



# Guida alla progettazione didattica inclusiva

Pluralizzare l'insegnamento  
e l'apprendimento

Silvia Dell'Anna e Francesco Marsili

**GRANDI GUIDE**  
DIDATTICA

**Erickson**

## GUIDA ALLA PROGETTAZIONE DIDATTICA INCLUSIVA

Il volume offre ai docenti di ogni grado scolastico strumenti concreti per progettare percorsi didattici capaci di coniugare bisogni individuali e dimensione collettiva dell'apprendimento.

Una guida che approfondisce, in chiave operativa, tutti i principali elementi della progettazione didattica, mettendo in luce come la pluralità di approcci, stili cognitivi e bisogni educativi possa diventare una risorsa per costruire ambienti di apprendimento più equi, partecipativi e motivanti.

Partendo da un'idea di pluralità che si riflette nella scelta di modelli, strategie e approcci aperti a contaminazioni e intrecci, gli autori contrastano ogni deriva conformista nella didattica, spesso confusa con un'idea astratta di uguaglianza che rischia di escludere, mortificare e ignorare le differenze.

Nel raccogliere l'eredità di don Milani, l'obiettivo è anche quello di evitare che la pluralità delle scelte si trasformi in gerarchie di valore o in disparità di opportunità.

Una sfida educativa che il volume affida agli insegnanti, offrendo un filo rosso per orientare la progettazione.

# Una guida essenziale per promuovere una progettazione didattica centrata su alunni e alunne.

1. PLURALITÀ E INDIVIDUALITÀ NELLA DIDATTICA INCLUSIVA
2. PROSPETTIVE SULL'APPRENDIMENTO
3. PROFILI PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO AL PLURALE
4. CLIMA PER L'APPRENDIMENTO
5. PLURALIZZARE GLI OBIETTIVI D'APPRENDIMENTO
6. PLURALIZZARE I PROCESSI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO
7. PLURALIZZARE I CONTENUTI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO
8. SELEZIONARE E ARMONIZZARE GLI ELEMENTI CHIAVE DELLA PROGETTAZIONE DIDATTICA INCLUSIVA INCLUSIVA

### GLI AUTORI



#### SILVIA DELL'ANNA

Dottore di ricerca e per molti anni ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. I suoi interessi di ricerca si concentrano nell'ambito dell'inclusione scolastica, con particolare attenzione alla valutazione della qualità di un sistema scolastico inclusivo, alla progettazione didattica inclusiva e alla prevenzione della povertà educativa, dell'insuccesso e dell'abbandono scolastico precoce.



#### FRANCESCO MARSILI

Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulla *gifted education*, l'inclusione scolastica e i metodi di sintesi di ricerca in ambito educativo.

€ 27,50



www.erickson.it

# INDICE

<i>Prefazione</i> (Dario Ianes)	7
<i>Introduzione</i> (Silvia Dell'Anna e Francesco Marsili)	11
<b>SEZIONE I – FONDAMENTI TEORICI PER LA PROGETTAZIONE DIDATTICA INCLUSIVA</b>	
<i>CAPITOLO 1</i>	
<i>Pluralità e individualità nella didattica inclusiva</i> (Silvia Dell'Anna)	17
<i>CAPITOLO 2</i>	
<i>Prospettive sull'apprendimento</i> (Francesco Marsili)	49
<b>SEZIONE II – I PRESUPPOSTI OPERATIVI PER UNA PROGETTAZIONE EFFICACE</b>	
<i>CAPITOLO 3</i>	
<i>Profili per l'insegnamento e l'apprendimento al plurale</i> (Silvia Dell'Anna)	71
<i>CAPITOLO 4</i>	
<i>Clima per l'apprendimento</i> (Francesco Marsili)	127
<i>CAPITOLO 5</i>	
<i>Pluralizzare gli obiettivi d'apprendimento</i> (Francesco Marsili)	181
<b>SEZIONE III – INDICAZIONI PRATICHE PER LA PROGETTAZIONE</b>	
<i>CAPITOLO 6</i>	
<i>Pluralizzare i processi di insegnamento e apprendimento</i> (Silvia Dell'Anna)	235
<i>CAPITOLO 7</i>	
<i>Pluralizzare i contenuti di insegnamento e apprendimento</i> (Francesco Marsili)	267
<i>CAPITOLO 8</i>	
<i>Selezionare e armonizzare gli elementi chiave della progettazione didattica inclusiva</i> (Silvia Dell'Anna)	307
<i>Postfazione</i> (Annalisa Morganti)	333
<i>Bibliografia</i>	337

