning* (Hattie, 2009). Creando una graduatoria dei diversi aspetti che influenzano i risultati di apprendimento in base all'effect-size emerso dalla sua meta-analisi, Hattie colloca la voce «open vs traditional» al centoquarantacinquesimo posto su 150 con un effect-size di .01, pari quasi a zero. Sostiene quindi che l'effetto della didattica aperta sia sostanzialmente trascurabile (Hattie, 2016).

Niggli e Kersten (1999) analizzano l'effetto del lavoro con le agende settimanali sull'apprendimento della matematica, sulla motivazione e sulle strategie di autoregolazione dell'apprendimento, comparando i risultati di un gruppo sperimentale (che usa le agende settimanali) e uno di controllo (che non le usa). I risultati in aritmetica e algebra sono migliori fra gli alunni/e che non usano le agende settimanali, mentre in geometria i due gruppi non mostrano differenze significative. In generale, i risultati più alti in matematica sono concentrati fra gli alunni/e delle classi in cui non si usano le agende settimanali.

Diversi studi non hanno rilevato differenze significative comparando metodologie didattiche aperte e tradizionali (Moser, 1997; Pauli et al., 2003; Weinert e Helmke, 1996). Questo ha portato all'avvio di una nuova direzione di ricerca, che punta a comparare non tanto setting complessi — di fatto diversificati e quindi difficili da indagare, come quello della didattica aperta e quello di una didattica più tradizionale — quanto singoli e specifici aspetti del setting che sembrano avere un effetto sui risultati di apprendimento degli alunni/e, come ad esempio il grado di strutturazione (Bohl e Kucharz, 2010).

## **Efficacia in termini di competenze trasversali, sociali e personali**

Già i classici e ormai datati studi sulla open education (Peterson, 1979; Giaconia e Hedges, 1982) suggerivano che questo approccio didattico avesse un effetto positivo sul concetto di sé, sulla creatività, sull'autonomia e sull'atteggiamento verso l'apprendimento.

Gli studi successivi non sono però riusciti nemmeno in questo ambito a delineare un quadro unitario di risultati, ma sembra comunque confermarsi, anche se in modo ancora assolutamente debole, un lieve effetto positivo delle metodologie con aperture didattiche rispetto a quelle più tradizionali.

La già citata ricerca di Niggli e Kersten (1999) ha studiato l'effetto dell'apprendimento attraverso le agende settimanali sulla motivazione, sull'autoefficacia e sulla percezione di controllo, dimostrando che non c'è alcuna associazione fra il setting studiato e i fattori personali analizzati. Questi ultimi sembrano invece essere influenzati da aspetti come la chiarezza e la comprensibilità dell'offerta didattica, aperta o tradizionale che sia.

Lo studio di Pauli e colleghi (2003), che ha esaminato l'effetto di metodologie aperte rispetto a metodologie tradizionali anche su alcuni aspetti motivazionali, non ha riscontrato differenze significative. Addirittura, la ricerca di Moser (1997) su 313 classi di alunni/e svizzeri di età compresa fra i 13 e 15 anni ha dimostrato, contro le aspettative iniziali, come un setting didattico con una maggiore determinazione da parte dell'insegnante abbia un effetto più positivo su interesse e autoefficacia rispetto a setting caratterizzati da maggiore autodeterminazione degli alunni/e.

Hartinger (2005; 2006) ha esplorato il nesso fra aperture didattiche, da un lato, e, dall'altro lato, autodeterminazione percepita e interesse verso le lezioni da parte degli alunni/e. Hanno partecipato ai suoi studi 1091 alunni/e di scuola primaria di 45 classi terze e quarte. È emerso che l'apertura didattica, anche solo di aspetti organizzativi (lo spazio ad esempio si è rivelato importante per i bambini/e), influisce sulla percezione dell'autodeterminazione da parte dei bambini/e, ma non tanto quanto ci si attendeva. Evidentemente altri fattori rivestono un ruolo importante e, come si vedrà fra poco, uno di questi è l'atteggiamento degli insegnanti. L'interesse che gli alunni/e hanno per la proposta formativa non risulta invece essere direttamente connesso all'apertura didattica, ma passa attraverso la percezione di autodeterminazione degli alunni/e. Concretamente questo significa che l'interesse per quel che viene proposto è correlato con maggiore forza alla percezione soggettiva di autodeterminazione che alle aperture didattiche realmente attivate.

Un altro risultato interessante è quello emerso dall'analisi del gruppo di alunni/e che, nonostante le aperture didattiche proposte dall'insegnante, percepiva un basso grado di autodeterminazione. Questi alunni/e hanno sviluppato un interesse per l'offerta particolarmente basso, addirittura inferiore a quello degli alunni/e con bassa percezione di autodeterminazione in un setting tradizionale. Inoltre questi stessi alunni/e sono caratterizzati da una minore percezione di competenza scolastica e questo sembra suggerire che l'apertura didattica possa più facilmente essere sfruttata e quindi poi trasformata in senso di autodeterminazione da quegli alunni/e che si percepiscono come competenti a livello scolastico. Questo meccanismo virtuoso sembrerebbe funzionare meno per quelli che si percepiscono meno competenti.

### **Atteggiamento degli insegnanti e didattica aperta**

Sebbene ci sia una sola ricerca, peraltro in parte già presentata (Hartinger, 2005), che fornisce informazioni sull'atteggiamento degli insegnanti, credo abbia un suo valore riflettere su di esso come aspetto distinto dagli altri. La ricerca di Hartinger dimostra che l'atteggiamento dell'insegnante influisce in parte sulle sue scelte didattiche, ma soprattutto sulla percezione che l'alunno/a ha di queste. Nello specifico, nel suo studio è stato somministrato agli insegnanti un test che ha permesso di dividerli in due gruppi in base al loro atteggiamento: quelli tendenti a un atteggiamento di controllo sull'operato degli alunni/e e quelli tendenti invece a sostenere il lavoro autonomo degli alunni/e. Queste due tipologie di atteggiamento sono state messe in relazione al grado di apertura che caratterizzava l'offerta didattica dei due gruppi e alla percezione di autodeterminazione dei rispettivi alunni/e. Ne è emerso, come ci si poteva aspettare, che gli insegnanti più tendenti a sostenere l'autonomia degli alunni/e realizzavano un maggior numero di aperture didattiche. Più interessante e originale è, invece, il risultato che dimostra come, al di là delle scelte didattiche operative, gli alunni/e con insegnanti più tendenti al controllo si percepiscano in media meno autodeterminati degli altri. L'atteggiamento dell'insegnante sembra quindi giocare un ruolo più forte di quello delle scelte operative didattiche per quel che poi riguarda la percezione degli alunni/e.

Pur essendo ad oggi l'unico risultato in questo senso, porta a riflettere sull'importanza della coerenza fra l'atteggiamento dell'insegnante e le sue scelte metodologiche. Questa ricerca sembra infatti suggerire che forzare alcune scelte metodologiche, senza che l'atteggiamento dell'insegnante sia davvero in linea con esse, può non portare a effetti desiderati fra gli alunni/e.

## Didattica aperta ed eterogeneità di abilità e competenze

Per molto tempo si è pensato alla didattica aperta come a una didattica che in modo «naturale» e quasi «automaticamente» — grazie al suo forte potenziale di individualizzazione e personalizzazione — potesse essere adatta allo stesso modo per alunni/e diversi in fatto di abilità e competenze. La questione era considerata talmente scontata che fino agli anni Ottanta e Novanta quasi nessuna ricerca si era occupata di analizzare questo aspetto (Bohl e Kucharz, 2010).

Lo studio già più volte citato di Niggli e Kersten (1999) mette in evidenza come nelle classi in cui si lavora con le agende settimanali le differenze nelle competenze matematiche raggiunte siano più marcate e che, in generale, per tutti gli alunni/e queste competenze sono inferiori rispetto alle classi in cui viene proposto un insegnamento di tipo più tradizionale.

In questo contesto va anche ricordato il risultato della ricerca condotta da Hartinger (2006) in cui è emerso che gli alunni/e con una minore percezione di autodeterminazione in una situazione didattica caratterizzata da apertura sono anche coloro che si percepiscono meno competenti; quasi a suggerire che la minore percezione di competenza crei delle difficoltà nello sfruttare la libertà messa a disposizione dalla situazione didattica.

Blumberg, Möller e Hardy (2004) hanno confrontato diversi setting orientati alla didattica aperta nell'insegnamento delle scienze naturali. Le situazioni sono state analizzate differenziandole secondo il grado di strutturazione delle proposte. La strutturazione era data dalla gradualità (sequenza) dei contenuti e dalla loro organizzazione sistematica nelle spiegazioni e nei dialoghi con i bambini/e. Confrontando la fiducia degli alunni/e nelle proprie possibilità di apprendere con successo e la loro percezione di sé in fatto di competenza e impegno, è emerso che sono soprattutto bambini/e con risultati scolastici più bassi a trarre giovamento da una maggiore strutturazione, mentre per quelli con risultati migliori il grado di strutturazione non sembra rivestire un ruolo determinante.

Lo studio di Lipowsky (1999) ha messo a confronto alunni/e con maggiori e minori capacità attentive in setting didattici che prevedevano la scelta fra diverse attività. È emerso che gli alunni/e con minori capacità attentive avevano bisogno di più tempo nella fase di scelta e di organizzazione dell'attività. A differenza dei loro pari, nella scelta si facevano fortemente influenzare dalle scelte dei compagni/e e meno dalle caratteristiche dell'attività di per sé. Tuttavia, una volta compiuta la scelta e organizzata l'attività, questi bambini/e con minori capacità attentive utilizzavano il tempo in maniera intensiva come gli altri. Da questa ricerca emerge quindi l'importanza per alcuni alunni/e di una particolare attenzione nelle fasi di scelta e organizzazione delle attività.

## **Miglioramento della qualità della didattica aperta**

Gli studi realizzati finora non dimostrano con chiarezza la superiorità o l'inferiorità, in termini di efficacia, della didattica aperta rispetto alla didattica tradizionale, sebbene evidenzino, per la prima, un effetto leggermente negativo sui risultati di apprendimento e un effetto leggermente positivo sulle competenze trasversali, sociali e personali. In generale, tuttavia, sembrano indicare la necessità di un approccio diverso alla ricerca.

I setting didattici sono costruiti molto complessi e difficili da definire e descrivere con precisione. Rischiano quindi di non risultare significativi rispetto ai risultati di apprendimento degli alunni/e.

Sempre più si fa strada l'idea che la qualità della proposta didattica dipenda da un largo ventaglio di aspetti personali e contestuali che dialogano con le metodologie messe in atto, determinandone la buona o cattiva applicazione. È inoltre ormai dimostrato che ogni metodologia ha i suoi punti di forza e debolezza e che contribuisce a far acquisire più o meno bene alcuni contenuti, sempre tenendo conto di un certo contesto con le sue caratteristiche e delle persone che lo vivono (Bohl, 2004; Bohl e Kucharz, 2010; Niggli, 2000). Molto più interessante, quindi, del tentativo di stilare una classifica delle metodologie in ordine di efficacia per dichiarare una migliore dell'altra sembra essere invece la ricerca che tenta di individuare quali elementi accrescono la qualità delle singole proposte didattiche, e nel nostro caso specifico della didattica aperta. Alcuni aspetti emersi o emergenti vengono delineati di seguito.

Un primo aspetto che sembra caratterizzare in modo trasversale la qualità della didattica è la sua strutturazione: più c'è una struttura chiara, più questa sembra influenzare positivamente i processi di apprendimento (Lipowsky, 2007; Meyer, 2004; Helmke, 2006). La strutturazione è una caratteristica che emerge da studi su una didattica principalmente di tipo tradizionale. Ciò nonostante, ricerche recenti hanno offerto alcuni spunti di riflessione sul legame fra strutturazione e didattica aperta. Hartinger e Hawelka (2005) hanno indagato diverse pratiche didattiche della scuola primaria e, attraverso l'osservazione, hanno individuato gli elementi di strutturazione presenti. Hanno distinto fra elementi per la strutturazione dei contenuti (ad esempio organizzazione di obiettivi e tematiche da trattare) ed elementi per la strutturazione organizzativa (ad esempio descrizione di una sequenza di attività e compiti). I risultati della loro ricerca hanno dimostrato che la didattica aperta fa uso di elementi strutturanti e che quindi anche all'interno di questo approccio didattico ha senso parlare di strutturazione. Un'altra ricerca che ha confrontato i setting più o meno strutturati di 8 classi in una scuola primaria che lavorava secondo la

didattica aperta (Möller et al., 2002) ha evidenziato che gli alunni/e delle classi in cui l'insegnante strutturava maggiormente la tematica proposta (ad esempio creando una struttura esplicita di sottotematiche) e guidava l'esplorazione della tematica attraverso dialoghi che sostenevano una certa strutturazione cognitiva del tema ottenevano risultati migliori in termini sia di padronanza del tema in sé sia di generalizzazione di queste conoscenze. Questo sottolinea l'importanza di pensare attentamente, anche all'interno di un approccio di didattica aperta, a proposte che sostengano la strutturazione dei contenuti e delle competenze durante l'apprendimento: questo può avvenire ad esempio attraverso la modalità di organizzazione delle stazioni o dei compiti per un'agenda settimanale, ma anche attraverso i dialoghi di counseling che si possono proporre anche individualmente.

Un secondo aspetto che sembra caratterizzare la qualità della didattica aperta è la possibilità reale di fare scelte da parte degli alunni/e, senza la quale l'apertura delle metodologie proposte non può essere da questi sfruttata. Alcune ricerche (Hartinger, 2005; Lipowsky, 1999) hanno rilevato che bambini/e con risultati di apprendimento più bassi e bambini/e con difficoltà attentive faticano più di altri a sfruttare le possibilità di scelta che gli insegnanti mettono a disposizione in una didattica aperta. Lasciare libertà di scelta significa anche sostenere gli alunni/e in un processo che li aiuti a gestirla, in termini sia tematici che organizzativi. Questi risultati sembrano suggerire che un accompagnamento degli alunni/e attraverso percorsi graduali e strutturati possa garantire una maggiore accessibilità e possibilità di sfruttamento delle proposte di apertura da parte di tutti gli alunni/e.

Un altro aspetto della qualità dei processi di apprendimento e insegnamento derivato dalla didattica tradizionale, ma con interessanti ricadute sulla didattica aperta, è quello del nesso fra la competenza degli insegnanti nel leggere i bisogni degli alunni/e e la loro capacità di fornire interventi e aiuti individualizzati coerenti. È stato infatti dimostrato che l'efficacia dei processi di apprendimento aumenta quando gli insegnanti sono in grado di leggere in modo preciso e corretto i bisogni degli alunni/e e, sulla base di questa lettura, propongono interventi mirati di sostegno al loro percorso di sviluppo (Weinert e Helmke, 1987). La didattica aperta presenta grandi potenzialità in questo senso: il ruolo decentrato dell'insegnante apre spazio alla possibilità di osservare più frequentemente e in modo più strutturato il modo di agire e apprendere degli alunni/e. Questo certamente aiuta a compiere una lettura più accurata dei loro bisogni. Inoltre, attraverso l'opportunità di individualizzare fortemente l'offerta — sia creando un percorso fra le stazioni o un piano di lavoro settimanale ad hoc, sia guidando gli alunni a riflettere e a scegliere

consapevolmente le attività più adatte per il proprio percorso — le possibilità di dare risposte mirate sono molteplici.

Un ultimo aspetto che si è rivelato fondamentale nella qualità dei processi di insegnamento e apprendimento di tipo più tradizionale è la gestione della classe. Negli studi sulla didattica aperta la disgregazione del percorso di apprendimento in tanti percorsi individualizzati ha portato finora a occuparsi poco di questo tema. In realtà, riflettere sul modo in cui la comunità classe gestisce le proprie norme e regole e sul grado di autorevolezza utilizzato dall'insegnante a fronte del grado di partecipazione richiesto agli alunni/e è un tema certamente importante per la buona gestione di una classe attraverso la didattica aperta e che merita di essere maggiormente sviluppato. La teorizzazione più completa di questo aspetto è quella proposta da Peschel (2006a; 2006b), che propone una forma di autoregolazione completamente gestita dal gruppo, e non gradualmente guidata dall'insegnante. Altre forme di gestione della classe sono certamente possibili.

### **Riflessione conclusiva sui risultati di ricerca**

Il quadro che raccoglie i risultati di ricerca attualmente esistenti sulla didattica aperta sembra sollevare diversi dubbi sull'efficacia di tale approccio. Come accennato all'inizio, però, la ricerca in questo ambito convive ancora con alcune limitazioni metodologiche irrisolte.

In primo luogo, va ribadito il problema definitorio, per cui cercare di dimostrare la maggiore o minore efficacia della didattica aperta — quando la sua definizione è caratterizzata da una così alta variabilità — diventa difficile, poiché è molto alto il rischio di interpretare risultati di studi che non fanno realmente riferimento allo stesso fenomeno.

In secondo luogo, va evidenziata la difficoltà di trovare un campione di classi che utilizzi modalità di apprendimento afferenti alla didattica aperta con un grado di apertura che vada oltre la sola apertura dell'organizzazione e che vengano praticate con una certa regolarità. Non esistono dati in questo senso per la scuola italiana, ma anche nella realtà tedesca — dove la metodologia è discussa ormai da molti anni — situazioni di questo tipo sono molto rare (Peschel, 2013).

I risultati presentati vanno quindi letti con estrema cautela e va evidenziato come gran parte del potenziale in termini di efficacia delle modalità di apprendimento proposte dalla didattica aperta sia di fatto ancora da indagare.



SECONDA PARTE

# **La didattica aperta come didattica inclusiva**



## Inclusione e didattica inclusiva

### Quale idea di inclusione

Il termine *inclusione* ha una storia relativamente recente nel panorama della riflessione pedagogica italiana, che invece discute da molto e in modo molto ricco il concetto di integrazione (de Anna, 2014; Pavone, 2014). Molto diversa è la concettualizzazione negli altri Paesi europei, dove il termine *inclusive education* è in uso ormai da alcuni decenni in contrapposizione all'idea di *special education* e dove si è fatto un uso molto limitato del termine *integration*. Comunque, in ambito sia internazionale che nazionale, le definizioni del concetto di inclusione sono molte e fanno riferimento a fenomeni diversi (Ainscow e Sandill, 2010; Armstrong, Armstrong e Spandagou, 2011; D'Alessio, 2013; Ianes, 2009). Per comprendere il possibile contributo che la didattica aperta può dare all'inclusione scolastica è in primo luogo fondamentale definire ed esplicitare il tipo di inclusione a cui si fa riferimento in questo testo.

In ambito internazionale, si è sviluppato un certo consenso attorno all'individuazione di due grandi categorie di definizioni: quelle *narrow* (strette) e quelle *broad* (ampie) (Ainscow e Sandill, 2010; Armstrong, Armstrong e Spandagou, 2011; D'Alessio, 2013). Con il termine *strette* si fa riferimento alle concettualizzazioni che incentrano il significato di «inclusione» sull'accoglienza degli alunni/e con disabilità nella scuola di tutti. Si tratta di un focus particolarmente rilevante in tutti quei Paesi caratterizzati da un sistema duale

che prevede la convivenza di scuole che accolgono alunni/e con disabilità e scuole speciali. Con il termine *ampie*, invece, si indicano le definizioni che vedono nell'inclusione un processo di evoluzione e miglioramento continuo intrapreso da scuole che intendono valorizzare le diversità di ciascun alunno/a al fine di garantire a ognuno apprendimento e partecipazione. Le due categorie si differenziano quindi fortemente per il gruppo di alunni/e che mettono al centro delle riflessioni e per i processi che descrivono: nelle definizioni strette la questione fondamentale è quella del luogo — speciale o normale — in cui è organizzata la formazione per gli alunni/e con disabilità, mentre nelle definizioni ampie è centrale lo sviluppo, nelle scuole, di culture, politiche e pratiche che valorizzino le differenze di ciascuno.

In Italia, data la fondamentale importanza delle leggi sull'integrazione scolastica rispetto all'evoluzione del sistema di istruzione, alle riflessioni pedagogiche e alle pratiche didattiche, le diverse posizioni sull'inclusione si confrontano con il concetto di integrazione e si definiscono e differenziano di fatto prevalentemente in base alla relazione con le politiche in integrazione. Organizzando le diverse riflessioni, è possibile individuare quattro modi di intendere l'inclusione scolastica.

Una prima proposta vede i concetti di integrazione e inclusione come sostanzialmente sinonimi. Il passaggio dal termine *integrazione* a *inclusione* segna di fatto solo un adattamento lessicale e definisce qualcosa che in Italia esiste già da ormai oltre quarant'anni: l'accoglienza degli alunni/e con disabilità nella scuola di tutti. Questo utilizzo dei termini si ritrova ad esempio nelle Linee guida del MIUR (2009) per l'integrazione degli alunni/e con disabilità: qui le parole *integrazione* e *inclusione* vengono utilizzate in modo sostanzialmente intercambiabile per designare appunto le politiche che regolano la presenza nella nostra scuola degli alunni/e con disabilità. Di fatto questa posizione è assimilabile alle definizioni «strette» in ambito internazionale che fanno riferimento al solo gruppo degli alunni/e con disabilità.

Una seconda proposta affianca al termine *inclusione* il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES). Qui l'inclusione rappresenta un'estensione del diritto al riconoscimento di bisogni specifici e a misure di individualizzazione e personalizzazione dai soli alunni/e con disabilità certificata a tutti quegli alunni/e che, per un qualsiasi motivo, si trovano in una condizione di difficoltà rispetto al proprio percorso di apprendimento e partecipazione. L'utilizzo di questa accezione del termine può essere fatto risalire alla prima sistematica riflessione italiana sugli alunni con BES compiuta nel testo di Dario Ianes *Bisogni Educativi Speciali e inclusione* (2005) nel quale l'autore sostiene l'importanza di allargare i diritti dai soli alunni/e con disabilità a tutti coloro che si trovano

in una situazione problematica che, per il completamento positivo del proprio percorso scolastico, renda necessarie individualizzazione e personalizzazione. La recente normativa scolastica — prima in fatto di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e poi di Bisogni Educativi Speciali come macrocategoria che comprende le disabilità, i DSA e altri tipi di disturbi e/o svantaggio — sembra collocarsi su questa scia (legge 170/210 in materia di DSA, circolari e note ministeriali del 2012 e 2013 in materia di BES). L'inclusione rappresenterebbe allora un ampliamento dell'integrazione, espresso da quell'insieme di politiche che tutelano i diritti al riconoscimento e poi all'individualizzazione e personalizzazione per tutti gli alunni/e con BES.

Una terza concettualizzazione, invece, contrappone le politiche dell'integrazione a quelle dell'inclusione. È la posizione di un gruppo di studiosi nell'ambito dei Disability Studies (Fornasa e Medeghini, 2003; Medeghini et al., 2013) secondo i quali, per sviluppare l'inclusione a scuola, occorre un cambiamento radicale di prospettiva: non più politiche volte a garantire misure specifiche per alcune categorie di alunni/e, ma politiche di trasformazione della scuola, della sua cultura e della sua organizzazione, affinché divenga veramente capace di accogliere tutti, indipendentemente dalle loro caratteristiche. Secondo questo approccio, che ha come riferimento il modello sociale della disabilità di autori come Oliver (1990) e Barton (2006), è importante riconoscere nella scuola — fatta di cultura, politiche e pratiche (Booth e Ainscow, 2014) — le barriere che impediscono l'accesso e la partecipazione di ciascuno alle attività di apprendimento e socializzazione, lavorando a un continuo processo di analisi critica e progettazione di azioni di superamento e miglioramento.

La vicinanza con le definizioni ampie in ambito internazionale appare qui evidente. In quest'ottica, la corrente italiana dei Disability Studies individua nelle politiche di integrazione che prevedono misure e strumenti specifici per alcuni alunni/e elementi critici delle politiche scolastiche. Ad esempio, il PEI e l'insegnante di sostegno — nel caso di alunni/e con disabilità — e il PDP e il referente — nel caso di alunni/e con DSA o BES — ridurrebbero la questione delle difficoltà a un fatto privato, una «sfortuna» individuale a cui la scuola cerca di porre rimedio prevedendo alcune misure speciali. Proprio per questo andrebbero eliminate e superate, a favore invece di una riflessione completamente centrata sui contesti e sulla loro capacità o incapacità di accogliere tutti coloro che ne fanno parte. Si tratta allora di mettere in discussione i valori, l'organizzazione e le scelte didattiche di una scuola al fine di renderla davvero un luogo di apprendimento di qualità per tutti. Il potenziale della proposta è evidente e certamente contribuisce ad alimentare una riflessione critica sulla scuola come istituzione in termini sistemici.

La quarta e ultima definizione del termine *inclusione* che presento è quella a cui aderisco. Questa definizione rappresenta l'integrazione come un processo particolare dell'inclusione: comuni sono gli obiettivi, diversi invece i soggetti a cui si indirizza. Le finalità comuni sono il massimo apprendimento possibile e la piena partecipazione; la differenza risiede nel fatto che le politiche di integrazione pongono l'attenzione su alcuni gruppi di alunni/e più a rischio di esclusione di altri, mentre l'inclusione fornisce la cornice generale per tutti (Ianes, 2009). Si tratta della stessa logica per cui l'ONU, oltre a emanare una convenzione per i diritti dell'uomo, ha ritenuto necessario oggi ribadire anche delle convenzioni specifiche per alcuni gruppi di persone più vulnerabili di altre. Diversamente dalla proposta dei Disability Studies, questa posizione non vede le politiche di integrazione come contrapposte a quelle dell'inclusione.

La rilevanza che i Disability Studies riconoscono ai contesti e alla loro evoluzione è sicuramente centrale per l'inclusione, ma era già presente in generale anche nelle riflessioni e pratiche pedagogiche legate alle politiche di integrazione italiane (de Anna, 2014). Basti pensare, a titolo esemplificativo, alla riflessione sugli sfondi integratori di Andrea Canevaro (1987; 1999) che, molto prima che il termine *inclusione* venisse introdotto nel dibattito italiano, sosteneva l'importanza, per un contesto scolastico che volesse essere accogliente per un ragazzo/a con disabilità, di impegnarsi a evolvere per trovare elementi di raccordo, tematiche unificatrici che potessero fare da sfondo comune per tutti i bambini/e di una sezione o gli alunni/e di una classe. Non rende giustizia a questo impegno e a questi sforzi la rappresentazione, molto diffusa in ambito internazionale (ad esempio in Hinz, 2002), che vede l'integrazione come un processo di assimilazione, in cui all'alunno con disabilità sarebbe richiesto un sostanziale adattamento a un contesto che invece non si modifica.

Con questa definizione di inclusione — che colloca i processi di integrazione all'interno di quelli inclusivi e li considera una loro parte — si vuole riconoscere la ricchezza e il valore di alcuni strumenti e di alcune pratiche che le politiche di integrazione hanno generato e che sarebbe poco utile perdere in un radicale cambio pagina. Si pensi alla capacità sviluppata ormai da molti insegnanti di osservare e interpretare in modo accurato e differenziato i bisogni degli alunni/e oppure il *know how* necessario a progettare per una classe attività volte a un obiettivo comune ma articolato a livelli diversi in modo da intercettare i percorsi di sviluppo dei diversi alunni/e. Si pensi anche all'utilizzo di pratiche molto specifiche necessarie all'apprendimento da parte di alcuni alunni/e con disabilità e adattate in modo da poter diventare parte della didattica quotidiana del loro gruppo classe o della loro sezione (una sintesi interessante è fornita da Zappaterra, 2010), delle metodologie TEACCH in

classi con alunni/e con disturbi dello spettro autistico (Venuti, 2012; Cottini, 2011) o di libri con la CAA nelle sezioni con alunni/e con bisogni comunicativi complessi (Beukelman e Miranda, 2014).

Allo stesso tempo, in questa definizione, le politiche di integrazione sono collocate all'interno di una cornice inclusiva: una cornice fatta di didattica e clima inclusivi, di una scuola che trasforma le proprie pratiche affinché tutti gli alunni/e che la frequentano possano sentirsi accolti e protagonisti, oltre che godere di processi di apprendimento della massima qualità possibile. Un tema centrale è quindi quello delle diversità di tutti gli alunni/e e del modo in cui la scuola sa accoglierle come risorse che arricchiscono i processi di apprendimento e partecipazione di ciascuno. In questa cornice, ognuno è riconosciuto nella sua diversità e allo stesso tempo nel suo essere di egual valore perché persona, individuo, nel senso più alto del termine. Ed è compito fondamentale della scuola modificare incessantemente i propri dispositivi culturali, organizzativi e didattici al fine di garantire il diritto ad apprendere e partecipare a tutti gli alunni/e della comunità scolastica.

Questa cornice inclusiva è anche quella che mette al riparo dai possibili pericoli che gli strumenti dell'integrazione possono rappresentare: il PEI, che rischia di diventare strumento di progettazione individuale anziché individualizzata; individualizzazione e personalizzazione, che vengono recepite come misure didattiche soltanto per alunni/e con BES anziché per tutti; o ancora l'insegnante di sostegno, che diventa l'insegnante di un singolo ragazzo/a anziché della classe. I saperi e le pratiche preziose che lo studio specifico di alcune caratteristiche individuali hanno prodotto non rischiano di essere persi e, al contempo, la cornice inclusiva offre quel livello di guardia che previene applicazioni distorte di attenzione individuale che di fatto producono esclusione anziché inclusione.

Inclusione e integrazione convivono, dunque, condividendo le finalità e rafforzandosi l'una con l'altra: l'integrazione per garantire che nel contesto inclusivo l'attenzione a tutte differenze non diventi solo retorica che perde di vista alcune differenze potenzialmente portatrici di vulnerabilità; l'inclusione per riflettere costantemente in modo critico sul sistema scuola con la sua cultura e le sue pratiche individuando, per poi superarli, elementi che — implicitamente o esplicitamente, consapevolmente o meno — veicolano esclusione per qualcuno, con un occhio di riguardo alle politiche di integrazione.

## **Didattica inclusiva**

Se *inclusione* è un termine relativamente giovane nella riflessione educativa italiana, il concetto di didattica inclusiva può essere considerato un neonato.

Va ad esempio rilevato, a dimostrazione del fatto che l'attenzione dedicata al tema è piuttosto recente, che i testi che si occupano esplicitamente di didattica speciale o inclusiva sono decisamente meno numerosi rispetto al filone molto sviluppato di quelli che si sono occupati di pedagogia speciale o di inclusione in senso più ampio e meno focalizzato sull'individuazione di modelli di intervento per la classe (Cairo, 2008; Chiappetta Cajola e Ciraci, 2014; de Anna, 2014; Goussot, 2007; Mura, 2012; Pavone, 2010). Rispetto ai contenuti sviluppati, con dinamiche molto simili a quelle descritte riguardo alla relazione fra i concetti di integrazione e inclusione, si assiste a una discussione — più implicita in questo caso, salvo recentissime eccezioni — sulla differenza fra didattica inclusiva e didattica speciale.

Un classico della materia è rappresentato dal manuale di Cottini *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Il manuale, come suggerisce il titolo, descrive modelli di intervento per classi che accolgono alunni/e con disabilità. Definendo la didattica speciale per l'integrazione, Cottini sostiene che questa sarebbe

qualcosa di ben diverso dalla semplice individuazione di interventi particolari per soggetti che manifestano determinate problematiche. Il contesto integrato non fa venire meno l'esigenza di interventi speciali e specifici. Al contrario, la accentua. Infatti, non si tratta solo di individuare le potenzialità e i limiti degli allievi in situazione di disabilità per poter pianificare azioni opportune in relazione agli obiettivi prefissati. È necessario molto di più: bisogna favorire un lavoro congiunto fra insegnanti curricolari e di sostegno, creare un ambiente inclusivo, avere un'elevata flessibilità organizzativa, ricercare un coinvolgimento dei compagni/e e molte altre cose ancora. (Cottini, 2004, pp. 11-12)

Si tratta quindi di uno sforzo per riflettere sugli interventi ad almeno due livelli: quello della specificità ed efficacia per i singoli alunni/e con un profilo di funzionamento caratterizzato anche dalla disabilità e quello dei contesti capaci di assumere una forma che li renda accoglienti anche per alunni/e con disabilità. Un'impostazione molto simile caratterizza il manuale di Ianes (2001) *Didattica speciale per l'integrazione*.

Un primo passo evolutivo di allargamento della prospettiva si trova in un altro testo classico: il manuale di Ianes e Macchia (2008) *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. I due autori esplicitano che il testo propone e rappresenta un'evoluzione del concetto di didattica speciale per l'integrazione, perché con l'introduzione del concetto di Bisogno Educativo Speciale si va ad allargare la categoria di alunni/e a cui la didattica speciale dedica la propria

attenzione: dalla sola disabilità alla più ampia categoria di tutte le difficoltà, non solo quelle definite su base medico-diagnostica. Una riflessione simile, anche se con riferimenti culturali diversi, caratterizza il testo di d'Alonzo (2009) *Gestire le integrazioni a scuola*, nel quale l'autore, utilizzando il termine plurale «integrazioni», mette in evidenza la pluralità, appunto, delle sfide educative che una didattica speciale per l'integrazione deve accogliere, suggerendo un superamento della sola attenzione alla condizione di disabilità con un allargamento ad esempio alla questione della motivazione e agli alunni/e a rischio di abbandono scolastico.

In tempi più recenti, la relazione fra didattica speciale e inclusione è stata esplorata in modo esplicito nel libro dei tre colleghi d'Alonzo, Bocci e Pinnelli dal titolo *Didattica speciale per l'inclusione* (2015) e nel volume di d'Alonzo dal titolo *La differenziazione didattica per l'inclusione* (2016). Se da un lato l'introduzione di Luigi d'Alonzo ribadisce il valore di una didattica speciale impegnata nel favorire i processi di apprendimento e partecipazione di alunni/e che vivono situazioni di difficoltà e vulnerabilità, come ad esempio quelli con disabilità, dall'altro lato il testo in più parti curva in una direzione che oltrepassa i confini della disabilità e anche della difficoltà per toccare la dimensione — più ampia — della differenza. Il titolo stesso allude a questa direzione di riflessione. Nel primo capitolo d'Alonzo descrive come un possibile dispositivo della didattica speciale per l'inclusione lo *Universal Design for Learning* (CAST, 2011; Hall, Meyer e Rose, 2012). Questo approccio educativo è pienamente coerente con l'idea di didattica speciale per l'inclusione che gli autori propongono. Negli anni Ottanta, il gruppo di ricerca e lavoro del CAST (Center for Applied Special Technologies) si dedicò alla ricerca su tecnologie, accessibilità e disabilità con una particolare attenzione ai bisogni degli alunni con disabilità rispetto all'accesso agli ambienti e ai materiali di apprendimento. Nel corso di una decina d'anni, i loro studi li portarono a riconoscere che il miglior modo di garantire accessibilità era in realtà quello di migliorare l'offerta didattica per tutti, rendendola flessibile e plurale nelle metodologie e nei materiali. Sulla base di questo principio, il gruppo ha formulato le linee guida dello *Universal Design for Learning*, nove indicazioni operative per garantire a tutti gli alunni/e molti e diversi modi per comprendere, esprimersi e coinvolgersi (tabella 6.1).

Sostanzialmente, la proposta prevede una moltiplicazione dei percorsi di apprendimento con una pluralità di materiali e approcci — «necessari per alcuni, utili a molti» — per le diverse fasi del processo di apprendimento. Da un'attenzione specifica per gli alunni con disabilità si è sviluppata poi un'impostazione didattica capace di tener conto delle differenze individuali nell'apprendimento in senso più ampio.

**TABELLA 6.1**  
**Linee guida dello Universal Design for Learning**  
 (tratto e adattato da Hall, Meyer e Rose, 2012, p. 13)

<b>Fornire molteplici modi di rappresentazione</b>	Fornire diverse opzioni per la percezione dei materiali proposti nell'ambiente di apprendimento
	Fornire diverse opzioni per la lingua, le espressioni matematiche e i simboli presenti nell'ambiente di apprendimento
	Fornire diverse opzioni per la comprensione dei materiali proposti nell'ambiente di apprendimento
<b>Fornire molteplici modi di azione ed espressione</b>	Fornire diverse opzioni per le azioni fisiche nell'ambiente di apprendimento
	Fornire diverse opzioni per l'espressione e la comunicazione nell'ambiente di apprendimento
	Fornire diverse opzioni per l'attivazione di funzioni esecutive nell'ambiente di apprendimento
<b>Fornire molteplici modi di coinvolgimento</b>	Fornire diverse opzioni per stimolare l'interesse degli alunni/e
	Fornire diverse opzioni per sostenere l'impegno e la persistenza degli alunni/e
	Fornire diverse opzioni per sostenere lo sviluppo di competenze di autoregolazione negli alunni/e

Anche il modello della differenziazione di Tomlinson (2014) — sempre citato nel testo di d'Alonzo, Bocci e Pinnelli — si spinge oltre i tradizionali confini della pedagogia speciale legati alla disabilità per fare spazio alla categoria più generale della differenza. Per la studiosa statunitense l'idea di differenziazione si basa su una premessa di fondo, quella cioè che tutti gli alunni/e siano di fatto diversi nel loro modo di apprendere. Per questo propone l'utilizzo di strategie didattiche che permettano di diversificare i percorsi per gli alunni/e: sulla base una prima valutazione iniziale e formativa della *readiness*, dell'interesse e del profilo di apprendimento degli alunni/e rispetto ai traguardi del curriculum, l'insegnante potrà proporre una progettazione didattica che diversifica contenuti, processi, prodotti e ambiente affettivo-sociale e diviene in questo modo un'offerta interessante per lo sviluppo dell'apprendimento di tutti gli alunni/e con tutte le loro differenze individuali.

Questo passaggio dall'attenzione per alcuni gruppi di alunni/e con disabilità o altre difficoltà a quella per tutte le differenze individuali viene esplicitato da d'Alonzo (d'Alonzo, Bocci e Pinnelli, 2015) con chiarezza: con la metafora della strada, spiega come la didattica speciale, sviluppatasi nel lavoro con soggetti con

disabilità e/o difficoltà, divenga patrimonio di tutti in una didattica inclusiva, «una corsia di marcia da utilizzare in modo consapevole per corrispondere alle esigenze di tutti gli allievi presenti in aula e in particolare di coloro che presentano difficoltà specifiche» (p. 15). Nel secondo capitolo Fabio Bocci, in continuità con queste riflessioni, prende una posizione ancora più netta rispetto al rapporto fra didattica speciale e didattica inclusiva, spingendo verso il pieno superamento della prima a favore della seconda. Sostiene che una didattica speciale destinata a pochi allievi, quelli con Bisogni Educativi Speciali, comporta il rischio forte di essere «accomunata al possesso di tecniche e pratiche specialistiche (se non speciali) che qualcuno deve aver acquisito in maniera accurata e approfondita» (p. 90) e quindi sfugge dall'area di responsabilità dei docenti curricolari. Una didattica inclusiva, invece, aderisce al principio per cui la differenziazione non è un intervento tecnico, ma una pratica all'interno della didattica per tutti e dunque responsabilità di tutti gli insegnanti.

#### *Una nuova definizione di didattica inclusiva*

Alla luce dell'evoluzione descritta finora per quel che riguarda i concetti di inclusione e di didattica inclusiva, propongo qui una nuova definizione di didattica inclusiva come progettazione, realizzazione, valutazione di — e riflessione pedagogica su — azioni educative che attivano i processi di apprendimento e partecipazione di tutti gli alunni e di tutte le alunne, tenendo conto delle differenze individuali di ciascuno e dell'appartenenza di tutti a un orizzonte culturale condiviso.

Questa definizione si basa su una visione classica della didattica intesa come disciplina che si occupa delle azioni educative, cioè delle pratiche di insegnamento-apprendimento, dalla loro progettazione fino alla loro valutazione (si veda ad esempio Calvani, 2007). Non va naturalmente intesa in senso tecnicistico o strumentale (anche se tecniche, metodologie e strumenti fanno parte a pieno titolo della didattica) ma va invece collegata a una profonda riflessione pedagogica sulle azioni educative così che alimenti il circolo virtuoso di interazione fra teoria e pratica, con la desiderabile conseguenza che gli strumenti della didattica non divengano mai fini a se stessi ma siano sempre al servizio della realizzazione di una visione pedagogica chiara.

Si tratta quindi di sottoporre le azioni didattiche a una sorta di validazione teorica, che consiste nel dimostrarne la validità e la rispondenza ai principi della riflessione pedagogica che ne possano garantire la significatività. Questo circolo virtuoso di interazione fra teoria e pratica è inoltre arricchito dall'elemento valutativo, inteso come rilevazione dell'impatto delle azioni educative (Hat-

tie, 2009)), che aggiunge alla validazione teorica un aspetto più empirico che richiede di valutare sistematicamente gli esiti delle azioni al fine di verificarne l'efficacia. La valutazione assume quindi un doppio carattere: da un lato quello di validazione teorica che verifica la coerenza e la significatività delle azioni educative rispetto ai valori pedagogici di riferimento, nel nostro caso quelli dell'inclusione, e dall'altro lato la verifica dell'efficacia in termini di risultati di apprendimento e di partecipazione della classe e dei singoli.