---

## PREFAZIONE

Non ci si può incaponire a mettere un pezzo quadrato in un buco rotondo, né un pezzo rettangolare in uno triangolare... né vari pezzi di forme diverse in un buco uguale per tutti. Picchia, picchia per farli entrare a forza e si spezzeranno. Così in quella scuola con la didattica standard, uguale per tutti, che non tiene conto delle differenze degli/delle alunni/e. Che non tiene conto della vera e profonda dimensione educativa della scuola (anche quella secondaria, certo!) che è «aver cura dell'altro affinché apprenda ad aver cura dell'esserci (dare forma al proprio essere con gli altri) nella prospettiva della più intensa realizzazione esistenziale» (Mortari, 2025).

Nel testo Dell'Anna e Marsili prendono sul serio questa istanza individuale, soggettiva, questa valorizzazione del soggetto in una dinamica complessa di partecipazione sociale nella classe e di appartenenza al gruppo. In altre parole, ci indicano la strada per realizzare una didattica dove le caratteristiche uniche del soggetto possano fiorire nel contesto di una classe plurale, articolata, mobile, porosa, sfaccettata... dove si realizzi davvero la tanto invocata *didattica inclusiva*. Che tipo di didattica inclusiva emerge da questo libro?

Come era prevedibile, non si parla di didattica «speciale», altra rispetto a quella «normale», ma di didattica normale, di tutti (tutti gli insegnanti e tutti gli/le alunni/e). Una didattica normale che però si evolve, si arricchisce dei risultati della ricerca scientifica e ne assume i «principi attivi» che la rendono efficace per tutti/e, che si pluralizza e si sfaccetta al suo interno, come suo tratto costitutivo essenziale. Questo è

il significato di «plurale»: molteplice, ricco di varianti, modalità, modi di elaborare i materiali, di esprimere gli apprendimenti, di interagire, di star bene e generare l'energia motivazionale necessaria agli apprendimenti. Nel libro la «didattica inclusiva» è dunque una didattica normalmente plurale, per rispondere in modo efficace alle differenze di ogni alunno/a.

Se ha queste caratteristiche sarà naturalmente responsabilità condivisa di tutti gli insegnanti, e non delegabile al sostegno. Queste cose si fanno e si invocano da decenni, ma finalmente questo libro spiega in profondità come realizzare una didattica inclusiva davvero efficace. Qual è il motivo per cui la scuola, in ogni ordine e grado, ha sempre più necessità di una didattica davvero «inclusiva»?

Il primo motivo è assolutamente oggettivo, sotto gli occhi di tutti: le classi diventano sempre più eterogenee, le differenze e le unicità si moltiplicano, con varie intersezioni e con esse anche varie forme di disagio, svantaggio e difficoltà in vari ambiti. Il secondo motivo invece è del tutto politico, e dunque relativo e dipendente dalla situazione storico culturale del Paese. In molti Paesi del mondo il sistema formativo non è però inclusivo e la scuola non è fondata sui principi di uguaglianza ed equità, come è invece fondata la nostra, e dunque il valore dell'inclusività della nostra scuola non possiamo darlo per scontato, né considerarlo un valore e una pratica immutabile in senso regressivo, date le tendenze politico-culturali nel resto del pianeta. Come sappiamo, la visione dell'inclusione come convivenza rispettosa e libera dell'infinita varietà delle differenze umane non gode di grande benevolenza nei governi di destra.

Visto che stiamo parlando di differenze, forse vale la pena fare una piccola digressione sul tema *differenze/diversità*, due termini che sappiamo non essere sinonimi. Credo sia molto generativo in termini educativi partire dalla considerazione che le differenze sono caratteristiche individuali che dovrebbero rimanere neutrali in termini di valore e desiderabilità sociale, ad esempio leggere un testo con la sintesi vocale del computer o nel modo «convenzionale» dovrebbero avere lo stesso valore e rappresentazione sociale. Naturalmente sappiamo invece che alle differenze si applicano pregiudizi, stereotipi, giudizi di valore, pseudoteorie, narrazioni che caricano di valore positivo o negativo quelle differenze. Pensiamo ad esempio all'orientamento sessuale, alla religione, alla provenienza geografica. Una differenza allora, dopo essere passata attraverso questa «macchina del valore» assumerà lo status di diversità, in senso positivo o negativo. Caricata di valore, la diversità produrrà atteggiamenti (credenze, emozioni e comportamenti) di avvicinamento (se positiva) o di allontanamento (se negativa), e in questo ultimo caso potremo avere fenomeni di esclusione, stigmatizzazione, evitamento, fino all'aggressione diretta. In questa filiera differenze-macchina del valore-diversità-atteggiamenti quali potranno essere i ruoli e le azioni delle varie componenti di una scuola davvero inclusiva?

---

Una scuola inclusiva aumenta il contatto con una gamma sempre più ampia di differenze, contrasta le azioni negative della macchina del valore, vi genera invece azioni positive e interviene decisamente nelle situazioni di diversità negativa e relativi atteggiamenti marginalizzanti. Il libro ha il suo baricentro metodologico nella dimensione della «pluralità» dell'offerta formativa, che si sostanzia nel rendere disponibile una gamma il più ampia possibile di input e format di output nei processi di apprendimento (nel senso dell'*Universal Design for Learning* e dei processi di differenziazione della Tomlinson) in modo che le differenti individualità trovino lo spazio più adatto a loro.

A questo punto però deve entrare in campo la libertà di scelta da parte dell'alunno/a rispetto alla pluralità di offerte. Tale libertà si potrà esercitare nella misura in cui è presente e accessibile una gamma di opzioni differenti, ma questo è ovvio. È altrettanto ovvio sostenere che la libertà di scegliere da parte dell'alunno/a si fonda sulla capacità di effettuare scelte e prendere decisioni specifiche. Più complessa è invece l'analisi del percorso graduale e intrecciato tra una progressiva responsabilizzazione degli/delle alunni/e e lo sviluppo di un sempre crescente desiderio/motivazione all'autonomia e all'autodeterminazione nelle scelte. In genere, maggiore è la libertà che si sperimenta e maggiore è la motivazione intrinseca, la responsabilità e l'autonomia decisionale e operativa. Questo percorso va accompagnato da strutture di *scaffolding*, come accordi negoziati, micro-contratti formativi a complessità gradualmente crescente. Nell'insieme degli ecosistemi della didattica inclusiva dobbiamo tener conto anche degli atteggiamenti rispetto a queste modalità di apertura della didattica da parte degli/delle alunni/e e delle famiglie, che non sempre sono nella stessa misura favorevoli alle innovazioni didattiche. Da ultimo, ma non certo ultimo come importanza, troviamo alcune variabili psicologiche degli insegnanti che incidono non poco, in alcuni casi, sull'attivazione pratica di questo approccio. Insegnanti con una forte personalità autoritaria o un alto grado di conformismo e dipendenza dal giudizio degli altri incontreranno notevoli difficoltà, come le incontreranno quelli che nutrono scarsa fiducia nelle capacità e responsabilità degli/delle alunni/e e nella possibilità di svilupparle. Personalità ansiose, timorose di perdere il controllo sugli alunni/e e di veder diminuito in questo modo il loro ruolo docente, sperimenteranno ugualmente analoghe difficoltà. Nel futuro sarebbe interessante studiare l'influenza di queste variabili personali e di contesto sulle modalità didattiche inclusive, così efficacemente analizzate in questo libro.

*Dario Ianes*



# INTRODUZIONE

La sfida educativa contemporanea risiede nel rispondere alla crescente complessità e eterogeneità che caratterizzano la popolazione scolastica. Ogni insegnante, entrando in aula, incontra una realtà ricca di pluralità: pluralità nelle abilità, negli interessi, nei modi di apprendere e, soprattutto, nelle potenzialità degli studenti. Tale pluralità non costituisce una semplice variabile del processo educativo, bensì ne rappresenta l'essenza, richiedendo un ripensamento profondo e metodologicamente fondato delle pratiche didattiche.