La seconda parte della definizione pone evidentemente l'accento sull'aspetto inclusivo. L'idea fondamentale è che la didattica inclusiva debba occuparsi della necessità che i processi di apprendimento attivati possano essere fruiti efficacemente da tutti gli alunni/e. Qui entrano in gioco in primo luogo i temi dell'accessibilità, intesa nel senso più ampio che considera sia la possibilità fisica di accedere a luoghi e materiali, sia la possibilità di potersi accostare cognitivamente. In secondo luogo vi è un rimando al concetto più generale della qualità dell'apprendimento, per cui non è sufficiente creare le condizioni affinché tutti possano fruire di un'azione educativa, ma è anche fondamentale confrontarsi con gli esiti, i risultati che questa azione produce o non produce. L'azione deve essere valutata rispetto ai risultati che determina nei processi di apprendimento di tutti gli alunni/e, sia quelli che possono legittimamente essere valutati attraverso prove standardizzate sia quelli che per complessità sfuggono a queste modalità valutative. Vi è quindi la piena consapevolezza che il carattere inclusivo della didattica deve poter garantire accessibilità, certo, ma anche efficacia, intesa come qualità dell'apprendimento, e questo per tutti gli alunni/e.

La definizione delle finalità della didattica inclusiva in termini di apprendimento e partecipazione per tutti trova il suo principale riferimento bibliografico nella definizione di inclusione proposta da Tony Booth e Mel Ainscow ne *L'Index per l'Inclusione* (2008), dove è intesa in termini di «percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni/e» (p. 110). I due autori collocano sullo stesso piano di importanza l'elemento dell'apprendimento e quello della partecipazione. Questa scelta rimanda in primo luogo a tutte le concettualizzazioni dell'apprendimento in senso globale — dunque non limitato agli aspetti cognitivi, ma comprendente anche le dimensioni sociali e affettive — e in secondo luogo, ed esplicitamente, al ruolo attivo degli alunni/e, che partecipano in prima persona al loro processo di crescita e sviluppo e contribuiscono anche a dare forma al contesto educativo comune. Ecco che quindi diviene fondamentale che tutti siano parte di un orizzonte culturale condiviso, costruito insieme e partecipato.

I due elementi delle differenze individuali e dell'appartenenza a un orizzonte culturale condiviso che completano la definizione sono riconducibili

anche al concetto della «speciale normalità», elaborato da Dario Ianes (2006). Ianes spiega la speciale normalità come una dialogica fra speciale e normale. La dialogica, ripresa da Morin, è la ricerca continua di una posizione di sintesi fra due contrari: una posizione che mantiene le differenze tra i due, ma li lega indissolubilmente in un dialogo costante. Nella «speciale normalità», i due contrari speciale e normale sono concretizzati nella cornice dell'educazione inclusiva. Con «speciale» si intende la capacità di riconoscere le differenze e di offrire per esse risposte educative efficaci. Nel testo di Ianes si fa riferimento soprattutto alle differenze intese in termini di disabilità e BES più in generale ed è affermata la necessità di verificare l'efficacia degli interventi educativi anche di fronte a disabilità complesse come ad esempio i disturbi dello spettro autistico.

Nella definizione che propongo qui estendo la concettualizzazione a tutte le differenze umane, il che comporta la necessità di integrare i saperi che sono stati prodotti tradizionalmente in ambiti disciplinari diversi e spesso ben distinti fra loro. Penso ad esempio al sapere sviluppato dalla pedagogia interculturale rispetto alla lettura dei bisogni di alunni/e con genitori nati in Paesi diversi dal nostro, di madrelingua diversa oppure ancora in condizione di rifugiati. Un altro esempio è il sapere prodotto dalla sociologia dell'educazione riguardo agli effetti delle differenze di reddito sui percorsi di scolarità degli alunni/e. Oppure ancora i saperi prodotti dalla psicologia rispetto alle differenze individuali in fatto di apprendimento. Non può essere scordato anche il bagaglio prezioso delle pratiche sviluppate dalla pedagogia speciale per garantire un apprendimento efficace in casi di disabilità.

Con «normale» invece si intende il contesto comune, la scuola che diviene luogo per tutti, capace di garantire un senso di appartenenza e riconoscimento reciproco. Il riferimento di Ianes per questo concetto è la «normalizzazione» così come intesa nei Paesi nordici: una normalità che permette, anche alle persone con disabilità gravi, di avere «un ritmo normale», di «avere desideri e fare scelte rispettate», di «non essere isolato» (Nirje, 1969). Nel testo, anche la rappresentazione di questo polo della dialogica è centrata sulla disabilità. Espandendo questa concettualizzazione a tutte le differenze — come si propone la definizione di didattica inclusiva qui delineata —, emerge la necessità di compiere delle scelte riguardo a tempi, spazi e modi dell'azione educativa che permettano l'appartenenza e la partecipazione di tutti a un contesto condiviso. E con «contesto» si intende qui principalmente il contesto didattico — fatto di relazioni, spazi, tempi, metodologie —, ma anche un contesto più ampio come l'orizzonte culturale e valoriale che si costruisce nella negoziazione delle persone che vi partecipano.

Se ora si riflette sui due contrari «normale» e «speciale» nel senso della dialogica, allora il legame fra i due produce esiti molto interessanti nell'ottica di

una didattica inclusiva. Entrambi i poli sono riconosciuti come fondanti e non possono quindi produrre effetti che escludano l'uno o l'altro ma solo soluzioni capaci di integrarli. Un primo effetto è che il riconoscimento delle differenze individuali e l'attivazione di azioni educative devono avvenire in un contesto comune, capace di garantire appartenenza e partecipazione. Sul piano pratico questo richiede uno sforzo cospicuo per l'adattamento di tecniche e strumenti per la lettura dei bisogni specifici e per l'attivazione di azioni educative che ne tengano conto all'interno dei contesti comuni, nel nostro caso la scuola con gli spazi e i tempi di tutti. Un secondo effetto interessante riguarda il contesto accogliente per tutti, che deve necessariamente assumere una forma capace di fare spazio anche a metodologie e tecniche specifiche, necessarie per rispettare e valorizzare le differenze degli alunni/e. Ciò significa che occorre costruire assetti organizzativi e didattici nei quali sia a priori possibile accogliere percorsi di apprendimento differenziati, pur senza perdere di vista il fatto che l'orizzonte culturale di riferimento è e deve essere condiviso da tutti gli alunni/e.

L'idea è quindi quella di una didattica inclusiva capace di progettare, realizzare e valutare azioni didattiche per tutti gli alunni e per tutte le alunne, creando normalità, un contesto capace di accogliere tutti, anche con attenzione alle singole differenze, e sostenendo la specialità di ognuno, cogliendo le differenze individuali e promuovendo azioni educative efficaci per esse.

In conclusione a questa definizione di didattica inclusiva viene da domandarsi se essa vada intesa come una branca specifica della didattica da affiancare a quella generale o se, invece, non sia l'inclusività uno degli elementi caratteristici della didattica generale. Propendo concettualmente per la seconda visione, che nella sua declinazione più radicale vede la dissoluzione della didattica inclusiva all'interno della didattica generale. Ritengo tuttavia che, nel periodo storico che attraversiamo, sia fondamentale ribadire l'importanza dell'elemento inclusivo nella didattica, anche con una disciplina a sé stante. Diversamente si può rischiare che, nel parlare di tutti, alcune differenze — scomode o difficili per la cultura e le condizioni del contesto attuale — non vengano equamente considerate e si creino così sacche di esclusione inaccettabili.

### *Differenze individuali*

Una delle parole chiave della definizione di didattica inclusiva è *differenza*. Con questo termine si intende fare riferimento all'infinita variabilità umana, alle diversità che caratterizzano ciascun uomo e ciascuna donna. Le categorie per descrivere e comprendere le differenze sono dipendenti dal contesto, principalmente dal periodo storico e dall'approccio disciplinare che genera il

sistema di categorie. Nella psicologia dell'apprendimento, ad esempio, si utilizza il concetto di stile di apprendimento oppure si distingue tra difficoltà, disturbo specifico e disturbo pervasivo per spiegare diverse forme di problematicità nel percorso di apprendimento. Nella categorizzazione degli alunni/e cosiddetti «stranieri» in chiave pedagogica si distingue da diverso tempo, ad esempio, la prima dalla seconda generazione oppure il grado di padronanza della lingua del luogo d'origine o del luogo di residenza attuale. Ancora, una parte della pedagogia si è occupata delle differenze di genere o di orientamento sessuale.

L'elenco potrebbe potenzialmente continuare all'infinito, ma nel contesto della didattica inclusiva il concetto di differenza è essenziale non tanto per una riflessione su queste categorie quanto piuttosto per le conseguenze che il riconoscimento delle diversità umane — tutte — implica nelle scelte educative.

Una prima ricaduta importante è l'analisi critica degli effetti delle differenze individuali sui percorsi formativi individuali nel nostro sistema educativo. Si tratta di riflettere sulle conseguenze individuali che l'essere portatore di una certa differenza umana ha all'interno degli attuali contesti educativi. In questo senso, la differenza non è vista di per sé come una caratteristica individuale che, deterministicamente, è connessa a certi potenziali e certe difficoltà, quanto piuttosto come una caratteristica che, all'interno di uno specifico contesto culturale e storico, può implicare la sperimentazione di più barriere rispetto a persone che questa differenza non la portano. Uno dei primi compiti di una didattica inclusiva rispetto alle differenze è svelare processi e strutture che creano svantaggio per alcuni, avvantaggiando altri, gerarchizzando e non valorizzando equamente la varietà delle diversità umane. In secondo luogo, deve ricercare azioni di cambiamento efficaci nell'assetto organizzativo e didattico della realtà scolastica che superino queste forme di esclusione. Un buon esempio in questo senso proviene dalle riflessioni condivise dalla sociologa Chiara Saraceno all'interno della tavola rotonda «Vecchie e nuove disuguaglianze» del Festival di Internazionale del 2015 in cui evidenziava le difficoltà che vivono quotidianamente un milione di alunni/e che crescono nella povertà e per i quali la scuola non riesce ad agire da trampolino sociale. Alla luce di queste considerazioni, riconoscere le differenze individuali significa monitorare se queste diventano ostacoli o facilitatori all'interno dell'attuale sistema scolastico e impegnarsi a modificarlo affinché nessuno sia ostacolato nella sua possibilità di apprendere e partecipare solo perché portatore di una certa differenza.

Un secondo effetto è legato allo sviluppo individuale di ognuno. Per alcune caratteristiche individuali sono state studiate le specificità dei processi di apprendimento, per cui esiste un patrimonio di conoscenze che dimostra come un certo tipo di azione educativa abbia ricadute migliori sui risultati

di apprendimento rispetto a un altro. Occorre certamente tenere conto di tutti i limiti di qualsiasi tipo di ricerca, dai quali deriva la necessità di non applicare ciecamente i risultati ottenuti e di valutare, in modo differenziato caso per caso, gli effetti di una certa azione in relazione a una certa persona e un certo contesto. Nonostante questi limiti, è importante che la scuola padroneggi questo patrimonio di conoscenze e competenze *evidence-based*, in modo da attivare pratiche che abbiano le maggiori probabilità di essere efficaci. Pensiamo ad esempio al recente lavoro di Mitchell (2012) che presenta una panoramica delle azioni educative che, secondo i risultati di ricerca, funzionano per alunni con diverse disabilità, oppure alle Consensus Conference su varie tematiche (in Italia sono note quelle sui disturbi specifici dell'apprendimento e sui disturbi dello spettro autistico) che, sulla base dell'evidenza, stilano linee guida utili anche per gli insegnanti. È fondamentale che la scuola acceda a questo tipo di conoscenza. Questo non significa che debba diventare mera applicatrice di conoscenze sviluppate altrove: proprio a lei spetta il difficile compito di adattare ai casi e ai contesti specifici, ma questo è possibile solo se a monte c'è il possesso di queste conoscenze. In questo senso, quindi, riconoscere le differenze individuali significa anche attivare strategie che garantiscano a ciascuno il massimo sviluppo in termini di apprendimento e partecipazione, anche utilizzando metodologie e tecniche specifiche considerate efficaci sulla base di un'evidenza scientifica.

*«Fare differenze» a scuola: individualizzazione, personalizzazione, differenziazione*

Individualizzare, personalizzare e differenziare caratterizzano l'azione educativa di quegli insegnanti che, oltre a riconoscere consapevolmente le differenze individuali di ciascuno degli alunni/e e delle proprie classi, si sforzano di trovare possibilità affinché anche i percorsi di apprendimento dei bambini/e e dei ragazzi/e tengano conto delle molteplici diversità.

Una prima importante questione da chiarire è quali alunni riguardano i processi di individualizzazione, personalizzazione e differenziazione. Le riflessioni pedagogiche sull'inclusione e sulla didattica inclusiva riportate finora producono in modo consequenziale una risposta: riguardano tutti gli alunni e tutte le alunne. Questa risposta è anche in linea con buona parte della riflessione pedagogica italiana che riconosce nei percorsi di individualizzazione e personalizzazione elementi che coinvolgono tutti gli alunni/e (Baldacci, 2005). La nostra legislazione scolastica, però, rendendo obbligatorio l'uso di alcuni strumenti per la progettazione differenziata per alcuni alunni/e (si pensi al

Piano Educativo Individualizzato e al Piano Didattico Personalizzato) ha implicitamente — e probabilmente involontariamente — veicolato un'altra idea: quella che ci sia una progettazione e quindi un percorso didattico per tutti, o comunque per la maggior parte dei bambini/e e dei ragazzi/e, e ci sia poi una serie di progettazioni individualizzate e personalizzate per alunni/e che, per differenti motivi, sono in una condizione di difficoltà legalmente riconosciuta. In questa cornice «fare differenze» non riguarda la totalità degli alunni/e, ma soltanto quelli con una disabilità, un disturbo specifico dell'apprendimento o, più in generale, con bisogni educativi speciali. Questa rappresentazione dell'apprendimento è problematica perché suggerisce che l'apprendimento sia un processo sostanzialmente omogeneo, che si differenzia solo nel caso di alcune difficoltà specifiche. Inoltre, individualizzazione, personalizzazione e differenziazione sono connotate da un nesso con la condizione di difficoltà. Un'idea che contrasta con le conoscenze sull'apprendimento raccolte nel corso del tempo, che dimostrano come ogni alunno/a — con maggiori o minori difficoltà — abbia un proprio singolare modo di apprendere (Demo, 2015; Gardner, 1987; Dunn e Dunn, 1978; CAST, 2011).

A livello internazionale, il termine «differenziazione» viene usato proprio per descrivere le forme di adattamento dell'offerta didattica volte a rispettare e valorizzare l'eterogeneità che caratterizza i processi di apprendimento di tutti gli alunni (Hart, 1996; Tomlinson, 2014; Tomlinson e Imbeau, 2012).

Un'altra importante questione da mettere a fuoco riguarda il senso che si attribuisce al «fare differenze». Un'interpretazione *naïf* di questi dispositivi didattici potrebbe suggerire l'idea che l'insegnante debba conoscere a fondo le differenze individuali degli alunni/e per poi creare per ognuno una proposta educativa pienamente coerente con esse. Nella letteratura psicologica questa interpretazione è nota come *matching hypothesis*, «ipotesi dell'armonizzazione»: l'apprendimento del ragazzo/a migliora se il modo di insegnare del docente si armonizza perfettamente con il modo di apprendere del ragazzo/a (Kozhevnikov, Evans e Kosslyn, 2014). Al di là della difficoltà oggettiva per un docente di realizzare una visione simile per ogni ragazzo/a, questa applicazione non è nemmeno auspicabile. Rappresenta di fatto una visione deterministica delle differenze individuali: esagerando un po', sarebbe come affermare che, se un bambino/a predilige canali espressivi corporeo-cinestetici nell'apprendimento e preferisce la matematica a tutte le altre materie, l'insegnante dovrebbe creare per lui percorsi veicolati sempre dal movimento o dal corpo e che sempre mettano al centro tematiche legate alla matematica. Questo risulterebbe di fatto irrealizzabile per gli insegnanti, ma soprattutto assolutamente svantaggioso per il ragazzo/a, che non avrebbe la possibilità di sviluppare linguaggi, metodologie

e nuclei fondanti di altre discipline e altri campi applicativi. «Fare differenze» significa quindi qualcosa di diverso.

In primo luogo, per gli insegnanti, fare differenze vuol dire riflettere sulle proprie azioni didattiche, valutando se e quanto esse siano in grado di offrire «pari opportunità» o se invece, per come sono strutturate, vadano a vantaggio di alcuni alunni/e e a scapito di altri. Vuoi perché gli insegnanti hanno un proprio modo di apprendere che tendono a riproporre oppure perché si rifanno a gerarchie fra metodi di insegnamento radicate nella cultura scolastica attuale oppure ancora perché si trovano molto legati alla proposta del libro di testo che è una e unica per tutti gli alunni/e di una stessa età o per altri svariati motivi, può succedere che le scelte metodologiche compiute facilitino l'apprendimento per alcuni alunni/e e lo rendano invece quantomeno difficile, se non addirittura inaccessibile, per altri. Alla luce di questa consapevolezza sarà importante analizzare la propria offerta didattica e ritrarla cercando di creare un certo equilibrio così da porre tutti gli alunni/e di fronte a situazioni sfidanti, ma anche a situazioni in cui possano percepirsi come competenti.

In secondo luogo, «fare differenze» significa accertare con maggiore precisione quali traguardi e quali percorsi di apprendimento potrebbero essere più «nelle corde» di un ragazzo/a, e quindi più motivanti, e quali invece rappresentino per lui/lei una maggiore sfida. Questo non per dare spazio ai primi eliminando i secondi, ma per scegliere con consapevolezza quando insistere sugli uni e quando sugli altri e valutare quali supporti e quale contesto sia necessario mettere a disposizione del ragazzo/a affinché possa, anche con fatica, vincere le sfide. Potrebbe succedere, ad esempio, che un ragazzo/a particolarmente portato in situazioni che sostengono un apprendimento meccanico e riproduttivo, perché capace di attenzione prolungata e di buona capacità di memorizzazione, abbia invece difficoltà in situazioni di problem solving. Nel primo caso può essere risorsa e supporto per altri compagni/e, nel secondo sarà invece lui ad avere bisogno di un supporto.

Infine, tenere conto delle differenze significa anche accompagnare gli alunni/e stessi a conoscere le proprie in fatto di apprendimento. In questo senso è interessante la riflessione critica che Susan Hart (1992; 1996) propone sul concetto di differenziazione. Hart avverte come rischiosa una certa idea di differenziazione fortemente incentrata sulla capacità dell'insegnante di comprendere le differenze individuali degli alunni/e e di predisporre un ambiente di apprendimento che sia al giusto livello: sfidante, ma al tempo stesso alla portata di ognuno. Propone perciò di condividere con i bambini/e e con i ragazzi/e molti dei processi coinvolti nella comprensione delle differenze e

nella progettazione dell'ambiente di apprendimento, passando ad esempio da discussioni in classe gestite dagli insegnanti a discussioni gestite dai ragazzi/e, da attività individuali ad attività collaborative, dalla progettazione di compiti con una sola soluzione a compiti con molte possibili soluzioni, ecc. La differenziazione è così accompagnata da processi di tipo metacognitivo attraverso i quali anche gli alunni/e possono acquisire consapevolezza rispetto al proprio modo di apprendere e attivare strategie utili alla gestione efficace dei propri percorsi di apprendimento.

In sintesi, una didattica inclusiva è una didattica che strutturalmente «fa differenze» per tutti, nella consapevolezza che ognuno ha un suo modo individuale e unico di apprendere, per garantire una scuola equa, che rimuova ostacoli e discriminazioni e offra invece sfide educative che portino ogni ragazzo/a al massimo sviluppo, nel rispetto degli individuali limiti e punti di forza.

### *L'equilibrio fra individuo e gruppo*

Differenziare è un'azione che mira a realizzare percorsi di apprendimento singolari per ciascun alunno/a e a riconoscerne il valore. È quindi certamente un'azione congruente con una didattica inclusiva, in quanto dispositivo che garantisce — o almeno si propone di garantire — percorsi formativi il più possibile facilitanti per l'apprendimento di ognuno.

Una differenziazione estrema può però portare anche alla convivenza parallela di percorsi formativi differenziati che condividono spazi e tempi, ma non una progettualità comune, una classe in cui ogni ragazzo/a segue un proprio percorso diverso senza che ci siano momenti di condivisione a livello di gruppo. Nell'ottica della didattica inclusiva, un'impostazione di questo tipo risulterebbe problematica per almeno due aspetti. Il primo riguarda la didattica in generale: il costruttivismo, con la prospettiva socio-culturale elaborata da Vygotskij in poi, ha evidenziato il ruolo chiave del contesto relazionale e delle interazioni fra pari e con gli insegnanti nel processo di costruzione della conoscenza (Carletti e Varani, 2005). È infatti proprio in questo setting che i bambini/e e i ragazzi/e modificano le proprie teorie ingenuie entrando in relazione con altre o con quelle che gli insegnanti propongono come teorie attualmente condivise. Non è quindi pensabile oggi una didattica che rinunci al ruolo fondamentale dei momenti di dialogo e interazione.

Da un punto di vista più focalizzato sull'inclusione, poi, è importante ricordare che le due principali finalità di una didattica inclusiva riguardano l'apprendimento e la partecipazione. Un setting che affinasse al massimo le modalità di differenziazione al punto da rendere i percorsi formativi dei singoli

alunni/e individuali oltre che individualizzati perderebbe di vista la finalità della partecipazione.

La partecipazione rappresenta non soltanto un fine ma anche un mezzo della didattica inclusiva. L'obiettivo, infatti, non è soltanto quello — già di per sé imponente — di formare cittadini capaci di essere attivi e di dare forma alla società del futuro, ma anche quello di costruire ambienti di apprendimento nei quali la partecipazione possa essere sperimentata e quindi esercitata e appresa ogni giorno.

Questo è importante perché la differenziazione dei percorsi può rendere visibili le peculiarità di ciascuno, ma non garantisce che queste differenze siano anche valorizzate. Proprio perché la valorizzazione delle differenze passa attraverso il riconoscimento e la rappresentazione che ne danno gli altri, è assolutamente fondamentale che i diversi percorsi trovino momenti di condivisione in cui essere narrati, ascoltati e condivisi.

Se questo non avviene in forma esplicita, è probabile che gli alunni/e, nel guardare alle differenze dei diversi percorsi dei compagni/e, applichino le categorie e corrispondenti gerarchie dominanti nei loro contesti culturali, per cui, ad esempio, ad alcune materie o ad alcuni linguaggi viene attribuito un valore maggiore che ad altri.

Elisabeth Cohen (1999), studiosa statunitense dell'apprendimento cooperativo, evidenzia la necessità di occuparsi esplicitamente degli effetti degli status che gli alunni/e hanno nel gruppo per garantire un'equa partecipazione di ciascun suo componente al lavoro. Questa riflessione può essere estesa al grande gruppo e mette in luce la necessità che gli insegnanti siano in grado di costruire situazioni di apprendimento che rendano evidente il fatto che il contributo di ognuno apporta un arricchimento. Solo così le caratteristiche individuali di ogni ragazzo/a non portano a una rigida cristallizzazione degli status per cui alcuni si trovano sempre in fondo alle graduatorie mentali dei compagni/e e altri sempre in cima, ma generano invece costellazioni fluide in cui a ognuno vengono riconosciuti punti di forza e limiti e una sana alternanza di ruoli di aiutante e aiutato.

Perché questo avvenga sono necessari però interventi mirati da parte degli insegnanti che accompagnino gli alunni/e nello sperimentare se stessi e i compagni/e come persone che alternano momenti in cui mostrano le proprie particolari capacità ad altri in cui manifestano bisogni altrettanto individuali e unici. Questo può avvenire attraverso diverse modalità che possono di fatto essere considerate metodologie mirate alla costruzione di un clima di inclusione. Anche una recente esperienza di ricerca condotta in Trentino (Ianes, 2016; Monteverdi, 2016), che aveva come principale obiettivo quello di spe-

rimentare un modello di inclusione che utilizzasse le ore di sostegno come ore di compresenza attivando modalità inclusive di co-insegnamento condivise da tutto il team docenti sulla base di un percorso di formazione comune, ha mostrato esiti interessanti in questo senso. Nelle 17 classi sperimentali (13 di scuola primaria e 4 di scuola secondaria di 1° grado), in seguito all'introduzione del cooperative learning, a interventi di educazione emotivo-relazionale e a modifiche più generali all'ambiente di apprendimento (azioni quindi intenzionalmente dirette a sperimentare le differenze come risorse), sono state rilevate, attraverso i dati raccolti con questionari sociometrici (Cavalea e Rinaldi, 2003), una maggiore dinamicità delle scelte degli alunni/e, che quindi non tendono a cristallizzarsi, e una significativa diminuzione degli alunni/e che non vengono scelti da nessuno o sono rifiutati (Ianes, 2016; Monteverdi, 2016).

Diversi sono gli esempi di interventi possibili in questo senso. Una possibilità è rappresentata dal lavoro in piccolo gruppo che si avvale di strutture che facilitano lo scambio equo: i ruoli complementari e i compiti dall'esito aperto, ad esempio, sono alcuni elementi proposti dalla Cohen che permettono di accogliere in modo fruttuoso i contributi di tutti i componenti del gruppo (Cohen, 1999). Un'altra prospettiva interessante è quella proposta dalla *anti-bias education* (Derman-Sparks e Edwards, 2010), che suggerisce percorsi attraverso i quali bambini/e, ragazzi/e e insegnanti possono esplorare i pregiudizi e diventarne consapevoli. L'approccio riconosce il pregiudizio come parte dell'identità di ognuno e contemporaneamente mette in evidenza la necessità di una riflessione attiva che porti alla luce le forme di ingiustizia e discriminazione associate ad alcuni pregiudizi. Oltre a esplorare le categorie delle differenze e delle comunanze, bambini/e e ragazzi/e vengono accompagnati nella riflessione su come le differenze non siano neutrali, ma siano invece legate a gerarchizzazioni che poi si ripercuotono sullo status delle persone e su eventuali forme di discriminazione.

Le modalità possono essere molte e diverse: le due brevemente tratteggiate sono state presentate a titolo esemplificativo. Quello che però appare irrinunciabile per una buona didattica inclusiva sono la cura e l'investimento sulla dimensione del gruppo e sulla partecipazione di ognuno ad esso. Questo è fondamentale per garantire un equilibrato raggiungimento di entrambe le finalità della didattica inclusiva: apprendimento e partecipazione. È fondamentale però anche perché senza una dinamica viva fra la dimensione del singolo e quella del gruppo non è possibile una vera valorizzazione delle differenze. Infatti, è solo se la singolarità trova modo di esprimersi in percorsi di apprendimento differenziati che la differenza diventa visibile. Allo stesso tempo questa troverà legittimazione e valorizzazione nel contesto di riferimento solo se vi

saranno occasioni in cui condividerla e mostrarla come prezioso contributo a una progettualità comune condivisa.

### *Approcci, metodologie e strategie della didattica inclusiva*

Nella riflessione italiana sulla didattica speciale e inclusiva, diversi autori si sono occupati di individuare e descrivere approcci, metodologie e strategie di tipo operativo che possano contribuire a realizzare nella quotidianità scolastica l'idea della didattica inclusiva. Non è possibile in questa sede tracciare un quadro completo delle diverse proposte, sia per ragioni di spazio sia perché la trattazione esulerebbe dagli scopi di questo lavoro. Può però essere interessante, in modo da collocare in un quadro più complessivo anche il presente lavoro sulla didattica aperta, esplorare due macrocategorie che si profilano nel panorama complessivo.

Una prima categoria è nata dalla quarantennale esperienza di pratiche di integrazione degli alunni/e con disabilità nella scuola italiana. In questo contesto sono fiorite riflessioni, spesso di impronta psico-pedagogica, che hanno descritto strategie e metodologie utili a favorire un apprendimento e una partecipazione di qualità per alunni/e con disabilità nel contesto inclusivo della scuola italiana. Si pensi qui ad esempio agli approcci ABA e TEACCH (Cottini, 2011; Venuti, 2012), all'analisi funzionale dei comportamenti problema (Favorini, 2014; Ianes e Cramerotti, 2002), alla Comunicazione Aumentativa Alternativa (Beukelman e Mirenda, 2014). Ma non solo: diversi libri di didattica speciale sono stati dedicati alla trattazione di interventi specifici a favore di alunni con particolari disabilità o disturbi (Caldin, 2006; Lascioli, 2011; Zappaterra, 2010). Pur trattandosi spesso di applicazioni e adattamenti di strategie provenienti da approcci terapeutici e riabilitativi, in alcuni casi sviluppati e sperimentati all'estero, sarebbe limitante vedere questa riflessione come un'opera di sola traduzione e adattamento culturale. Si tratta infatti anche di uno sforzo e un impegno a cogliere il significato profondo che la collocazione di queste strategie in un contesto inclusivo implica.

A titolo d'esempio, molto interessante in questo senso è l'esperienza di ricerca sul valore aggiunto della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) per bambini/e con bisogni comunicativi complessi nella scuola dell'infanzia condotta dal centro sovranazionale per la CAA, che ha dimostrato gli effettivi positivi dell'uso della Comunicazione Aumentativa Alternativa non solo per i bambini/e target iniziali della ricerca, ma anche per lo sviluppo di competenze cognitive, linguistiche, comunicative e relazionali da parte di tutti i bambini/e (Elia et al., 2013). Questo mostra come di fatto la collocazione di

queste strategie in un contesto inclusivo modifichi il loro significato e permetta di considerarle, in certe condizioni, strategie inclusive che arricchiscono la didattica per tutti. Questa idea di un allargamento della condivisione di misure di accessibilità dagli alunni/e con disabilità alla classe tutta caratterizza ad esempio l'UDL – Universal Design for Learning (CAST, 2011; Hall, Meyer e Rose, 2012), oggi presente in diverse riflessioni di pedagogisti speciali italiani. È proprio a partire dall'analisi dell'accessibilità della proposta didattica dei curricula per persone con disabilità che il gruppo di lavoro del CAST formula linee guida per un'accessibilità universale, che valorizzano la pluralità di modi di comprendere, di esprimere e di partecipare dei diversi allievi di una classe.

Una seconda categoria è rappresentata da riflessioni strettamente confinenti con la didattica generale di un sistema scolastico come il nostro, caratterizzato dall'inclusione. Si tratta di riflessioni su approcci e metodologie che facilitano la gestione dell'eterogeneità nel grande gruppo. Più testi propongono l'apprendimento fra pari e la didattica metacognitiva (Cottini, 2004; d'Alonzo, Bocci e Pinnelli, 2015; Ianes e Macchia 2008; Andrich Miato e Miato, 2003), evidenziandone le potenzialità come modalità di organizzazione dell'apprendimento che permettono di tenere conto delle differenze e di valorizzarle.

L'apprendimento fra pari è rappresentato nella sua declinazione di apprendimento in gruppi cooperativi e con tutte le strategie sviluppate all'interno di questo filone per sostenere un'interdipendenza positiva che consente di valorizzare le competenze di ciascuno e una partecipazione equa. Accanto al cooperative learning, nell'ambito della didattica inclusiva anche il *tutoring* (insegnamento fra pari) riveste un ruolo interessante, perché di fatto moltiplica le possibilità di un insegnamento diretto differenziato, coinvolgendo anche i compagni/e nel ruolo di insegnanti.

La didattica metacognitiva favorisce lo sviluppo di competenze legate all'autoregolazione connessa ai processi di apprendimento. Si tratta di un approccio che promuove una maggiore consapevolezza e autonomia di tutti gli alunni/e nei processi di apprendimento, ma che offre anche una sorta di *scaffolding* metodologico ad alunni/e che altrimenti si troverebbero disorientati e faticerebbero a partecipare ai processi di apprendimento condivisi nella classe.

Accanto a queste due metodologie citate da più parti, anche altre vengono messe in luce da singoli testi: il metodo autobiografico (Biffi, 2015), l'approccio Montessori (Caprara, 2015), strategie ricavate da una didattica orientata alle intelligenze multiple (Gentili, 2011), l'uso di linguaggi diversi come il teatro o la musica (Gaspari e Sandri, 2010). Fra queste metodologie possono rientrare anche quelle che permettono di impegnare la classe attorno a un oggetto comune, ma su livelli di complessità diversi. Si pensi ad esempio alle riflessioni

sugli adattamenti degli obiettivi di Ianes (2006), che declina 5 possibili livelli attraverso cui gli alunni/e di una classe possono condividere per intero o in parte un obiettivo, pur prevedendo la possibilità di semplificazioni anche molto forti, se necessario. Di fatto l'obiettivo viene concepito su più livelli e in questo modo ogni alunno può trovare il livello più giusto a cui agganciarsi. Nella stessa prospettiva, Scataglini propone un metodo per l'adattamento dei libri di testo che permette di presentare a tutti gli alunni un medesimo testo ma di nuovo con livelli differenti di complessità, sul piano sia della forma sia dei contenuti. L'insegnante può così far lavorare la classe a uno stesso testo, ma garantendo a ogni alunno/a la possibilità di trovare un livello di accesso adatto (Scataglini e Giustini, 1999).

Le proposte sinteticamente tratteggiate qui sono sostenute dai diversi autori con argomentazioni, nella maggior parte dei casi, di tipo teorico o sulla base di evidenze prodotte da ricerche condotte in altri Paesi. Come si vedrà anche nel prossimo paragrafo, i dati di ricerca rispetto all'efficacia di approcci, metodologie e strategie per la didattica inclusiva sono ancora lacunosi per la realtà italiana.

### *Evidence-based education e didattica inclusiva*

La tematica dell'*evidence-based* (basato sull'evidenza) interessa da ormai diversi anni il dibattito internazionale su *inclusive education* e *special education*. Il principale punto di riferimento in questo senso è il lavoro di David Mitchell, che nel 2008 ha pubblicato il noto *What really works in special and inclusive education?* (Che cosa funziona davvero nella didattica speciale e inclusiva?), aggiornato poi con una seconda edizione nel 2012. Con questo libro l'intento di Mitchell era rappresentare il complesso stato dell'arte di quelle strategie psicoeducative che, sulla base di robusti risultati di ricerca, si rivelano efficaci nell'ambito della didattica speciale e della didattica inclusiva.

Il risultato dell'analisi è una lista di 27 strategie (si veda la tabella 6.2) che, sulla base dei risultati rilevati da diversi studi, dimostrano di avere un buon livello di efficacia, che Mitchell valuta con \*\*\* (fondamentalmente efficace) oppure \*\*\*\* (pienamente efficace). Ogni strategia viene descritta dall'autore ed è accompagnata da una breve sintesi dei lavori di ricerca che ne sostengono l'efficacia.

Il lavoro di Mitchell è nato dalla constatazione del permanere di un ampio scarto fra i risultati di ricerca che descrivono e provano l'efficacia di alcune strategie didattiche e la loro applicazione nella pratica quotidiana da parte di insegnanti e educatori (Mitchell, 2012, p. 2). Tra i motivi di questo gap ci

sarebbero l'inaccessibilità dei risultati di ricerca e le modalità poco divulgative con i quali vengono pubblicati. L'opera si propone quindi come stimolo per lo sviluppo di una didattica speciale e inclusiva capace di accogliere e integrare quelle strategie che nella ricerca si rivelano efficaci, fornendone una raccolta organica in un unico testo e una presentazione accessibile ai professionisti dell'educazione.

TABELLA 6.2  
Le strategie evidence-based descritte da Mitchell (2012)

Strategia 1: Insegnamento in gruppi cooperativi
Strategia 2: Tutoring fra pari
Strategia 3: Training per lo sviluppo di abilità sociali
Strategia 4: <i>Co-teaching</i>
Strategia 5: Coinvolgimento delle famiglie e sostegno alle famiglie
Strategia 6: Insegnamento esplicito di strategie cognitive
Strategia 7: Autoregolazione degli alunni/e nell'apprendimento
Strategia 8: Strategie di memorizzazione
Strategia 9: Ripetizioni ed esercizio
Strategia 10: Strategie per la comprensione dei testi
Strategia 11: Analisi funzionale dei comportamenti
Strategia 12: Modificazione del comportamento sulla base dell'analisi funzionale
Strategia 13: Educazione razionale emotiva
Strategia 14: Istruzione diretta (lezione strutturata)
Strategia 15: Valutazione formativa e feedback
Strategia 16: Tecnologia assistiva
Strategia 17: Comunicazione Aumentativa Alternativa
Strategia 18: Consapevolezza fonologica e analisi/sintesi fonologica
Strategia 19: Qualità dell'ambiente fisico di apprendimento
Strategia 20: <i>Universal Design for Learning</i>
Strategia 21: <i>RTI – Response To Intervention</i>
Strategia 22: Clima di classe

Strategia 23: Strategie che coinvolgono l'intera istituzione scolastica
Strategia 24: Cooperazione fra agenzie educative
Strategia 25: <i>Inclusive education</i> , intesa come accoglienza di alunni con bisogni educativi speciali nella classi di tutti
Strategia 26: Il caso della Finlandia
Strategia 27: Offrire opportunità di apprendimento ricche sul piano sia quantitativo sia qualitativo

Un aspetto del lavoro di Mitchell che desta perplessità, leggendo l'opera nel panorama italiano, è il fatto che le strategie non vengano discusse in relazione al contesto speciale o inclusivo in cui vengono utilizzate. Anzi: l'*inclusive education* è addirittura citata come una strategia, la n. 25, ma non è certamente in questi termini che può essere inquadrata in un sistema scolastico inclusivo come quello italiano. La considerazione del contesto risulta quindi fondamentale per l'Italia, dove la scelta radicale per un contesto inclusivo richiede necessariamente di mettere in relazione l'efficacia di alcune strategie con un contesto nelle quali non vengono proposte in rapporto 1 a 1 e nemmeno in un piccolo gruppo omogeneo, ma in classi eterogenee, con tutti gli adattamenti che questo può richiedere.

In generale, i risultati di ricerca a cui Mitchell fa riferimento provengono da studi pubblicati in lingua inglese e sono, per la maggior parte, basati su esperienze di ricerca realizzate negli Stati Uniti e in Gran Bretagna. Considerate le grandi differenze di contesto fra sistemi scolastici e soprattutto il loro diverso grado di inclusività, è evidente la necessità di una rilettura delle analisi e delle considerazioni in chiave nazionale.

Nel panorama nazionale questa necessità è stata colta per la pedagogia e didattica generale dai fondatori della Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza (SApIE) e, nello specifico della pedagogia e didattica speciale, dai colleghi Cottini e Morganti (2015a). Questi, nel primo libro italiano su *evidence-based education* e pedagogia speciale, propongono un'analisi del panorama di ricerca italiano attuale e linee guida per lo sviluppo di esperienze di ricerca italiane che possano portare a una didattica inclusiva evidence-based.

Nell'analisi delle ricerche esistenti sull'integrazione e inclusione in Italia, i due autori individuano nelle esperienze di ricerca nazionali tre grandi filoni:

1. un primo filone che mira a restituire il quadro di come si sta operando, descrivendo le prassi di integrazione e inclusione in un dato momento;

2. un secondo filone che si propone di misurare e descrivere gli esiti del processo di integrazione e inclusione;
3. un terzo filone che mira a indagare l'efficacia di strategie specifiche.

La maggior parte delle ricerche si colloca nel primo filone, una parte minore nel secondo e il terzo risulta di fatto molto scarsamente presidiato.

Questo quadro della realtà della ricerca italiana in pedagogia speciale apre un nuovo importante scenario per la didattica inclusiva, una prospettiva che richiama alla necessità urgente di occuparsi, anche da punto di vista empirico, di specifici approcci didattici e singole strategie, che, dopo essere stati esplorati nel loro carattere inclusivo da un punto di vista teorico, hanno bisogno di basi solide di ricerca che ne verifichino l'efficacia in pratica.

A differenza delle indicazioni della What Works Clearinghouse<sup>1</sup> sia Mitchell (2012), a livello internazionale, sia Cottini e Morganti (2015a) per l'Italia, considerano affidabili i risultati provenienti non soltanto da studi controllati randomizzati (*randomized controlled trial* – RCT) da ricerche a soggetto singolo, ma anche da ricerche condotte con altri approcci, compresi quelli qualitativi. In questo senso ampliano il concetto di evidence-based a tutti quei risultati di ricerca capaci di rispondere a una serie di criteri di qualità (Mitchell, 2012, pp. 5-8; Cottini e Morganti, 2015b, pp. 122-125), indipendentemente dalla metodologia usata.

Questa apertura rende giustizia al complesso campo di indagine che coinvolge la didattica inclusiva e apre in questo modo prospettive di ricerca che possono mirare alla validità metodologica, senza dover piegare — ai fini metodologici — la realtà a una semplificazione fittizia.

### *Lo sfondo valoriale e i principi pedagogici di riferimento della didattica inclusiva*

Accanto alla questione dell'efficacia, però, molti studiosi dei nostri giorni mettono in rilievo l'importanza, come base per una buona didattica inclusiva, dell'adesione ad alcuni principi pedagogici e/o valori di fondo. Per poter dire che un'azione didattica è inclusiva, non basta insomma che sia efficace, ma deve anche essere coerente con alcuni principi che radicano da un punto di vista etico e valoriale l'idea di inclusione.