Il presente volume propone una prospettiva didattica che non soltanto riconosce la pluralità, ma la assume come criterio organizzativo e progettuale centrale, promuovendo al contempo l'unicità di ciascun percorso di apprendimento. Questa prospettiva, che abbiamo definito pluralizzazione, supera la logica dell'uniformità e della standardizzazione educativa, aprendo a una didattica capace di valorizzare le traiettorie personali nell'apprendimento attraverso strategie mirate, inclusive e flessibili.

Il volume offre una visione omnicomprensiva della progettazione didattica inclusiva, sviluppando un dialogo tra la tradizione pedagogica italiana, pur nella sua varietà, e l'apporto della letteratura internazionale in materia di differenziazione e di didattica inclusiva. Attraverso il filo conduttore di modelli ampiamente noti, come quelli della differenziazione didattica e dello *Universal Design for Learning*, il contributo ripercorre le fasi salienti del ciclo di progettazione in ottica inclusiva, esemplificando documenti di lavoro, strategie e prassi in classe.

Pluralizzare significa, innanzitutto, considerare l'apprendimento come un fenomeno individuale e sociale, dinamico e profondamente situato. Significa orientare la progettazione didattica verso un processo che rispetti e stimoli le diversità, attraverso la declinazione plurale degli obiettivi, delle metodologie e dei sistemi di valutazione. Questo non implica rinunciare a obiettivi condivisi, ma propone una nuova visione: obiettivi comuni declinati in percorsi su misura, capaci di offrire a ciascun alunno il proprio personale cammino verso la conoscenza e lo sviluppo delle competenze.

Nel porre l'accento sulla didattica, il testo abbraccia una visione ampia del concetto di inclusione e delle differenze individuali degli alunni, indirizzando lo sguardo e l'agire sulla classe e sulle azioni di sistema. Diventa così uno strumento utile in prima battuta per gli insegnanti curricolari che aspirino a migliorare le proprie pratiche quotidiane, ma anche per gli insegnanti di sostegno che intendano conciliare efficacemente le pratiche di individualizzazione con la didattica di classe.

Il testo traduce i principi teorici in indicazioni operative attraverso una grande varietà di esempi che, secondo un ordine gerarchico, accompagnano il lettore dalle prime applicazioni ai livelli più avanzati e articolati di differenziazione. La natura operativa del volume è sostenuta da ricorrenti elementi visivi e grafici, che rappresentano situazioni didattiche realistiche, e da riferimenti puntuali alle evidenze scientifiche, che ne dimostrano l'efficacia (Hattie, 2016; Mitchell & Sutherland, 2023). Pertanto, il contributo si rivolge anche alla comunità accademica, agli esperti e professionisti del settore, che desiderano ampliare il proprio bagaglio personale sulla progettazione didattica in ottica inclusiva.

Il volume accompagna il lettore in un percorso teorico e operativo, approfondendo le basi concettuali della pluralizzazione, chiarendo le implicazioni pedagogiche e offrendo strumenti concreti per implementare questa prospettiva nella pratica quotidiana. Ogni capitolo coniuga riflessione teorica ed esempi pratici, mettendo a disposizione modelli operativi, esempi di progettazione didattica e strumenti per la valutazione formativa.

### **Guida alla navigazione del volume**

La struttura del testo crea una chiara connessione tra fondamenti teorici, indicazioni operative ed esemplificazioni. Tenendo conto di queste tre dimensioni chiave, il volume si articola in tre sezioni.

La prima sezione, che comprende i capitoli 1 e 2, costituisce l'impalcatura teorica del volume. Essa ha lo scopo di introdurre il lettore ai principi fondamentali della didattica inclusiva, analizzando e confrontando diverse prospettive sulla progettazione didattica presenti sia nella letteratura peda-