Perfino Hattie (2016), uno dei più convinti sostenitori della necessità di misurare l'efficacia intesa come effetto sull'apprendimento degli alunni/e,

<sup>1</sup> Si tratta di un'iniziativa dell'Istituto di Scienze dell'Educazione del Ministero dell'istruzione americano; suo obiettivo è pubblicare rapporti che sintetizzino per ricercatori, insegnanti, educatori e decisori politici le conoscenze evidence-based che la ricerca educativa produce ([www.w-w-c.org](http://www.w-w-c.org)).

conclude il suo celebre testo *Apprendimento visibile* con un capitolo che mette in evidenza il ruolo delle *formae mentis*, che lui definisce «il modo in cui pensiamo». Cita otto *formae mentis* che sono alla base dell'impatto positivo della scuola e dell'insegnamento sullo sviluppo degli alunni, otto principi che è necessario gli insegnanti condividano affinché le azioni educative che vanno a mettere in atto siano efficaci. Benché non si tratti di una riflessione direttamente connessa alla didattica inclusiva, mostra come nella didattica in generale le pratiche efficaci debbano assumere, per essere trasferibili in altri contesti, alcune premesse, valori e convinzioni di fondo. Se questo non avviene le stesse pratiche perdono di significato e significatività.

Una riflessione approfondita per l'inclusione in questo senso si trova nella nuova edizione curata da Tony Booth de *L'Index per l'Inclusione* (Booth e Ainscow, 2014). Nei capitoli introduttivi Booth sostiene che, di fatto, una scuola inclusiva è una scuola che si sforza di rendere coerenti tutte le proprie azioni con dei valori inclusivi. Gli indicatori e i processi di autovalutazione e automiglioramento che il testo propone assumono in questa cornice il valore di un esempio, di una possibilità, per quanto ben strutturata e utilizzata già in molte realtà e per questo di valore. Nell'ottica dello sviluppo dell'inclusione, però, al centro non vi è l'applicazione di una metodologia o l'uso di certi strumenti, bensì la cura di un dialogo e la paziente costruzione di consenso attorno a una cornice valoriale comune e la ricerca, poi, di una coerenza fra questa e le azioni educative che la comunità scolastica e i singoli insegnanti e alunni/i intraprendono. Booth propone una lista di valori che, secondo il suo punto di vista, possono fare da ancoraggio a una serie di azioni culturali, organizzative e didattiche di una scuola che voglia crescere sempre più in chiave inclusiva (tabella 6.3).

TABELLA 6.3  
I valori dell'inclusione (Booth e Ainscow, 2014, pp. 49-58)

Uguaglianza	Fiducia
Diritti	Onestà
Partecipazione	Coraggio
Rispetto per la diversità	Gioia
Comunità	Amore
Sostenibilità	Speranza/ottimismo
Non violenza	Bellezza

Anche Lani Florian (2014; AA.VV., 2014), in alcuni degli ultimi lavori suoi e del suo gruppo di ricerca, ha immaginato un approccio pedagogico inclusivo nel quale, alla base delle pratiche di inclusione concrete, ci sono assunti e concetti (tabella 6.4).

**TABELLA 6.4**  
**Approccio pedagogico inclusivo**  
**(Florian, 2014; tradotto e adattato in lanes, 2016)**

Assunto	Concetti	Esempi di pratiche concrete
La differenza è considerata un aspetto essenziale dello sviluppo umano in ogni concettualizzazione dell'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avere una visione non deterministica delle abilità che consideri invece aperto il potenziale di apprendimento</li> <li>• Accettare il fatto che tutte le differenze sono parte della condizione umana</li> <li>• Rifiutare l'idea che la presenza di alcuni alunni/e possa ostacolare il progresso di altri/e</li> <li>• Credere che tutti gli alunni/e possano fare progressi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creare un ricco ambiente di apprendimento per tutti piuttosto che aggiungere strategie e materiali pensati solo per alcuni</li> <li>• Rifiutare la suddivisione per gruppi di livello</li> <li>• Usare forme di valutazione formativa</li> </ul>
Tutti gli insegnanti credono di essere in grado di insegnare a tutti gli alunni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimostrare come le difficoltà degli alunni/e siano delle sfide lanciate all'insegnamento piuttosto che problemi «interni» agli alunni/e</li> <li>• Avere una motivazione positiva rispetto al dare supporto a tutti gli alunni/e</li> <li>• Credere nelle proprie capacità di promuovere apprendimenti in tutti gli alunni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentrarsi su ciò che deve essere insegnato e su come farlo, piuttosto che su chi deve apprendere</li> <li>• Sviluppare una buona qualità di relazioni fra insegnanti e alunni/e</li> <li>• Avere un approccio flessibile, orientato ai bisogni degli alunni/e piuttosto che alla necessità di attuare un «programma»</li> </ul>
Gli insegnanti elaborano continuamente nuovi modi creativi di lavorare in collaborazione con altri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilità a lavorare creativamente con e attraverso gli altri</li> <li>• Elaborare modi nuovi, formali e informali, di lavorare in team</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinare il livello personale professionale con il livello organizzativo-istituzionale della scuola</li> <li>• Realizzare percorsi di sviluppo professionale per evolvere le pratiche inclusive</li> <li>• Realizzare partnership professionali</li> </ul>

Si tratta di un costrutto diverso da quello dei valori, che ha un elemento più fortemente cognitivo, oltre che affettivo. Anche in questo caso, però, vi è la chiara affermazione che la didattica inclusiva non può essere ridotta a un insieme di tecniche, pratiche e strumenti efficaci, ma che ha bisogno di un radicamento più profondo.

Si moltiplicano poi i contributi che collocano le basi della riflessione sull'inclusione nei concetti di giustizia ed equità. Riflettendo sulle caratteristiche di una leadership inclusiva, Sapon-Shevin (2003) afferma che l'inclusione non riguarda la disabilità, ma la giustizia sociale. Nel panorama italiano, nel primo testo che affronta la tematica della dirigenza scolastica per la scuola inclusiva (Ianes e Cramerotti, 2016), Ianes riprende il concetto di giustizia e lo colloca fra i sei passi necessari per la costruzione di una scuola inclusiva. Introduce qui — con riferimento a studiosi del concetto di giustizia nella filosofia politica e del diritto come Sen (2010), Rawls (2002) e Nussbaum (2007) — la distinzione fra una giustizia intesa come uguaglianza e una intesa invece come equità. Per usare le note parole di don Milani, l'uguaglianza propone parti uguali per tutti; l'equità invece, non essendoci «peggiore ingiustizia che fare parti uguali fra disuguali», propone di fare differenze al fine di offrire a ognuno il supporto di cui ha bisogno per godere davvero di pari opportunità. Alla base di una didattica inclusiva ci deve essere l'equità, la capacità della scuola di dare a ciascun alunno/a ciò di cui ha bisogno — necessariamente diverso sul piano sia qualitativo sia quantitativo da quello di cui ha bisogno il compagno/a — al fine di essere messo nelle condizioni di realizzare il proprio potenziale massimo di apprendimento e partecipazione.

### *I professionisti della didattica inclusiva*

Pavone (2014) definisce «coro» il gruppo di professionisti che collaborano all'interno di una classe che accoglie un ragazzo/a con disabilità, evidenziando i molteplici ruoli che rivestono nella gestione comune di un gruppo classe. L'immagine rende bene l'idea della pluralità di profili professionali e della necessità di un loro coordinamento attraverso una partitura comune o addirittura attraverso un «direttore» affinché la collaborazione possa generare della «buona» musica, un'offerta didattica di qualità per ciascun ragazzo/a della classe.

Le prime figure coinvolte sono gli insegnanti curricolari. Affinché questi possano essere attori principali della didattica inclusiva, è fondamentale che accolgano nel proprio profilo professionale il compito di contribuire alla creazione di una comunità scolastica e una classe inclusiva, in cui vi sia un'attenzione alle differenze individuali e alla possibilità di garantire il più possibile a ognuno un successo formativo e una piena partecipazione. Nel 2012 la European Agency

for Special Needs and Inclusive Education<sup>2</sup> ha pubblicato, in seguito a un'ampia consultazione del mondo della scuola in diversi Paesi europei, un profilo di competenze che dovrebbe caratterizzare gli insegnanti che abbracciano una visione inclusiva e si attivano per realizzare una didattica inclusiva. Le competenze, descritte come un mosaico di atteggiamenti, conoscenze e abilità, sono organizzate attorno a quattro valori fondamentali:

1. *valorizzare le diversità degli alunni/e*: tutte le differenze degli alunni/e sono una risorsa e un punto di forza per l'educazione;
2. *sostenere tutti gli alunni/e*: gli insegnanti devono avere alte aspettative di apprendimento per tutti gli alunni/e;
3. *lavorare in team*: la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti gli insegnanti;
4. *coltivare personalmente il proprio lifelong learning professionale*: l'insegnamento è un'attività di apprendimento e gli insegnanti sono responsabili del proprio sviluppo professionale continuo.

L'idea è che un insieme di otto categorie di competenze possa contribuire alla realizzazione di questi quattro valori fondanti secondo la corrispondenza mostrata in tabella 6.5.

TABELLA 6.5

Corrispondenza fra competenze e valori nel profilo dell'insegnante inclusivo della European Agency for Special Needs and Inclusive Education

Categorie di competenze	Valori
Sostenere l'educazione inclusiva	Valorizzare le diversità degli alunni/e
Riconoscere le differenze degli alunni/e e agire con esse	
Promuovere l'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo di tutti gli alunni/e	Sostenere tutti gli alunni/e
Usare approcci didattici efficaci in classi eterogenee	
Lavorare con genitori e famiglie	Lavorare in team
Lavorare con altri professionisti	
Usare autoanalisi e riflessività professionale	Coltivare personalmente il proprio <i>lifelong learning</i> professionale
Gestire la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo	

<sup>2</sup> [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org); una traduzione del profilo si trova anche in appendice al testo di Ianes (2014) *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*.

Si tratta quindi di insegnanti curricolari che accolgono l'inclusione come un proprio compito e che non delegano i processi di apprendimento legati alla gestione dell'eterogeneità a esperti, esterni o figure specializzate.

In questo contesto di competenze inclusive diffuse, si pongono domande nuove rispetto agli altri ruoli che entrano nelle classi solo in presenza di alunni/e con alcune caratteristiche specifiche. Si può pensare qui a diverse figure, con profili di competenza, formazioni, compiti molto differenti fra loro: insegnanti di sostegno, insegnanti di italiano per gli alunni/e che non lo padroneggiano, mediatori culturali, educatori, assistenti educativi, interpreti di lingue dei segni o Braille, collaboratori scolastici, ecc. Si tratta di professionisti che per alcune ore lavorano insieme agli insegnanti curricolari, in classe o al di fuori di essa, per occuparsi di alcuni aspetti specifici dei processi di apprendimento di singoli alunni/e o dell'intero gruppo.

In anni recenti si è sviluppato un dibattito principalmente intorno al ruolo dell'insegnante di sostegno, dibattito che può — almeno in parte — essere esteso anche alle altre figure appena citate. Esula dagli scopi di questo libro sintetizzare il vivace confronto attualmente in corso in Italia su questa questione e su cui la letteratura è davvero ricca (si vedano il numero 2/2 della rivista «*Italian Journal of Special Education for Inclusion*»<sup>3</sup> del 2014; il numero 15/2 di «*Integrazione Scolastica e Sociale*» del 2016; de Anna, Gaspari e Mura, 2015; Gaspari, 2015; Ianes, 2014; Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011). Ai fini di una riflessione più generale, può essere interessante analizzare, qui, le due posizioni principali a confronto.

Da un lato viene attribuita grande importanza alla salvaguardia della specificità del ruolo dell'insegnante di sostegno, con alcune sue competenze particolari rispetto alle disabilità e anche alla gestione di alcuni processi e documenti che caratterizzano le politiche di integrazione. Dall'altro lato si mira alla riduzione del rischio di delega con la proposta di una diffusione delle competenze inclusive a tutti gli insegnanti, che darebbe la possibilità di superare la presenza in classe della figura dell'insegnante di sostegno, sostituendola, invece, con un corrispondente numero di ore di compresenza di docenti curricolari e alcune ore di supporto esterno da parte di esperti che fanno counseling ai consigli di classe. Semplificando molto, abbiamo da un lato l'idea che per gestire al meglio l'inclusione sia necessario un gruppo di professionisti con competenze diverse che collabora, dall'altro invece l'idea che sia necessario un gruppo di professionisti con ruoli paritari e competenze diffuse per l'inclusione. L'argomento più forte a sostegno della prima posizione

---

<sup>3</sup> Rivista della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).

è la garanzia di preservare alcune competenze specifiche necessarie per una didattica inclusiva di qualità; dall'altro lato la posizione che sostiene un team più omogeneo con competenze diffuse controbatte con l'argomento forte della delega, che in questa proposta verrebbe di fatto evitata attraverso una strutturale parità di ruoli. Il dilemma non è facile da risolvere, dal momento che entrambe le posizioni mettono sul tavolo due aspetti fondanti per una buona didattica inclusiva: la necessità di competenze anche specifiche legate alla conoscenza di alcune caratteristiche individuali e di metodologie strategie di intervento altrettanto specifiche e l'importanza di contrastare meccanismi di delega per cui la collaborazione tra professionisti con ruoli diversi rischia di portare a fenomeni di esclusione striscianti.

Certamente è importante cercare e trovare impianti organizzativi e didattici capaci di salvaguardare entrambi gli aspetti: se uno dei due venisse a mancare sarebbe comunque una perdita per la didattica inclusiva.



## Potenzialità della didattica aperta per la didattica inclusiva

### **La didattica aperta per la differenziazione**

Le aperture didattiche hanno la loro prima finalità nel riconoscimento del valore della singolarità del percorso di apprendimento di ogni bambino/a e ragazzo/a. L'obiettivo, anche delle forme di apertura meno radicali, è proprio quello di affidare a ogni ragazzo/a un margine di libertà di scelta, almeno in alcuni ambiti del proprio percorso di apprendimento.

Tutte le metodologie che fanno riferimento alla didattica aperta, anche quelle ancora più fortemente determinate dagli insegnanti e dalla loro progettazione, prevedono una profonda pluralizzazione dell'ambiente di apprendimento. Sia che si pensi a una situazione di lavoro per stazioni, sia che si immagini una classe al lavoro con le agende settimanali o che si pensi a un gruppo alle prese con una didattica per progetti, si avrà davanti agli occhi una situazione in cui alunni/e diversi fanno cose diverse, all'interno di tempi e spazi comuni. Ciò avviene grazie al fatto che questo approccio prevede una «decentralizzazione» (Demo, 2015, p. 77) dei processi di apprendimento, che non sono più direttamente connessi alle attività di insegnamento del docente. In questo contesto sarà piuttosto semplice e naturale far sì che alunni/e che hanno bisogno di più tempo possano prenderselo o che alunni/e a cui serve aiuto possano spontaneamente chiederlo a un compagno/a o a un insegnante. Anche l'utilizzo di una pluralità di strumenti e materiali si

integrerà con una certa facilità in un ambiente in cui ognuno si occupa di qualcosa di diverso.

La didattica aperta, inoltre, per l'aspirazione che ha di accompagnare bambini/e e ragazzi/e a fare scelte autodeterminate, si propone di creare occasioni perché loro stessi possano non soltanto godere di percorsi diversificati progettati per loro dagli insegnanti, ma anche contribuire a idearli e costruirli. Si può parlare in questo senso di «differenziazione autodeterminata» (Demo, 2015, p. 78). Alla base della realizzazione di questa ambiziosa possibilità c'è il presupposto che gli alunni/e siano competenti su questo piano. Si suppone infatti che saranno gli alunni/e stessi, dopo aver acquisito consapevolezza rispetto alle proprie modalità di apprendimento e dopo aver fatto proprie alcune competenze riguardo alla scelta e all'organizzazione autonoma dei percorsi, a farsi carico in prima persona di molte scelte. Non significa, ovviamente, che non possano esserci nei primi momenti anche delle difficoltà in questo senso: i bambini/e più piccoli o i ragazzi/e che si confrontano per la prima volta con nuove possibilità di scelta devono avere la possibilità di sperimentare e anche di sbagliare. Ma è chiaramente solo nel momento in cui possono fare affidamento su una capacità fondamentalmente consolidata di fare scelte consapevoli e funzionali al proprio apprendimento che gli insegnanti potranno vederli come partner nella progettazione di percorsi e situazioni di apprendimento.

Rispetto alla classica concettualizzazione italiana delle due forme di differenziazione, individualizzazione e personalizzazione (Baldacci, 2005), la didattica aperta si presta alla realizzazione di entrambe. Se con «individualizzazione» intendiamo una pluralità di percorsi per raggiungere uno stesso traguardo, allora è evidente come soprattutto le categorie di apertura didattica a livello organizzativo (riguardante i tempi, i luoghi e i partner di apprendimento) e a livello metodologico (riguardante i diversi strumenti e approcci per risolvere un compito o affrontare un problema) descrivano bene i diversi aspetti di questa differenziazione, gestiti ora anche dagli alunni/e. La personalizzazione, intesa come pluralità di traguardi da raggiungere, è presente nella categoria dell'apertura delle finalità e degli obiettivi, dove è il ragazzo/a a definire quali tematiche approfondire e quali competenze sviluppare, sempre all'interno delle Indicazioni nazionali per il curricolo e sempre salvaguardando alcune competenze fondamentali di base che vanno garantite a tutti, come aggiungerebbe Baldacci.

Analizzando il modello della differenziazione proposto da Tomlinson (2014), vediamo come anche queste forme di differenziazione trovino possibilità applicative nelle diverse aperture didattiche. Tomlinson identifica quattro canali principali attraverso cui un insegnante (la visione didattica

proposta dall'autrice è molto insegnante-centrica) può differenziare i percorsi di apprendimento degli alunni/e:

1. *contenuto*, inteso come le informazioni con cui gli alunni/e si confrontano per raggiungere il proprio obiettivo di apprendimento;
2. *processo*, inteso come il modo in cui l'alunno/a elabora le informazioni per raggiungere il proprio obiettivo di apprendimento;
3. *prodotto*, inteso come il modo in cui l'alunno/a mostra di aver compiuto l'apprendimento previsto;
4. *affettività/clima*, nel senso dell'insieme di atteggiamenti, sentimenti ed emozioni che coinvolgono il gruppo classe e il singolo durante il percorso di apprendimento.

A differenza di Baldacci, Tomlinson prevede modalità di differenziazione che portano sempre al raggiungimento dello stesso obiettivo. A livello concettuale, quindi, si possono vedere queste quattro categorie come un'articolazione nel dettaglio della categoria dell'individualizzazione di Baldacci.

Le diverse tipologie di apertura didattica permettono di realizzare, in modo autodeterminato dall'alunno/a, tutte e quattro le forme di differenziazione descritte: l'apertura dell'organizzazione delle metodologie garantisce la differenziazione di processo, quella delle metodologie e delle finalità/obiettivi la differenziazione di contenuto e prodotto, infine l'apertura delle relazioni e delle regole permette la differenziazione in fatto di affettività e clima (tabella 7.1).

TABELLA 7.1  
Allineamento fra le categorie di apertura e le concettualizzazioni della differenziazione di Baldacci e Tomlinson

	Baldacci 2005	Tomlinson 2014
Apertura dell'organizzazione	Individualizzazione: differenziazione di percorsi	Processo
Apertura delle metodologie	Individualizzazione: differenziazione di percorsi	Processo Prodotto
Apertura delle finalità e degli obiettivi	Individualizzazione: differenziazione di percorsi Personalizzazione: differenziazione di traguardi	Contenuto Prodotto
Apertura delle relazioni e delle regole	–	Affettività/clima

Quello che emerge con chiarezza da tutte queste riflessioni è che l'idea di differenziazione che la didattica aperta promuove tiene conto di tutte le differenze individuali, in modo pienamente coerente con le proposte dei pedagogisti Baldacci e Tomlinson, aggiungendo alle riflessioni dei due autori la forte centatura sull'autodeterminazione degli alunni/e. Le categorie possono quindi essere esplorate, oltre che come strategie di differenziazione operate dall'insegnante, nell'ottica di elementi strategici conosciuti e utilizzati dagli alunni/e stessi.

Sintetizzando, quindi, con la didattica aperta diventa possibile:

1. attivare una differenziazione dei percorsi e dei traguardi (individualizzazione e personalizzazione di Baldacci, 2005);
2. pensare a varie forme di diversificazione dei percorsi nei contenuti, nei processi, nei prodotti e nel clima (Tomlinson, 2014);
3. pensare agli alunni/e, attraverso l'introduzione di forme di apertura didattica, come soggetti capaci di fare scelte in questo senso: in estrema sintesi, una differenziazione didattica rivolta a tutti gli alunni/e, anche grazie al fatto che essi stessi possono contribuire ad attivarla.

La legislazione scolastica italiana, però, ha diffuso nelle scuole un altro modo di intendere in concetto di differenziazione. È infatti in leggi, linee guida e circolari che si focalizzano su alcuni gruppi di alunni/e — quelli con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento o più in generale bisogni educativi speciali — che compaiono i termini «individualizzazione» e «personalizzazione». Ed è sempre in questo filone normativo che vengono istituiti strumenti come il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP). L'intenzione di questi strumenti, introdotti per legge e quindi esigibili come un diritto, è nobile: garantire qualità ai percorsi formativi di alunni/e che sono percepiti come a maggior rischio di esclusione di altri.

Implicitamente però, questo tipo di impostazione ha contribuito alla diffusione nelle nostre scuole dell'idea che vi sia una progettazione didattica unitaria dedicata alla maggior parte di alunni/e e poi alcuni percorsi da progettare in modo individualizzato e personalizzato per alcuni alunni/e con bisogni educativi speciali. Questa visione è problematica per almeno due aspetti. Riconoscendo solo ad alcune differenze individuali, quelle legate a un funzionamento problematico del soggetto rispetto al percorso di apprendimento,

- da un lato vi è un mancato riconoscimento del diritto alla differenziazione per tutte le altre differenze individuali;
- dall'altro il concetto di differenziazione viene connotato dal concetto di problematicità e diviene quindi un aspetto soggettivamente percepito come critico del percorso di apprendimento-insegnamento

In altre parole, si diffonde l'idea che la «normalità» sia rappresentata dall'omogeneità del modo di apprendere e che solo in alcuni casi «speciali» sia importante differenziare. Inoltre, fare qualcosa di diverso può diventare nel vissuto soggettivo degli alunni/e un'esperienza critica, se non addirittura negativa, dal momento che è connessa all'attribuzione di una difficoltà.

Va ricordato che con la Riforma Moratti (legge 53/2003) era stato affermato il concetto di personalizzazione per tutti gli alunni con l'introduzione nelle scuole dei Piani di Studio Personalizzati. Questi implicavano sostanzialmente la pluralizzazione dell'offerta formativa che, oltre a una tradizionale parte comune a livello nazionale, prevedeva l'introduzione di alcune attività opzionali a scelta degli alunni/e e delle loro famiglie. In molte scuole, quindi, si è delineata un'organizzazione oraria che prevedeva una parte comune a tutti gli studenti/esse nelle loro classi e poi una parte di attività opzionali, a scelta degli alunni/e e delle famiglie, che portava alla creazione di nuovi/altri gruppi oltre a quelli delle classi. Le soluzioni adottate dalle singole scuole per ideare proposte di attività opzionali sono state poi molto diverse: alcune di tipo complementare al curriculum, altre invece più di sostegno e/o recupero, alcune con piena libertà di scelta data alle famiglie e agli alunni/e, altre accompagnate da «caldi» consigli... Si tratta, in ogni caso, di una visione della differenziazione che, per fare differenze, divide: gruppi diversi che si dedicano a cose diverse. La differenziazione descritta sopra, invece, con riferimento a Tomlinson (2014) e Baldacci (2005), immagina la possibilità di costruire percorsi differenziati senza dividere, ma accogliendo e trasformando in risorsa l'eterogeneità all'interno del gruppo classe.

La didattica aperta propone una visione dell'apprendimento in cui la differenza rappresenta strutturalmente la normalità della quotidianità scolastica. E questo modo di concepire l'apprendimento si manifesta in modo chiaro nella quotidianità di una classe che lavora secondo metodologie che promuovono diverse forme di apertura didattica: sarà infatti parte del vissuto quotidiano di ogni alunno/a vedere che il compagno/a di banco fa attività diverse, in modi e tempi diversi. In questa cornice anche le differenziazioni legate alle difficoltà assumono un significato diverso: gli alunni/e che incontrano più barriere di altri sul loro percorso di apprendimento saranno, all'interno di una classe, alunni/e che come tutti gli altri costruiscono il proprio percorso tenendo conto delle proprie condizioni individuali di partenza. Questo non significa negare che alcune condizioni individuali siano più complesse e sfidanti di altre, ma affermare che tutti i percorsi di apprendimento sono accomunati dall'essere singolari e quindi diversi, e che è compito di tutti trovare una propria strada, a volte con passione e a volte

con fatica, senza pensare che per alcuni questa strada sia già scritta da una predefinita «normalità».

### **La didattica aperta alla ricerca dell'equilibrio fra singolo e gruppo**

È già stato spiegato come sia fondamentale che nella didattica inclusiva le dimensioni della differenziazione e della partecipazione possano trovare un buon equilibrio.

Anche la didattica aperta, strutturalmente, si confronta con la ricerca di questo equilibrio.

Codello e Stella (2011), rifacendosi alla distinzione fra prospettiva *liberal* e *communitarian* in educazione (Mazzucco, citato in Codello e Stella 2011), riconoscono la presenza di entrambe le prospettive nell'esperienza di scuole democratiche e antiautoritarie. L'orientamento *liberal* pone l'accento sull'individuo, promuovendo ricerca di autonomia, pensiero critico e percorsi unici e fortemente orientati alle specificità della singola persona. La visione *communitarian* investe, invece, sulle interazioni, come luoghi di generazione e condivisione di significati, e promuove quindi il senso di appartenenza a una comunità e la ricerca di obiettivi e progettualità comuni. Secondo i due autori, nelle esperienze di educazione libertaria, le due prospettive convivono alla ricerca di soluzioni capaci di trovare un equilibrio fra spazio individuale e condivisione.

Una ricerca analoga si ritrova nel modello radicale di didattica aperta di Peschel (2006a; 2006b). Il suo modello di scuola primaria da un lato esalta all'estremo l'elemento individuale attraverso il pieno riconoscimento della libertà di ogni bambino/a, che fin dal primo giorno di scuola ha la possibilità di determinare in autonomia tutte le proprie attività, dall'altro lato, però, controbilancia questa centratura sull'individuo attraverso il forte rilievo attribuito all'apertura delle relazioni e delle regole, in cui garantisce spazio a momenti di discussione autentica di tutte le questioni legate alla gestione del gruppo, alle relazioni fra pari, al rispetto reciproco e alla ricerca di regole comuni.

Più rischiosa appare invece l'applicazione di alcune metodologie, come ad esempio quella del lavoro per stazioni oppure delle agende settimanali o della didattica per progetti. Tutte e tre si rifanno certamente ai principi ispiratori della didattica aperta, ma nell'equilibrio fra individuo e gruppo tendono a collocarsi sull'uno o sull'altro polo. Il lavoro per stazioni e le agende settimanali, se applicati senza una specifica attenzione alla costruzione e al mantenimento di un equilibrio fra la dimensione di gruppo e quella individuale, rischia di dare origine a processi di apprendimento che, oltre a essere individuali, diventano

processi di singoli alunni/e isolati dagli altri e che sviluppano percorsi in modo certamente autonomo e indipendente, ma con tutti i limiti che la mancanza di interazioni comporta. All'estremo opposto, una didattica per progetti, con i molti momenti in grande gruppo, rischia di mettere in difficoltà — e quindi lasciare inascoltati — gli individui che fanno fatica a esporsi nel grande gruppo, portando sì alla costruzione di una comunità, ma di una comunità poco capace di salvaguardare i bisogni e le posizioni dei singoli individui che la compongono.

Per questo motivo, nell'introduzione e applicazione di queste metodologie, è fondamentale cercare dei correttivi e delle particolari attenzioni che possano evitare le derive verso soluzioni sia troppo individualistiche sia che tendono a omologare in nome del gruppo-comunità.

Una prima via risolutiva può essere quella di mantenere un buon equilibrio fra le tre strategie, in modo da valorizzare sia la dimensione di gruppo che quella individuale. È però anche possibile introdurre specifiche strategie all'interno delle singole metodologie. Nell'applicazione di un apprendimento per stazioni e nell'utilizzo delle agende settimanali, ad esempio, si può pensare di dare spazio ai momenti in cerchio, in cui il gruppo discute questioni comuni legate ad esempio al modo di usare lo spazio di tutti, alla gestione di conflitti emersi nei lavori in coppia o piccolo gruppo o a come offrirsi aiuto reciprocamente. Un'altra possibilità è rappresentata, nello svolgimento di un progetto basato su decisioni partecipate e comuni del gruppo classe, dall'introduzione di un'autovalutazione individuale sistematica i cui risultati vengono discussi nel gruppo, dando voce e spazio ai vissuti individuali soggettivi dei singoli alunni/e.

### **La didattica aperta fra le attuali proposte di approcci, metodologie e strategie per la didattica inclusiva**

In una riflessione sulle diverse metodologie di didattica speciale e inclusiva, possiamo individuare, sintetizzando e necessariamente semplificando un po', due macrocategorie:

1. strategie e metodologie utili a favorire un apprendimento e una partecipazione di qualità per alunni/e con disabilità nel contesto inclusivo della scuola italiana;
2. approcci e metodologie che favoriscono la gestione dell'eterogeneità nel grande gruppo.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Per una descrizione più dettagliata delle tre categorie si veda il capitolo 6, paragrafo «Approcci, metodologie e strategie della didattica inclusiva», pp. 140-142.

All'interno di questo contesto, la didattica aperta può essere vista in primo luogo come una modalità di apprendimento-insegnamento, in parte nuova, che arricchisce il panorama della seconda categoria. Si tratta quindi di una proposta che, accanto ad altre, può contribuire a rispondere alla necessità di insegnanti e alunni/e di convivere positivamente in gruppi eterogenei, riuscendo a valorizzare le differenze individuali di ciascuno e promuovendo processi di apprendimento e partecipazione di successo per ognuno. Si tratta di un approccio che propone dei modi di insegnare e apprendere che strutturalmente prevedono che ogni alunno/a faccia qualcosa di diverso. In questo senso la differenziazione trova qui una realizzazione concreta e precisa. Inoltre, il fatto che gli alunni possano autodeterminare in parte o pienamente i loro percorsi di apprendimento aumenta le possibilità di differenziazione prevedendo, oltre alle scelte degli insegnanti, anche quelle degli alunni. Accanto a questa dimensione della differenziazione, il forte protagonismo degli alunni/e e la libertà che questo approccio accorda loro anche nel modo in cui gestiscono e regolano le relazioni nel gruppo e l'eventuale definizione di regole, aiuta a coltivare riflessioni circa la democrazia e la partecipazione e a viverle direttamente sulla propria pelle, provando a migliorarle continuamente. Sia le possibilità di apprendimento che quelle di partecipazione trovano in questo contesto una palestra di crescita potenzialmente ricca.

La didattica aperta non si limita però soltanto a questo. Essa può rappresentare un interessante impianto metodologico che permette di conciliare in modo positivo la prima macrocategoria con la seconda. La didattica aperta può, infatti, nelle sue diverse forme, realizzare ambienti di apprendimento che — grazie alla pluralità di percorsi che riesce a far convivere in uno stesso spazio o tempo — permettono di accogliere con relativa semplicità anche tecniche e metodologie molto specifiche legate ad alcune disabilità/disturbi.

A titolo esemplificativo, immaginiamo una classe prima di una scuola secondaria di 2° grado che accoglie anche Loris, ragazzo con ADHD e varie difficoltà nell'autoregolazione del proprio comportamento. Loris manifesta una serie di comportamenti problema per cui il consiglio di classe ha progettato un intervento che prevede questo: quando Loris sente «nella pancia» la rabbia che lo porterebbe a mettere in atto comportamenti violenti, utilizzerà dei segnali non verbali per comunicarlo agli insegnanti che reagiranno permettendogli di uscire. Fuori Loris può svolgere una serie di attività per controllare la rabbia. Tecnicamente, lo si può definire un intervento positivo sostitutivo (Ianes e Cramerotti, 2002). Il ragazzo sta facendo suoi questi nuovi comportamenti, ma non sempre riesce a riconoscere per tempo la rabbia «nella pancia». In un contesto di didattica aperta, in cui i compagni/e di Loris hanno dei percorsi

autonomi da seguire, gli insegnanti possono gestire anche un'eventuale «crisi» del ragazzo/a dedicandosi a lui per aiutarlo a riprendere il controllo del proprio comportamento e offrendogli momenti di counseling. In una situazione di insegnamento frontale, la sua crisi comporterebbe l'interruzione delle attività per tutti e la quasi certa necessità di portarlo fuori dal gruppo per superare il momento di crisi.

Un altro esempio, questo maggiormente legato alla didattica disciplinare, può essere immaginato per una classe prima di scuola primaria, dove c'è anche Milena, una bambina con sindrome di Down e grave disabilità intellettiva. Milena non parla: comunica con dei gesti non sempre comprensibili. I compagni/e, nell'area della comunicazione, stanno imparando ad analizzare le parole per sillabe e fonemi in modo da poterle scrivere. Un percorso per stazioni permette a Milena di muoversi nello stesso contesto dei compagni/e e di lavorare al macro-obiettivo comune della comunicazione, nello stesso spazio e negli stessi tempi. A Milena, però, che non è autonoma nella comprensione delle istruzioni delle stazioni, è sempre affiancato un compagno/a a rotazione. Inoltre per Milena sono previste stazioni che aiutino lei e i compagni/e a esercitare alcuni gesti comuni per comunicare con la Comunicazione Aumentativa Alternativa. Per i compagni/e, invece, ci sono delle stazioni che puntano all'analisi fonetica e sillabica di singole parole: in base ai gradi di competenza, i bambini/e andranno in stazioni che propongono parole con sillabe piane o più complesse, lunghe o corte, ognuno in un percorso diverso, ma in un ambiente comune.

Un ultimo esempio riguarda l'integrazione in un contesto di didattica aperta di testi in più formati, adattati (Scataglini e Giustini, 1999). Si tratta di prevedere fin dall'inizio un contesto in cui sia garantita una pluralità di modalità di apprendimento e di livelli a cui affrontare dei macro-obiettivi comuni. Pensando allora a una classe di scuola secondaria di 1° grado che accoglie anche Rashida — bambina del Marocco che, pur essendo da due anni in Italia, capisce solo singole parole di italiano e ne usa pochissime per comunicare con la classe e per la quale è in corso un accertamento per una possibile disabilità intellettiva — si può pensare che i testi disciplinari fondamentali su un argomento siano sempre «tradotti» con una rappresentazione iconografica dei concetti principali. Si tratta, tecnicamente, di una forma di adattamento del testo, ma nel momento in cui viene messa a disposizione di tutti come canale alternativo per la comprensione di alcuni testi chiave, entra nell'ottica della molteplicità dei mezzi per la percezione e per la comprensione prevista dalle linee guida dello Universal Design for Learning e diviene un arricchimento per tutti. In un contesto organizzato per stazioni, ad esempio, i due materiali possono essere in due stazioni diverse. Possono essere gli insegnanti a indicare

ai singoli bambini/e quale dei due materiali provare, rendendo obbligatoria l'una o l'altra stazione, oppure possono delegare la decisione ai ragazzi/e, che individueranno la stazione in base alla loro preferenza o sulla base di riflessioni rispetto alla maggiore facilità per loro di memorizzare testi o immagini.

In questo senso la didattica aperta si presenta come un'ottima possibilità per concretizzare nella quotidianità delle situazioni di apprendimento e insegnamento il principio della speciale normalità (Ianes, 2006). Da un lato la «normalità» della didattica aperta implica l'eterogeneità dei processi di apprendimento e garantisce la differenziazione, dall'altro la sua «specialità» permette di attuare interventi anche molto specifici pensati per singoli alunni/e con bisogni particolari, ma che possono essere integrati in un contesto comune.

### **Lo sfondo valoriale e i principi pedagogici di riferimento: didattica aperta e didattica inclusiva**

Sarebbe riduttivo però vedere la didattica aperta come una raccolta di strategie e metodologie. Tra le definizioni proposte dai vari autori emergono visioni più ampie che la inquadrano come approccio (Wallrabenstein, 1991) o come filosofia educativa (Peschel, 2006a; 2006b). Queste concettualizzazioni, soprattutto quella di Falko Peschel, si riferiscono a una serie di principi pedagogici che fanno da sfondo alle scelte organizzative e metodologiche e le orientano. Questo significa, di fatto, che metodologie, strumenti e strategie possono cambiare nel tempo, modificarsi e migliorarsi; l'adesione all'idea della didattica aperta richiede tuttavia, in primo luogo, la condivisione di alcuni principi e la costante verifica critica che le azioni didattiche intraprese siano coerenti con essi.

Nei capitoli introduttivi presenti nella prima parte di questo volume sono già stati discussi diversi dei principi pedagogici della didattica aperta. Di seguito sono ripresi e sintetizzati in relazione agli orientamenti valoriali e pedagogici della didattica inclusiva.

#### *L'alunno/a è un soggetto capace*

Alla base della didattica aperta c'è la fiducia nel fatto che ogni alunno/a, a suo modo, sia capace di apprendere; che non è un vaso vuoto da riempire, ma piuttosto una «mente assorbente» che arriva a scuola già con delle precoscnenze e delle teorie ingenue sul mondo e i suoi fenomeni e che potrà, nel dialogo e nell'interazione con gli altri e con i materiali che trova, affinarle e portarle a essere sempre più vicine alle teorie disciplinari oggi condivise. Solo lui/lei può essere agente di questo percorso.

Questo principio di base ha interessanti implicazioni che possono essere messe in relazione con i principi della didattica inclusiva. Ritenere ogni alunno/a capace significa infatti avere una fondamentale fiducia nelle possibilità di apprendimento di ognuno. Con un ottimismo di fondo, si riconosce a ogni bambino/a e ragazzo/a, indipendentemente dalle sue caratteristiche, un potenziale di sviluppo. Indipendentemente dal percorso che ogni alunno/a ha fatto e farà, dalle differenze individuali e sociali di cui è portatore, c'è una fiducia di fondo che questo alunno/a possa svilupparsi sia nel suo apprendimento che nella sua partecipazione.

*L'insegnante sostiene, ma non guida*

Questo principio è la diretta conseguenza del primo: se c'è fiducia nelle capacità di apprendimento degli alunni/e e c'è consapevolezza del fatto che solo l'alunno/a può essere autentico protagonista del proprio apprendimento, il ruolo dell'insegnante è necessariamente di sostegno e accompagnamento.

Per la didattica inclusiva questo implica un profondo rispetto delle differenze individuali. Non si impone un percorso di apprendimento uguale per tutti, progettato dall'insegnante, che oltre a essere detentore del sapere disciplinare sarebbe anche detentore del sapere sui tempi e i modi con cui tutti imparerebbero al meglio, come previsto ad esempio nella lezione frontale. Qui acquistano un ruolo centrale l'osservazione e l'ascolto degli alunni/e e delle loro scelte e la proposta di interventi di supporto e sostegno, a volte sul piano cognitivo, ma anche sul piano affettivo e motivazionale, se necessari e/o richiesti. Lasciando spazio alle iniziative degli alunni, la differenziazione si fa strutturale e diventa parte di una cultura dell'apprendimento che entra nell'immaginario di alunni/e, insegnanti e famiglie. L'insegnante predispone ambienti di apprendimento e crea le condizioni in cui gli alunni/e possano, più o meno gradualmente, sperimentare spazi di autodeterminazione.

*Facendo s'impara, anche implicitamente e informalmente*

Questo principio mette al centro dell'apprendimento l'esperienza, intesa sia come un fare che ha un valore di per sé e che grazie al semplice accumulo produce apprendimento (informale e implicito) sia come un fare orientato a un progetto e a una riflessione, che prevede quindi una pianificazione e una riflessione esplicita attraverso canali verbali e che può dare origine a un sapere codificato.

Il riconoscimento di forme di sapere diverse implica anche una pari valorizzazione delle preconoscenze e delle teorie ingenuie che bambini/e e ragazzi/e portano a scuola. Ognuno, con le esperienze di vita che ha fatto, è portatore di un proprio sapere e in quanto tale è riconosciuto e stimato. Viene evitata una gerarchizzazione dei saperi, dei linguaggi e delle modalità di apprendere: tutte le forme di apprendimento — sia quelle tradizionalmente attribuite alla scuola, come l'apprendimento esplicito e formale, sia le altre tradizionalmente escluse dalla scuola — trovano un loro riconoscimento.

### *Partecipare per imparare la democrazia*

Questo ultimo principio esplicita l'importanza della dimensione del gruppo e delle sue regole, delle relazioni fra i suoi componenti e di una loro decisionalità e processualità comuni. Lo si può considerare una conseguenza della valorizzazione di ogni singolo alunno/a come soggetto capace a cui quindi viene anche riconosciuto il diritto di partecipare alle decisioni che riguardano le relazioni nel gruppo e i progetti della comunità classe. Con questo principio, gli alunni/e vengono messi nella condizione di frequentare a scuola «una palestra di democrazia» che permette loro di imparare ad ascoltarsi ed esprimersi nel gruppo, a risolvere insieme problemi e gestire progetti, decidendo insieme.

Il riconoscimento dell'importanza della dimensione del gruppo è fondamentale nei valori dell'inclusione: lo ribadisce Tony Booth quando parla di comunità (Booth e Ainscow, 2014) e lo confermano anche gli autori che ancorano l'idea di inclusione ai concetti di giustizia ed equità (Nussbaum, 2007; Rawls, 2002; Sen, 2010), ricordando che l'inclusione è una sfida del gruppo, della società, non un percorso individuale. È infatti solo nella relazione con gli altri, nel gruppo — la classe per gli alunni/e, la società per le persone tutte — che le differenze individuali possono essere riconosciute e valorizzate in modo positivo come risorse che contribuiscono alla crescita delle idee e dei progetti di tutti.

### *Il principio di autodeterminazione*

Tutti questi principi sono riconducibili al principio di autodeterminazione che fa da sfondo a tutte le riflessioni sulla didattica aperta. Secondo Savater (2004), la dignità umana è radicata nella possibilità di orientare le azioni personali attraverso delle scelte. L'essenza dell'uomo, che lo distingue da tutti gli altri animali, sarebbe proprio quella di essere che agisce, vuole fare e fa ciò che vuole, sostanzialmente si autodetermina. Se questa è la visione antropologica

che condividiamo, allora i principi pedagogici appena discussi ne rappresentano la naturale conseguenza e, come si è visto, gettano un interessante ponte fra la didattica aperta e la didattica inclusiva.

La rilevanza di queste riflessioni non è solo di tipo concettuale ma anche di carattere applicativo. La già citata ricerca di Hartinger (2005) ha dimostrato che l'atteggiamento dell'insegnante ha un'influenza molto significativa sulla percezione soggettiva che gli alunni/e hanno della possibilità di autodeterminazione. In questo studio, gli insegnanti che, sulla base di un test, hanno mostrato di tendere a un atteggiamento di controllo nei confronti degli alunni (e quindi di avere poca fiducia nella loro iniziativa personale), pur proponendo metodologie caratterizzate da una certa apertura didattica, avevano alunni che avvertivano meno possibilità di autodeterminarsi rispetto agli alunni di insegnanti con un atteggiamento meno tendente al controllo. Questo dà un indizio di quanto l'adesione autentica a principi e valori di fondo risulti fondamentale per l'utilizzo di metodologie che possano poi generare davvero quello per cui sono state pensate.

### **La didattica aperta per la collaborazione di più professionisti**

Per la decentralizzazione dei processi di apprendimento e insegnamento che la didattica aperta promuove, la collaborazione fra professionisti diversi può assumere caratteristiche innovative e interessanti in ambienti caratterizzati da apertura didattica. Come in altri setting di apprendimento in cui si rinuncia a un insegnante «centrale» che governa tutti i processi in corso in un certo momento all'interno di un certo spazio (si pensi ad esempio alle situazioni di apprendimento cooperativo), anche nei contesti che si ispirano alla didattica aperta il ruolo degli insegnanti cambia. Essi assumono il ruolo di accompagnatori e osservatori; rispondono a domande, ne pongono, ma soprattutto sostengono e incoraggiano i processi di apprendimento attivati dai bambini/e e dai ragazzi/e.

In un contesto di questo tipo la collaborazione fra insegnanti, o con altri professionisti presenti in classe, può assumere forme molto diverse da quelle che si creano in situazioni fondate su percorsi di insegnamento unitari, guidate da un insegnante di riferimento, come la lezione frontale. In molti casi, infatti, la lezione frontale produce un'implicita graduatoria degli insegnanti presenti in classe, dove il docente curricolare, che prepara e presenta la lezione, ha il ruolo principale, mentre gli altri adulti presenti hanno una funzione secondaria di aiuto, sostegno, adattamento individuale.

In una situazione di lezione frontale, il *co-teaching* tende a cristallizzare un'asimmetria di ruoli — non solo quindi una neutrale differenza di ruoli, ma una differenza accompagnata da una gerarchia di valore — in cui gli insegnanti curricolari sono stabili nella posizione più forte e gli insegnanti di sostegno si percepiscono e vengono percepiti, invece, come insegnanti di serie B, come documentano alcune esperienze di ricerca (Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011).

Una concettualizzazione della collaborazione fra insegnanti in classe che si diffonde sempre di più anche nel panorama italiano è quella del *co-teaching* orientato all'inclusione (Ghedin, Aquario e Di Masi, 2013; Ianes e Cramerotti, 2015). Si descrivono con questo termine le situazioni di compresenza di un insegnante di sostegno e un insegnante curricolare, ispirate al modello sviluppato negli Stati Uniti da Cook e Friend (1995) che suddivide la pratica di *co-teaching* in tre fasi fondamentali: quella della co-progettazione, poi quella del co-insegnamento e infine quella della co-valutazione.

Per quanto riguarda la didattica aperta, la presenza di più professionisti in tutte e tre le fasi — co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione — risulta assolutamente funzionale alla costruzione di una situazione di apprendimento e insegnamento migliore per tutti e che valorizza i diversi ruoli.

Nella fase di progettazione, il punto di vista di un insegnante di sostegno, ad esempio, può arricchire quello degli insegnanti curricolari. Dato che l'obiettivo è la costruzione di un ambiente comune in cui ogni alunno/a possa provare a esercitare delle proprie scelte, i due integreranno i punti di vista e le competenze al fine di mettere a punto un ambiente che, secondo le conoscenze specifiche di entrambi, possa rispondere a questa ambizione.

Se i due colleghi stanno ad esempio progettando la fase iniziale di un progetto, l'insegnante di sostegno potrà portare il proprio contributo rispetto ai possibili strumenti da integrare nel momento della votazione in gruppo affinché anche un ragazzo/a con disabilità cognitiva possa formarsi un'opinione e abbia strumenti adatti a esprimerla. La cosa interessante è che le due competenze non si manifesteranno in due progettazioni, una per la classe e una differenziata, ma in una progettazione condivisa di un ambiente comune.

Negli ambienti in cui c'è apertura didattica, la presenza dei due docenti può essere valorizzata anche nel momento della realizzazione pratica della progettazione. Nel co-insegnamento, immaginando situazioni in cui gli alunni/e sono occupati da un lavoro a stazioni, da attività delle agende settimanali o dalla fase attuativa di un progetto, vediamo come la decentralizzazione dei processi di apprendimento apra di fatto la possibilità a più insegnanti, o altri professionisti presenti in classe, di proporre interventi funzionali a un miglioramento dei

processi di apprendimento. Le possibilità di counseling all'apprendimento raddoppiano, le possibilità di proporre piccole spiegazioni 1 a 1 o in piccoli gruppi raddoppiano, la possibilità di prendersi del tempo per osservare raddoppia.

Infine la co-valutazione può essere intesa qui in due modi: la valutazione dei percorsi di apprendimento degli alunni/e e la valutazione della propria pratica di co-progettazione e co-insegnamento. Sotto il profilo della valutazione dei percorsi di apprendimento, si è visto come la didattica aperta si avvalga di modalità che tengono conto di più punti di vista e di una condivisione dei criteri di partecipazione.<sup>2</sup> Si tratta di forme di valutazione che implicano diversi momenti di dialogo e discussione nel grande gruppo e fra alunni/e e insegnanti. La presenza di due insegnanti può facilitarne la realizzazione. La presenza di due insegnanti/professionisti rappresenta inoltre un prezioso supporto nell'ottica dell'autovalutazione e del miglioramento delle pratiche di insegnamento. Una delle due persone può infatti assumere in alcuni momenti il ruolo di osservatore, osservando non solo i comportamenti dei bambini/e e dei ragazzi/e ma anche il/la collega al fine di fornire utili feedback di supporto in ottica di sviluppo.

### **La didattica aperta per la didattica inclusiva**

Il quadro di riflessioni teoriche e metodologico-applicative finora tracciato lascia intravedere un buon potenziale della didattica aperta come approccio coerente con una didattica inclusiva.

Sintetizzando, abbiamo definito la didattica inclusiva come progettazione, realizzazione, valutazione e riflessione pedagogica di azioni educative che attivano processi di apprendimento e partecipazione di tutti gli alunni e di tutte le alunne, considerando le differenze individuali di ciascuno e riconoscendo il diritto di appartenenza di tutti a un orizzonte culturale condiviso.<sup>3</sup>

Alcuni principi fondamentali della didattica aperta sono coerenti con quelli della didattica inclusiva; se ne ricordano di seguito alcuni fondamentali:

- il valore attribuito alle differenze degli alunni/e e il conseguente principio didattico della differenziazione;
- il principio di equilibrio fra la valorizzazione e la salvaguardia dei bisogni, degli interessi e dei progetti dei singoli da un lato e, dall'altro lato, la costru-

<sup>2</sup> Per una trattazione più dettagliata riguardo alla valutazione si veda il capitolo 3, paragrafo «La valutazione», pp. 55-58.

<sup>3</sup> Per un commento dettagliato della definizione si veda il capitolo 6, paragrafo «Didattica inclusiva», pp. 125 e seguenti.

- zione di un senso di appartenenza al gruppo e la partecipazione alla vita comunitaria con una progettualità negoziata comune;
- lo sforzo costante di costruire e migliorare ambienti di apprendimento capaci di accogliere tutti in un contesto comune garantendo però al contempo percorsi di apprendimento anche molto specifici, laddove necessario;
  - la valorizzazione di una pluralità di figure professionali.

Si è inoltre delineato come l'impianto di metodologie e strumenti sviluppati nel filone della didattica aperta rappresenti un valido contributo alla possibilità di realizzare nella pratica didattica quotidiana una didattica ancorata a principi inclusivi, ad esempio:

- il lavoro per stazioni e l'apprendimento tramite agende settimanali, per differenziare fortemente i percorsi di tutti gli alunni/e di una classe;
- la didattica per progetti, per organizzare in modo sistematico esperienze di partecipazione, e la progettualità condivisa, per la cura esplicita della dimensione del gruppo nella classe;
- la definizione ampia e partecipata di valutazione che la didattica aperta propone, con la funzione di un costante miglioramento e sviluppo dei processi di apprendimento dei singoli, degli ambienti di apprendimento o delle possibilità di partecipazione;
- la «decentralizzazione» dei processi di apprendimento per favorire la piena partecipazione e la conseguente valorizzazione di diverse figure professionali nella progettazione, conduzione e valutazione dell'apprendimento-insegnamento.

Tuttavia, il maggiore contributo che la didattica aperta può dare alla didattica inclusiva riguarda le riflessioni pedagogiche attorno alla libertà e alla partecipazione degli alunni/e nella didattica.

### *Autodeterminazione e inclusione*

Sotto alcuni punti di vista, questo contributo può essere collegato a una questione molto attuale nel dibattito internazionale sulla *inclusive education*: il ruolo della *student voice*, la voce degli alunni/e (Cook-Sather, 2006; Ianes, Cappello e Demo, 2016). Nel 1989, con la Convenzione ONU sui Diritti del Fanciullo, fu affermato il diritto dei bambini/e e dei ragazzi/e a prendere parte ai processi decisionali che li riguardano. Nella didattica aperta questo diritto si ritrova nell'idea di aprire l'offerta didattica delle scuole alla decisionalità e progettualità degli alunni/e, riconoscendo la piena legittimità della loro autodeterminazione rispetto ad alcuni aspetti del — o nell'apertura dell'intero — percorso formativo.

Il riconoscimento di questo diritto ha delle conseguenze interessanti per la didattica inclusiva:

- riconosce il valore indiscutibile del punto di vista degli alunni/e, del loro sapere e delle loro competenze, e dunque la piena dignità di ogni ragazzo/a, indipendentemente dalle sue caratteristiche individuali;
- riconosce il valore dell’apporto di ognuno a una progettualità della comunità classe, in un’ottica di rispetto e valorizzazione reciproca nella cornice di obiettivi comuni condivisi, rispondendo alla necessità di costruire partecipazione.

Un altro riferimento importante in questo senso è rappresentato dal concetto di *autodeterminazione*. Da un punto di vista psicologico, il costrutto dell’autodeterminazione appare complesso (Cottini, 2016). Le molte proposte di definizione disponibili fanno riferimento a un costrutto multidimensionale, con alcuni aspetti legati a fattori sotto il controllo dell’individuo e altri legati al contesto (Decy e Ryan, 1985; Hoffman e Field, 1995; Mithaug et al., 1998). Mithaug e colleghi descrivono l’autodeterminazione come una serie di abilità con cui le persone:

- conoscono ed esprimono i propri interessi, bisogni e capacità;
- stabiliscono le proprie aspettative e i propri obiettivi, al fine di soddisfare tali interessi e bisogni;
- scelgono, decidono, progettano;
- agiscono per portare a termine i propri progetti;
- valutano le conseguenze delle proprie azioni;
- modificano azioni e progetti al fine di raggiungere i propri obiettivi in modo efficace (Mithaug et al., 1998; Cottini, 2016, p. 17).

Hoffman e Field (1995) evidenziano come l’autodeterminazione possa essere promossa o al contrario ostacolata da valori, conoscenze e abilità dell’individuo, ma al contempo anche da fattori contestuali, quali l’opportunità di scegliere o gli atteggiamenti da parte degli altri. Questo aspetto è sviluppato e articolato nel *capability approach*, che lega il concetto di *well-being* ai mezzi e alle possibilità del singolo e del contesto. Nello specifico il benessere di un individuo sarebbe strettamente legato a due questioni:

1. i mezzi di cui dispone, sia personalmente che nel contesto;
2. la possibilità di trasformare questa disponibilità di mezzi in azioni concrete. L’attenzione è puntata sulla reale possibilità dell’individuo di fare scelte, di trasformare i mezzi di cui dispone in traguardi potenzialmente raggiungibili e mete effettivamente raggiunte. In questo risiede la libertà, la possibilità di autodeterminazione (Sen, 1993; Cottini, 2016).

Il riconoscimento del diritto di autodeterminazione di ogni alunno/a nella costruzione del proprio percorso di apprendimento solleva anche un interrogativo importante per la didattica inclusiva. Se consideriamo inclusiva una scuola equa, una scuola cioè che possa garantire a tutti gli alunni e le alunne il contesto migliore per sviluppare al massimo il proprio potenziale di apprendimento e di partecipazione, un ambiente di apprendimento che mette gli alunni/e nella condizione di poter e dover scegliere dove, quando, come, cosa e con chi imparare è davvero inclusivo? In un contesto di libertà piena, garantiamo a tutti gli alunni/e di sviluppare al meglio le proprie possibilità di apprendimento e partecipazione?

Dalla descrizione delle abilità connesse al costruito dell'autodeterminazione emerge subito come la sfida sia ambiziosa. Le abilità sono difficili da padroneggiare anche per molti adulti: per bambini/e e ragazzi/e la sfida diviene ancora più complessa. E il grado di complessità aumenta ulteriormente se pensiamo alla varietà degli alunni/e presenti nelle classi, alcuni con contesti di provenienza molto supportivi e altri meno, alcuni con un bagaglio biologico che rende loro semplice decidere e altri per i quali questo è molto più impegnativo.

Una prima riflessione riguarda le competenze personali che la libertà di scelta richiede. Esercitare delle scelte libere in un contesto educativo implica molte capacità, ad esempio:

- conoscere i propri interessi, avere della curiosità, sviluppare dei desideri e delle passioni;
- saper trasformare uno slancio iniziale di interesse, curiosità, desiderio, passione in un progetto;
- avere la perseveranza di portare avanti un progetto.

In base alla loro storia di vita, alle individuali esperienze di apprendimento e mancato apprendimento, al temperamento, le capacità di bambini/e e ragazzi/e sono molto eterogenee su questo piano. Un ragazzo/a più fragile sotto questi punti di vista rischia di non poter essere efficace nell'ideazione e definizione dei propri percorsi di apprendimento rispetto ad alunni/e che hanno in queste competenze i propri punti di forza.

Un secondo aspetto riguarda l'impatto che la ricchezza culturale del contesto di provenienza ha sulla libertà di scelta. Non in tutte le case c'è la stessa disponibilità di cultura. Non in tutte le famiglie c'è la stessa abitudine al dialogo e alla riflessione. Non in tutte le comunità di riferimento degli alunni/e si vivono modi ugualmente efficaci di risolvere conflitti. Il dubbio è che alunni/e che provengono da contesti culturalmente più poveri non siano nella condizione di sfruttare la libertà che la didattica aperta propone allo stesso modo di alunni/e «culturalmente ricchi».

Un terzo aspetto riguarda la riflessione specifica per alunni/e che, per una disabilità o un disturbo, hanno maggiori difficoltà a sviluppare le capacità di lavorare e imparare in autonomia. Pensiamo ad alunni/e con una disabilità intellettiva, alunni/e con difficoltà di attenzione oppure alunni/e con pluridisabilità. Un ragazzo/a che fatica a compiere scelte e a comunicarle, quali occasioni di sviluppo e apprendimento incontra in un ambiente di apprendimento fortemente improntato alla libertà di scelta individuale?

Questi tre aspetti di riflessione declinano una preoccupazione più generale rispetto alla didattica aperta collocata in una cornice inclusiva. La domanda di fondo che si pone è: la piena libertà di scelta garantisce a ogni alunno/a pari opportunità di costruirsi il miglior percorso di apprendimento e partecipazione possibile?

In un'ottica inclusiva, mi pare importante riconoscere che i bambini/e e i ragazzi/e si differenziano anche per la capacità di far fronte alla responsabilità e al peso che la libertà e l'autodeterminazione comportano. In base alle caratteristiche individuali, anche biologiche, con cui vengono al mondo e alla storia di vita di cui fanno esperienza, alcuni saranno particolarmente capaci di operare scelte, riflettere su di esse, trasformarle in progettualità, confrontarle con altri, mostrarle e comunicarle. Per altri, per svariati motivi, questo può essere particolarmente sfidante. Con questo non si vuole suggerire che l'autodeterminazione vada proposta solo ad alunni/e con capacità particolari e provenienti da contesti supportivi, e non agli alunni/e caratterizzati da una maggiore vulnerabilità. Occorre però riflettere attentamente sul nesso fra un ambiente di apprendimento che offre libertà e possibilità di autodeterminazione e le risorse personali che i singoli alunni/e hanno per goderne.

Proprio per questo motivo, affinché la libertà diventi opportunità per ognuno, si propone qui che, in ottica inclusiva, la didattica aperta si orienti a un principio di gradualità, secondo cui alunni/e e ragazzi/e possano vivere una libertà sempre crescente nel loro ambiente di apprendimento e contemporaneamente essere accompagnati in un percorso strutturato che permetta loro di cogliere appieno la potenzialità di quegli spazi di libertà. Le riflessioni sull'autodeterminazione e le persone con disabilità hanno insegnato che, anche in situazioni di forte vulnerabilità (si pensi ad esempio alle difficoltà che possono incontrare alunni con disturbi dello spettro autistico), è possibile sviluppare autodeterminazione. Non basta però vederla come una competenza che si sviluppa spontaneamente in un contesto caratterizzato da forte apertura didattica: si tratta invece di considerare le singole componenti dell'autodeterminazione come parte integrante di percorsi di apprendimento espliciti, per mettere così tutti nella posizione di poterne poi godere (Cottini, 2016).



## Una proposta di introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva

Alla luce delle riflessioni sviluppate fino a qui, che evidenziano come la didattica aperta sia supportata da una riflessione teorica e un apparato di metodologie e strumenti potenzialmente utili a contribuire in modo coerente alla didattica inclusiva, in questo capitolo verrà presentata una proposta di introduzione in classe della didattica aperta in chiave inclusiva.

La proposta è strutturata in tre livelli, in parte ripresi dai tre livelli di apertura didattica individuati e descritti da Peschel (2006a, p. 90):

1. un primo livello che introduce apertura dell'organizzazione (quando? dove? con chi?);
2. un secondo livello che prevede l'introduzione dell'apertura delle metodologie (come?);
3. un terzo livello con cui si raggiunge l'apertura delle finalità e degli obiettivi (che cosa?).

Parallelamente alle tre fasi è previsto lo sviluppo dell'apertura della dimensione delle relazioni e delle regole, con una graduale crescita del livello di partecipazione e autogestione.

La struttura in tre livelli della proposta e gli elementi che la caratterizzano (si vedano le tabelle 8.1-8.3) poggiano concettualmente su cinque principi fondamentali:

- costruzione della cultura dell'apertura;
- gradualità;

- riconoscimento di apprendimento implicito ed esplicito, formale e informale e del valore della loro convivenza;
- equilibrio fra individuo e gruppo;
- valutazione e documentazione dei risultati.

TABELLA 8.1

**Ambiente di apprendimento e aree tematiche per l'introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva: livello 1**

Anno 1 – Livello 1
<b>Ambiente di apprendimento</b>
Attività con stazioni 1 volta al mese su una tematica/competenza a scelta, con sola apertura dell'organizzazione, via via sempre crescente Lavoro libero con piena apertura per 1 ora alla settimana Didattica per progetti 2 volte nel corso dell'anno Counseling individuale almeno 2 volte all'anno con ciascun alunno/a
<b>Attività specifiche per lo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti</b>
Attività sul tono di voce Attività sulla gestione dei materiali Attività sulla scelta dei compiti e del loro svolgimento Attività su documentazione e valutazione Attività sulla funzione degli errori
<b>Attività specifiche per la gestione dell'apertura dell'organizzazione</b>
Attività sull'autodeterminazione dei tempi Attività sull'autodeterminazione degli spazi Attività sull'autodeterminazione dei partner di apprendimento
<b>Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole</b>
Attività sull'ascolto delle opinioni di tutti Attività sull'espressione di opinioni Attività sull'assunzione di decisioni in gruppo

TABELLA 8.2

**Ambiente di apprendimento e aree tematiche per l'introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva: livello 2**

Anno 2 – Livello 2
<b>Ambiente di apprendimento</b>
Introduzione sistematica di 4-6 ore settimanali di lavoro con le agende con apertura dell'organizzazione e delle metodologie Lavoro libero con piena apertura per 1 ora alla settimana, integrata nell'agenda Didattica per progetti 2 volte nel corso dell'anno Counseling individuale almeno 2 volte all'anno con ciascun alunno/a

<b>Attività specifiche per lo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti</b>
Attività sulla scelta dei compiti Attività di autovalutazione Attività di feedback
<b>Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle metodologie</b>
Attività sull'uso di linguaggi diversi per comprendere o per produrre Attività sull'uso di diverse modalità per memorizzare Attività sull'uso di diverse modalità per cercare informazioni Attività su diversi modi di apprendere, anche in relazione a disabilità, DSA o altre specificità
<b>Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole</b>
Attività sul gruppo come comunità che valorizza le diversità Attività di ascolto di storie di vita, preconoscenze, competenze individuali Attività di ascolto e feedback su autovalutazioni individuali del lavoro del progetto Attività per la distribuzione dei compiti nel progetto

TABELLA 8.3

**Ambiente di apprendimento e aree tematiche per l'introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva: livello 3**

<b>Anno 3 – Livello 3</b>
<b>Ambiente di apprendimento</b>
Usò sistematico di 6-8 ore settimanali di lavoro con le agende con apertura dell'organizzazione, delle metodologie, delle finalità e degli obiettivi Lavoro libero con piena apertura per 2 ore alla settimana, integrate nell'agenda Progetto di classe per 2 ore alla settimana Assemblea di classe una volta al mese Counseling individuale almeno 2 volte all'anno con ciascun alunno/a
<b>Attività specifiche per lo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti</b>
Attività sulla determinazione di criteri per la valutazione autentica Attività sulla valutazione dei compagni/e
<b>Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle finalità e degli obiettivi</b>
Attività di esplorazione e narrazione di interessi, desideri, passioni Attività di riflessione su punti di forza e difficoltà di ognuno Attività sulla comprensione delle Indicazioni nazionali per il curricolo Attività sulla progettazione per raggiungere un traguardo
<b>Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole</b>
Attività per l'organizzazione di un'assemblea Gestione in assemblea delle questioni rilevanti che emergono rispetto alla gestione del gruppo classe

Dal punto di vista dei tempi, ogni livello corrisponde a una fase della durata di un anno scolastico: l'introduzione di tutti e tre i livelli richiede quindi un percorso triennale.

Non si tratta di una proposta che esclude l'utilizzo di altri approcci, metodologie e strategie didattiche: queste possono tranquillamente convivere. Per compiere l'intero percorso e introdurre in modo significativo, e non solo come un diversivo, l'idea della libertà di scelta e dell'autodeterminazione nella didattica è necessario pensare a un investimento significativo in termini di tempo. Indicativamente si può pensare a 20-30 ore al mese.

Le fasi, gli strumenti e le attività proposte possono naturalmente essere utilizzati anche singolarmente per provare e sperimentare l'uso di alcune forme di apertura didattica in classe. È importante però tenere conto del fatto che gestire la libertà data dall'apertura didattica implica anche la padronanza di alcune competenze il cui sviluppo richiede un certo tempo e che quindi l'uso saltuario e/o estemporaneo di queste attività può risultare utile al fine di risvegliare motivazione nei ragazzi/e, attirando la loro attenzione con un nuovo format di attività in nome della varietà metodologica, ma difficilmente potrà attivare processi di apprendimento legati all'autonomia e all'autodeterminazione più profondi.

Le tre fasi sono pensate perché possano essere strutturalmente valide sia nella scuola primaria sia nella scuola secondaria di 1° e 2° grado. I contenuti delle attività vanno naturalmente adattati alle diverse età dei bambini/e e dei ragazzi/e. Alcune idee in questo senso sono fornite nelle appendici a questo volume.

La proposta, per sua definizione, non vuole rappresentare l'unico modo possibile di introdurre la didattica aperta e, proprio per questo, non va intesa come immodificabile. Si tratta di un possibile percorso che, orientandosi ai cinque principi esplicitati, mira a conciliare i capisaldi delle proposte della didattica aperta e quelli della didattica inclusiva. Adattamenti del percorso o l'ideazione di altri percorsi di introduzione della didattica aperta in senso inclusivo sono certamente non soltanto possibili, ma anche auspicabili.

## **I cinque principi**

### *Costruzione della cultura dell'apertura*

Questo principio è al primo posto poiché descrive un aspetto che rappresenta una condizione per una buona realizzazione dell'intero percorso. L'introduzione della didattica aperta implica per molti contesti un cambiamento

nell'immaginario comune dell'idea di educazione scolastica più diffusa. In pedagogia, in didattica e nelle scienze dell'educazione da più di cent'anni si parla del ruolo attivo del bambino/a e del ragazzo/a e di una «nuova» visione della figura dell'insegnante che, come descritto ampiamente nella prima parte del libro, non è più detentore di un sapere da trasmettere, ma invece sostiene le iniziative dei ragazzi/e e dei bambini/e osservandoli, consigliandoli, supportandoli. Ciò nonostante, dati di ricerca mostrano come la metodologia didattica più in uso nella scuola italiana, in tutti gli ordini di scuola, sia la lezione frontale (Cavalli e Argentin, 2010).

Questa vastissima diffusione di modalità di insegnamento fortemente incentrate sull'insegnante segna l'immaginario di insegnanti, alunni/e, genitori e società in generale e ne influenza le aspettative rispetto alle modalità di insegnamento e apprendimento che una «buona scuola» dovrebbe proporre.

In questo senso è importante, nel momento in cui si scelga, come insegnante, di proporre alcuni aspetti dell'apertura didattica, attivare — individualmente, all'interno della comunità delle classi coinvolte, ma anche nella scuola più in generale — occasioni per riflettere sul significato e sul valore dell'apertura didattica.

Una prima dimensione di sostegno a una cultura dell'apertura riguarda la riflessione su di sé. Anche se si conoscono e condividono gli argomenti di ordine pedagogico e psicologico che stanno alla base della didattica aperta e se ne riconosce razionalmente il valore, nel momento in cui si scelga di cominciare a mettere in pratica forme di apertura didattica è importante attivare anche una riflessione sulla propria identità professionale e sul proprio modo di interpretare il ruolo professionale. Come già evidenziato, una ricerca sulla didattica aperta (Hartinger, 2005) ha mostrato come, anche in contesti di apprendimento che dal punto di vista metodologico proponevano delle aperture didattiche, gli alunni/e percepissero una bassa possibilità di autodeterminazione se gli insegnanti avevano un atteggiamento di controllo sul loro lavoro anziché di sostegno del lavoro autonomo. Questo evidenzia l'importanza della coerenza fra le scelte metodologiche e didattiche dell'insegnante e il suo atteggiamento più profondo. Appare quindi fondamentale che gli insegnanti che scelgono di attivare questo percorso si prendano del tempo per riflettere autenticamente ad esempio sulla fiducia che hanno nei propri alunni/e oppure sulla propria capacità di ridurre/ritardare/evitare il controllo in prima persona su tutte le azioni di apprendimento degli alunni/e o ancora sulla propria capacità di mantenere una visione di insieme quando gli alunni/e fanno molte cose diverse in uno stesso momento. Non è ovviamente necessario sentirsi fin dall'inizio sicuri e tranquilli su tutti questi aspetti. Anzi: è evidente che, trattandosi per

molti di primi tentativi, una certa insicurezza e difficoltà siano assolutamente legittime. È però importante che questa insicurezza non prenda il sopravvento fino a creare situazioni in cui l'allestimento della proposta didattica suggerisce un modo di apprendere che non è coerente con l'atteggiamento dell'insegnante. In questo caso gli alunni/e si troverebbero in una situazione di conflitto difficile da gestire.

Una seconda dimensione della costruzione della cultura dell'apertura riguarda la condivisione di un'idea di apprendimento con gli alunni/e. Bambini/e e ragazzi/e abituati a modalità di insegnamento fortemente incentrate sul ruolo direttivo e trasmissivo dell'insegnante hanno probabilmente maturato l'idea che ci sia un modo «normale» di apprendere, comune a tutti gli alunni/e e che l'insegnante conosce. Vedono infatti che solo alcuni compagni in alcuni momenti fanno qualcosa di diverso, ma sono quelli con difficoltà «evidenti», come ad esempio una disabilità. Nel proporre attività di didattica aperta a un gruppo di alunni/e con questa visione dell'apprendimento è possibile che, in un primo momento, le proposte vengano scambiate per momenti ricreativi, non veramente capaci di generare apprendimento. Proprio per questo motivo è importante condividere con loro alcune riflessioni di fondo, ad esempio:

- la normalità dell'eterogeneità di tutti i percorsi di apprendimento e la conseguente necessità che di questo si tenga conto anche a scuola;
- la fiducia nella loro conoscenza di se stessi in fatto di apprendimento e il sostegno al loro percorso per conoscersi sempre meglio;
- l'importanza di imparare a progettare da soli e nel gruppo percorsi per raggiungere degli obiettivi.

In questo senso, una possibilità è quella di dare spazio alla narrazione degli apprendimenti sviluppati fuori dalla scuola, in contesti non esplicitamente pensati con una finalità formativa. Questo mette in evidenza e rende visibile agli alunni/e come siano capaci di apprendere anche senza la guida di un adulto con una funzione educativa. Un'altra possibilità è stilare un elenco di cose che vorrebbero imparare, ma che non stanno imparando a scuola. Anche questo renderebbe evidente come la loro potenzialità di pensare a progetti per l'apprendimento superi le possibilità previste dalla scuola.

Infine, è importante evitare che le proposte di didattica aperta vengano percepite come degli inserti nel percorso di apprendimento con una finalità solo motivazionale legata alla varietà metodologica che introducono. Se, nell'organizzazione dell'offerta didattica, gli alunni/e vivono prevalentemente situazioni di tipo frontale e un paio di volte all'anno ci sono proposte di carattere

aperto, è molto probabile che queste vengano percepite come «pause» dal percorso di apprendimento «vero». Questo non ha di per sé nulla di negativo, ovviamente: le pause sono più che legittime. Si perde però gran parte del potenziale per lo sviluppo delle capacità di autodeterminazione più profonde che l'approccio può offrire.

Una terza dimensione importante della costruzione di una cultura dell'apertura è il coinvolgimento dei colleghi. La realizzazione di situazioni di didattica aperta potrebbe generare due tipi di dinamiche problematiche con i colleghi.

1. È facile che le prime esperienze con la didattica aperta siano caotiche e/o rumorose e, comunque, una situazione caratterizzata da maggior apertura didattica è più vivace, interattiva e prevede meno guida da parte dell'insegnante. È possibile che i colleghi scambino questa scelta per un'incapacità di gestire la classe o per un atteggiamento di *laissez-faire*. Proprio per questo, almeno all'interno dei consigli di classe coinvolti, una comunicazione trasparente riguardo all'intenzione di attivare attività di didattica aperta, insieme a una condivisione dei motivi che spingono a farlo, può rivelarsi molto utile per prevenire malintesi.
2. Soprattutto nei ragazzi/e più grandi, l'introduzione di questo approccio può risvegliare, proprio perché auspicato, un più marcato senso critico, atteggiamento che potrebbe mettere in difficoltà alcuni colleghi. Anche per evitare, quindi, che una maggiore iniziativa personale degli alunni/e li colga impreparati, la comunicazione all'interno dei consigli di classe risulta fondamentale. Accanto alla condivisione di informazioni, nell'ottica della costruzione di una cultura dell'apertura scolastica, nella collaborazione con i colleghi possono trovare spazio anche forme di cooperazione e di scambio utili a un'implementazione positiva del percorso. Forme di sperimentazione della didattica aperta sono possibili anche su base individuale da parte dei singoli docenti, ma per poter lavorare su un numero di ore che risulti significativo per una classe, l'investimento comune di due o tre colleghi è auspicabile, se non addirittura necessario. Questo vale soprattutto nella scuola secondaria, dove il numero di ore che ogni docente ha in una classe è relativamente basso. Non si tratta inoltre solo di una questione quantitativa di numero di ore, ma anche di coerenza nello stile educativo adottato con una classe da un consiglio di classe. Più gli alunni/e sentono che un certo modo di concepire l'insegnamento e apprendimento è condiviso, più questa modalità avrà impatto. Se la fiducia nelle aperture didattiche coinvolge più colleghi in un collegio docenti, sarà più probabile che si trasformi in un'esperienza significativa per la classe.

Le singole esperienze di didattica aperta potrebbero poi guadagnare forza se rese visibili, documentate e valorizzate all'interno dell'intera comunità scolastica, oltre che in quella della classe. Prime forme spontanee di condivisione si hanno attraverso il racconto delle esperienze anche in momenti informali di incontro fra colleghi. Il racconto guadagna forza se fra colleghi vi è la possibilità di ospitarsi nelle classi e mostrarsi esperienze concrete e momenti di didattica aperta. Questo permette anche ai colleghi per i quali è più difficile immaginare questa diversa definizione dei ruoli di alunni/e e insegnanti di osservare «dal vivo» alcune forme di apertura didattica. Infine, la documentazione e narrazione in momenti ufficiali e formali, programmati anche dal dirigente scolastico, ad esempio in un collegio docenti, possono contribuire a un'istituzionalizzazione delle esperienze e a una loro diffusione nella scuola.

Infine, l'investimento di comunicazione e condivisione è importante anche nel rapporto con le famiglie. Un approccio che si propone come altro rispetto a quello principalmente praticato dell'insegnamento frontale va spiegato e argomentato alle famiglie, semplicemente perché si discosta dalla maggior parte delle esperienze che i genitori hanno fatto in prima persona e di quelle viste nelle classi precedenti, da fratelli e sorelle minori. Una buona informazione nell'ambito delle riunioni con le famiglie oppure, se queste non sono molto frequentate, attraverso altri canali come ad esempio il giornalino o il sito della scuola, può contribuire ad aprire un dialogo con loro su questa scelta didattica, esplicitandone gli argomenti a favore e il valore.

La cultura dell'apertura non va vista come prerequisito senza il quale non è possibile realizzare esperienze di didattica aperta. Sarebbe quasi immobilizzante credere che sia prima necessario costruire una cultura e che solo in un secondo momento si possa passare all'azione. L'implementazione dell'apertura didattica e la costruzione attenta di una cultura attorno ad essa vanno piuttosto pensate come processi paralleli che hanno bisogno l'uno dell'altro per potenziarsi a vicenda. È quindi assolutamente possibile pensare a un'introduzione di elementi di apertura didattica anche in contesti fortemente legati a una visione trasmissiva dell'insegnamento. Chi decida di attivarsi in situazioni di questo tipo deve però necessariamente essere consapevole del fatto che occorrerà, accanto all'implementazione quotidiana, aprire un canale di dialogo e informazione con colleghi, alunni/e e famiglie al fine di lavorare in parallelo perché una conoscenza delle ragioni della didattica aperta e dell'idea di insegnamento-apprendimento che questa sostiene possa diffondersi e divenire parte della cultura scolastica. Solo così le azioni di innovazione sperimentate verranno anche accolte e comprese nel loro autentico significato.

## *Gradualità*

Iniziamo a esporre i quattro principi che hanno orientato la strutturazione dei livelli della proposta e dei loro elementi costitutivi partendo dalla gradualità.

La gradualità è uno dei tratti caratterizzanti di questa proposta ed è intesa come introduzione passo a passo di diversi elementi di apertura didattica con un corrispondente accompagnamento esplicito dello sviluppo delle competenze necessarie a godere, in modo funzionale all'apprendimento e alla partecipazione, della libertà che via via viene introdotta.

Questo principio distingue la presente proposta da altre impostazioni che pensano ad ambienti educativi in cui fin da subito i bambini/e e i ragazzi/e sperimentano una libertà piena, come le esperienze di molte scuole democratiche e libertarie (Codello e Stella, 2011) o come quella della piena apertura di Falko Peschel (2006a; 2006b). Queste visioni più radicali identificano nella gradualità una forma di controllo da parte dell'insegnante e vedono nella strutturazione un mancato rispetto della progettualità di bambini/e e ragazzi/e.

Nella riflessione sul nesso fra didattica aperta e inclusione, proprio su questo aspetto era emerso un elemento critico. Non tutti gli alunni/e, infatti, per la loro situazione di partenza — biologica, sociale, culturale, affettiva —, godono allo stesso modo della possibilità di trasformare la libertà che la scuola dà loro in opportunità di autodeterminazione. Per alcuni è difficile scegliere che cosa fare in quella libertà. Altri seguono impulsi che non riescono a trasformare in progetti. Altri ancora subiscono le pressioni del gruppo classe. In questo senso, in ottica inclusiva, la piena apertura, se non vengono considerate le competenze degli alunni/e nella gestione della responsabilità e del peso che la libertà comporta, pare mostrare dei limiti.

Alla luce di questo, la proposta si basa su una doppia gradualità. Da un lato vi è la continua trasformazione dell'ambiente di apprendimento che, passo a passo, accoglie sempre più aspetti di apertura didattica fino a raggiungere un grado di apertura che investe tutte e quattro le categorie: dell'organizzazione, delle metodologie, delle finalità e degli obiettivi, delle relazioni e delle regole. Dall'altro lato vi è un percorso graduale di sviluppo di competenze che accompagna gli alunni/e a riflettere in modo esplicito sulle esperienze di libertà che le aperture didattiche via via introducono, costruendo in modo intenzionale occasioni per sviluppare le competenze che stanno alla base di un'autodeterminazione funzionale all'apprendimento e alla partecipazione.

Schematizzando questi due aspetti della proposta, nella colonna di sinistra della figura 8.1 si vede l'introduzione graduale di elementi di apertura didattica nell'ambiente di apprendimento, accompagnata da un percorso esplicito di sviluppo di competenze da parte degli alunni/e rappresentato nella colonna di destra.

Livelli	Introduzione graduale di apertura didattica		Sviluppo di competenze
1	Apertura dell'organizzazione	Apertura delle relazioni e delle regole livello 1	Gestione consapevole del tono di voce Gestione dei materiali Scelta e svolgimento dei compiti Documentazione e valutazione Riconoscimento della funzione degli errori  Autodeterminazione dei tempi Autodeterminazione degli spazi Autodeterminazione dei partner di apprendimento  Ascolto delle opinioni di tutti Espressione di opinioni Presa di decisioni in gruppo
2	Apertura delle metodologie	Apertura delle relazioni e delle regole livello 2	Scelta dei compiti Autovalutazione Feedback  Uso di linguaggi diversi per comprendere o per produrre Uso di diverse modalità per memorizzare Uso di diverse modalità per cercare informazioni Consapevolezza su diversi modi di apprendere, anche in relazione a disabilità, DSA o altre specificità  Consapevolezza del ruolo del gruppo per i singoli individui Ascolto e narrazione di storie di vita, preconcenze, competenze individuali Ascolto e feedback su autovalutazioni individuali del lavoro nel gruppo Distribuzione dei compiti nel gruppo
3	Apertura delle finalità e degli obiettivi	Apertura delle relazioni e delle regole livello 3	Costruzione di criteri per la valutazione autentica Valutazione dei compagni/e  Esplorazione e narrazione di interessi, desideri, passioni Riflessione su punti di forza e difficoltà di ognuno Comprensione delle Indicazioni nazionali per il curricolo Progettazione per raggiungere un traguardo  Organizzazione di un'assemblea Gestione in assemblea delle questioni rilevanti che emergono rispetto alla gestione del gruppo classe

Fig. 8.1 Corrispondenza fra la graduale introduzione di apertura didattica e il graduale sviluppo di competenze da parte degli alunni/e.