gogica italiana sia in quella internazionale, e facendo riferimento diretto alle più recenti evidenze scientifiche in materia di apprendimento efficace. Nel primo capitolo l'attenzione si focalizza sulle caratteristiche di un insegnamento inclusivo, approfondendo il delicato equilibrio tra il rispetto della singolarità dell'individuo e la promozione del senso di appartenenza al gruppo classe. Vengono presi in esame e approfonditi concetti cruciali della pedagogia contemporanea quali individualizzazione, personalizzazione e differenziazione, analizzandone sia gli aspetti teorici che le implicazioni pratiche. Particolare attenzione è dedicata ai rischi e alle criticità insiti nel moltiplicare le opportunità educative e didattiche, sottolineando la necessità imprescindibile di ancorare sempre tali scelte a solidi principi inclusivi. Il secondo capitolo sposta la prospettiva dall'insegnamento all'apprendimento, con l'intento specifico di mettere in discussione e superare alcune concezioni tradizionali, spesso radicate nella pratica educativa ma poco fondate sul piano scientifico. Al loro posto, vengono proposte e discusse teorie innovative e solide evidenze empiriche, finalizzate ad ampliare concretamente le opportunità di apprendimento degli studenti e a sostenere percorsi didattici realmente inclusivi.

La seconda sezione del volume, articolata nei capitoli 3, 4 e 5, svolge la funzione essenziale di collegare la riflessione teorica alle prassi operative. Essa rappresenta infatti un compendio di indicazioni pratiche, chiare e concretamente applicabili, che costituiscono le basi di una progettazione didattica efficace e realmente inclusiva.

Nel capitolo 3 l'attenzione è rivolta al processo di conoscenza approfondita degli studenti, considerato imprescindibile per una progettazione consapevole e mirata. Vengono illustrate strategie per analizzare e comprendere il profilo individuale degli alunni, monitorare con efficacia le loro esperienze di apprendimento e valorizzare una continua riflessione professionale da parte dei docenti. L'obiettivo centrale è sostenere il miglioramento delle competenze didattiche e la qualità complessiva delle proposte educative.

Il capitolo 4 affronta il tema cruciale del clima socio-relazionale all'interno della classe, sottolineando quanto sia essenziale creare un ambiente accogliente, supportivo e basato su relazioni positive e affettivamente significative. Questo clima, tuttavia, non emerge spontaneamente, ma richiede un insieme coordinato di interventi e misure specifiche. Vengono pertanto esaminate pratiche concrete volte a mantenere la coesione del gruppo, favorendo una convivenza democratica basata su reciprocità, rispetto e partecipazione attiva degli alunni.

Il capitolo 5, infine, si occupa della complessa questione degli obiettivi di apprendimento, analizzando criticamente come conciliare elementi curricolari comuni e bisogni formativi individualizzati. Avvalendosi delle più aggiornate ricerche empiriche e accompagnando il discorso con numerosi esempi pratici, il capitolo mostra diverse modalità di declinazione

degli obiettivi. In particolare, si distingue tra un approccio orizzontale, in cui gli obiettivi rappresentano differenti dimensioni e approfondimenti dello stesso sapere, e un approccio verticale, caratterizzato da una sequenza progressiva e gerarchica nello sviluppo delle competenze degli studenti.

La terza e ultima sezione del volume si concentra volutamente sul piano operativo, con il fine esplicito di fornire agli insegnanti esempi concreti, modelli pratici e strumenti immediatamente spendibili in aula. In quest'ottica, le esemplificazioni proposte non sono semplici illustrazioni, bensì veri e propri tasselli utili a comporre un quadro articolato e coerente della progettazione didattica inclusiva.

Nei capitoli 6 e 7, per motivi di chiarezza analitica, la dimensione dei contenuti disciplinari viene trattata separatamente da quella delle procedure e dei metodi didattici. Questo permette di offrire un quadro descrittivo completo e dettagliato delle molteplici possibilità di cui dispongono gli insegnanti nel declinare sia le conoscenze disciplinari che le strategie educative. In particolare, vengono analizzate e confrontate diverse opzioni metodologiche, illustrandone chiaramente le possibili varianti, dalle più semplici a quelle più articolate e complesse.

Il capitolo 8, invece, rappresenta un tentativo concreto di integrare e armonizzare la dimensione dei contenuti con quella dei processi di insegnamento e apprendimento, proponendo soluzioni di mediazione elaborate attentamente e fondate su una combinazione strategica e consapevole degli elementi centrali della progettazione: spazi educativi, organizzazione degli arredi, scelta dei materiali didattici, gestione delle dinamiche relazionali. Queste combinazioni, inoltre, consentono di gestire in modo flessibile differenti livelli di ampiezza e profondità disciplinare, adattandosi con agilità ai bisogni specifici degli studenti.