Sia l'introduzione dei diversi elementi di apertura didattica sia lo sviluppo di competenze sono qui rappresentati in forma schematica e lineare. Questo non deve far pensare, però, che gli alunni/e seguiranno il percorso in modo unitario. Anche qui, come in tutti gli altri ambiti di apprendimento, gli alunni/e avranno ritmi diversi nello sviluppare le diverse competenze. Di conseguenza, è importante che anche il grado di apertura proposto nel contesto possa essere regolato in relazione al grado di padronanza delle competenze effettivamente raggiunto. Di fatto, sebbene la proposta faccia riferimento a tre livelli principali, non tutti gli alunni/e si troveranno nella stessa fase nello stesso momento. Anche sotto questo aspetto dello sviluppo individuale di ognuno, sarà necessario differenziare le proposte per i diversi alunni/e.

*Riconoscimento dell'apprendimento implicito ed esplicito, formale e informale e del valore della loro convivenza*

Questo principio si basa sulla convinzione della necessità di far interagire forme di apprendimento implicito ed esplicito e forme di apprendimento formali e informali.<sup>1</sup>

L'idea di scuola basata sulla lezione frontale, la forma di insegnamento più diffusa nel sistema scolastico italiano (Cavalli e Argentin, 2010), è strettamente associata a un'idea di apprendimento esplicito — consapevole ed esprimibile verbalmente — e formale — situato in un contesto accuratamente progettato per realizzare un'esplicita funzione formativa.

La didattica aperta, invece, per il suo impianto, può dare grande rilievo a un'impostazione attiva dei processi di apprendimento, molto legati agli aspetti pratici del «fare», e in questo modo può sostenere forme di apprendimento implicito, non necessariamente ancorate ad attività di apprendimento consapevoli e accompagnate da riflessività, ma legate a un «accumulo» di esperienze che proprio grazie alla loro quantità e frequenza vanno a organizzarsi in un apprendimento.

Il concetto di apertura, poi, implica che vi possano essere situazioni e momenti che non sono organizzati in modo specifico e mirato dall'insegnante con una precisa finalità da raggiungere, una competenza da sviluppare o una conoscenza da acquisire. L'apertura prevede un tempo gestito direttamente dai bambini/e e dai ragazzi/e che, accanto a percorsi di apprendimento finalizzato e organizzato da loro, può permettere momenti informali di interazione con

<sup>1</sup> Per una trattazione più dettagliata delle caratteristiche di queste diverse forme di apprendimento, si veda il capitolo 2, paragrafo «L'apprendimento implicito e l'apprendimento informale», pp. 36-39.

i compagni/e o con i materiali, giochi, risorse non strutturate e finalizzate. Questi momenti non sono considerati un «disturbo» nella didattica aperta, quanto piuttosto un ulteriore aspetto dell'apprendimento.

La struttura di questa proposta prevede, in tutti e tre i livelli, situazioni in cui sono legittimati sia l'apprendimento implicito che quello esplicito (si veda la figura 8.2) e un ambiente di apprendimento che consente un apprendimento sia formale che informale (si veda la figura 8.3).

Apprendimento esplicito	Apprendimento implicito
<b>Livello 1</b>	
Attività volte allo sviluppo graduale di competenze specifiche strumentali allo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura dell'organizzazione Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole Attività di riflessione legate ai contenuti delle stazioni Counseling all'apprendimento individuale	Attività pratiche proposte dagli insegnanti nelle stazioni non connesse ad attività di verbalizzazione o riflessione Attività ideate e realizzate in autonomia dagli alunni/e nell'ora di lavoro libero con piena apertura
<b>Livello 2</b>	
Attività volte allo sviluppo graduale di competenze specifiche strumentali allo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle metodologie Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole Attività metacognitive legate ai contenuti delle agende settimanali Counseling all'apprendimento individuale	Attività pratiche proposte dagli insegnanti nelle agende settimanali non connesse ad attività di verbalizzazione o riflessione Attività ideate e realizzate in autonomia dagli alunni/e nell'ora di lavoro libero con piena apertura
<b>Livello 3</b>	
Attività volte allo sviluppo graduale di competenze specifiche strumentali allo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle finalità e degli obiettivi Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole	Attività pratiche proposte dagli insegnanti nelle agende settimanali non connesse ad attività di verbalizzazione o riflessione Attività ideate e realizzate in autonomia agli alunni/e nelle ore di lavoro libero con piena apertura

Attività metacognitive legate ai contenuti delle agende settimanali Counseling all'apprendimento individuale	
---	--

Fig. 8.2 Presenza di apprendimento esplicito e implicito nella proposta di introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva.

Apprendimento formale	Apprendimento informale
<b>Livello 1</b>	
Attività progettate dagli insegnanti per le stazioni Attività progettate dagli alunni/e per le stazioni Attività ideate e realizzate dagli alunni/e nel lavoro libero con piena apertura caratterizzate da finalizzazione e progettualità Attività volte allo sviluppo graduale di competenze specifiche strumentali allo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura organizzativa Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole Counseling all'apprendimento individuale	Momenti di interazione informale fra alunni/e e/o fra alunni/e e insegnanti presso le stazioni o fra le stazioni Momenti di pausa autogestita dagli alunni/e Attività ideate e realizzate dagli alunni/e nel lavoro libero con piena apertura senza una precisa finalizzazione e progettualità
<b>Livello 2</b>	
Attività progettate dagli insegnanti per le agende settimanali Attività progettate dagli alunni/e per le agende settimanali Attività ideate e realizzate dagli alunni/e nel lavoro libero con piena apertura caratterizzate da finalizzazione e progettualità Attività volte allo sviluppo graduale di competenze specifiche strumentali allo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle metodologie Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole Counseling all'apprendimento individuale	Momenti di interazione informale fra alunni/e e/o fra alunni/e e insegnanti presso le stazioni o fra le attività dell'agenda settimanale Momenti di pausa autogestita dagli alunni/e Attività ideate e realizzate dagli alunni/e nel lavoro libero con piena apertura senza una precisa finalizzazione e progettualità

Livello 3	
Attività progettate dagli insegnanti per le agende settimanali Attività progettate dagli alunni/e per le agende settimanali Attività ideate e realizzate dagli alunni/e nel lavoro libero con piena apertura caratterizzate da finalizzazione e progettualità Attività volte allo sviluppo graduale di competenze specifiche strumentali allo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle finalità e degli obiettivi Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole Counseling all'apprendimento individuale	Momenti di interazione informale fra alunni/e e/o fra alunni/e e insegnanti presso le stazioni o fra le attività dell'agenda settimanale Momenti di pausa autogestita dagli alunni/e Attività ideate e realizzate dagli alunni/e nel lavoro libero con piena apertura senza una precisa finalizzazione e progettualità

Fig. 8.3 Presenza di apprendimento formale e informale nella proposta di introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva.

Concretamente, questo significa che in ogni livello è prevista la possibilità che ci siano momenti in cui i bambini/e o i ragazzi/e si occupano di «fare» alcune cose senza che sia loro richiesto di renderne conto verbalmente e/o di rifletterci in modo esplicito. Questo può succedere sia per attività routinarie proposte dall'insegnante all'interno di un lavoro a stazioni o di un'agenda settimanale oppure attraverso la scelta dei bambini/e o dei ragazzi/e che in certe fasi si occupano in modo continuativo di una certa attività e l'ambiente di apprendimento semplicemente garantisce loro di poterlo fare. Al contempo, però, su alcune competenze disciplinari di base e altre che sono ritenute fondamentali per gestire al meglio la libertà di scelta che il contesto offre sono proposte attività di riflessione individuale e/o di gruppo che guidano in modo esplicito un passaggio dall'esperienza alla progettualità, dal fare all'ideare e al mettere in pratica strategie mirate.

### *Equilibrio fra individuo e gruppo*

In un'ottica di inclusione, l'equilibrio fra le due polarità dell'individuo e del gruppo è centrale sotto ad almeno due punti di vista:

1. la valorizzazione delle differenze;
2. la costruzione di momenti in cui siano possibili a tutti la piena partecipazione e il massimo apprendimento.

Al fine di valorizzare le differenze, è necessario che la didattica offra occasioni per renderle visibili ma al contempo anche opportunità di far nascere e crescere, nel gruppo, una consapevolezza rispetto al potenziale delle differenze, così che nessun alunno/a, perché portatore di una certa differenza, debba convivere con uno status costantemente basso nel gruppo. Questo avrebbe conseguenze negative per l'alunno/a, la sua autorappresentazione e la sua autostima ma anche per il gruppo, che di fatto perderebbe le risorse che questo ragazzo/a potrebbe mettere a disposizione e che invece, in quella dinamica, non condivide con il gruppo.

In questa logica, la proposta in tre livelli qui presentata prevede che in ciascuna fase ci siano:

1. situazioni cui le differenze diventino visibili per ognuno;
2. situazioni in cui il gruppo riflette, con attività guidate esplicite, su come valorizzare le differenze.

Il fatto di rendere visibili le differenze è strettamente legato all'introduzione delle varie forme di apertura didattica. Non appena si propone anche la sola apertura dell'organizzazione, la classe assume un aspetto per cui diviene immediatamente evidente agli occhi degli alunni/e che ognuno, se ne ha la possibilità, attiva percorsi di apprendimento diversi da quelli degli altri. Se si propongono occasioni di apertura con regolarità, nell'immaginario degli alunni/e diventa normale pensare all'apprendimento come eterogeneo, con declinazioni diverse per ognuno. L'uso regolare dell'apprendimento per stazioni nel primo livello e delle agende settimanali nel secondo e terzo ha proprio l'obiettivo di veicolare questa rappresentazione dell'apprendimento. Il tempo di lavoro libero con piena apertura — limitato a una o due ore ma costante — introdotto fin dalla prima fase permette inoltre agli alunni/e di sperimentare da subito la possibilità che l'apprendimento sia autodeterminato e questo accentua ancor più la rappresentazione delle differenze individuali.

Fin dal primo livello, introducendo l'apertura dell'organizzazione, si propone di prestare particolare attenzione a come il gruppo considera le differenze e a come queste possano influenzare, in positivo e/o negativo, le relazioni fra i singoli nel gruppo. Un primo aspetto riguarda la riflessione esplicita sulla scelta dei partner di apprendimento, considerando anche aspetti che riguardano l'aiuto reciproco e la gestione dei conflitti. L'idea è quella di impostare fin da subito un modo di pensare alle relazioni in ottica solidaristica e non in funzione dell'utilità che queste hanno per il proprio personale percorso, per interesse e/o piacere.

Va inoltre ricordato che le situazioni di lavoro con le stazioni e con le agende settimanali sono accompagnate dal «cerchio», momento di condivisione

nel gruppo classe della progettualità e di valorizzazione reciproca dei risultati ottenuti attraverso la loro presentazione e lo scambio di feedback. Queste sono occasioni in cui l'insegnante può dedicare parecchia attenzione allo sviluppo di una cultura della valorizzazione delle differenze.

Parallelamente a questi elementi, per tutti e tre i livelli (si veda la figura 8.4), è prevista l'introduzione regolare di forme di apertura delle relazioni e delle regole. Il primo livello mette l'attenzione sulla possibilità per tutti di partecipare ed esprimere le proprie opinioni e su forme di decisionalità democratiche. Il secondo livello mette a fuoco la dinamica fra gruppo e singoli e le potenzialità e i rischi del gruppo in questo senso. Infine, il terzo livello mira a sviluppare nel gruppo la capacità di risolvere in modo democratico e partecipato problematiche e questioni che via via possono presentarsi.

Attenzione all'individuo	Attenzione al gruppo
<b>Livello 1</b>	
Differenze delle stazioni e dei percorsi fra le stazioni gestite dagli insegnanti Scelte individuali degli alunni/e nell'ambito dell'apertura dell'organizzazione Scelte individuali degli alunni/e nell'ambito del lavoro libero con piena apertura dell'organizzazione	Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'autodeterminazione dei partner di apprendimento Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole, nello specifico sull'ascolto delle opinioni di tutti, sull'espressione di opinioni e sull'assunzione di decisioni in gruppo
<b>Livello 2</b>	
Differenze delle attività nelle agende settimanali gestite dagli insegnanti Scelte individuali degli alunni/e nell'ambito dell'apertura dell'organizzazione e delle metodologie Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle metodologie, con una particolare attenzione alle differenze individuali Scelte individuali degli alunni/e nell'ambito del lavoro libero con piena apertura dell'organizzazione	Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole, nello specifico sul ruolo del gruppo come comunità che valorizza le differenze
<b>Livello 3</b>	
Differenze delle attività nelle agende settimanali gestite dagli insegnanti Scelte individuali degli alunni/e nell'ambito dell'apertura organizzativa, metodologica e di contenuti	Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole, nello specifico nell'autogestione di un'assemblea che possa regolare la vita di comunità della classe

<p>Attività volte allo sviluppo graduale di competenze nella gestione dell'apertura delle finalità e degli obiettivi, come l'esplorazione e narrazione di interessi, desideri, passioni e la riflessione su punti di forza e difficoltà di ognuno</p> <p>Scelte individuali degli alunni/e nell'ambito del lavoro libero con piena apertura dell'organizzazione</p>	
---	--

Fig. 8.4 L'equilibrio fra la dimensione dell'individuo e quella del gruppo nella proposta di introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva.

La seconda fase del percorso è particolarmente significativa per la costruzione dell'equilibrio fra individuo e gruppo. Due tipi di riflessione accompagnano la classe in parallelo: da un lato quella legata all'apertura delle metodologie che esplora le differenze individuali rispetto alle preferenze e ai bisogni individuali specifici; dall'altro lato l'esplicita riflessione sul ruolo del gruppo nella valorizzazione delle differenze dei suoi singoli componenti. Almeno da questo momento la ricerca dell'equilibrio fra individuo e gruppo diventa una tematica condivisa per il gruppo classe, una ricerca comune, che non è più quindi solo responsabilità degli insegnanti, ma di tutti, alunni/e e insegnanti insieme.

#### *Documentazione e valutazione dei risultati*

In questa proposta di introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva, documentare e valutare gli apprendimenti significa raccogliere in modo continuativo una documentazione che rappresenti i risultati raggiunti e quelli ancora da raggiungere, per favorire una progettazione funzionale del percorso di apprendimento (figura 8.5).

Questa idea implica in primo luogo sapere che cosa si è fatto. Nel momento in cui si introducono aperture didattiche, i percorsi degli alunni/e in classe si moltiplicano: ognuno il suo, ognuno con i suoi tempi e modi. Questo, se da un lato rappresenta certamente uno dei valori aggiunti della didattica aperta rispetto ad altri approcci, dall'altro lato aumenta la difficoltà di mantenere un quadro complessivo dei percorsi di ciascun alunno/a. Proprio per questo la didattica aperta ha sviluppato diversi modi di documentare le attività svolte: tabelle individuali o di classe nel lavoro a stazioni, colonne specifiche in cui indicare il grado di avanzamento dei lavori nelle agende settimanali o ancora i portfolio. La gestione sistematica di questi strumenti rappresenta un primo gradino fondamentale perché gli alunni/e possano muoversi in autonomia,

ma non in modo casuale, fra le proposte di un ambiente organizzato secondo i principi della didattica aperta. Perciò, fin dal primo livello della proposta di introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva, occorre prevedere attività che sostengano lo sviluppo della capacità di documentare regolarmente il lavoro svolto.

In secondo luogo, raccogliere in modo continuativo una documentazione che rappresenti i risultati raggiunti e quelli ancora da raggiungere implica, oltre che sapere che cosa si è fatto, confrontarsi con la domanda sul *come* lo si è fatto. Nell'ottica di una valutazione autentica,<sup>2</sup> per rispondere in modo attendibile a questa domanda è importante considerare diversi punti di vista: quello autovalutativo dell'alunno/a sui propri prodotti e percorsi, quello di feedback esterni da parte di compagni/e e/o insegnanti e, infine, quello di una valutazione sulla base di criteri condivisi legati alle caratteristiche della competenza da sviluppare o del contenuto da apprendere. La proposta di introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva prova ad accompagnare alunni/e e insegnanti in un passaggio graduale da una valutazione interamente nelle mani dell'insegnante a una che coinvolge l'autovalutazione, i feedback fra compagni/e e la costruzione di criteri di valutazione comuni.

Documentare e valutare
<b>Livello 1</b>
Gli alunni/e documentano i percorsi fra le stazioni Gli alunni/e gestiscono le forme di correzione delle attività proposte dalle stazioni, principalmente con correzione da parte dell'insegnante oppure da parte di un compagno/a che conosce la soluzione corretta o con autocorrezione attraverso la comparazione con la soluzione corretta Gli alunni/e riflettono sulla funzione degli errori e sui modi di correggerli
<b>Livello 2</b>
Gli alunni/e documentano i percorsi con le agende settimanali Gli alunni/e gestiscono le forme di correzione delle attività proposte nelle agende settimanali, principalmente con correzione da parte dell'insegnante oppure da parte di un compagno/a che conosce la soluzione corretta o con autocorrezione attraverso la comparazione con la soluzione corretta Gli alunni/e imparano a utilizzare forme di autovalutazione
<b>Livello 3</b>
Gli alunni/e documentano i percorsi con le agende settimanali

<sup>2</sup> Per comprendere le ragioni a favore della valutazione autentica in un contesto di didattica aperta e inclusiva si veda il capitolo 3, paragrafo «La valutazione», pp. 55-58.

Gli alunni/e gestiscono le forme di correzione delle attività proposte dalle stazioni, principalmente con correzione da parte dell'insegnante oppure da parte di un compagno/a che conosce la soluzione corretta o con autocorrezione attraverso la comparazione con la soluzione corretta

Gli alunni/e utilizzano forme di autovalutazione

Gli alunni/e imparano a dare feedback ai compagni/e sui loro prodotti e/o processi di apprendimento

Gli alunni/e imparano a contribuire all'ideazione e stesura di criteri di valutazione condivisi

Fig. 8.5 Documentazione e valutazione nella proposta di introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva.

## I tre livelli

### *Livello 1*

Il primo livello (si veda la tabella 8.4) mira a introdurre nell'ambiente di apprendimento l'apertura dell'organizzazione e un primo grado di apertura delle relazioni e delle regole. Dal punto di vista metodologico questo viene realizzato proponendo nel corso dell'anno 6-7 fasi (della durata ad esempio di una settimana ciascuna) di lavoro a stazioni e 2 fasi di lavoro con una didattica per progetti. Le 6-7 fasi di lavoro a stazioni sono proposte con un grado di apertura crescente che permette agli alunni/e di sperimentare con sempre maggiore libertà «dove», «quando» e «con chi» imparare.

Alla graduale crescita di apertura nell'ambiente di apprendimento è affiancata una sistematica e coerente proposta di attività che accompagna bambini/e e ragazzi/e nel confronto sui diversi modi di gestire la libertà che il setting accorda e le necessità che ne conseguono per una buona convivenza nel gruppo classe. Le 6-7 proposte di lavoro a stazioni possono essere pensate su tre piani di crescente apertura dell'organizzazione e sempre accompagnate dalle rispettive attività specifiche per lo sviluppo di competenze negli alunni/e.<sup>3</sup>

Al primo piano, gli insegnanti progettano tutte le stazioni, decidono quali sono obbligatorie e quali facoltative per ogni ragazzo/a. Per permettere la sperimentazione dell'autodeterminazione dei tempi e dei luoghi di apprendimento, ogni alunno/a può scegliere autonomamente in che ordine affrontarle e dove, nella classe o in spazi adiacenti a disposizione, elaborarle. Parallelamente, gli insegnanti propongono attività di riflessione o strategie che sostengano l'au-

<sup>3</sup> In appendice si trovano: una scheda di progettazione per il lavoro a stazioni e alcune proposte di attività/strategie di accompagnamento degli alunni/e nello sviluppo di competenze per la gestione dell'apertura. Per maggiori informazioni di tipo metodologico sul lavoro a stazioni si veda il primo paragrafo del capitolo 4.

tonomia degli alunni/e nella gestione delle stazioni (attività sul tono di voce, attività sulla gestione dei materiali, attività sulla scelta dei compiti) e nell'auto-determinazione di spazi e tempi. Con i bambini/e più giovani, è consigliabile dedicare 3-4 lavori a stazioni a questa fase poiché è molto importante che si stabilizzino alcune routine — gestione del tono della voce, gestione dei materiali, gestione del momento della scelta del compito — che gettano le basi per un buon sviluppo dei successivi gradi di apertura.

**TABELLA 8.4**  
**Ambiente di apprendimento e aree tematiche per l'introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva: livello 1**

Anno 1 – Livello 1	Proposte operative in appendice A
<b>Ambiente di apprendimento</b>	
Attività con stazioni 1 volta al mese su una tematica/competenza a scelta, con sola apertura dell'organizzazione, via via sempre crescente Lavoro libero con piena apertura per 1 ora alla settimana Didattica per progetti 2 volte nel corso dell'anno Counseling individuale almeno 2 volte all'anno con ciascun alunno/a	p. 219    p. 221
<b>Attività specifiche per lo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti</b>	
Attività/strategie sul tono di voce Attività/strategie sulla gestione dei materiali Attività/strategie sulla scelta dei compiti e del loro svolgimento Attività/strategie su documentazione e valutazione Attività/strategie sulla funzione degli errori	p. 223 p. 224 p. 225  p. 226 p. 228
<b>Attività specifiche per la gestione dell'apertura dell'organizzazione</b>	
Attività/strategie sull'autodeterminazione dei tempi Attività/strategie sull'autodeterminazione degli spazi Attività/strategie sull'autodeterminazione dei partner di apprendimento	p. 228 p. 229 p. 230
<b>Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole</b>	
Attività/strategie sull'ascolto delle opinioni di tutti Attività/strategie sull'espressione di opinioni Attività/strategie sull'assunzione di decisioni in gruppo	p. 232 p. 233 p. 233

Al secondo piano, come al primo, gli insegnanti progettano tutte le stazioni, decidono quali sono obbligatorie e quali facoltative per ogni ragazzo/a. Gli

alunni/e, oltre a poter decidere in autonomia riguardo a spazi e tempi, possono decidere a questo livello anche se collaborare con qualcuno nella risoluzione di una stazione e con chi. Questa fase è un momento particolarmente importante per tutte le età: è qui che si imposta la prima base per la ricerca di un equilibrio fra individuo e gruppo che una visione inclusiva della didattica aperta richiede. Si tratta qui di introdurre attività di riflessione e strategie organizzative che permettano a bambini/e e ragazzi/e di sviluppare una sensibilità e una competenza sociale che si muove su due piani: la funzionalità per i processi di apprendimento e un approccio solidaristico e non individualistico. Ciò rende fondamentale una particolare cura nella proposta di attività di riflessione sulla scelta dei partner di apprendimento, sul modo di offrire e chiedere aiuto, sul modo di risolvere eventuali conflitti.

Al terzo piano gli alunni/e sono liberi di sperimentare con l'apertura dell'organizzazione nella sua pienezza. In questa fase, gli insegnanti possono anche introdurre margini di apertura nelle stazioni, riducendo ad esempio il numero di quelle obbligatorie affinché le possibilità di scelta crescano oppure chiedendo agli alunni/e di inventare alcune stazioni. Qui è possibile anche riproporre attività specifiche già proposte ai livelli 1 e 2 per le quali, osservando i ragazzi/e al lavoro, si sia rilevata la necessità di riprenderle in gruppo o singolarmente.

Per quanto riguarda le proposte per la didattica per progetti,<sup>4</sup> a questo primo livello, si è scelto di dare un particolare rilievo agli aspetti metodologici che riguardano la piena partecipazione di tutti, integrando nello svolgimento del progetto attività specifiche/strategie che sostengano l'ascolto, l'espressione e la partecipazione alle discussioni comuni da parte di tutti. In questi primi due progetti che la classe andrà a sviluppare, può essere consigliabile prestare particolare attenzione a questi aspetti proponendo agli alunni/e attività che li aiutino a gestire in modo fortemente partecipato le prime fasi di generazione di idee, di raccolta di consenso attorno a un'idea e poi di mappatura delle preconoscenze e degli interessi con relativa definizione degli obiettivi. È importante creare situazioni che permettano a ognuno di esprimersi e al gruppo di godere del maggior numero possibile di prospettive, ma poi arrivare a una decisione comune coesa con un processo democratico e partecipativo.

---

<sup>4</sup> In appendice si trovano: una scheda di progettazione per la didattica per progetti e alcune proposte di attività/strategie di accompagnamento degli alunni/e nello sviluppo di competenze per la gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole. Per maggiori informazioni di tipo metodologico sulla didattica per progetti si veda il capitolo 4, paragrafo «La didattica per progetti», pp. 87-99.

Si può invece, in un primo momento, lasciare alla decisionalità degli insegnanti le fasi successive: l'assegnazione dei compiti e la progettazione vera e propria.

Al lavoro per stazioni e alla didattica per progetti viene accostata l'introduzione sistematica per un'ora alla settimana di lavoro libero in piena apertura. Benché questo approccio sia caratterizzato da gradualità, quest'ora ha la funzione di veicolare fin da subito qual è il punto di arrivo della didattica aperta e permette ai bambini/e e ai ragazzi/e di sperimentare la piena possibilità di autodeterminazione. Si tratta, inoltre, di un gesto che simbolicamente comunica agli alunni/e la fiducia che gli insegnanti ripongono in loro, ritenendo che un'ora gestita di loro iniziativa possa rientrare a pieno titolo nell'orario settimanale.

Infine, per poter monitorare l'introduzione delle aperture didattiche, viene pianificato fin da questo primo livello un counseling all'apprendimento individuale, almeno due volte all'anno, che permetta ai ragazzi/e e agli insegnanti di condividere in un rapporto 1 a 1 impressioni e difficoltà e, laddove ce ne sia bisogno, di richiedere e fornire sostegno e aiuto. Questo momento è utile per gli alunni/e perché dà loro la possibilità di ricevere alcune indicazioni individualizzate che sostengano il loro percorso di sviluppo di competenze per gestire la libertà in modo funzionale al loro apprendimento e alla loro partecipazione. Si tratta però di un momento utile anche per gli insegnanti, che dai singoli alunni/e ricevono feedback sull'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e su come i singoli elementi possano risultare facilitanti oppure ostacolanti per i percorsi dei singoli.

Già a questo primo livello la differenziazione è possibile in numerosi modi. Rendendo obbligatorie o facoltative le singole stazioni, l'insegnante può prevedere attraverso questo ambiente comune percorsi molto diversi per gli alunni/e. Gli alunni/e cominciano a gestire autonomamente i tempi di apprendimento e le richieste di aiuto, ad esempio con la scelta dei partner di apprendimento. Inoltre, l'insegnante può regolare il grado di apertura delle stazioni, lasciando più o meno spazio alla libera scelta oppure dando indicazioni più o meno esplicite sui partner di apprendimento. Se pensiamo ad esempio a un ragazzo/a con disabilità intellettiva che si confronta con un setting di questo tipo, è probabile che la gestione di tutte le possibili scelte sia troppo impegnativa. Si può allora pensare a un percorso più strutturato attraverso le stazioni, con tempi definiti e partner di apprendimento altrettanto definiti cosicché il supporto che questo riceve dai compagni/e possa essere organizzato e prevedibile.

Nella scuola secondaria questa proposta richiede in molti casi di ottenere la disponibilità dei colleghi a dedicare alcune ore in modo congiunto all'in-

troduzione del lavoro a stazioni e della didattica per progetti. Un esempio di soluzione per una classe di scuola secondaria di 1° grado potrebbe essere che nei mesi di ottobre, novembre, gennaio, febbraio, marzo e maggio l'insegnante di italiano, quello di musica e quello di educazione artistica dedichino una settimana delle proprie ore nella classe a un lavoro a stazioni su un tema comune. In dicembre e aprile, invece, sempre per una settimana propongono un lavoro basato sulla didattica per progetti. Questa può essere una soluzione ideale. Se si fatica a ottenere la disponibilità dei colleghi a mettere in comune ore per introdurre insieme forme di apertura didattica, si può pensare di proporre un percorso graduale anche solo nelle ore della propria disciplina. Questa soluzione presenta dei limiti in termini di possibile incisività, limiti che si accentuano se le ore di presenza in una classe sono poche. Con questa consapevolezza si possono, comunque, cercare delle soluzioni di compromesso, ad esempio, se si hanno 4 ore nella classe, si può dedicare una settimana al mese a un'attività (necessariamente limitata in ampiezza) che introduca forme di didattica aperta. Se ci si trova nella situazione ancora più limitante di avere due ore alla settimana, si può pensare di dedicare due settimane ogni due mesi ad attività che introducano forme di didattica aperta.

## *Livello 2*

Attraverso il secondo livello (si veda la tabella 8.5), accanto all'apertura dell'organizzazione, viene introdotta l'apertura delle metodologie e viene aggiunto un nuovo piano di complessità all'apertura delle relazioni e delle regole. Da un punto di vista metodologico, il lavoro con le agende settimanali per 4-6 ore in settimana sostituisce quello con le stazioni e diventa parte dell'orario settimanale, entrando pienamente a regime nella quotidianità del tempo scuola. Un'ora delle agende è sistematicamente dedicata al progetto individuale di lavoro libero in piena apertura introdotto già al primo livello. Come nel primo livello due momenti nell'anno scolastico sono dedicati a un'attività di didattica per progetti che veicolano un nuovo livello di apertura delle relazioni e delle regole. In continuità, viene riproposto anche a questo livello il counseling all'apprendimento individuale almeno due volte all'anno.

L'apertura delle metodologie viene introdotta attraverso un passaggio graduale che accompagna gli alunni/e dalla scelta fra diverse possibilità metodologiche proposte dall'insegnante fino al raggiungimento della piena autodeterminazione della metodologia che possa condurre a un traguardo definito dall'insegnante. Questa graduale evoluzione si ritrova nel modo in cui sono formulate le consegne dei compiti contenuti nelle agende settimanali

ed è affiancata dalla proposta di diverse attività/strategie che accompagnano i bambini/e e i ragazzi/e nello sviluppo di competenze utili a gestire questa forma di apertura.

**TABELLA 8.5**  
**Ambiente di apprendimento e aree tematiche per l'introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva: livello 2**

Anno 2 – Livello 2	Proposte operative in appendice B
<b>Ambiente di apprendimento</b>	
Introduzione sistematica di 4-6 ore settimanali di lavoro con le agende con apertura dell'organizzazione e delle metodologie Lavoro libero con piena apertura per 1 ora alla settimana, integrata nell'agenda Didattica per progetti 2 volte nel corso dell'anno Counseling individuale almeno 2 volte all'anno con ciascun alunno/a	p. 237  p. 240
<b>Attività specifiche per lo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti</b>	
Attività/strategie sulla scelta dei compiti Attività/strategie di autovalutazione Attività/strategie di feedback	p. 242 p. 242 p. 243
<b>Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle metodologie</b>	
Attività/strategie sull'uso di linguaggi diversi per comprendere o per produrre Attività/strategie sull'uso di diverse modalità per memorizzare Attività/strategie sull'uso di diverse modalità per cercare informazioni Attività/strategie su diversi modi di apprendere, anche in relazione a DSA e/o disabilità	p. 244 p. 244 p. 245 p. 246
<b>Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole</b>	
Attività/strategie sul gruppo come comunità che valorizza le diversità Attività/strategie di ascolto di storie di vita, prenoscenze, competenze individuali Attività/strategie di ascolto e feedback su autovalutazioni individuali del lavoro del progetto Attività/strategie per la distribuzione dei compiti nel progetto	p. 247 p. 248 p. 249 p. 249

A questo livello si tratta sostanzialmente di sviluppare competenze metacognitive che promuovano l'attivazione di strategie di autoregolazione che

permettono agli alunni/e di scegliere consapevolmente linguaggi e metodologie che sostengono i processi di comprensione, produzione, memorizzazione o di ricerca di informazioni. Per queste aree in appendice B sono indicate alcune attività di riflessione comune nella classe. Esistono anche molte altre possibilità di introdurre attività di tipo metacognitivo ed è assolutamente utile che gli insegnanti le adattino sia alle competenze degli alunni/e della classe sia alle specifiche competenze disciplinari cui intendono dare rilevanza. Per una classe seconda di scuola primaria, quasi sicuramente le aree proposte saranno troppe e alcune anche caratterizzate da un grado di complessità eccessivo rispetto all'età dei bambini/e. Per una scuola secondaria di 2° grado, invece, saranno probabilmente troppo generali e sarà importante affrontare da un punto di vista metacognitivo compiti più specifici delle singole discipline.

L'obiettivo fondamentale di queste attività è comunque permettere ai ragazzi/e e ai bambini/e di acquisire consapevolezza rispetto alle differenze individuali nei modi di affrontare l'apprendimento. Si tratta per gli alunni/e di diventare consapevoli delle proprie preferenze e di generare poi strategie congruenti con quella conoscenza di sé nella scelta fra diverse possibilità e nei momenti in cui vi è la possibilità di autodeterminare le metodologie. Accanto a questo, è importante che gli alunni/e apprendano che, pur essendoci preferenze e inclinazioni individuali, queste cambiano in base ai contesti e che, comunque, alcune discipline richiedono un certo tipo di approccio metodologico che è necessario adottare ad esempio per soddisfare i criteri di affidabilità e/o validità. In questo senso una consapevolezza riguardo alle proprie preferenze in fatto di metodologie per svolgere dei compiti non può assumere un carattere deterministico, tale da far apparire come ostacoli non affrontabili proposte metodologiche diverse. Soprattutto con gli alunni/e più grandi è importante che questo tipo di attività non si fermi all'individuazione delle proprie preferenze, altrimenti crescerebbe il rischio della cristallizzazione di un metodo di studio e di un approccio rigido alla risoluzione dei problemi che ridurrebbe sia il potenziale di apprendimento dell'alunno sia la possibilità di esplorare in modo adeguato alcuni ambiti disciplinari.

È utile che ci sia congruenza fra l'apertura che le agende settimanali offrono e le attività/strategie per lo sviluppo di competenze utili alla loro gestione. Volendo ipotizzare anche qui una struttura a livelli crescenti, la si potrebbe costruire come segue.

1. Ad agende con compiti che permettono di scegliere fra linguaggi diversi nella fase di comprensione di un'informazione e di produzione vengono affiancate attività di riflessione comune sulle preferenze per linguaggi diversi. Aperture in quest'ambito potrebbero essere introdotte con frasi del tipo:

«Scegli tu se rappresentare la storia con un testo o una sequenza di vignette illustrate» oppure «Cercando le prime informazioni sulla tettonica a zolle, scegli se leggere le pagine introduttive del libro di testo o guardare questo video su Internet».

2. A questo secondo livello l'agenda propone alcuni compiti di comprensione e produzione in cui gli alunni/e scelgono liberamente la modalità per loro più adatta, mentre si introduce un ventaglio di scelte, ad esempio, per l'aspetto della memorizzazione. Nello stesso periodo il gruppo classe affronta insieme attività di riflessione sui diversi modi possibili di memorizzare.
3. Potenzialmente possono poi seguire molti livelli, ognuno dei quali va a introdurre aspetti metacognitivi su diversi compiti. Tendenzialmente il principio di gradualità prevede che in una prima fase l'alunno/a venga messo di fronte a un ventaglio di scelte preselezionate dall'insegnante e che, dopo avere avuto modo di sperimentarne alcune e rifletterci, possa passare ad autodeterminarle.

Un'attenzione particolare può essere dedicata in questa fase a riflettere insieme nel gruppo classe sulle specificità di alcuni processi di apprendimento di alunni con disabilità o un disturbo specifico dell'apprendimento. Ad esempio, si può affrontare la questione di come un compagno/a con disabilità intellettiva medio-grave possa riuscire a riconoscere e leggere parole che ha memorizzato in modo globale, ma non a riconoscere singole lettere oppure a fare la fusione tra due fonemi. Oppure ancora si può tematizzare — questo è ad esempio particolarmente rilevante nella scuola secondaria — la questione del grande dispendio di energia che lettura e scrittura richiedono rispettivamente a uno studente/ssa con dislessia e a uno/a con disortografia e il conseguente diritto a tempi di lavoro più lunghi.

A questo livello, nella valutazione dei compiti delle agende settimanali viene introdotta sistematicamente anche una forma di autovalutazione. Questa può riguardare sia la correttezza e la qualità dei prodotti realizzati sia i processi di apprendimento sottesi ad essi. Non si tratta quindi solo di valutare la correttezza di un certo prodotto finale con un doppio sguardo, quello dell'insegnante e quello dell'alunno/a, ma anche di riflettere sul percorso attivato per raggiungerlo e di imparare a utilizzare l'autovalutazione come feedback sulle strategie metodologiche attivate e quindi indicazione per un riorientamento.

Con il riconoscimento delle differenze reciproche in fatto di apprendimento e delle loro ricadute sulle scelte metodologiche che ognuno fa, il lavoro parallelo nell'ambito di una didattica per progetti che mira a dare rilievo al contributo che tutte le differenze possono dare al gruppo è centrale. Rendendo fortemente visibili le differenze individuali, il rischio è che gli alunni le ordi-

nino poi in gerarchie che determinano lo status dei singoli alunni sulla base di tradizionali categorizzazioni, per cui ad esempio essere bravi in attività di scrittura e lettura vale di più che esserlo in musica o disegno oppure per cui essere veloci è sempre meglio che essere lenti. Si tratta di forme di gerarchizzazione che i modelli culturali dominanti trasmettono in modo anche implicito, ma che per alcuni alunni/e comportano che l'espressione delle proprie caratteristiche individuali, anziché corrispondere a una valorizzazione, porta allo schiacciamento in uno status basso che ne minaccia l'autorappresentazione e la rappresentazione agli occhi degli altri.

Proprio per questo motivo, nelle attività con una didattica per progetti, viene dato in questo livello particolare rilievo al momento dell'assegnazione di compiti specifici ai sottogruppi di alunni/e o ai singoli. Si tratta dell'unica fase del progetto che a questo livello viene aperta agli alunni (in aggiunta alle fasi già aperte nel livello 1, naturalmente). Proprio questo elemento di scelta per il gruppo rappresenta infatti un eccellente pretesto per riflettere sul ruolo che esso può avere per valorizzare i singoli componenti, accogliendo le differenze e cogliendole come risorse da attivare a favore di tutto il gruppo. Vi è una chiara opposizione a un modo di intendere il gruppo che propone un modello dominante a cui aderire per appartenervi e in cui le singolarità vengono appiattite. In questa fase sono proposte agli alunni/e attività che rendono visibili i punti di forza e di debolezza di ognuno e che danno spazio alle narrazioni autobiografiche, capaci di mettere in evidenza differenze e aspetti comuni alle diverse traiettorie di vita e volte a evidenziare come ognuno abbia elementi per contribuire al gruppo e al contempo bisogni per cui necessita del suo sostegno. In questo percorso, l'attenzione alle autovalutazioni individuali dei lavori del progetto è importante anche perché permette di dare voce a percezioni soggettive rispetto alle dinamiche del gruppo e di affrontare eventuali pressioni negative.

Le forme di differenziazione possibili a questo livello sono tante. La scelta dei compiti da inserire nelle agende settimanali permette agli insegnanti sia di proporre ai singoli alunni/e modalità diverse per raggiungere uno stesso traguardo, sia di garantire ad alunni/e che lavorino con obiettivi diversi (ad esempio obiettivi minimi o differenziati nel caso di alunni/e con BES) una serie di attività specifiche e funzionali per i propri traguardi. Il valore aggiunto di fare queste proposte di differenziazione all'interno di una struttura metodologica comune (le agende settimanali) è la possibilità di garantire, nel rispetto delle differenze di ciascun percorso, un contesto comune. In questo modo, nella rappresentazione dei ragazzi/e, le ore di lavoro con le agende settimanali possono diventare il momento in cui il percorso di apprendimento diventa plurale per adattarsi

all'eterogeneità della classe, rendendo visibile come ognuno — a suo modo, certo — apprende e lavora per farlo. Questo, ad esempio, nel caso di alunni/e con disabilità più gravi, aiuta a rappresentare anche agli occhi dei compagni/e il percorso di apprendimento che compiono: molto diverso, certo, ma comunque rappresentato sull'agenda settimanale e realizzato nei tempi e negli spazi comuni ai compagni/e. Crescono a questo livello anche le forme di differenziazione autodeterminate dagli alunni/e, che si muovono sul piano dell'apertura dell'organizzazione e delle metodologie nel lavoro con le agende settimanali, e l'apertura delle relazioni e delle regole nei momenti di didattica per progetti.

Sul piano dell'organizzazione oraria, questo livello mira a far entrare l'apertura didattica nella quotidianità. Questo è il significato del passaggio dalle stazioni alle agende settimanali integrate nell'orario settimanale. Per i docenti delle scuole secondarie di 1° e 2° grado ciò significa necessariamente trovare la disponibilità di alcuni colleghi a mettere in comune 4-6 ore settimanali da dedicare al lavoro con questa metodologia. Senza questo, probabilmente, un passaggio a questo secondo livello nel modo in cui è stato descritto risulta difficile. Nel caso in cui questo non fosse possibile, singoli insegnanti possono pensare di continuare a proporre un ambiente di apprendimento simile al livello 1 (lavoro a stazioni e didattica per progetti) e aumentare, in quell'ambiente, le aperture didattiche accompagnandole con attività specifiche per lo sviluppo di competenze per gestirle. Concretamente, significa pensare a delle stazioni che possano introdurre, oltre all'apertura dell'organizzazione, anche elementi di apertura delle metodologie e aggiungere alle attività della didattica per progetti nuovi elementi di apertura riferibili a questa fase.

### *Livello 3*

Al terzo livello (si veda la tabella 8.6), accanto all'apertura dell'organizzazione e delle metodologie, viene introdotta l'apertura delle finalità e degli obiettivi e si punta a raggiungere un nuovo grado di complessità nell'ambito dell'apertura delle relazioni e delle regole. Da un punto di vista metodologico, il lavoro con le agende settimanali è integrato nell'orario con 6-8 ore settimanali, di cui 2 dedicate a un lavoro libero individuale con piena apertura. Più tempo viene investito anche nella didattica per progetti, che entra in orario settimanale per 2 ore alla settimana, coinvolgendo l'intero gruppo classe su progetti comuni. Restano i due momenti annuali di counseling all'apprendimento individuale per ogni alunno/a. Infine, proprio con l'obiettivo di creare più occasioni in cui esercitare l'apertura delle relazioni e delle regole, viene introdotta un'assemblea mensile per gli alunni/e.

TABELLA 8.6

**Ambiente di apprendimento e aree tematiche per l'introduzione  
della didattica aperta in chiave inclusiva: livello 3**

Anno 3 – Livello 3	Proposte operative in appendice C
<b>Ambiente di apprendimento</b>	
Uso sistematico di 6-8 ore settimanali di lavoro con le agende con apertura dell'organizzazione, delle metodologie, delle finalità e degli obiettivi Lavoro libero con piena apertura per 2 ore alla settimana, integrate nell'agenda Progetto di classe per 2 ore alla settimana Assemblea di classe una volta al mese Counseling individuale almeno 2 volte all'anno con ciascun alunno/a	p. 253
<b>Attività specifiche per lo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti</b>	
Attività/strategie sulla determinazione di criteri per la valutazione autentica	p. 255
Attività/strategie sulla valutazione dei compagni/e	p. 255
<b>Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle finalità e degli obiettivi</b>	
Attività/strategie di esplorazione e narrazione di interessi, desideri, passioni	p. 256
Attività/strategie di riflessione su punti di forza e difficoltà di ognuno	p. 257
Attività/strategie sulla comprensione delle Indicazioni nazionali per il curricolo	p. 257
Attività/strategie sulla progettazione per raggiungere un traguardo	p. 258
<b>Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole</b>	
Attività/strategie per l'organizzazione di un'assemblea	p. 258
Gestione in assemblea delle questioni rilevanti che emergono rispetto alla gestione del gruppo classe	p. 259

Questo terzo livello implica che una parte significativa dell'orario settimanale, indicativamente circa 10 ore, garantisca apertura didattica agli alunni/e.

L'introduzione dell'apertura delle finalità e degli obiettivi avviene attraverso i compiti proposti nelle agende settimanali, ma anche con il raddoppio delle ore dedicate al lavoro libero con piena apertura. Con l'introduzione sistematica di questi elementi, agli alunni/e è richiesto di imparare a definire per sé traguardi e obiettivi da raggiungere. A questo scopo può essere utile proporre

attività che permettano agli alunni/e di identificare i propri interessi e le proprie passioni. Un'altra attività utile è aiutare i bambini/e o i ragazzi/e a riflettere sui propri punti di forza e sulle proprie debolezze: questo tipo di valutazione può orientare la scelta dei contenuti dei propri percorsi di apprendimento, da far ricadere focalizzandosi a volte sui bisogni e a volte sui talenti. In questa proposta, si prevede inoltre un orientamento alle Indicazioni nazionali per il curricolo: in questo senso, un altro aspetto utile per l'individuazione di contenuti è imparare a leggere e comprendere le competenze traguardo che vi sono descritte e provare a pensare contenuti, obiettivi e percorsi che concorrano a farle raggiungere.

In questo terzo livello, i compiti delle agende settimanali hanno una doppia funzione. Da un lato saranno compiti a maglie molto larghe che permettono la sperimentazione da parte degli alunni di tutte le diverse forme di apertura didattica che sono state introdotte: dell'organizzazione, delle metodologie, delle finalità e degli obiettivi. Dall'altro lato, con alcuni compiti obbligatori definiti dagli insegnanti, l'agenda settimanale garantisce anche un lavoro su alcune competenze disciplinari di base considerate irrinunciabili.

Per quanto riguarda l'apertura delle relazioni e delle regole, a questo livello viene dedicato più tempo alla dimensione del gruppo. I progetti di classe orientati alla metodologia della didattica per progetti diventano parte dell'orario con 2 ore alla settimana. A questo livello è previsto che tutte le fasi di un progetto possano essere autogestite dal gruppo classe. Inoltre viene introdotto il nuovo elemento dell'assemblea, proposta con cadenza mensile, pensando a studenti di scuola secondaria che abbiano a disposizione un'intera mattinata al mese per la propria assemblea. Nel caso in cui si arrivasse a questo livello con bambini della scuola primaria, sarebbe probabilmente più adatto alla loro età prevedere assemblee più frequenti e brevi, ad esempio con cadenza settimanale. L'assemblea è un'estensione del momento del «cerchio» già introdotto nel lavoro con le stazioni, con le agende settimanali e con la didattica per progetti. Nell'assemblea, però, la discussione non si limita a un momento specifico e circoscritto della vita di classe, come può essere il lavoro a stazioni o il lavoro al progetto, ma si estende a tutte le possibili dimensioni relazionali. Dopo che gli alunni/e hanno avuto modo, nei livelli 1 e 2, di sperimentare — nel cerchio e nella didattica per progetti — diversi modi di riflettere, esprimersi, ascoltarsi e prendere decisioni nel grande gruppo, nell'assemblea hanno la possibilità di prendere decisioni riguardo ad aspetti della vita comunitaria della classe (ad esempio rispetto delle regole o progetti comuni) potendo contare anche sulle competenze sviluppate nei due livelli precedenti.

A questo livello viene proposta anche l'introduzione completa di una valutazione autentica, basata su compiti autentici e che tiene conto di tre

punti di vista fondamentali: l'autovalutazione degli alunni/e del proprio lavoro, la valutazione esterna da parte di compagni/e e insegnanti, la valutazione sulla base di criteri condivisi. La dimensione dell'autovalutazione è già stata introdotta al secondo livello; al terzo, diventa importante avviare attività che aiutino gli alunni a sviluppare la capacità di scambiarsi feedback sinceri ma anche incoraggianti. Inoltre, è importante aprire la discussione nel grande gruppo circa la condivisione di criteri di valutazione. Un buon punto di partenza può essere quello di fissare dei criteri di valutazione per singoli prodotti, ad esempio un testo narrativo, un poster espositivo, una presentazione in PowerPoint.

Qui la differenziazione è ormai spinta ai massimi livelli. L'insegnante continua a poter proporre le differenziazioni che ritiene necessarie attraverso l'obbligatorietà di alcuni compiti delle agende settimanali. La differenziazione autodeterminata riguarda in questa fase tutte le tipologie di apertura didattica: dell'organizzazione, delle metodologie, delle finalità e degli obiettivi, delle relazioni e delle regole. Resta comunque importante considerare la necessità che — anche quando il gruppo raggiunge questa fase del percorso, sono stati sperimentati i diversi gradi di apertura ed è stata proposta una serie di attività specifiche per la gestione delle diverse forme di autodeterminazione — per alcuni alunni/e sarà probabilmente necessario ripercorrere alcune tappe o prevedere aperture più limitate al fine di garantire loro uno sviluppo graduale di competenze. Non sarà quindi eccezionale che i format dei compiti delle agende settimanali cambino da alunno/a ad alunno/a anche rispetto al grado di apertura che questi offrono. Un esempio in questo senso si vede nelle agende per due compagni di classe quarta di scuola primaria: una è l'agenda di Mike, alunno con disabilità intellettiva e difficoltà a lavorare in autonomia, e l'altra l'agenda del suo compagno Mattia. Le due agende coinvolgono le seguenti materie: matematica, scienze, educazione artistica. In questa classe i bambini/e lavorano con l'agenda per 6 ore alla settimana. Si noterà subito che l'agenda di Mike (figura 8.6) ha una struttura diversa da quella del compagno (figura 8.7) e prevede un grado molto inferiore di libertà di scelta: le attività sono definite dall'insegnante, per ognuna sono previsti un orario e un compagno/a con cui affrontarla.

In questo ultimo livello della proposta di introduzione alla didattica aperta in chiave inclusiva, la didattica aperta acquisisce, anche in termini di ore, un ruolo assolutamente significativo nell'offerta didattica della classe e contribuisce a darle una chiara forma e direzione che mette al centro l'autodeterminazione da parte degli alunni/e. Difficilmente questo è possibile con l'investimento di un singolo insegnante. Al di là della questione della disponi-

bilità di ore da dedicare all'introduzione dell'apertura didattica — che, come messo in evidenza per i livelli precedenti, nella scuola secondaria è difficile possa riuscire con le sole ore a disposizione di un singolo docente — a questo punto riaffiora una questione più basilare. Se il livello 1, e per certi versi anche il livello 2, possono essere inquadrati nella libertà di insegnamento di ogni docente e possono perciò trovare una realizzazione anche nell'iniziativa personale di uno o pochi insegnanti, il livello 3 implica un chiaro orientamento alla didattica aperta dell'intero impianto metodologico proposto alla classe. Questo richiede una certa condivisione all'interno del consiglio di classe e con gli alunni/e e le famiglie della classe, ma implica probabilmente anche la necessità di un coinvolgimento più forte a livello di intera scuola. È possibile che una proposta che influenza profondamente la visione dei processi di apprendimento e insegnamento che la scuola genera incontri, se non condivisa, ostacoli e barriere fondamentalmente di tipo culturale. Per questo ultimo livello, il primo principio della costruzione della cultura dell'apertura didattica svolge una funzione assolutamente fondamentale, senza il quale la sua realizzazione diventa difficile, se non impossibile.

Quando?	Con chi?	Materia	Attività	Fatto?	Come è andata?
LUNEDÌ 8-9	ORNELLA	1 2 4 5	INVENTA 10 ADDIZIONI. SCRIVI LE ADDIZIONI NEL QUADERNO VERDE. CALCOLA. Ornella controlla che le addizioni stiano entro il 10. Ricordate di scrivere data e titolo nel quaderno.		<input type="checkbox"/> 😊 <input type="checkbox"/> 😞
MARTEDÌ 14-15	MATTIA	1 2 4 5	LA MAESTRA VA SPESSO A FARE LA SPESA. NEL CESTO SULLA CATTEDRA TROVI GLI SCONTRINI DELLA SETTIMANA. CONTA QUANTI SONO. DISEGNALI NEL QUADERNO VERDE E SCRIVI IL NUMERO DI FIANCO. Ricordate di scrivere data e titolo nel quaderno.		<input type="checkbox"/> 😊 <input type="checkbox"/> 😞
MARTEDÌ 15-16	MAESTRA		FACCIAMO UN ESPERIMENTO INSIEME.		<input type="checkbox"/> 😊 <input type="checkbox"/> 😞

GIOVEDÌ 14-15	JANETTE		PRENDI LE FOTO DELL'ESPERIMENTO. METTILE NELL'ORDINE GIUSTO. INCOLLA LE FOTO NEL QUADERNO BLU. Janette prende le foto dalla maestra. Ricordate di scrivere data e titolo nel quaderno.	<input type="checkbox"/> 😊 <input type="checkbox"/> ☹️
GIOVEDÌ 15-16	CON CHI VUOI		VAI AL COMPUTER. GUARDA IL POWERPOINT E IL VIDEO. POI FAI UN DISEGNO COME QUELLI CHE HAI VISTO PER UN POSTER. Guardate il PowerPoint con i quadri di Joan Mirò. Poi guardate il video dal CD che è sistemato lì accanto. Insieme fate un poster che rappresenti la vita e il lavoro di Joan Mirò.	<input type="checkbox"/> 😊 <input type="checkbox"/> ☹️
VENERDÌ 11-12	TU PER GLI ALTRI... GLI ALTRI PER TE		FAI UN DISEGNO COME IERI PER IL POSTER DI SOHIL.	<input type="checkbox"/> 😊 <input type="checkbox"/> ☹️

Fig. 8.6 L'agenda settimanale di Mike.

Materie	Attività	Fatto?	Come è andata?
MATEMATICA  1 2 4 5	Inventa 10 moltiplicazioni a due cifre e risolvi le nel quaderno di matematica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ho lavorato bene <input type="checkbox"/> Non sono riuscito a lavorare bene
	Risolvi i problemi a pag. 46 del libro: esercizi a, b, c, d, e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ho lavorato bene <input type="checkbox"/> Non sono riuscito a lavorare bene
	La maestra ha due bambini e un marito. Quanto credi che spenda per fare da mangiare a tutta la famiglia in una settimana? Nel cestino di vimini sulla cattedra trovi gli scontrini della spesa della scorsa settimana senza la somma finale. Controlla quanto ha speso e se la tua stima si è avvicinata al risultato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ho lavorato bene <input type="checkbox"/> Non sono riuscito a lavorare bene

Materie	Attività	Fatto?	Come è andata?
SCIENZE 	Giovedì alle 15.30 vieni alla cattedra. Farò con te e alcuni compagni un esperimento.		<input type="checkbox"/> Ho lavorato bene <input type="checkbox"/> Non sono riuscito a lavorare bene
	Con un compagno che ha assistito con te all'esperimento descrivi i passaggi nel quaderno. Decidete voi se scrivere o disegnare.		<input type="checkbox"/> Ho lavorato bene <input type="checkbox"/> Non sono riuscito a lavorare bene
	Nella realtà ti è mai successo qualcosa di simile a quello che hai visto nell'esperimento? Scrivilo sul quaderno. Venerdì leggeremo i vostri racconti.		<input type="checkbox"/> Ho lavorato bene <input type="checkbox"/> Non sono riuscito a lavorare bene
ED. ARTISTICA 	Sul pc trovi un PowerPoint con tante immagini di Joan Mirò. Guardale da solo o con qualcuno. Poi guarda il video dal CD che è sistemato lì accanto. Da solo o con qualcuno fai un poster che rappresenti la vita e il lavoro di Joan Mirò.		<input type="checkbox"/> Ho lavorato bene <input type="checkbox"/> Non sono riuscito a lavorare bene
TU PER GLI ALTRI... GLI ALTRI PER TE 	Aiuta Mike martedì dalle 14 alle 15. Nella sua agenda settimanale è spiegato che cosa fare. Ricordati di aiutarlo anche a compilare il piano settimanale.		<input type="checkbox"/> Ho lavorato bene <input type="checkbox"/> Non sono riuscito a lavorare bene
	Potresti fare i problemi di matematica con Ornella? Ha bisogno di aiuto.		<input type="checkbox"/> Ho lavorato bene <input type="checkbox"/> Non sono riuscito a lavorare bene
	So che disegnare non ti piace molto. Credo che Lorena potrebbe aiutarti a realizzare il poster di Mirò, se vuoi.		<input type="checkbox"/> Ho lavorato bene <input type="checkbox"/> Non sono riuscito a lavorare bene

Fig. 8.7 L'agenda settimanale di Mattia.

## Conclusioni

Con questo testo si è provato a mostrare come la didattica aperta possa contribuire allo sviluppo di una didattica inclusiva di qualità, capace di garantire massimo apprendimento e piena partecipazione a tutti gli alunni/e, ciascuno con le proprie differenze individuali. Le argomentazioni descritte e discusse sono fondamentalmente di tipo teorico, con alcune incursioni nel campo della ricerca sulla base dei pochi risultati disponibili. Si è quindi argomentato su come l'approccio in generale, ma anche alcune scelte metodologiche della didattica aperta, possano, sul piano teorico e valoriale, essere considerate uno strumento che contribuisce alla didattica inclusiva. Questa concettualizzazione è certamente importante e indispensabile per verificare una coerenza di principi teorici, di riferimenti valoriali e di impianti metodologici sottesi alla didattica aperta e alla didattica inclusiva, tanto più quando si tratta, come in questo caso, anche di costruire un ponte fra riferimenti culturali di contesti diversi.

Al termine di questo lavoro, viene però una gran voglia di «fare», almeno su due versanti.

Il primo versante riguarda la ricerca e la questione dell'evidence-based. Questo testo ha affrontato la coerenza pedagogica e valoriale della didattica aperta rispetto all'inclusione, dimostrandone il buon potenziale. Molto poco si sa però ancora su quanto questo nesso possa essere confermato anche da risultati concreti nella pratica. Le domande di ricerca possibili in questo ambito sono moltissime: l'introduzione di forme di apertura didattica ha un impatto sui

risultati di apprendimento degli alunni/e? Forme diverse di apertura didattica hanno impatti diversi? E sulla socializzazione? Qual è il percepito soggettivo degli alunni/e delle aperture didattiche? Come cambia in bambini/e diversi?

Il secondo versante è quello della pratica didattica quotidiana a scuola. L'introduzione di questo libro si apre con un dato che da anni mi sconcerta: la forte dominanza della lezione frontale in tutti gli ordini di scuola, perfino nella primaria. È mia grande speranza che questo volume possa contribuire a un cambiamento di questa situazione, alla luce dei forti limiti dell'impostazione frontale, sia per l'idea di apprendimento di tipo trasmissivo che conserva, sia per l'implicita diffusione della rappresentazione dell'apprendimento come processo omogeneo. Sono consapevole, però, che il libro da solo difficilmente potrà rispondere a questo obiettivo. Avrà bisogno di incontrare sul suo cammino professori e professoressa, maestri e maestre con la voglia di provare a mettere in pratica alcune delle idee che contiene e, poi, di documentarle e raccontarle.

Finisco quindi con l'augurio di un buon lavoro a tutti e tutte. A chi, collega nella ricerca, voglia provare a porsi domande anche critiche su questo approccio e a valutarne in modo rigoroso l'impatto. A chi, insegnante di scuola, voglia provare a mettere in pratica, anche con i cambiamenti che la sua esperienza suggerisce, alcuni spunti. Con l'augurio di trovarci, poi, per condividere risultati e buone prassi.

## Bibliografia

- AA.VV. (2014), *Inclusive education in Europe: Putting theory into practice*, Bruxelles, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Ainscow M. e Sandill A. (2010), *Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 14, n. 4, pp. 401-416.
- Andrich Miato S. e Miato L. (2003), *La didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Armstrong, D., Armstrong A.C. e Spandagou I. (2011), *Inclusion: By choice or by chance?*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 15, n. 1, pp. 29-39.
- Augschöll Blasbichler A. (2009), *I compiti dell'istruzione*, Trento, Erickson.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzare o individualizzare?*, Trento, Erickson.
- Barton L. (2006), *Overcoming disability barriers: 18 years of disability and society*, London, Routledge.
- Bauer R. (1997), *Lernen an Stationen in der Grundschule: Ein Weg zum kindgerechten Lernen*, Berlin, Cornelsen.
- Bauer R. (2009), *Lernen an Stationen weiterentwickeln*, Berlin, Cornelsen.
- Berry D.C. (1997), *How implicit is implicit learning?* In G.D.M. Underwood (a cura di), *Implicit cognition*, New York, Oxford University Press, pp. 202-226.
- Beukelman D.R. e Mirenda P. (2014), *Manuale di Comunicazione Aumentativa Alternativa*, Trento, Erickson.
- Biffi E. (2015), *Il metodo autobiografico*. In H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze*, Trento, Erickson, pp. 27-52.
- Blumberg E., Möller K. e Hardy I. (2004), *Erreichen motivationaler und selbstbezogener Zielsetzungen in einem schülerorientierten naturwissenschaftsbezogenen Sa-*

- chununterricht*. In W. Bos, E.-M. Lankes, N. Plaßmeier e K. Schwippert (a cura di), *Heterogenität: Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung*, Münster, Waxmann, pp. 41-55.
- Bohl T. (2004), *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*, Weinheim-Basel, Beltz.
- Bohl T. e Kucharz D. (2010), *Offener Unterricht heute: Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*, Weinheim-Basel, Beltz.
- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Il nuovo Index per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- Cairo M.T. (2008), *Problemi di apprendimento a scuola: Disabilità, difficoltà, svantaggi e dotazioni*, Milano, Vita e Pensiero.
- Caldin R. (2006), *Percorsi educativi nella disabilità visiva*, Trento, Erickson.
- Calvani A. (a cura di) (2007), *Fondamenti di didattica*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (a cura di) (1987), *Handicap e scuola*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale: La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Caprara B. (2015), *L'approccio Montessori*. In H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze*, Trento, Erickson, pp. 53-72.
- Carletti A. e Varani A. (a cura di) (2005), *Didattica costruttivista: Dalle teorie alla pratica in classe*, Trento, Erickson.
- CAST (2011), *Universal Design for Learning: Guidelines version*, Wakefield.
- Cavalea G. e Rinaldi M. (2003), *Sociogramma dei gruppi*, Trento, Erickson.
- Cavalli A. e Argentin G. (2010), *Gli insegnanti italiani*, Bologna, il Mulino.
- Chiappetta Cajola L. (2008), *Didattica per l'integrazione*, Roma, Anicia.
- Chiappetta Cajola L. e Ciraci A.M. (2014), *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando.
- Codolfo F. e Stella I. (2011), *Liberi di imparare*, Firenze, Terra Nuova Edizioni.
- Cohen E. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.
- Cook L. e Friend M. (1995), *Co-teaching: Guidelines for creating effective practice*, «Focus on Exceptional Children», vol. 28, n. 3, pp.1-16.
- Cook-Sather A. (2006), *Sound, presence and power: Student voice in educational research and reform*, «Curriculum Inquiry», vol. 36, n. 4, doi: 10.1111/j.1467-873x.2006.00363.x.
- Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (2015), *Imparare a studiare: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (2011), *L'autismo a scuola: Quattro parole chiave per l'integrazione*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*, Trento, Erickson.
- Cottini L. e Morganti A. (2015a), *Evidence-based education e pedagogia speciale*, Roma, Carocci.
- Cottini L. e Morganti A. (2015b), *Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», vol. 15, n. 3, pp. 116-128.

- d'Alonzo L. (2009), *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson.
- d'Alonzo L., Bocci F. e Pinnelli S. (2015), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola.
- D'Alessio S. (2013), *Inclusive education in Italy*, «Life Span and Disability», vol. 16, n. 1, pp. 95-120.
- de Anna L. (2014), *Pedagogia speciale: Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.
- de Anna L., Gaspari P. e Mura A. (2015), *L'insegnante specializzato*, Milano, FrancoAngeli.
- Deci E.L. e Ryan R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York, Plenum.
- Demo H. (a cura di) (2015), *Didattica delle differenze*, Trento, Erickson.
- Demo H. (2016), *Valutare l'inclusione*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Trento, Erickson, pp. 141-157.
- Derman-Sparks L. e Edwards P.G. (2010), *Anti-bias education for young children and ourselves*, Washigton, DC, NAEYC.
- Dewey J. (1954), *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey J. (2004), *Educazione e democrazia*, Milano, Sansoni.
- Dunn R. e Dunn K. (1978), *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*, Boston, Allyn and Bacon.
- Elia E., Stracquadanio C., Anastasia S., De Filippis V. e Costantino M.A. (2013), *Le ricadute sull'inclusione dell'utilizzo dei libri in simboli*, paper presentato al secondo convegno nazionale «Integrazione e Inclusione Scolastica», Bolzano, 13 aprile, [www.griisbolzano.wixsite.com/griis](http://www.griisbolzano.wixsite.com/griis).
- Ellerani P. (2013), *Strumenti per promuovere e valutare le competenze*. In P. Ellerani e M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere*, Trento, Erickson, pp. 151-191.
- Ernaut M. (2000), *Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work*. In F. Coffield (a cura di), *The necessity of informal learning*, Bristol, The Policy Press, pp. 12-30.
- Favorini A. (2014), *I problemi di comportamento a scuola*, Roma, Carocci.
- Florian L. (2014), *What counts as evidence of inclusive education?*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 29, n. 3, pp. 286-294.
- Fornasa W. e Medeghini R. (2003), *Abilità differenti: Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, Milano, FrancoAngeli.
- Frabboni F. (2006), *Didattica e apprendimento*, Palermo, Sellerio.
- Frabboni F. (2007), *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza.
- Freinet C. (1969), *Le mie tecniche*, Firenze, Nuova Italia.
- Frey K. (2012), *Die Projektmethode*, Wenheim e Basel, Beltz.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli.
- Gaspari P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio*, Milano, FrancoAngeli.
- Gaspari P. e Sandri P. (2010), *Inclusione e diversità*, Milano, FrancoAngeli.
- Gentili G. (2011), *Intelligenze multiple in classe*, Trento, Erickson.

- Ghedini E., Aquario D. e Di Masi D. (2013), *Co-teaching in action: Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. 4, n. 11, pp.157-175.
- Giaconia R. e Hedges L. (1982), *Identifying features of effective open education*, «Review of Educational Research», vol. 52, n. 4, pp. 579-602.
- Goetze H. (1992), *Wenn freie Arbeit schwierig wird...* In G. Reiß e G. Eberle (a cura di), *Offener Unterricht: Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, pp. 254-273.
- Goussot A. (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e modelli della pedagogia speciale*, Roma, Aracne.
- Gudjons H. (1997), *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Bad Heilbrunn, Kinkhardt.
- Hall T.E., Meyer A. e Rose D.H. (2012), *Universal Design for Learning in the classroom*, New York-London, The Guilford Press.
- Hart S. (1992), *Differentiation: Part of the problem or part of the solution?*, «The Curriculum Journal», vol. 3, n. 2, pp. 131-142.
- Hart S. (1996), *Differentiation and the secondary curriculum*, London-New York, Routledge.
- Hartinger A. (2005), *Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern*, «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 51, n. 3, pp. 397-414.
- Hartinger A. (2006), *Interesse durch Öffnung des Unterrichts – Wodurch?*, «Unterrichtswissenschaft», vol. 34, n. 3, pp. 272-288.
- Hartinger A. e Hawelka B. (2005), *Öffnung und Strukturierung von Unterricht: Widerspruch oder Ergänzung?*, «Die Deutsche Schule», vol. 97, n. 3, pp. 329-341.
- Hattie J. (2009), *Visible learning*, London-New York, Routledge.
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Trento, Erickson.
- Helmke A. (2006), *Was wissen wir über guten Unterricht*, «Pädagogik», vol. 58, n. 2, pp. 42-45.
- Hetzl D.C., Rasher S.P., Butcher L. e Walberg H.J. (1980), *A quantitative synthesis of the effects of open education*, paper presentato al convegno annuale della American Educational Research Association, Boston.
- Hinz A. (2002), *Von der Integration zur Inklusion*, «Zeitschrift für Heilpädagogik», vol. 53, pp. 354-361.
- Hoffman A. e Field S. (1995), *Promoting self-determination through effective curriculum development*, «Intervention in School and Clinic», vol. 30, n. 3, pp. 134-141.
- Ianes D. (2001), *Didattica speciale per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2009), *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e bisogni educativi speciali*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 8, n. 5, pp. 440-458.

- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2016) (a cura di), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cappello S. e Demo H. (2016, in press), *Teacher and student voices*, «European Journal of Special Needs Education», doi: 10.1080/08856257.2016.1223402 .
- Ianes D. e Cramerotti S. (2002), *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2015), *Compresenza didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2016), *Dirigere scuole inclusive*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Jones B.F., Rasmussen C.M. e Moffit M.C. (1999), *Didattica per problemi reali*, Trento, Erickson.
- Jürgens E. (2009), *Die «neue» Reformpädagogik und Bewegung offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage*, Sankt Augustin, Academia Verlag.
- Kagan S. (2000), *Apprendimento cooperativo: L'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Kammermeyer G. e Kohlert C. (2002), *Selbstständiges Arbeiten beim Lernen an Stationen*, Erlagen e Nürnberg, Institut für Grundschulforschung.
- Kilpatrick W.H. (1918), *The project method*, «Teachers College Record», vol. 19, pp. 319-335.
- Kilpatrick W.H. (1962), *I fondamenti del metodo: Conversazioni sui problemi dell'insegnamento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Klein K. (2008), *Lernen mit Projekten*, Mühlheim an der Ruhr, Verlag an der Ruhr.
- Klippert H. (2004), *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht*, Weinheim-Basel, Beltz.
- Klippert H. e Müller F. (2003), *Methodenlernen in der Grundschule*, Weinheim-Basel, Beltz.
- Knoll M. (2005), *Grundmodelle des Projektunterrichts: Versuch zur Klärung eines unübersichtlichen Konzepts*, [www.asamnet.de/~amgmg/unterr/faecher/gesch/projekt/Knoll.htm](http://www.asamnet.de/~amgmg/unterr/faecher/gesch/projekt/Knoll.htm).
- Kozhevnikov M., Evans C. e Kosslyn S.M. (2014), *Cognitive styles as environmentally sensitive individual differences in cognition: A modern synthesis and applications in education, business, and management*, «Psychological Science in the Public Interest», vol. 15, n. 1, pp. 3-33.
- Krieger C.G. (1994), *Mut zur Freiarbeit*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Kucharz D. e Wagerer M. (2009), *Jahrgangsübergreifendes Lernen: Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Lascioli A. (2011), *Educazione speciale: Dalla teoria all'azione*, Milano, FrancoAngeli.

- Lipowsky F. (1999), *Lernzeit und Konzentration: Grundschul Kinder in offenen Lernsituationen*, «Die Deutsche Schule», vol. 91, n. 2, pp. 232-245.
- Lipowsky F. (2007), *Was wissen wir über guten Unterricht?* In S. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothlind, L. Städel e E. Terhart (a cura di), *Guter Unterricht*, Seelze, Friedrich, pp. 26-30.
- Madamba S.R. (1980), *Meta-analysis of the effects of open and traditional schooling on the teaching-learning of reading*, tesi di dottorato non pubblicata, University of California.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies*, Trento, Erickson.
- Meyer H. (2004), *Was ist guter Unterricht?*, Berlin, Cornelsen.
- Mitchell D. (2012), *What really works in special and inclusive education?*, London e New York, Routledge.
- Mithaug D., Wehmeyer M.L., Agran M., Martin J. e Palmer S. (1998), *The self-determined learning model of instruction: Engaging students to solve their learning problems*. In M.L. Wehmeyer e Sands D.S. (a cura di), *Making it happen: Student involvement in educational planning, decision-making and instruction*, Baltimore, Brooks, pp. 299-328.
- MIUR (2009), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).
- Möller K., Jonen A., Hardy I. e Stern E. (2002), *Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung*, «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 45, pp. 176-191.
- Montessori M. (1950), *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti.
- Montessori M. (1962), *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti.
- Monteverdi A. (a cura di) (2016), *Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di giovani con bisogni educativi speciali*, report di restituzione, Provincia Autonoma di Trento, Dipartimento della Conoscenza.
- Morgenthau L. (2003), *Offener Unterricht: Wochenplan und freie Arbeit organisieren*, Mühlheim, Verlag an der Ruhr.
- Moser U. (1997), *Unterricht, Klassengröße und Lernerfolg*. In U. Moser, E. Ramsteiner, C. Keller e M. Huber, *Schule auf dem Prüfstand*, Chur e Zürich, Rügger, pp. 181-214.
- Mura A. (2012), *Pedagogia speciale*, Milano, FrancoAngeli.
- Neill A.S. (1990), *I ragazzi felici di Summerhill*, Cornaredo, Red!
- Niggli A. (2000), *Lernarrangements erfolgreich planen*, Aarau, Sauerländer.
- Niggli A. e Kersten B. (1999), *Lehrerverhalten und Wochenplanunterricht*, «Bildungsforschung und Bildungspraxis», vol. 21, n. 3, pp. 272-291.
- Nigris E., Negri S.C. e Zuccoli F. (2007), *Esperienza e educazione*, Roma, Carocci.
- Nirje B. (1969), *The normalization principle and its human management implications*. In R. Kugel e W. Wolfensberger (a cura di), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, Washington, DC, President's Committee on Mental Retardation, pp. 179-195.

- Nussbaum M. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia: Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, il Mulino.
- Oliver M. (1990), *The politics of disablement*, London, MacMillan.
- Parkhurst H. (1955), *L'educazione secondo il piano Dalton*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pauli C., Reusser K., Waldis M. e Grob U. (2003), «*Erweiterte Lernformen*» im *Mathematikunterricht der Deutschschweiz*, «*Unterrichtswissenschaft*», vol. 31, n. 4, pp. 291-320.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione*, Milano, Mondadori.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia.
- Peschel F. (1997), *Offen bis geschlossen- Formen und Chancen offenen Unterrichts*. In H. Gesing (a cura di), *Pädagogik und Didaktik in der Grundschule*, Neuwied, Luchterhand, pp. 229-268.
- Peschel F. (2006a), *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel F. (2006b), *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel F. (2013), *Mr. Hattie und der offene Unterricht*, [visible-learning.org/author-falko-peschel](http://visible-learning.org/author-falko-peschel) (ultimo accesso: 31 luglio 2016).
- Peterson R. (1979), *Direct instruction reconsidered*. In P. Peterson e H.J. Walberg (a cura di), *Research on teaching*, Berkeley, McCutchan.
- Rathmann (1987), *Circuit*, «*Musische Stunde*», vol. 30, S. 1.
- Rawls J. (2002), *Giustizia come equità: Una riformulazione*, Milano, Feltrinelli.
- Reffieuna A. (2012), *Come funziona l'apprendimento*, Trento, Erickson.
- Reich K. (a cura di) (2007), *Methodenpool*, <http://methodenpool.uni-koeln.de> (ultimo accesso: 4 ottobre 2016).
- Reichen J. (1988), *Lesen durch Schreiben: Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Heft 1*, Hamburg, Heinevetter Verlag.
- Sapon-Shevin M. (2003), *Inclusion: A matter of social justice*, «*Educational Leadership*», vol. 61, n. 2, pp. 25-28.
- Savater F. (2004), *Il coraggio di scegliere: Riflessioni sulla libertà*, Roma-Bari, Laterza.
- Scataglini C. e Giustini A. (1999), *Adattamento dei libri di testo*, Trento, Erickson.
- Sen A. (1993), *Capability and well-being*. In M. Nussbaum e A. Sen (a cura di), *The quality of life*, Oxford, Clarendon Press.
- Sen A. (2010), *L'idea di giustizia*, Milano, Mondadori.
- Tomlinson C.A. (2014), *The differentiated classroom*, Alexandria, ASCD.
- Tomlinson C.A e Imbeau M.B. (2012), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, Roma, LAS.
- Traub S. (2012), *Projektarbeit erfolgreich gestalten*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Tuffanelli L. e Ianes D. (2003), *Formare una testa ben fatta*, Trento, Erickson.

- Varisco B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci.
- Vaupel D. (1996), *Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe: Schritte zum selbstständigen Lernen*, Weinheim und Basel, Beltz.
- Venuti P. (2012), *Intervento e riabilitazione nei disturbi dello spettro autistico*, Roma, Carocci.
- Von Glasersfeld E. (1999), *Il costruttivismo e le sue radici*, <http://www.oikos.org/vonit.htm>.
- Wallaschek U. (1996), *Lernzirkel: Eine Arbeitsform, die selbstständiges, individuelles Arbeiten ermöglicht*. In B. Lehmann (a cura di), *Kinder-Schule: Lehrer-Schule*, Langenau-Ulm.
- Wallrabenstein W. (1991), *Offene Schule – offener Unterricht*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Weinert F.E. e Helmke A. (1987), *Schulleistungen: Leistungen der Schule oder des Kindes?* In U. Steffens e T. Bargel (a cura di), *Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts*, Wiesbaden e Konstanz, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, pp. 17-31.
- Weinert F. E. e Helmke A. (1996), *Der gute Lehrer*, «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 34, pp. 223-233.
- Wild R. (2000), *Educare ad essere*, Roma, Armando.
- Zappaterra T. (2010), *Special needs a scuola*, Pisa, Edizioni ETS.
- Zehnpfennig H. e Zehnpfennig H. (1992), *Was ist «offener Unterricht»*. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (a cura di), *Schulanfang: Ganzheitliche Förderung im Anfangsunterricht und im Schulkindergarten*, Soest, Soest, pp. 46-60.
- Zehnpfennig H. e Zehnpfennig H. (1995), *Das Arbeitsblatt: Für und Wider*, «Grundschulunterricht», n. 1, pp. 10-11.



APPENDICE A

**Attività, strategie,  
strumenti operativi:  
livello 1**



## ■ Scheda di progettazione per il lavoro a stazioni<sup>1</sup>

<b>Titolo:</b>
Mappa della competenza/tematica <sup>2</sup>
Obiettivi rispetto ad autonomia e gestione dell'apertura organizzativa <sup>3</sup>
Obiettivi specifici per singoli alunni/e <sup>4</sup>
Documentazione del percorso <sup>5</sup>
Valutazione del percorso <sup>6</sup>

<sup>1</sup> Le singole parti della scheda fanno riferimento alle fasi di organizzazione del lavoro a stazioni descritte nel capitolo 4, pp. 63-75.

<sup>2</sup> Rappresentazione con una mappa visiva dei singoli aspetti rilevanti al fine di costruire la competenza/la tematica che gli alunni/e dovrebbero sviluppare con il lavoro a stazioni.

<sup>3</sup> Descrizione delle specifiche competenze che gli alunni/e devono sviluppare per migliorare l'autonomia con cui risolvono i compiti delle stazioni e per gestire in modo funzionale l'apertura organizzativa.

<sup>4</sup> Descrizione di obiettivi differenziati specifici per alcuni alunni/e.

<sup>5</sup> Descrizione dello strumento/degli strumenti con cui gli alunni/e documenteranno il proprio percorso attraverso le stazioni (ad esempio tabella per tutta la classe, tabelle individuali, portfolio).

<sup>6</sup> Descrizione delle modalità con cui sarà valutato il grado di sviluppo della competenza o della tematica (ad esempio verifica scritta, portfolio, elaborazione di un prodotto).



## ■ Scheda di progettazione per la didattica per progetti<sup>10</sup>

### *Avvertenza generale*

Questa è la progettazione delle attività che permettono al gruppo classe di scegliere una tematica su cui sviluppare un progetto, di definire gli obiettivi e un piano di lavoro per raggiungerli e infine di decidere insieme come portarlo a conclusione. I contenuti specifici e le singole parti del progetto saranno definiti in modo partecipato con gli alunni/e e non possono essere quindi oggetto della progettazione «a priori» dell'insegnante. In questo primo livello alcune fasi sono determinate dall'insegnante e sono indicate esplicitamente con la voce «a carico degli insegnanti».

Cominciare
Attività per generare idee su possibili progetti <sup>11</sup>
Attività per valutare la fattibilità di (alcune) idee di progetto <sup>12</sup>
Attività per raccogliere consenso attorno a un'idea di progetto <sup>13</sup>
Pianificare
Attività per mappare le preconcoscenze e gli interessi <sup>14</sup>

<sup>10</sup> Le singole parti della scheda fanno riferimento alle fasi descritte nel capitolo 4, pp. 87-99.

<sup>11</sup> Attività per l'intero gruppo classe che incoraggi tutti gli alunni/e a esprimere idee per possibili progetti, a partire ad esempio da una tematica disciplinare ampia, un problema che interessa la scuola/il quartiere in quel momento, una competenza dalle Indicazioni nazionali.

<sup>12</sup> Attività per il gruppo classe che permetta una valutazione condivisa della fattibilità di alcune idee di progetto. Questa valutazione può essere un valido orientamento per scegliere quale idea di progetto realizzare.

<sup>13</sup> Attività per l'intero gruppo classe che permetta di raggiungere attraverso un processo partecipato e democratico consenso attorno a un'idea unitaria.

<sup>14</sup> Attività per l'intero gruppo classe che permetta di far emergere conoscenze e competenze che gli alunni/e già padroneggiano nell'ambito dell'idea di progetto scelta e di raccogliere i diversi interessi.

Attività per definire gli obiettivi <sup>15</sup>
Assegnazione di obiettivi e compiti specifici a sottogruppi di alunni/e o singoli <sup>16</sup> <i>A carico degli insegnanti</i>
Stesura di un piano di lavoro generale <sup>17</sup> <i>A carico degli insegnanti</i>

Realizzare
Stesura di piani di lavoro specifici nei sottogruppi o singolarmente <sup>18</sup> <i>A carico degli insegnanti</i>
Realizzazione
Attività per la riflessione sull'andamento della realizzazione <sup>19</sup> <i>A carico degli insegnanti</i>

Concludere
Prodotto-conclusione del progetto <sup>20</sup>
Valutazione del progetto <sup>21</sup> <i>A carico degli insegnanti</i>

<sup>15</sup> Attività per l'intero gruppo classe che sulla base degli interessi dichiarati possa portare alla definizione partecipata degli obiettivi specifici del progetto.