In tutta questa trattazione pratica emerge chiaramente un costante richiamo ai principi teorici esposti nella prima parte del volume, a sottolineare che una progettazione efficace non può che essere frutto di un'azione didattica consapevole, informata dalle evidenze scientifiche e, soprattutto, caratterizzata da una dimensione collaborativa e collegiale tra tutti i professionisti della comunità educante.

*Silvia Dell'Anna e Francesco Marsili*

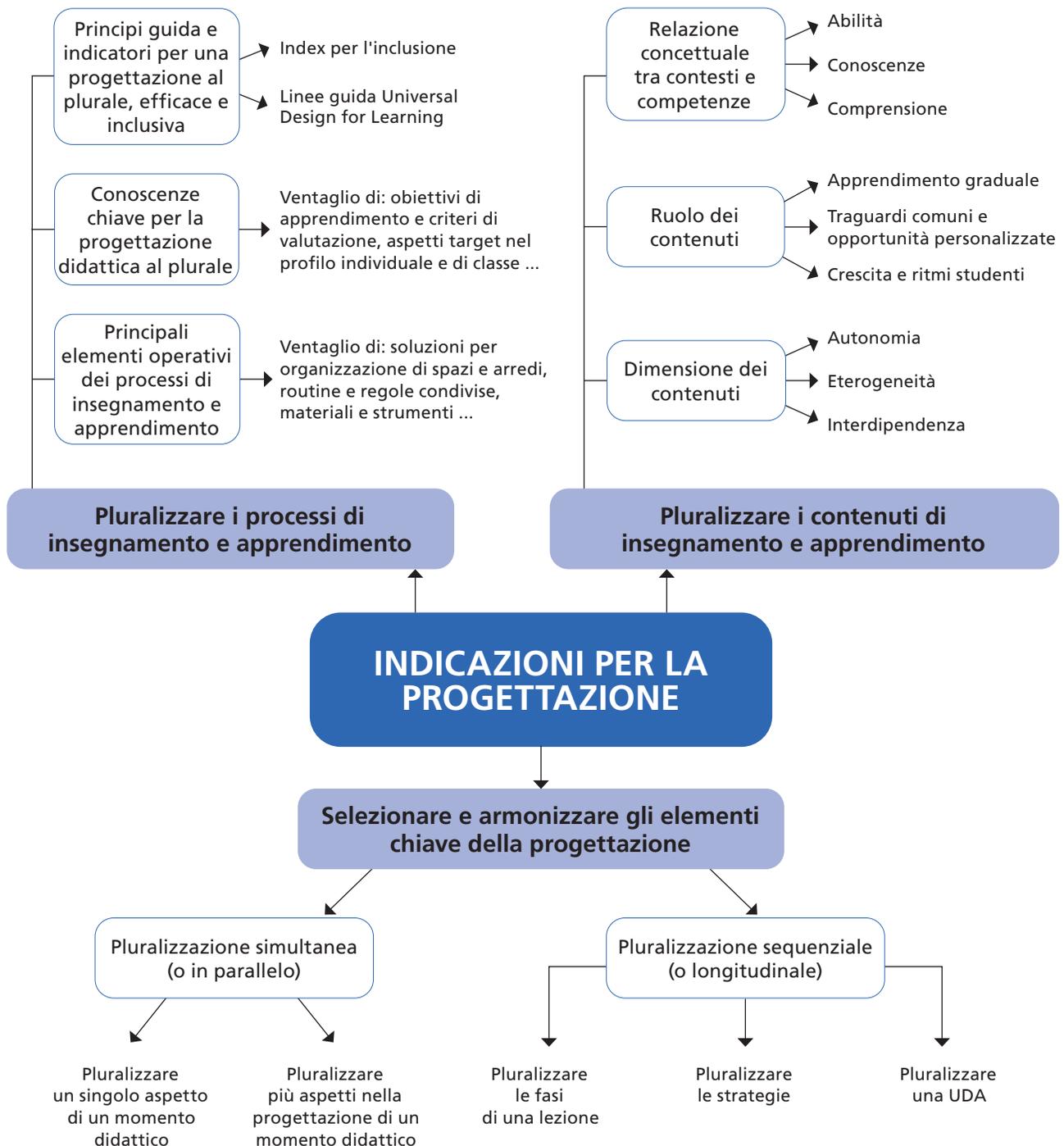


SEZIONE III

INDICAZIONI  
PRATICHE PER LA  
PROGETTAZIONE

# MAPPA CONCETTUALE INIZIALE

*Di che cosa tratteremo in questa sezione?*



## CAPITOLO 6

# PLURALIZZARE I PROCESSI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO INTRECCIARE PERCORSI INDIVIDUALI E SENSO DI COMUNITÀ

*Silvia Dell'Anna*

## Introduzione

Per progettare al plurale

Progettare al plurale significa, prima di tutto, avere a disposizione una «cassetta degli attrezzi», di carattere valoriale (un orientamento pedagogico-didattico generale), culturale (le conoscenze acquisite tramite percorsi di formazione) e di natura operativa (esperienze accumulate ed esemplificazioni da cui trarre spunto). Al fine di rispecchiare questi tre aspetti fondamentali nella progettazione di processi di insegnamento e apprendimento al plurale, il capitolo si compone di tre sezioni (valoriale, culturale, operativa).

La prima amplia il discorso avviato all'inizio del volume sul rapporto tra progettazione didattica inclusiva e differenziazione, facendo affidamento su sistemi di indicatori e linee guida utili a fornire una direzione chiara nella progettazione.

La seconda sezione individua una serie di elementi chiave nel panorama pedagogico-didattico, che concorrono a rafforzare la professionalità del docente sul piano della progettazione didattica inclusiva.

Infine, nell'ultima parte, si presenta un inventario di aspetti di natura più operativa — come l'uso degli spazi, i materiali e gli strumenti, il ruolo dell'insegnante, le relazioni tra pari — che, combinati tra loro, contribuiscono alla definizione di compiti e attività.