<sup>16</sup> Assegnazione di obiettivi e compiti specifici a sottogruppi o singoli alunni/e sulla base degli interessi e delle preconoscenze di ognuno.

<sup>17</sup> Pianificazione sulla base degli obiettivi generali e degli obiettivi specifici dei sottogruppi o dei singoli.

<sup>18</sup> Progettazione per i sottogruppi o per i singoli alunni/e per la realizzazione del proprio obiettivo specifico.

<sup>19</sup> Attività che permettano una regolare riflessione sull'andamento dei lavori nei sottogruppi.

<sup>20</sup> Attività che sostiene una scelta comune nel gruppo classe su come concludere il progetto in coerenza con gli obiettivi proposti (ad esempio esposizione di un prodotto, presentazione del progetto a possibili interessati, ecc.).

<sup>21</sup> Definizione di criteri di valutazione del progetto.

## ■ Attività specifiche per lo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti

*Attività/strategie sul tono di voce*

SEMAFORI

Primaria

L'insegnante costruisce un semaforo di cartone che rappresenta metaforicamente diversi modi di usare la voce:

- *rosso*: silenzio;
- *giallo*: si parla a bassa voce con le persone vicine;
- *verde*: si parla con un tono di voce normale, quello che viene spontaneo.

Il semaforo viene introdotto in un momento di discussione in cerchio.

L'insegnante spiega che cosa rappresenta il semaforo e attiva una discussione fra bambini/e sui diversi momenti a scuola e il tono di voce più adatto alle diverse situazioni.

Si può poi fare una riflessione specifica sui momenti di lavoro a stazioni.

CI RIVEDIAMO... E RIASCOLTIAMO

Primaria     Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Durante il lavoro a stazioni, l'insegnante riprende 3 o 4 situazioni caratterizzate da toni di voce diversi.

Successivamente, durante una discussione in cerchio, mostra i video. In un primo momento fa ascoltare solo l'audio e chiede ai ragazzi/e di individuare differenze fra i diversi audio.

Poi mostra anche il video. A questo punto i ragazzi/e osservano le diverse situazioni, analizzando le azioni che avvengono in classe.

Da qui si discuterà insieme sul legame fra il tono di voce e le attività che vengono realizzate, con un'attenzione particolare a individuare le attività che è più difficile svolgere con un certo tipo di tono di voce.

Sulla base di queste riflessioni la classe può decidere di stilare delle regole sull'uso del tono di voce.

ASCOLTA E... COME VA?

Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Durante il lavoro a stazioni, l'insegnante interrompe le attività in due momenti caratterizzati uno da un tono di voce molto tranquillo e uno da un tono di voce alto.

Chiede a ogni studente di scrivere su un foglietto:

1. che cosa sta facendo;
2. se riesce a farlo bene.

Alla fine della fase del lavoro a stazioni, in una situazione di discussione in cerchio, l'insegnante discute con i ragazzi/e il legame fra il tono di voce e le condizioni di lavoro per determinate attività. Sulla base di queste riflessioni la classe può decidere di stilare delle regole sull'uso del tono di voce.

*Attività/strategie sulla gestione dei materiali*

OGNI COSA AL SUO POSTO!

**Primaria**

Per aiutare i bambini/e più giovani a lasciare le stazioni nello stesso stato in cui le hanno trovate inizialmente, si può fare una foto della stazione prima del suo primo utilizzo. La foto viene affiancata al foglio di istruzioni per la stazione.

Alla fine di una fase di lavoro a stazioni, l'insegnante chiede che ogni bambino/a o coppia di bambini/e si faccia carico di risistemare una stazione esattamente come nella foto, così che in poco tempo tutte le stazioni siano pronte per essere utilizzate la volta successiva.

CHI C'ERA PRIMA?

**Primaria**    **Secondaria 1° grado**    **Secondaria 2° grado**

Per aiutare bambini/e e ragazzi/e a risolvere in autonomia i problemi con la gestione dei materiali, può essere utile che accanto alla stazione ci sia un foglio dove chi ci lavora segna il proprio nome. In questo modo, se un alunno/a arriva a una stazione e manca qualche materiale, può facilmente chiedere informazioni al compagno/a che l'ha fatta prima di lui.

FINIRE, CORREGGERE E ARCHIVIARE

**Primaria**    **Secondaria 1° grado**    **Secondaria 2° grado**

Dato che, nel momento in cui si introduce un lavoro a stazioni, gli alunni/e devono imparare a gestire in autonomia i materiali che utilizzano e producono, è importante dare fin dall'inizio indicazioni precise riguardo a come si possono organizzare i prodotti da finire, e quindi da continuare in un altro momento, i prodotti finiti, che l'insegnante deve correggere, e i prodotti già corretti.

Con gli alunni/e più giovani può essere utile istituire delle routine e in una prima fase controllarle con frequenza in modo che si stabilizzino.

Se in classe, ad esempio, c'è una libreria, si possono utilizzare tre ripiani: uno in cui riporre i prodotti da terminare, uno in cui mettere i prodotti finiti che l'insegnante deve correggere e uno nel quale l'insegnante restituisce i prodotti corretti. Va poi concordato insieme dove archiviare i prodotti finiti e corretti.

Con gli studenti/esse più grandi può non essere necessario concordare il modo in cui gestiscono i prodotti da finire e quelli definitivamente corretti, perché è probabile che abbiano già sviluppato modalità individuali e autonome. Occorrerà però concordare le modalità di consegna e restituzione dei prodotti. Le routine, anche con ragazzi/e grandi, aiutano a risparmiare tempo su queste operazioni.

Se ci sono le competenze e i mezzi, le forme digitali di archiviazione e consegna possono essere molto facilitanti.

ORDINE... MA PERCHÉ? 1

**Primaria**

Per aiutare gli alunni/e a comprendere il valore dell'ordine nella didattica aperta si può mostrare loro due foto: una di una disordinata libreria di casa e una di un ordinato scaffale di una biblioteca pubblica.

In cerchio, si possono prima descrivere le differenze visibili delle due situazioni e poi discutere sul motivo dei due diversi modi di conservare i libri. Con domande, l'insegnante guiderà a riflettere sull'importanza dell'ordine in una biblioteca, che permette a molte persone di orientarsi; in una libreria di casa disordinata, invece, solo il suo proprietario può ritrovare i libri.

Questo può valere anche per le situazioni di didattica aperta, dal momento che l'ambiente di apprendimento è comune ed è importante che tutti gli aspetti da condividere (ad esempio materiali, consegna di prodotti e restituzione) seguano un «ordine» che tutti conoscono.

ORDINE... MA PERCHÉ? 2

Secondaria 1° grado

Per aiutare i ragazzi/e a capire il valore dell'ordine nella didattica aperta, si può chiedere a due volontari di sfidarsi in un compito, mentre i compagni li osservano. Il compito consiste nel disegnare una figura geometrica su un foglio: vince il ragazzo/a che fa il disegno più accurato nel minor tempo possibile. Entrambi ricevono lo stesso foglio di istruzioni. Sono seduti di spalle e non si vedono. Uno lavora a un banco su cui c'è solo il materiale necessario e pronto per essere usato (matita temperata, gomma pulita, ecc.). L'altro lavora a un banco dove, oltre al materiale necessario, c'è ne molto altro, inutile, che ingombra la superficie e i materiali, per fare un disegno accurato, vanno sistemati (matita senza punta, gomma sporca, ecc.).

Il risultato della sfida sarà praticamente scontato, ma per gli studenti/esse probabilmente anche molto ingiusto. A quel punto, in una discussione in cerchio, si potrà parlare dei vantaggi dell'ordine.

ORDINE... MA PERCHÉ? 3

Secondaria 2° grado

Si può proporre ai ragazzi/e un questionario di autovalutazione costruito come segue.

Mi serve l'ordine quando:

- devo scrivere un testo?
- devo cucinare?
- devo risolvere un problema con un amico?
- devo organizzare una cartella con file per tutta la classe?

Una volta che ogni ragazzo/a avrà risposto al questionario, si intavola una discussione sul diverso valore dell'ordine nelle varie situazioni. L'obiettivo è far riflettere sul valore diverso che l'ordine può avere in attività diverse per persone diverse e sull'importanza di un ordine condiviso nelle attività che coinvolgono tutto il gruppo.

*Attività/strategie sulla scelta dei compiti e del loro svolgimento*

L'ANGOLO DELLA SCELTA

Primaria

Al momento dell'introduzione del lavoro a stazioni, l'insegnante appende in un angolo della classe un cartellone con alcune domande che possono suggerire dei modi per scegliere la stazione con cui cominciare e/o proseguire. Gli alunni/e che si trovano in

difficoltà, nella fase della scelta, possono qui provare a individuare un criterio per la scelta dell'attività successiva. Soprattutto in un primo momento, questo è anche un modo attraverso cui l'insegnante può rilevare eventuali difficoltà e offrire un sostegno per la scelta.

Esempi di frasi per il cartellone:

- Se oggi ti senti in forma, scegli la stazione che ti sembra più difficile
- Se hai tanto tempo, potresti scegli la stazione più lunga
- Se oggi sei un po' stanco, potresti scegliere una stazione che ti sembra facile
- Se oggi fai fatica a stare seduto, potresti cercare una stazione che puoi fare in piedi.

E TU COME HAI SCELTO?

Primaria     Secondaria 1° grado

Quando si introduce per la prima volta un'attività a stazioni può essere interessante proporre subito dopo la fase di scelta una riflessione sul modo in cui ognuno ha scelto le stazioni da cui cominciare a lavorare. È un modo di raccogliere diversi modi di scegliere che possono anche contaminarsi fra loro.

PRIMA IL PIACERE E POI IL DOVERE... O VICEVERSA!

Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

L'insegnante porta a scuola sei scatole.

Le prime tre vengono disposte in un angolo della classe accompagnate dalle seguenti scritte:

1. Dalla più facile alla più difficile
2. Dalla più difficile alla più facile
3. Una facile, una difficile, una facile, una difficile, ecc.

Le altre tre vengono collocate in un altro angolo della classe accompagnate dalle scritte:

1. Dalla più noiosa alla più divertente
2. Dalla più divertente alla più noiosa
3. Una noiosa, una divertente, una noiosa, una divertente, ecc.

L'insegnante chiede di rispondere alla domanda: «In che ordine preferisco affrontare le stazioni?». Ogni studente riceve due fogli di carta: su uno scrive la propria preferenza riguardo al primo gruppo di scatole e sull'altro la propria preferenza riguardo al secondo gruppo. Poi li appallottola e li mette nella scatola che rappresenta la sua risposta.

Con una discussione in cerchio si potranno contare le preferenze e discutere i pro e i contro dell'una e dell'altra scelta.

*Attività/strategie su documentazione e valutazione*

LA «GUIDA» FRA LE STAZIONI

Primaria     Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

È un foglio o fascicoletto che raccoglie l'elenco di tutte le stazioni disponibili e alcune informazioni su di esse. Ogni alunno/a riceve una «guida» personale, dove l'insegnante indica anche quali stazioni sono obbligatorie per lui/lei. A seconda della quantità di

informazioni che contiene può essere utile anche per la scelta delle stazioni da parte degli alunni/e.

Una parte è esplicitamente dedicata alla documentazione del lavoro fatto. Nella sua versione più semplice gli alunni/e possono indicare con una serie di simboli quando cominciano il lavoro alla stazione, quando lo terminano e quando questo è stato corretto. Versioni più articolate prevedono anche lo spazio per altre informazioni riguardo all'autovalutazione e alla valutazione delle attività svolte.

In base all'ordine di scuola e all'età dei bambini/e o ragazzi/e la grafica della «guida» cambia notevolmente, così come la complessità delle informazioni contenute.

#### L'ESPERTO DELLA STAZIONE

Primaria    Secondaria 1° grado    Secondaria 2° grado

Man mano che alcuni alunni/e completano le stazioni possono candidarsi come esperti di quella stazione. L'insegnante allora controlla con loro il prodotto che hanno realizzato alla stazione e, da quel momento, questi si sostituiscono all'insegnante per la correzione dei prodotti dei compagni. Questo è possibile e semplice per compiti che prevedono una sola soluzione corretta. Non sono da escludere da questa modalità di correzione anche compiti più complessi con più soluzioni possibili, ma potrebbe essere prematuro in questa prima fase di introduzione della didattica aperta.

#### IL PORTFOLIO DELLE STAZIONI

Primaria    Secondaria 1° grado    Secondaria 2° grado

Per affiancare alla documentazione più quantitativa, ad esempio della «guida», uno strumento che permetta una descrizione più di tipo qualitativo, si può chiedere agli alunni/e di preparare un portfolio delle stazioni.

Questo può essere costruito in vari modi; si può chiedere ad esempio di:

- raccogliere nella cartellina tutti i prodotti realizzati alle stazioni (direttamente se possibile o fotografati/raccontati se non possono essere inseriti fisicamente) e ordinarli da quello di cui sono più soddisfatti a quello di cui lo sono meno;
- raccogliere nella cartellina i tre prodotti realizzati alle stazioni che hanno dato maggiore soddisfazione. Per ognuno l'alunno/a allega un foglio in cui spiega come li ha realizzati;
- raccogliere nella cartellina tutti i prodotti realizzati alle stazioni. Attaccare un post it verde sulle attività che sono state più difficili e uno giallo su quelle che sono state più facili.

#### L'ESPOSIZIONE

Primaria    Secondaria 1° grado    Secondaria 2° grado

Per documentare i prodotti di stazioni i cui compiti hanno una struttura aperta e ammettono più soluzioni, è possibile organizzare una mostra. A seconda del tipo di prodotto, si possono utilizzare le pareti o i davanzali per esporre oppure un piccolo spazio frontale al gruppo classe in ascolto per presentare o esibirsi.

Si tratta di una forma di documentazione dei lavori che supera la sola dimensione privata, tipica ad esempio del portfolio, per entrare invece in una documentazione comune della classe.

All'esposizione possono anche seguire momenti di feedback sui vari prodotti. Ai compagni/e può ad esempio essere richiesto di trovare in tutti i prodotti qualcosa che apprezzano, eventualmente affiancato dal commento su un elemento che avrebbero fatto in altro modo.

#### *Attività/strategie sulla funzione degli errori*

MA GLI ERRORI SONO UNA BRUTTA COSA?

Primaria

In una situazione di cerchio, si può attivare una discussione intorno alla domanda: «Quando si fa un compito, è meglio sbagliare o non sbagliare?». Possono seguire domande del tipo: «Quando faccio giusto che cosa succede?» e «Quando sbaglio invece?».

Da qui si può riflettere in gruppo sul potenziale di apprendimento che c'è in un errore, sia per il singolo sia per il gruppo che può riflettere su di esso.

LE NOSTRE MEMORIE: SBAGLIANDO S'IMPARA!

Primaria     Secondaria 1° grado

Al fine di costruire un clima di apprendimento di classe in cui l'errore sia visto come occasione per comprendere meglio e/o imparare qualcosa di nuovo, si può «istituire» un quaderno di memorie collettive della classe, intitolato ad esempio «Sbagliando si impara». Qui si raccolgono sistematicamente episodi in cui, grazie all'errore di qualcuno, questa persona o altri nella classe hanno potuto imparare qualcosa di nuovo.

LA CORREZIONE DEGLI ERRORI

Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Per mostrare concretamente che gli errori creano nuove occasioni di apprendimento, l'insegnante, correggendo i prodotti che gli alunni/e realizzano nelle stazioni, indica gli eventuali errori, ma non fornisce il dato corretto. È poi compito degli alunni/e correggere il prodotto prima di archivarlo.

LA COLLEZIONE DEGLI ERRORI INTELLIGENTI

Secondaria 2° grado

Dietro a molti errori c'è un ragionamento che ha una sua logica, ma che non può essere applicato in un certo contesto e quindi dà origine a un errore.

Può essere interessante proporre con regolarità attività di analisi di errori dove, nel grande o nel piccolo gruppo, si discute sulla logica sottostante all'errore e sul motivo per cui questa non è applicabile in quella situazione. Questo veicola implicitamente una connotazione positiva dell'errore.

## ■ Attività specifiche per la gestione dell'apertura dell'organizzazione

### *Attività/strategie sull'autodeterminazione dei tempi*

LA GESTIONE DELLE PAUSE 1

Primaria

Quando si introduce il lavoro a stazioni, si può intavolare, nel grande cerchio, una discussione sul fatto che in questo tipo di lavoro i bambini possono prendersi in autonomia delle pause. Tre possono essere le domande interessanti a cui cercare risposte in insieme:

1. Quando ci serve una pausa?
2. Che cosa si può fare nella pausa?
3. Quanto può durare una pausa?

#### IL CORRIDOIO DELLE PAUSE BREVI

##### Primaria

Per aiutare bambini/e più giovani a regolare la durata delle pause, in corridoio si può dedicare una parete a una collezione di possibili attività per una pausa breve. Su strisce di cartoncino colorato si possono elencare alcune idee, come ad esempio: vado fino alla macchinetta del caffè e ritorno saltellando su un piede solo (all'andata su uno e al ritorno sull'altro); vado in bagno e mi prendo un bicchiere di acqua, lo lavo, lo asciugo e lo rimetto al suo posto; se facciamo pausa in due, possiamo fare una partita a memory, ecc.

#### LA GESTIONE DELLE PAUSE 2

##### Secondaria 1° grado

Un modo per imparare a tenere un buon ritmo fra attività e pausa è quello di stimare in anticipo la durata di una certa attività e della pausa poi necessaria per recuperare prima di cominciare la successiva. Il lavoro a stazioni si presta bene a questo genere di esercizio di stima. Con un cronometro o un orologio si può poi controllare l'accuratezza della propria stima e provare a migliorarla ogni volta.

IL TEMPO CHE HO A DISPOSIZIONE È ESATTAMENTE QUELLO CHE MI SERVE PER CONCLUDERE!

##### Secondaria 2° grado

Per i ragazzi/e più grandi è importante imparare a regolare il modo in cui affrontano un'attività in base al tempo che hanno disposizione.

In una proposta di attività a stazioni, l'insegnante potrebbe indicare, per quelle obbligatorie, il tempo entro cui ogni studente/ssa deve completarle. Si tratta di un tempo assegnato dall'insegnante con lo scopo di richiedere un lavoro rapido che necessariamente impone di tralasciare alcuni dettagli e/o meno rilevanti del compito. Al termine dello svolgimento dell'attività, gli studenti/esse compileranno un questionario in cui indicheranno, ad esempio, se sono riusciti a finire l'attività, come l'hanno affrontata e le strategie che hanno provato a utilizzare per stare nei tempi. In una discussione di gruppo si possono poi discutere insieme le diverse strategie che i ragazzi/e hanno adottato.

#### *Attività/strategie sull'autodeterminazione degli spazi*

#### BISOGNO DI MUOVERSI...

##### Primaria

A molti bambini/e capita di sentire il bisogno di muoversi mentre svolgono delle attività, movimento che lo spazio a disposizione può permettere o meno. È importante che imparino a conoscere se stessi rispetto alle proprie preferenze in fatto di spazi, anche in base alle attività da svolgere.

Quando, introducendo il lavoro a stazioni, gli insegnanti esplicitano la possibilità di scegliere in quale posizione affrontare una stazione, possono considerare con i bambini/e varie possibilità: girando la sedia, sedendosi a terra e usando la sedia come banco, stando in piedi e appoggiandosi a un davanzale, ecc.

Per riflettere sull'efficacia delle diverse posizioni rispetto alle diverse attività si può, al termine delle giornate in cui viene introdotta questa apertura, discutere le diverse esperienze dei bambini/e.

FORMALE O INFORMALE

Secondaria 1° grado

Alcuni studenti/esse preferiscono lavorare in un luogo strutturato che definiamo formale, come una sedia di fronte a un banco con i materiali che servono e senza distrattori. Altri preferiscono un luogo meno strutturato che facilita frequenti cambi di posizione e che definiamo informale, in cui magari ci sia la possibilità di vedere altre persone e di interagire con loro di tanto in tanto.

Si può chiedere ai ragazzi/e di illustrare il proprio spazio ideale per l'apprendimento. Poi si possono condividere i disegni e mettere in luce le differenze individuali. Il gruppo può infine cercare di identificare insieme la postazione nella classe che più si avvicina ai bisogni di ciascuno. Questa potrebbe rappresentare un'indicazione preziosa per i singoli studenti/esse.

ALLA RICERCA DEL NOSTRO SPAZIO!

Secondaria 2° grado

Nella scuola secondaria di 2° grado il problema della scarsità di spazio è spesso ancora maggiore che negli altri ordini di scuola. Si possono coinvolgere gli studenti/esse nell'identificazione di spazi della scuola che si prestano a essere utilizzati nelle ore di lavoro a stazioni e nella definizione di regole condivise che ne permettano un uso sicuro.

*Attività/strategie sull'autodeterminazione dei partner di apprendimento*

LA DIFFERENZA FRA UN AMICO E UN PARTNER DI APPRENDIMENTO

Primaria

Spesso, quando si lascia ai bambini/e la libertà di scegliere con chi svolgere un'attività, la prima scelta cade su un amico. Non sempre però un amico è anche il compagno con cui si lavora al meglio.

Nell'introdurre l'apertura rispetto alla scelta del partner di apprendimento, si potrebbe sviluppare con i bambini/e una serie di indicatori che dimostrano che il compagno scelto è un buon partner di apprendimento, ad esempio: abbiamo lavorato velocemente, il risultato del nostro lavoro è buono, ecc.

Per riflettere sull'efficacia della scelta del partner di apprendimento rispetto alle diverse attività, si può, al termine delle giornate in cui viene introdotta questa apertura, discutere le diverse esperienze dei bambini/e.

L'ESPERTO DELLA STAZIONE

Primaria     Secondaria 1° grado

Per sostenere le dinamiche di aiuto reciproco fra alunni/e, si può istituire la figura dell'esperto della stazione. Gli alunni/e che concludono fra i primi una stazione possono proporsi come esperti in quell'ambito. A quel punto gli insegnanti guardano con loro il prodotto elaborato alla stazione in modo da assicurarsi che gli alunni/e sappiano padroneggiare l'attività in questione. Il loro nome viene indicato presso la stazione e da quel momento in poi, se un compagno/a incontra delle difficoltà, sa di poter chiedere aiuto a loro prima che all'insegnante.

#### SOSTEGNO A COPPIE

Primaria     Secondaria 1° grado

Per istituire e consolidare le relazioni di aiuto in classe, settimanalmente gli insegnanti possono creare «coppie fisse». Gli alunni/e della coppia rappresentano il primo punto di riferimento reciproco in caso di difficoltà nello svolgimento delle stazioni; solo in un secondo momento potranno chiedere aiuto all'insegnante.

#### LA CESTA DEI PARTNER

Primaria     Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Se gli insegnanti osservano che, scegliendo in modo libero i partner di apprendimento, alcuni alunni/e sono regolarmente esclusi o lavorano con un numero molto limitato di compagni/e, si può incoraggiare la sperimentazione di collaborazioni su base casuale, istituendo la «cesta dei partner». Si tratta di un contenitore — una cesta appunto — nel quale vengono messi bigliettini con scritti i nomi di tutti gli alunni/e della classe. Quando un alunno/a vuole affrontare una stazione in collaborazione con un compagno/a, invece di scegliere autonomamente, va alla cesta e pesca un nome.

#### CHIEDERE, OFFRIRE E RIFIUTARE AIUTO

Primaria     Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Affinché le relazioni di aiuto possano funzionare in modo positivo in un gruppo, sia di bambini/e sia di studenti/esse ormai quasi adulti, può essere importante cercare, in momenti di discussione in cerchio, delle risposte condivise ad alcune domande.

- Quando è il momento di chiedere aiuto?
- Quando posso chiedere a un compagno/a e quando all'insegnante?
- Come (eventualmente con che segnali) posso chiedere aiuto?
- Quando è il momento di chiedere a qualcuno se ha bisogno di aiuto?
- Come (eventualmente con che segnali) posso offrire aiuto?
- Quando è giusto offrire aiuto a qualcuno che non lo ha chiesto e quando no?
- Quando posso rifiutare un aiuto?
- In che modo posso rifiutare gentilmente un aiuto?

#### AIUTO QUALIFICATO

Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Una questione importante da affrontare riguarda i contenuti di un intervento di aiuto. Tendenzialmente esistono due tipi di supporto che un alunno/a può offrire a un compagno/a per aiutarlo ad affrontare/concludere una stazione: suggerire la soluzione

oppure offrire dei supporti di spiegazione della consegna o delle strategie che possano aiutare il compagno/a ad arrivare da solo alla soluzione.

Può essere interessante discutere con gli alunni/e due o tre situazioni concrete e valutare insieme quale forma di aiuto possa essere la più utile. Per una classe di scuola secondaria di 1° grado, tre possibili situazioni sono le seguenti.

1. Durante il lavoro a stazioni un compagno/a non riesce a risolvere un'espressione. Il suo risultato non coincide con la soluzione. Come è più utile aiutarlo?
2. Durante una prova di verifica, un compagno/a non riesce a risolvere un'espressione. Come è più utile aiutarlo?
3. Un pomeriggio, un compagno/a ti telefona a casa raccontandoti che non riesce a risolvere una delle espressioni assegnate per compito. Ti chiede di aiutarlo. Come è più utile aiutarlo?

### ■ Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole

*Attività/strategie sull'ascolto delle opinioni di tutti*

PARLA SOLO QUANDO HAI LA PALLA!

Primaria

Per esercitare i turni di parola, con i bambini/e più piccoli, nei momenti di discussione in cerchio si può usare un oggetto, ad esempio una palla, per segnalare chi ha la parola e — al contempo — come gli altri invece siano nel ruolo di ascoltatori.

I GETTONI DELLA PAROLA

Primaria

Per dare voce a ogni bambino/a, si può all'inizio di una discussione in cerchio consegnare un gettone di cartoncino (gettone della parola). Questo lo terrà davanti a sé in modo visibile e lo metterà al centro del cerchio quando sarà intervenuto. Ogni alunno/a potrà prendere il turno di parola una seconda volta solo quando tutti gli altri avranno usato il loro gettone della parola.

1, 2, 3: ASCOLTA, RIPETI E PARLA

Primaria     Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Per incentivare l'ascolto reciproco fra alunni/e, si può chiedere loro in alcuni momenti di discussione in cerchio di ripetere brevemente il contenuto dell'intervento del compagno/a precedente. Questo può essere particolarmente utile nelle situazioni in cui si raccolgono idee per cercare una soluzione comune, come ad esempio nelle prime fasi di un progetto di classe dove si sta cercando un'idea condivisa.

BRAINSTORMING

Primaria     Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Con la metodologia del brainstorming si raccolgono tutte le idee che un gruppo (nel nostro caso la classe) ha circa una domanda, un problema o una tematica. Richiede il rispetto di regole fondamentali: la sospensione del giudizio, per cui nessuna idea viene commentata o criticata; lo sforzo comune nella ricerca di pluralità di idee, che

implica anche il rispetto e l'attenzione per idee «audaci»; l'attenzione a possibili nessi fra idee.

Documentando tutte le idee — scrivendole su un poster, alla lavagna o annotandole in un file — le si valorizza implicitamente.

#### *Attività/strategie sull'espressione di opinioni*

...SIAMO IN ATTESA!

Primaria  Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

Questa strategia è utile quando si pone al gruppo classe, in una situazione di discussione in cerchio, una domanda molto rilevante su cui si desidera un'ampia partecipazione. Consiste nell'aspettare l'esposizione delle risposte fino a quando tutti gli alunni/e hanno indicato con un segnale (ad esempio, mano alzata) di avere una propria risposta.

...RISPOSTA LAMPO!

Primaria  Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

Questa strategia serve a riattivare la partecipazione di tutto il gruppo quando si ha l'impressione che alcuni stiano distraendo o quando uno o pochi componenti hanno «monopolizzato» la discussione. Si pone una domanda a cui si pensa che tutti abbiano una risposta rapida e si chiede a tutti di rispondere con una parola, semplicemente nell'ordine in cui sono seduti nel cerchio. A questo si prestano molto bene le domande che trovano risposta in un sì o no, oppure la richiesta di descrivere qualcosa con una parola (ad esempio il tipo di spettacolo ideale per concludere un progetto).

#### PARTE INDIVIDUALE O IN COPPIA PRIMA DEL GRANDE GRUPPO

Primaria  Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

Per aiutare gli alunni/e che hanno difficoltà a esporsi nel grande gruppo è possibile prevedere una fase preparatoria alle discussioni in cerchio in cui cercare, ad esempio, idee per un progetto o presentare i propri interessi su una certa questione. Strategie in questo senso possono essere:

- dare a ogni alunno/a un foglietto e alcuni minuti per raccogliere le idee. Solo dopo questa fase ognuno interverrà, se lo desidera, nella discussione in grande gruppo;
- dare a ogni alunno/a un foglietto e alcuni minuti per raccogliere le idee. L'insegnante li raccoglie e li legge al grande gruppo, chiedendo ai singoli di intervenire se sono stati fraintesi;
- lasciare qualche minuto per raccontare le proprie idee a un compagno/a e solo in un momento successivo raccontarle nel grande gruppo

#### *Attività/strategie sull'assunzione di decisioni in gruppo*

##### CONCRETIZZAZIONE DELLA VOTAZIONE PER MAGGIORANZA

Primaria, in presenza di alunni/e con disabilità intellettiva o con forti difficoltà nella lingua italiana

La votazione per alzata di mano di proposte spiegate oralmente può essere difficile per alcuni alunni, o per la loro età oppure per le loro caratteristiche individuali. Concretizzare la votazione può contribuire alla comprensione da parte di tutti delle proposte

fra cui scegliere e del meccanismo di voto. Le proposte messe al voto possono essere rappresentate in modo più concreto con:

- un simbolo
- una vignetta
- oggetti
- parole chiave
- ecc.

Per alcuni alunni, inoltre, può essere difficile capire il meccanismo della votazione. L'alzata di mano seguita dalla classica conta dei voti risulta molto astratta. Se invece si rappresentano le diverse proposte in luoghi diversi e gli alunni/e portano fisicamente il loro voto depositando un piccolo oggetto concreto (gomma, un gettone di cartoncino, un proprio segnalino, ecc.) sulla possibilità preferita, il meccanismo guadagna in concretezza.

#### VOTAZIONE PER CONSENSO

Primaria     Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Pur avendo chiare caratteristiche democratiche, come il diritto voto riconosciuto a ognuno e l'ugual peso attribuito a ogni voto, la votazione per maggioranza può generare scontento in diverse situazioni. Un'alternativa può essere quella di chiedere a ogni votante di valutare con un numero compreso fra 1 e 3 tutte le proposte fra cui è necessario scegliere, individuando poi quella che raggiunge il numero maggiore di consensi. Questa potrebbe essere una proposta alla quale pochi hanno dato 3 punti, ma che per molti ha un valore di 2. In questo modo è più facile evitare spaccature e individuare invece la proposta che incontra il maggior consenso.

#### LA NEGOZIAZIONE

Primaria     Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Non sarà probabilmente possibile adottare sempre questa modalità di decisionalità condivisa. Per motivi di tempo, nei gruppi grandi la sua applicazione può risultare molto faticosa. Nonostante questo, può essere interessante utilizzarla anche solo saltuariamente perché gli alunni/e possano conoscere anche questa alternativa. Con questa modalità di decisione si rinuncia alla votazione e si prova, invece, a negoziare fino ad arrivare a una decisione che raccolga il consenso dell'intero gruppo.

Per fare ciò è importante che gli alunni/e imparino a discutere non solo le proposte concrete, ma anche le ragioni sottese ad esse. È proprio a partire dalle ragioni che li spingono a considerare una possibilità migliore di un'altra che possono provare a generare nuove proposte che possano essere di mediazione.



## APPENDICE B

# **Attività, strategie, strumenti operativi: livello 2**



## ■ Scheda di progettazione per le agende settimanali<sup>1</sup>

Da quando a quando? <sup>2</sup> _____ Ore totali: _____ Ore di lavoro libero: _____
Incontro di inizio <sup>3</sup>
Incontro di fine <sup>4</sup>
Materie/competenze coinvolte <sup>5</sup>
Finalità e obiettivi per materie e competenze coinvolte <sup>6</sup>
Obiettivi rispetto ad autonomia, gestione dell'apertura dell'organizzazione, dell'apertura delle metodologie, dell'apertura delle finalità e degli obiettivi (solo dal livello 3) <sup>7</sup>
Obiettivi per singoli alunni <sup>8</sup>
Documentazione <sup>9</sup>
Autovalutazione/valutazione <sup>10</sup>

<sup>1</sup> Le singole parti della scheda fanno riferimento alle possibili caratteristiche delle agende settimanali descritte nel capitolo 4, pp. 75-86.

<sup>2</sup> Finestra di tempo entro cui completare i compiti delle agende (solitamente una settimana), con indicazioni specifiche rispetto al monte ore complessivo dedicato al lavoro con le agende e al numero di ore da riservare al lavoro libero.

<sup>3</sup> Data e sintetica progettazione dell'incontro di inizio del lavoro con l'agenda (ad esempio presa visione individuale dell'agenda, discussione in cerchio di uno o più aspetti generali, compilazione della parte prevista per il lavoro individuale, compilazione di parti lasciate all'autodeterminazione dell'alunno/a, ecc.).

<sup>4</sup> Data e sintetica progettazione dell'incontro finale dei lavori con l'agenda (ad esempio presentazione di alcuni prodotti, riflessioni collettive sulla gestione di nuovi gradi di apertura introdotti, ecc.).

<sup>5</sup> Materie o competenze afferenti a una stessa materia per cui verranno proposti compiti nell'agenda.

<sup>6</sup> Descrizione di finalità e obiettivi specifici da raggiungere nelle materie e/o competenze elencate nella parte precedente.

<sup>7</sup> Descrizione di obiettivi legati allo sviluppo di competenze per la gestione del grado di apertura che i compiti delle agende introducono. Dato che nell'appendice C questa scheda di progettazione non viene riproposta, si è scelto di inserire per praticità anche l'apertura delle finalità e degli obiettivi, che di fatto viene introdotta solo dal livello 3.

<sup>8</sup> Descrizione di obiettivi differenziati specifici per alcuni alunni/e.

<sup>9</sup> Descrizione dello strumento/degli strumenti con cui gli alunni/e documenteranno lo svolgimento dei compiti (ad esempio colonne specifiche in agenda, tabella riassuntiva per la classe).

<sup>10</sup> Previsione di forme di autovalutazione e valutazione del lavoro con le agende: ad esempio prova di verifica, autovalutazione/valutazione dell'insegnante di singoli compiti, autovalutazione/valutazione dell'insegnante di competenze legate alla gestione dell'apertura didattica.





## ■ Scheda di progettazione per la didattica per progetti<sup>16</sup>

### *Avvertenza generale*

Questa è la progettazione delle attività che permettono al gruppo classe di scegliere una tematica su cui sviluppare un progetto, di definire gli obiettivi e un piano di lavoro per raggiungerli e infine di decidere insieme come portarlo a conclusione. I contenuti specifici e le singole parti del progetto saranno definiti in modo partecipato con gli alunni/e e non possono essere quindi oggetto della progettazione «a priori» dell'insegnante. In questo secondo livello alcune fasi sono determinate dall'insegnante e sono indicate esplicitamente con la voce «a carico degli insegnanti».

Cominciare
Attività per generare idee su possibili progetti <sup>17</sup>
Attività per valutare la fattibilità di (alcune) idee di progetto <sup>18</sup>
Attività per raccogliere consenso attorno a un'idea di progetto <sup>19</sup>
Pianificare
Attività per mappare le preconoscenze e gli interessi <sup>20</sup>

<sup>16</sup> Le singole parti della scheda fanno riferimento alle fasi descritte nel capitolo 4, pp. 87-99.

<sup>17</sup> Attività per l'intero gruppo classe che incoraggi tutti gli alunni/e a esprimere idee per possibili progetti, a partire ad esempio da una tematica disciplinare ampia, un problema che interessa la scuola/il quartiere in quel momento, una competenza dalle Indicazioni nazionali.

<sup>18</sup> Attività per il gruppo classe che permetta una valutazione condivisa della fattibilità di alcune idee di progetto. Questa valutazione può essere un valido orientamento per scegliere quale idea di progetto realizzare.

<sup>19</sup> Attività per l'intero gruppo classe che permetta di raggiungere attraverso un processo partecipato e democratico consenso attorno a un'idea unitaria.

<sup>20</sup> Attività per l'intero gruppo classe che permetta di far emergere conoscenze e competenze che gli alunni/e già padroneggiano nell'ambito dell'idea di progetto scelta e di raccogliere i diversi interessi.

Attività per definire gli obiettivi <sup>21</sup>
Assegnazione di obiettivi e compiti specifici a sottogruppi di alunni/e o singoli <sup>22</sup>
Stesura un piano di lavoro generale <sup>23</sup> <i>A carico degli insegnanti</i>

Realizzare
Stesura di piani di lavoro specifici nei sottogruppi o singolarmente <sup>24</sup> <i>A carico degli insegnanti</i>
Realizzazione
Attività per la riflessione sull'andamento della realizzazione <sup>25</sup> <i>A carico degli insegnanti</i>

Concludere
Prodotto-conclusione del progetto <sup>26</sup>
Valutazione del progetto <sup>27</sup> <i>A carico degli insegnanti</i>

<sup>21</sup> Attività per l'intero gruppo classe che sulla base degli interessi dichiarati possa portare alla definizione partecipata degli obiettivi specifici del progetto.

<sup>22</sup> Assegnazione di obiettivi e compiti specifici a sottogruppi o singoli alunni/e sulla base degli interessi e delle preconoscenze di ognuno.

<sup>23</sup> Pianificazione sulla base degli obiettivi generali e degli obiettivi specifici dei sottogruppi o dei singoli.

<sup>24</sup> Progettazione per i sottogruppi o per i singoli alunni/e per la realizzazione del proprio obiettivo specifico.

<sup>25</sup> Attività che permettano una regolare riflessione sull'andamento dei lavori nei sottogruppi.

<sup>26</sup> Attività che sostiene una scelta comune nel gruppo classe su come concludere il progetto in coerenza con gli obiettivi proposti (ad esempio esposizione di un prodotto, presentazione del progetto a possibili interessati, ecc.).

<sup>27</sup> Definizione di criteri di valutazione del progetto.

## ■ Attività specifiche per lo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti

### *Attività/strategie sulla scelta dei compiti*

UNA SCELTA, TANTI MOTIVI

#### Primaria

Quando l'insegnante propone nelle agende settimanali diversi modi di risolvere un compito (apertura metodologica), nel cerchio vengono discusse le scelte dei bambini/e a partire dai dati di preferenza. Questo permette ai bambini/e di confrontarsi con molti diversi modi per scegliere. Se ci sono due possibilità, i bambini/e possono schierarsi in due gruppi, uno di fronte all'altro, e raccontarsi i motivi per cui hanno scelto l'una o l'altra.

COPPIA «PER SCELTA»

#### Secondaria 1° grado

Nelle prime settimane in cui l'insegnante propone nelle agende settimanali diversi modi di risolvere un compito (apertura metodologica), possono essere istituite delle coppie di studenti/esse che si occupano, al momento della consegna delle agende, di valutare le diverse possibilità di scelta. Le coppie, naturalmente, non devono raggiungere un consenso sulla modalità da scegliere, ma solo confrontarsi sui diversi motivi per l'una o l'altra metodologia proposta.

In alcune settimane, le riflessioni possono essere guidate da domande specifiche dell'insegnante, eventualmente collegate alle attività di consapevolezza rispetto ai linguaggi preferiti e/o alle strategie metacognitive più funzionali per ognuno.

PRO E CONTRO

#### Secondaria 1° grado    Secondaria 2° grado

Per imparare a fare scelte ponderate e basate su riflessioni razionali, si può stampare dietro all'agenda settimanale una piccola tabella che chiede, per le diverse metodologie proposte per risolvere un compito, di valutare i pro e i contro.

La tabella può prevedere due colonne in modo che la valutazione possa essere ripetuta due volte, una prima di svolgere il compito e una dopo. Questo permette agli studenti/esse di controllare, e nel tempo affinare, le proprie previsioni rispetto a vantaggi e svantaggi dei diversi modi proposti per affrontare il compito.

### *Attività/strategie di autovalutazione*

SMILE

#### Primaria

Nel piano settimanale, può essere prevista per ogni stazione un'autovalutazione da parte dell'alunno/a sulla base di tre possibilità:

 mi sembra di aver lavorato bene

 mi sembra di non aver lavorato male, ma posso migliorare

 sento di non aver lavorato bene.

Per aiutare i bambini/e a non sopravvalutarsi o sottovalutarsi, l'insegnante potrebbe esprimere, accanto alle autovalutazioni, anche una propria valutazione esterna di quel che ha visto.

## IL REGISTRO DELLE SCELTE

Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

In relazione alle agende settimanali, ogni studente/ssa tiene un proprio registro delle scelte effettuate quando un compito può essere risolto in diversi modi (apertura metodologica). Indicherà quindi, per ogni compito per il quale sono proposte più possibilità, quale modalità ha scelto.

Nello stesso registro, accanto alla scelta, potrà inserire un'autovalutazione dell'attività. Questa può assumere diverse forme. Si può in alcune settimane mettere l'accento sul prodotto e in altre sul processo; si può proporre una scala numerica su cui valutare oppure uno spazio per un breve testo.

Il registro può essere utile per orientare le scelte future e può fornire un'ottima base per una riflessione individuale sulle scelte e sulla loro efficacia nei momenti di counseling per l'apprendimento individuali.

*Attività/strategie di feedback*

## FEEDBACK IN CERCHIO

Primaria

Per abituare i bambini/e a dare e ricevere feedback costruttivi, si può introdurre il rituale della presentazione in cerchio dei prodotti realizzati con i progetti individuali. A rotazione, ogni volta che un bambino finisce il proprio progetto individuale, può presentarlo alla classe e raccogliere feedback dai compagni. Di volta in volta, si può chiedere ai bambini/e che danno il feedback di concentrarsi su aspetti diversi, ad esempio:

- evidenziare sempre degli aspetti positivi del lavoro prima di avanzare una critica;
- nel fare una critica, esprimerla sempre come una propria opinione e non come un dato oggettivo;
- ecc.

## IL CRITICO

Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Per sostenere nei ragazzi/e lo sviluppo della capacità di esercitare una critica costruttiva, si può curare la costruzione del ruolo del «critico». Il ruolo può essere introdotto con una discussione in cerchio in cui gli studenti/esse si confrontano sugli aspetti positivi e negativi del ricevere una critica. Poi l'insegnante può condurre la discussione verso l'utilità della critica costruttiva nel percorso di apprendimento di ciascuno.

A questo punto si può costruire una carta T sulla competenza di fare critiche costruttive. Un esempio in questo senso potrebbe essere:

**Fare critiche costruttive**

<i>Comportamenti verbali</i>	<i>Comportamenti non verbali</i>
Identificare con precisione l'aspetto del lavoro criticato	Guardare negli occhi
Criticare sempre l'aspetto specifico, mai la persona	Sorridere
Accompagnare la critica con complimenti per altri aspetti del lavoro	

Il ruolo del critico può poi essere usato in momenti di lavoro di gruppo o integrato sistematicamente per alcuni periodi nelle attività previste dall'agenda.

## ■ Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle metodologie

*Attività/strategie sull'uso di linguaggi diversi per comprendere o per produrre*

QUALE LINGUAGGIO PREFERISCO? 1

Primaria

In tre postazioni diverse dell'aula i bambini/e trovano una stessa informazione rappresentata in modi diversi:

1. un testo;
2. un video con la spiegazione dell'insegnante;
3. una mappa che rappresenta graficamente lo stesso testo.

I bambini/e a rotazione percorrono tutte e tre le postazioni. Alla fine si tiene una discussione che accompagna i bambini/e a scoprire le proprie preferenze e le relative ragioni, cogliendo anche la varietà delle differenze individuali in questo.

QUALE LINGUAGGIO PREFERISCO? 2

Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Una nuova tematica da introdurre al gruppo classe viene divisa dal docente in tre parti. Ognuna delle parti viene presentata con tre linguaggi diversi: la prima ad esempio con la lettura individuale di un testo, la seconda con la spiegazione dell'insegnante e terza con la discussione in coppie di una mappa che rappresenta graficamente i contenuti. Alla fine di ogni parte, l'insegnante propone alcune domande di comprensione dei contenuti. Ogni studente/ssa risponde alle domande. Seguono, poi, delle domande di autovalutazione, con un'attenzione specifica ai diversi linguaggi proposti.

I RUOLI

Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

In un lavoro di gruppo, l'insegnante chiede agli studenti/esse di distribuirsi i seguenti ruoli:

- grafico;
- scrittore;
- presentatore.

Gli studenti/esse si distribuiscono i ruoli dopo avere valutato insieme i punti di forza e le difficoltà ciascuno nel:

- rappresentare con disegni, schemi o grafica;
- scrivere;
- raccontare.

*Attività/strategie sull'uso di diverse modalità per memorizzare*

PAROLE, IMMAGINI E OGGETTI: COME RICORDO MEGLIO

Primaria

In tre postazioni diverse dell’aula i bambini/e osservano per 3 minuti 10 cose diverse:

- 10 parole;
- 10 immagini;
- 10 oggetti.

Dopo aver osservato le 10 cose, i bambini/e si girano e provano a ricordare il maggior numero possibile di parole, immagini e/o oggetti. In cerchio vengono condivise non le performance nelle tre postazioni ma le classifiche riguardo alla postazione in cui si è memorizzato meglio; si discute quindi dei possibili motivi dietro a queste differenze individuali e di cosa questo può suggerire per l’apprendimento di ognuno.

#### DAL TESTO ALLA MEMORIZZAZIONE 1

##### Secondaria 1° grado

L’insegnante propone agli studenti/esse, in tre momenti diversi, tre modi per memorizzare un testo:

- lettura con evidenziazione delle informazioni fondamentali e stesura di un riassunto;
- lettura con evidenziazione delle informazioni fondamentali e loro ripetizione orale;
- lettura con evidenziazione delle informazioni fondamentali e loro organizzazione in una mappa.

I tre modi vengono sperimentati individualmente dagli studenti/esse in classe e, nel giorno successivo alla sperimentazione, l’insegnante propone alcune domande di comprensione del testo. Ogni studente/ssa risponde alle domande. Seguono, poi, delle domande di autovalutazione, con un’attenzione specifica alle diverse modalità di memorizzazione.

#### DAL TESTO ALLA MEMORIZZAZIONE 2

##### Secondaria 2° grado

In un momento di discussione in cerchio, gli studenti/esse raccontano i modi che utilizzano per memorizzare le informazioni di un testo. Le diverse modalità che emergono vengono raccolte con un titolo che le rappresenti e una breve descrizione che permetta di comprenderle. A questo punto ogni studente/ssa ne sceglie tre da sperimentare su altrettanti testi che l’insegnante proporrà per la memorizzazione in classe.

I tre modi vengono sperimentati individualmente dagli studenti/esse in classe e, nel giorno successivo alla sperimentazione, l’insegnante propone alcune domande di comprensione del testo. Ogni studente/ssa risponde alle domande. Seguono, poi, domande di autovalutazione, con un’attenzione specifica alle diverse modalità di memorizzazione.

*Attività/strategie sull’uso di diverse modalità per cercare informazioni*

#### POSSIBILI FONTI

##### Primaria    Secondaria 1° grado

In cerchio si attiva una discussione circa i possibili modi per trovare informazioni su un tema. Il pretesto può essere una domanda posta da un alunno/a. A partire dalla domanda, si possono individuare con gli alunni/e possibili fonti per trovare una risposta: ad esempio, una persona esperta sul tema, libri sul tema in biblioteca, parole chiave da

ricercare in Internet, ecc. Sulla base delle idee raccolte si possono attivare sottogruppi per la ricerca nelle diverse fonti.

#### VALUTAZIONE DELLE FONTI PRESENTI IN INTERNET

##### Secondaria 2° grado

Nella scuola secondaria di 2° grado, dove l'uso autonomo delle tecnologie da parte degli studenti/esse è ormai largamente diffuso, è importante avviare una discussione nella comunità della classe circa la validità delle informazioni disponibili in Internet. Si tratta, ad esempio, di analizzare i risultati di diversi motori di ricerca, comprendendo ad esempio la differenza fra i risultati che compaiono perché sponsorizzati e quelli che invece sono effettivi risultati della ricerca attivata dal motore oppure di analizzare le pagine che risultano dalla ricerca individuandone gli autori e le date di pubblicazione, di controllare le fonti citate al fine di valutarne la validità, ecc.

*Attività/strategie su diversi modi di apprendere, anche in relazione a DSA e/o disabilità*

#### QUESTIONARI DI AUTOVALUTAZIONE SUI DIVERSI MODI DI APPRENDERE

##### Primaria Secondaria 1° grado Secondaria 2° grado

Sono stati messi a punto vari strumenti per l'autovalutazione dei diversi modi di apprendere, che possono essere utilizzati avviare una riflessione sulle differenze individuali di ciascuno nell'apprendimento. Va però evidenziato che si tratta in ogni caso di strumenti di necessità «semplificanti» rispetto alla complessità delle differenze in fatto di apprendimento, che dipendono dai contesti e dai compiti e che quindi non sono stabili e costanti. Proprio per questo sono utili per favorire riflessioni generali sulle differenze, ma è importante evitare che gli alunni/e diano un'interpretazione deterministica dei risultati che li cristallizzerebbe in un solo modo di apprendere.

Questionari di questo tipo sono reperibili in:

- Walter McKenzie, *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica: Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*, Trento, Erickson, 2014;
- Cesare Cornoldi, Rossana De Beni e Gruppo MT, *Imparare a studiare: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson, 2015.

#### LETTURA DI LIBRI/STORIE CHE RACCONTANO DIVERSI MODI DI APPRENDERE IN CASO DI DSA O DISABILITÀ

##### Primaria Secondaria 1° grado Secondaria 2° grado

Esistono diversi libri/racconti che narrano le differenze di apprendimento in caso di DSA e disabilità. Se in classe ci sono alunni/e con una disabilità e/o DSA può essere interessante proporre la lettura di alcuni di questi testi, senza necessariamente parlare della situazione specifica del singolo alunno/a, ma sensibilizzando così indirettamente la classe rispetto agli ostacoli che questo alunno/a incontra e i possibili facilitatori.

Possibili testi sul tema della dislessia sono:

- per la scuola primaria, Andrea Biancardi et al., *Il mago delle formiche giganti*, Firenze, Libri liberi, 2008;
- per la scuola primaria e secondaria di 1° grado, la serie con protagonista Hank Zipzer edita da UovoNero;
- per la scuola secondaria di 1° e 2° grado, Giacomo Cutrera, *Il demone bianco*, liberamente scaricabile all'indirizzo <http://www.dislessiaassisi.org/il-demone-bianco/>.

Un testo sul tema della disortografia, rivolto ad alunni/e della scuola primaria e secondaria di 1° grado, è Anja Janotta, *Mira Kurz capelli rosso cuoco*, Trento, Erickson, 2016. Sui disturbi dello spettro autistico, possibili testi sono:

- per la scuola primaria, Francesca Maria Battaglia, Valentina Epidendio, Sergio Schenone e Pagona Pyrovolaki, *La giornata di Niki: Una storia con attività di potenziamento della comunicazione*, Trento, Erickson, 2015;
- per la scuola primaria e secondaria, Kathy Hoopmann, *Il mistero della bottiglia blu: L'avventura di un bambino con sindrome di Asperger*, Trento, Erickson, 2006;
- per la scuola secondaria di 1° e 2° grado, Nora Raleigh Baskin, *Tutt'altro che tipico*, Crema, Uovonero, 2013.

Sulla pluridisabilità, per studenti/esse della scuola secondaria di 2°, si può proporre il volume di Paolo Ghezzi e Emanuela Artini *Filololò rema nell'aria: Storia di Alessia*, Trento, Erickson, 2015.

#### INCONTRI CON PERSONE ADULTE CON DSA E DISABILITÀ

- Primaria     Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Anche invitare a scuola persone con DSA e disabilità che raccontino il proprio percorso scolastico può attivare la riflessione della classe rispetto alle differenze individuali in fatto di apprendimento.

Due esempi in questo senso sono:

- il Progetto Calamaio di Accaparlante di Bologna, che porta a scuola animatori con disabilità che propongono diverse attività agli alunni, principalmente della scuola primaria ([www.accaparlante.it](http://www.accaparlante.it));
- il Progetto My Story, dell'Associazione Italiana Dislessia, che realizza incontri nelle scuole e/o eventi culturali con giovani che raccontano le proprie esperienze di ragazzi/e con DSA ([www.aiditalia.org](http://www.aiditalia.org)).

### ■ Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole

*Attività/strategie sul gruppo come comunità che valorizza le diversità*

#### ATTENZIONE AL LINGUAGGIO

- Primaria     Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Il linguaggio che è e non è accettato in una comunità classe segna implicitamente forme di accettazione e appartenenza nel gruppo.

Per gli alunni/e una delle declinazioni fondamentali in questo senso è legata al modo di formulare commenti negativi, anche se in forma ironica o percepita come «simpatica». Usare le caratteristiche di singoli alunni/e come forme di insulto indica come di fatto il gruppo associ a quelle caratteristiche una connotazione negativa, rendendo così molto difficile essere «portatori» di quelle caratteristiche. L'intervento diretto degli insegnanti di fronte a frasi come «Ma che colore ti sei messo? È da gay!», «Non capisci niente! Sei Down?», «Ehi, muoviti, corri proprio da spastico!» è necessario in comunità in cui si voglia garantire a ognuno di essere accettato e valorizzato nelle proprie caratteristiche individuali. Un secondo elemento centrale è l'attenzione al linguaggio utilizzato nei materiali didattici e libri che circolano a scuola. Spesso, questi rappresentano le culture dominanti nel

nostro periodo storico. Alcuni contenuti sono molto presenti negli esempi, altri quasi del tutto assenti. Alcune parole sono molto utilizzate, altre quasi per nulla. Un insegnante che voglia contribuire alla costruzione di un gruppo classe in cui la pluralità dei modi di essere e apprendere sia valorizzata deve selezionare con attenzione i materiali utilizzati e cercare di far sì che tutti gli alunni/e possano riconoscersi in essi e nel loro linguaggio. Esempi in questo senso possono essere biblioteche di classe che rappresentano la pluralità delle lingue parlate dagli alunni/e in classe oppure, per i ragazzi/e più grandi, tematizzare l'uso prevalente del maschile nella lingua italiana.

TUTTI PER UNO: SMASCHERIAMO LE INGIUSTIZIE!

Primaria  Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

L'*anti-bias curriculum* (Derman-Sparks e Edwards, 2010) propone alla comunità classe un compito condiviso: quello di riconoscere forme di ingiustizia e discriminazione e di imparare a reagire ad esse. Il curriculum propone di parlare con gli alunni/e dei concetti di giustizia ed equità e di renderli sensibili verso il riconoscimento di situazioni che non sono rispettose di alcuni compagni/e o di loro stessi. Inoltre, permette di individuare insieme modi di reagire alle ingiustizie, intervenendo in prima persona dove possibile o denunciandole a chi è nella posizione per intervenire.

IL RAGAZZO DAI PANTALONI ROSA

Secondaria 2° grado

Nel libro *Andrea oltre il pantalone rosa* (Napoli, Graus, 2013) Teresa Manes racconta del suicidio del proprio figlio adolescente, vittima di cyberbullismo a sfondo omofobo: la storia di un ragazzo che il gruppo dei pari appiattisce e schiaccia su alcune sue caratteristiche fino a farlo sentire tanto violato nella sua identità da portarlo a suicidarsi. La vicenda offre uno spunto, certo drammatico ma altamente significativo, per discutere con i ragazzi/e più grandi delle pressioni che un gruppo può esercitare chiedendo uniformità per garantire appartenenza.

*Attività/strategie di ascolto di storie di vita, preconoscenze, competenze individuali*

IL DIAMANTE DELLE COMPETENZE

Primaria

Un modo di valorizzare i punti di forza di ogni alunno/a della classe è costruire un «diamante» per ognuno, che rappresenta metaforicamente i «punti di luce» che i compagni/e gli/le riconoscono. L'immagine è costituita da un diamante con tante facce quanti sono i compagni/e di classe. Ognuno avrà il compito di pensare a un punto di forza che indicherà sul diamante di ciascun compagno/a.

LABORATORIO AUTOBIOGRAFICO

Primaria  Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

Esistono diverse pubblicazioni che forniscono spunti operativi per la narrazione di sé a scuola. Questa valorizza il riconoscimento delle peculiarità individuali di ognuno ma al contempo anche l'appartenenza a un gruppo con una storia comune e condivisa. Attraverso i laboratori autobiografici gli alunni/e hanno la possibilità di imparare sia a

esprimere se stessi, le proprie traiettorie di vita, scelte e prospettive, sia ad ascoltare gli altri in un clima di valorizzazione e rispetto.

Alcuni testi che propongono attività in questo senso sono:

- Duccio Demetrio, *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Milano, Guerini e Associati, 1999;
- Patrizia Farello e Ferruccio Bianchi, *Laboratorio dell'autobiografia: Ricordi e progetto di sé*, Trento, Erickson, 2001;
- Ilaria Moroni, *Bambini e adulti si raccontano*, Milano, FrancoAngeli, 2006;
- Daniela Orbeti, Rossella Safina e Gianfranco Staccioli, *Raccontarsi a scuola: Tecniche di narrazione autobiografica*, Roma, Carocci, 2005.

CHE COSA HO IMPARATO DURANTE LE VACANZE?

- Primaria     Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Per valorizzare in modo sistematico le conoscenze sviluppate in ambito non scolastico, si può introdurre, come rituale del rientro a scuola dopo un periodo di vacanza, la narrazione orale o scritta di che cosa si è imparato durante le vacanze.

*Attività/strategie di ascolto e feedback su autovalutazioni individuali del lavoro del progetto*

IL CERCHIO DELLE EMOZIONI

- Primaria

Alla fine delle attività in sottogruppi e/o individuali per il progetto, ogni bambino/a esprime il proprio stato d'animo, motivandolo. Se lo stato d'animo espresso è negativo, l'insegnante coinvolgerà il bambino/a e il gruppo alla ricerca di una soluzione per migliorarlo in una prossima fase di lavoro al progetto.

QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE

- Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

A circa metà della realizzazione del progetto, in sottogruppi e/o individualmente, si può chiedere a ogni studente/ssa di compilare un questionario di autovalutazione, che aiuterà eventualmente a riorientare i lavori. Esempi di domande per il questionario di autovalutazione possono essere:

- Mi piace il compito che mi/ci è stato assegnato?
- Il compito che mi/ci è stato assegnato mi sembra utile per la realizzazione del progetto in generale?
- Sento di essere in grado di portare a termine il compito che mi è stato assegnato?
- Quale è la parte più difficile di questo compito?
- Ho bisogno di un supporto di qualche genere?

*Attività/strategie per la distribuzione dei compiti nel progetto*

QUESTO SÌ, QUESTO NO 1

- Primaria

Una volta definiti gli obiettivi specifici del progetto, ogni alunno/a dichiara per quale obiettivo preferirebbe lavorare e per quale proprio no, motivando le proprie scelte. L'insegnante proverà ad assegnare i compiti sulla base di queste dichiarazioni.

QUESTO SÌ, QUESTO NO 2

Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Una volta che sono stati definiti gli obiettivi specifici del progetto, ogni studente/ssa dichiara per quale obiettivo preferirebbe lavorare e per quale proprio no, motivando le proprie scelte. A questo punto, l'insegnante divide la classe in piccoli gruppi da quattro e ogni gruppo fa la propria assegnazione dei compiti, tenendo il più possibile conto delle preferenze di ciascuno. Le diverse proposte saranno presentate e se ne valuteranno insieme i pro e i contro, scegliendo poi quella che sembrerà più vantaggiosa.

QUESTO LO SO FARE BENE!

Secondaria 2° grado

Una volta definiti gli obiettivi specifici del progetto, ogni studente/ssa descrive in una tabella per ogni obiettivo quel che già sa/sa fare e, più in generale, i propri punti di forza nella realizzazione di quell'obiettivo. Fatto questo, l'insegnante divide la classe in piccoli gruppi da quattro studenti/esse e ogni gruppo fa la propria assegnazione dei compiti, tenendo il più possibile conto delle preconoscenze e dei punti di forza di ciascuno. Le diverse proposte saranno presentate e se ne valuteranno insieme i pro e i contro, scegliendo poi quella che sembrerà più vantaggiosa.



## APPENDICE C

# **Attività, strategie, strumenti operativi: livello 3**



## ■ Scheda di progettazione per la didattica per progetti<sup>1</sup>

### *Avvertenza generale*

Questa è la progettazione delle attività che permettono al gruppo classe di scegliere una tematica su cui sviluppare un progetto, di definire gli obiettivi e un piano di lavoro per raggiungerli e infine di decidere insieme come portarlo a conclusione. I contenuti specifici e le singole parti del progetto saranno definiti in modo partecipato con gli alunni/e e non possono essere quindi oggetto della progettazione «a priori» dell'insegnante.

Cominciare
Attività per generare idee su possibili progetti <sup>2</sup>
Attività per valutare la fattibilità di (alcune) idee di progetto <sup>3</sup>
Attività per raccogliere consenso attorno a un'idea di progetto <sup>4</sup>
Pianificare
Attività per mappare le preconoscenze e gli interessi <sup>5</sup>

<sup>1</sup> Le singole parti della scheda fanno riferimento alle fasi di un progetto descritte nel capitolo 4, pp. 87-99.

<sup>2</sup> Attività per l'intero gruppo classe che incoraggi tutti gli alunni/e a esprimere idee per possibili progetti, a partire ad esempio da una tematica disciplinare ampia, un problema che interessa la scuola/il quartiere in quel momento, una competenza dalle Indicazioni nazionali.

<sup>3</sup> Attività per il gruppo classe che permetta una valutazione condivisa della fattibilità di alcune idee di progetto. Questa valutazione può essere un valido orientamento per scegliere quale idea di progetto realizzare.

<sup>4</sup> Attività per l'intero gruppo classe che permetta di raggiungere attraverso un processo partecipato e democratico consenso attorno a un'idea unitaria.

<sup>5</sup> Attività per l'intero gruppo classe che permetta di far emergere conoscenze e competenze che gli alunni/e già padroneggiano nell'ambito dell'idea di progetto scelta e di raccogliere i diversi interessi.

Attività per definire gli obiettivi <sup>6</sup>
Assegnazione di obiettivi e compiti specifici a sottogruppi di alunni/e o singoli <sup>7</sup>
Stesura un piano di lavoro generale <sup>8</sup>

Realizzare
Stesura di piani di lavoro specifici nei sottogruppi o singolarmente <sup>9</sup>
Realizzazione
Attività per la riflessione sull'andamento della realizzazione <sup>10</sup>

Concludere
Prodotto-conclusione del progetto <sup>11</sup>
Valutazione del progetto <sup>12</sup>

<sup>6</sup> Attività per l'intero gruppo classe che sulla base degli interessi dichiarati possa portare alla definizione partecipata degli obiettivi specifici del progetto.

<sup>7</sup> Assegnazione di obiettivi e compiti specifici a sottogruppi o singoli alunni/e sulla base degli interessi e delle prenoscenze di ognuno.

<sup>8</sup> Pianificazione sulla base degli obiettivi generali e degli obiettivi specifici dei sottogruppi o dei singoli.

<sup>9</sup> Progettazione per i sottogruppi o per i singoli alunni/e per la realizzazione del proprio obiettivo specifico.

<sup>10</sup> Attività che permettano una regolare riflessione sull'andamento dei lavori nei sottogruppi.

<sup>11</sup> Attività che sostiene una scelta comune nel gruppo classe su come concludere il progetto in coerenza con gli obiettivi proposti (ad esempio esposizione di un prodotto, presentazione del progetto a possibili interessati, ecc.).

<sup>12</sup> Definizione di criteri di valutazione del progetto.

## ■ Attività specifiche per lo sviluppo di autonomia nella gestione dei compiti

*Attività/strategie sulla determinazione di criteri per la valutazione autentica*

DEFINIZIONE COMUNE DI CRITERI DI VALUTAZIONE PER ALCUNI PRODOTTI

Primaria  Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

Si tratta qui di definire insieme alcuni criteri di valutazione della qualità di alcuni prodotti «ricorrenti» a scuola, ad esempio la presentazione orale di un progetto di lavoro libero, un testo scritto o ancora un poster che rappresenta un progetto di lavoro libero. In un momento di discussione in cerchio, il gruppo riflette in modo condiviso su quel che rende «buono/a» una presentazione, un testo scritto o un poster. Gli elementi di qualità vengono raccolti e i 3 o 4 che ottengono il maggior numero di consensi saranno utilizzati come criteri di valutazione.

I criteri per una presentazione potrebbero essere ad esempio:

- Parla in modo che tutti possano sentire e seguire;
- Nella presentazione si capisce subito di che cosa parlerà e poi effettivamente parla di quello;
- Se non capiamo e chiediamo qualcosa, risponde in modo che poi capiamo meglio;
- Dice come ha trovato le informazioni che presenta.

Per ognuno di questi criteri ci potrebbero essere diversi livelli di padronanza. Per una classe di scuola primaria, potrebbero essere tre icone:

 bene!

 abbastanza bene, ma può migliorare

 su questo c'è da lavorare parecchio!

RUBRICA DI VALUTAZIONE DI UNA COMPETENZA

Secondaria 2° grado

Per le competenze fondamentali da raggiungere attraverso la parte obbligatoria delle agende settimanali, insegnante disciplinare e studenti/esse possono definire insieme una rubrica di valutazione. In questo caso il riferimento alle Indicazioni nazionali per il curricolo è fondamentale. La rubrica viene poi utilizzata per una prova di verifica della competenza.

Definendola in anticipo, gli studenti/esse possono avere un atteggiamento più attivo verso il proprio percorso di apprendimento, esplicitando fin dal principio quale sia la meta da raggiungere.

Concretamente si può immaginare di costruire la rubrica, prevedere poi quattro settimane di lavoro con le agende e infine programmare la prova di verifica. Nelle quattro settimane agli studenti/esse è chiaro il traguardo a cui tendere e possono, ad esempio, scegliere ulteriori compiti di potenziamento per le aree in cui ne sentano il bisogno o chiedere esplicitamente un supporto se necessario.

*Attività/strategie sulla valutazione dei compagni/e*

VALUTARE DEI PRODOTTI SULLA BASE DI CRITERI DI VALUTAZIONE CONDIVISI

Primaria  Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

Sulla base di criteri di valutazione condivisi (si veda l'attività «Definizione comune di criteri di valutazione per alcuni prodotti»), ogni alunno/a che presenta un prodotto riceve la valutazione dei compagni/e.

#### VALUTARE IL MIGLIORAMENTO

Primaria  Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

Sulla base di criteri di valutazione condivisi (si veda l'attività «Definizione comune di criteri di valutazione per alcuni prodotti»), invece di applicare livelli di padronanza comuni a tutti, per ogni alunno/a si evidenziano i criteri in cui vi è stato un miglioramento rispetto all'ultimo prodotto presentato.

#### IL VALORE EVOLUTIVO DELLA VALUTAZIONE NEGATIVA

Primaria  Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

Al fine di sottolineare il valore orientativo e formativo che una valutazione negativa assume nel processo di apprendimento, si può introdurre, fin dalle prime valutazioni dei lavori dei compagni/e, la regola per cui a una valutazione negativa debba sempre corrispondere un suggerimento concreto per migliorare.

### ■ Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle finalità e degli obiettivi

*Attività/strategie di esplorazione e narrazione di interessi, desideri, passioni*

#### LA SAGOMA

Primaria

I bambini/e a coppie tracciano su foglio di carta della loro misura una grande sagoma, seguendo con un pennarello il bordo del compagno/a disteso sul foglio. A quel punto ogni bambino/a potrà decorare la propria sagoma, sia con disegni sia con parole. L'obiettivo è rappresentare ciò che a loro piace, i loro interessi. Un bambino con la passione del calcio, ad esempio, potrebbe disegnare un pallone vicino al piede. Una bambina che ama il judo potrebbe disegnare un kimono sulla propria sagoma. I bambini/e saranno incoraggiati a rappresentare più passioni, in modo da evitare rappresentazioni stereotipate, schiacciate su una sola dimensione, dei loro interessi.

#### GIOCO DELL'OCA DEI SOGNI, DELLE PASSIONI, DEI DESIDERI

Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

Gli insegnanti predispongono un tracciato per un classico gioco dell'oca con dadi e pedine. In alcune caselle, però, c'è una domanda. Gli studenti/esse che arriveranno sulla casella con la domanda, rispondono ad essa raccontando ai compagni/e qualcosa di sé. Esempi di domande possono essere:

- Qual è il desiderio che hai per questa settimana?
- Come ti vedi da grande?
- Nel tuo tempo libero, che cosa fai?
- Qual è la cosa che ti dà più gioia in questo momento della vita?

#### INTERVISTA A COPPIE

Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

I ragazzi/e si intervistano a coppie ponendosi alcune domande predefinite su interessi, passioni, desideri. Al termine dell'intervista, ogni studente/ssa racconta nel grande gruppo le risposte date dal compagno/a che ha intervistato.

Esempi di domande possono essere:

- Qual è il tuo desiderio più grande in questo momento?
- Per che cosa sei disposto a impegnarti a fondo in questo momento?
- Hai una passione?

*Attività/strategie di riflessione su punti di forza e difficoltà di ognuno*

SONO IN GAMBA, MA DA TE VORREI IMPARARE

Primaria

Viene proposta un'attività di scrittura di un testo in cui in una prima parte ogni bambino/a racconta in che cosa si sente particolarmente bravo/a.

Segue una seconda parte in cui l'alunno/a racconta che cosa vorrebbe imparare da ognuno dei suoi compagni/e di classe.

IL «CONFESSIONALE»

Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Un PC con telecamera collocato in una piccola aula o una zona appartata del corridoio permette agli studenti/esse di raccontare i propri punti di forza e le proprie difficoltà «in privato» davanti allo schermo. In seguito gli insegnanti montano un piccolo video che aiuta tutti a riconoscere come ognuno si senta bravo in alcuni ambiti e più in difficoltà in altri.

AUTOVALUTAZIONE DISCIPLINARE

Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

In questa fase, i ragazzi/e con una certa regolarità valutano per le diverse discipline i propri punti di forza e le difficoltà. Questo bilancio regolare potrebbe aiutarli a individuare possibili aree interessanti in cui investire il proprio lavoro individuale.

*Attività/strategie sulla comprensione delle Indicazioni nazionali per il curricolo*

TRAGUARDI DEL CURRICOLO

Primaria     Secondaria 1° grado

All'inizio di ogni anno scolastico, gli insegnanti illustrano ai ragazzi/e i traguardi da raggiungere secondo il curricolo della scuola (costruito sulle base delle Indicazioni). Ogni volta che i ragazzi/e progettano un nuovo lavoro libero individuale, compilano una scheda in cui esplicitano in che modo il lavoro è connesso al raggiungimento dei traguardi del curricolo.

INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO

Secondaria 2° grado

Regolarmente, a ogni inizio di anno scolastico, insegnanti e ragazzi/e leggono insieme le competenze in uscita previste per la fine del biennio/triennio che stanno frequentando.

A ogni inizio anno, i ragazzi/e fanno una propria autovalutazione di ognuna delle competenze traguardo previste che mette in luce i punti di forza e le difficoltà. In chiusura di anno scolastico si produce un testo in cui i ragazzi/e, rivedendo i punti di forza e le difficoltà evidenziate a inizio anno, descrivono i progressi fatti.

*Attività/strategie sulla progettazione per raggiungere un traguardo*

OBIETTIVI PER IL LAVORO LIBERO

Primaria

Quando gli alunni/e attivano un nuovo lavoro libero (a conclusione del precedente), condividono con la classe nel momento del cerchio che cosa vogliono realizzare e quanto tempo pensano di metterci. Al momento della presentazione del lavoro finito, sempre nel cerchio, l'insegnante ricorda quali erano gli intenti e insieme si verifica se e perché sono stati rispettati o invece modificati.

SCHEDE DI PROGETTAZIONE

Primaria  Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

Per sostenere la capacità di bambini/e e ragazzi/e di raggiungere i traguardi che si pongono, si possono mettere a disposizione diverse schede di progettazione più o meno strutturate che aiutano a organizzare i lavori.

Alcuni degli aspetti importanti di cui tenere conto in una scheda di progettazione sono:

- la definizione precisa del traguardo da raggiungere
- l'organizzazione del lavoro in fasi
- i materiali necessari nelle singole fasi
- i tempi
- le modalità di presentazione/condivisione.

Pur essendo utili in molti casi, per alcuni bambini/e e ragazzi/e le schede di progettazione si rivelano una strutturazione poco funzionale alla realizzazione dei loro scopi. Benché sia importante che tutti ne conoscano l'uso e il potenziale, è poi altrettanto importante che ogni alunno/a sia libero di scegliere se e in che modo usarle.

## ■ Attività specifiche per la gestione dell'apertura delle relazioni e delle regole

*Attività/strategie per l'organizzazione di un'assemblea*

UN ORDINE DEL GIORNO

Primaria  Secondaria 1° grado  Secondaria 2° grado

Uno degli aspetti importanti per progettare un'assemblea efficace è definire una lista di argomenti da trattare, in modo da organizzare la discussione.

Alcuni modi possibili per definire l'ordine del giorno sono:

- raccogliere tematiche all'inizio dell'assemblea;
- tenere una cassetta in classe in cui ognuno può inserire le tematiche che vuole discutere: all'inizio dell'assemblea, questa viene aperta e si verifica se tutte le tematiche sono ancora rilevanti;

- raccogliere tematiche qualche giorno prima dell'assemblea e pubblicarle affinché ognuno possa «prepararsi» alla discussione (questa modalità è più adatta a ragazzi/e più grandi).

#### IL MODERATORE

- Primaria    Secondaria 1° grado    Secondaria 2° grado

Per sostenere lo sviluppo della capacità dei bambini/ e dei ragazzi/e di moderare l'assemblea, si può costruire il ruolo del moderatore. Il ruolo può essere introdotto con una discussione in cerchio in cui gli alunni/e o i ragazzi/e si confrontano sui motivi che rendono importante la presenza di un moderatore per il buon andamento delle discussioni nell'assemblea. È anche importante in questa sede far emergere con chiarezza come il moderatore debba essere una persona che aiuta a discutere e decidere, ma che non prende decisioni per il gruppo.

A questo punto si può costruire una carta T sulla competenza di moderare. Un esempio in questo senso potrebbe essere il seguente.

#### Moderare

<i>Comportamenti verbali</i>	<i>Comportamenti non verbali</i>
Introdurre i temi dell'assemblea	Guardare sempre chi parla
Dare i turni di parola	Indicare con un segno a chi parla sopra a qualcun altro di tacere
Chiamare la votazione quando non ci sono più interventi	

Il ruolo del moderatore può essere assunto in alternanza da tutti gli alunni/e o ragazzi/e, eventualmente anche in coppia per darsi un supporto reciproco.

#### UNA DOCUMENTAZIONE DELLE SOLUZIONI

- Primaria    Secondaria 1° grado    Secondaria 2° grado

Può essere utile per la comunità classe documentare le decisioni che vengono prese nell'assemblea. A questo scopo, insegnanti e ragazzi/e possono compilare, a turno, una scheda in cui viene sintetizzata la decisione presa per ogni tematica discussa in assemblea. Queste schede possono essere raccolte in un diario dell'assemblea, che permette anche di consultare decisioni già prese o di ripercorrere una parte significativa della storia della classe.

*Gestione in assemblea delle questioni rilevanti che emergono rispetto alla gestione del gruppo classe*

#### UN PUNTO DI RACCOLTA

- Primaria    Secondaria 1° grado    Secondaria 2° grado

Per fare in modo che le questioni rilevanti rispetto alle relazioni e alle regole della classe possano trovare posto nelle discussioni in assemblea, è utile istituire un punto di raccolta delle tematiche sempre disponibile agli studenti/esse. In questo modo, nel momento stesso in cui si verifica qualcosa di rilevante, i ragazzi/e possono segnalare la necessità di discutere in assemblea la questione. Nel caso di alunni/e più piccoli può essere una

cassetta presente in classe, per ragazzi/e più grandi semplicemente un quaderno sempre disponibile in un certo punto della classe.

PARTECIPAZIONE ALLA COMUNITÀ PIÙ AMPIA

Primaria     Secondaria 1° grado     Secondaria 2° grado

Potrebbe essere interessante organizzare l'assemblea in due parti: una destinata alla discussione di questioni interne alla classe e una seconda dedicata invece ad affrontare questioni attuali per la comunità più ampia in cui è collocata la scuola. Alcune tematiche potrebbero essere il pericolo del traffico di auto davanti a scuola alle ore di inizio e fine scuola oppure la mancanza di illuminazione lungo il percorso per rientrare da scuola nei pomeriggi invernali.

In questo modo l'assemblea diviene uno strumento che, oltre a promuovere la partecipazione nella classe, promuove la partecipazione in senso più ampio nella comunità locale.

# Erickson



Vai su **www.erickson.it**  
per leggere la descrizione dei prodotti Erickson e scaricare gratuitamente  
tutti gli «sfogliolibro», le demo dei CD-ROM e le gallerie di immagini.



Registrati su **www.erickson.it** e richiedi la **newsletter INFO**  
per essere sempre aggiornato in tempo reale su tutte le novità  
e le promozioni del mondo Erickson.



Seguici anche su **Facebook**  
[www.facebook.com/EdizioniErickson](https://www.facebook.com/EdizioniErickson)  
Ogni giorno notizie, eventi, idee, curiosità, approfondimenti  
e discussioni sul mondo Erickson!



pp. 159  
ISBN 978-88-590-0764-7

Heidrun Demo

## Didattica delle differenze

Proposte metodologiche per una classe inclusiva

Che gli alunni di una classe non imparino tutti allo stesso modo è ormai un fatto assodato. Una didattica davvero efficace sa quindi progettare e realizzare degli ambienti di apprendimento complessi che tengono conto di queste differenze individuali. Sono classi in cui tutti i bambini, pur condividendo uno spazio e una progettualità comuni, trovano una risposta individualizzata al loro unico e particolare stile di apprendimento.

**Nel presente volume vengono presentati cinque approcci che contribuiscono alla realizzazione di questa idea di didattica inclusiva nella scuola primaria: l'approccio autobiografico, il metodo Montessori, la didattica aperta, la didattica delle intelligenze multiple e l'apprendimento cooperativo.**

Ogni proposta è presentata nelle sue linee generali, discussa nel contributo che può dare per la gestione dell'eterogeneità in classe, ma soprattutto è accompagnata da spunti operativi, anche tecnologici, che ne facilitano l'applicazione in classe. ■

### CONTENUTI

- Presentazione (Dario Ianes)
- Didattica delle differenze: un'introduzione (Heidrun Demo)
- Il metodo autobiografico (Elisabetta Biffi)
- L'approccio Montessori (Barbara Caprara)
- La didattica aperta (Heidrun Demo)
- La didattica delle intelligenze multiple (Giuseppina Gentili)
- L'apprendimento cooperativo (Anna La Prova)
- Tecnologie didattiche per la gestione dei processi inclusivi in classe (Francesco Zambotti)

### GLI AUTORI

**Heidrun Demo** è ricercatrice presso la Libera Università di Bolzano. Svolge ricerca nell'ambito dell'inclusione scolastica e della didattica inclusiva.

**Elisabetta Biffi** è ricercatrice presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Teorie e Pratiche della Narrazione.

**Barbara Caprara** è ricercatrice presso la Libera Università di Bolzano. Si occupa di innovazione e sperimentazione didattica nella scuola.

**Giuseppina Gentili**, insegnante e formatrice multimediale, coordina da molti anni gruppi di ricerca-azione docente IMAS (Intelligenze Multiple a Scuola).

**Anna La Prova**, psicologa e psicoterapeuta, da oltre 15 anni si occupa di formazione per gli insegnanti su metodologie didattiche inclusive.

**Francesco Zambotti** è dottore di ricerca in Pedagogia e Didattica. Si occupa dell'uso delle tecnologie educative nel campo della didattica inclusiva e della didattica speciale.



Su [www.ericsson.it](http://www.ericsson.it) troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

Questo eBook è riservato alla sperimentazione del progetto di ricerca Expert Teacher



pp. 346 - € 17,50  
ISBN 978-88-590-0975-7

Dario Ianes e Andrea Canevaro (a cura di)

## Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica – NUOVA EDIZIONE

20 realizzazioni efficaci

Dopo più di dieci anni dalla sua prima edizione e le numerose ristampe, il volume appare ora in una veste rinnovata anche nel titolo, per presentare ai lettori una nuova serie di buone pratiche che testimoniano il cammino fatto, e quello ancora da fare, dalla Scuola italiana nella direzione di una didattica inclusiva.

Oggi sappiamo che per fare una buona scuola non basta fare una buona integrazione: bisogna valorizzare le infinite varietà della diversità umana (dalle disabilità alle eccellenze, dalle differenze di stile e di apprendimento a quelle di genere, culturali e sociali) e tendere a un'idea di giustizia come equità, personalizzando strumenti e strategie e distribuendo le risorse secondo i bisogni di ciascuno.

**Queste nuove 20 buone prassi, realizzate nella scuola d'infanzia, primaria e secondaria, costituiscono una documentazione preziosa e fruibile in qualsiasi contesto:** dagli effetti della recente normativa sui BES e i DSA nella didattica alle metodologie di apprendimento, vengono forniti spunti e indicazioni per gestire ogni aspetto della complessità scolastica e compiere il definitivo passo che porterà, dalle (e grazie alle) conquiste dell'integrazione alla piena realizzazione dell'inclusione. ■

### GLI AUTORI

**Dario Ianes**, docente ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale all'Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. È co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento, per il quale cura alcune collane, tra cui le Guide e i Materiali. Autore di vari articoli e libri e direttore della rivista «Difficoltà di Apprendimento».

**Andrea Canevaro**, professore emerito dell'Università di Bologna, è autore e curatore di numerose pubblicazioni. È condirettore delle riviste «Educazione interculturale» e «Integrazione scolastica e sociale».

Su [www.erickson.it](http://www.erickson.it) troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.



Questo eBook è riservato alla sperimentazione del progetto di ricerca Expert Teacher



[www.erickson.it](http://www.erickson.it)