## Principi guida e indicatori per una progettazione al plurale, efficace e inclusiva

Le criticità sul rapporto tra differenziazione e didattica inclusiva, discusse nel primo capitolo, portano inevitabilmente a interrogarsi su come rispecchiare i principi chiave dell'inclusione attraverso una progettazione al plurale. Fortunatamente gli strumenti a disposizione degli insegnanti sono molteplici. Tra questi il più noto è certamente l'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2014), che si compone di un elenco di indicatori di qualità. In particolare, la dimensione C, «Sviluppare pratiche inclusive», offre un ampio ventaglio di indicatori e domande stimolo, che rappresentano una preziosa guida per la progettazione.

Progettare con le evidenze scientifiche

Una seconda questione, di importanza centrale nella progettazione didattica inclusiva riguarda l'attinenza a principi e indicazioni formulati sulla base delle evidenze scientifiche in materia di insegnamento e apprendimento (a questo riguardo si vedano, in particolare, il secondo e terzo capitolo). In questo campo, uno strumento dalle immense potenzialità è lo Universal Design for Learning (a cui abbiamo accennato nel primo capitolo), le cui linee guida forniscono una base di valori e di intenti, ma anche indicazioni puntali su aspetti molto specifici e pratici della progettazione, che derivano proprio dalla ricerca di settore.

TABELLA 6.1

**Esempio di indicatori e domande guida per la progettazione didattica inclusiva** (rielaborato a partire da Booth & Ainscow, 2014, Index per l'inclusione, sezione C1 «Coordinare l'apprendimento»)

Indicatori	Domande guida (selezionate)
<i>C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le lezioni tengono conto delle differenze nelle competenze ed esperienze degli alunni?</li> <li>• Le lezioni sono attente agli aspetti emozionali, oltre a quelli cognitivi dell'apprendimento?</li> <li>• Le lezioni comunicano un sufficiente senso di entusiasmo per l'apprendimento?</li> <li>• Il linguaggio utilizzato nelle lezioni, scritto e orale, è accessibile a tutti gli alunni?</li> <li>• Il vocabolario tecnico essenziale è spiegato e praticato durante le lezioni?</li> <li>• Gli alunni possono elaborare il proprio lavoro, oltre che come scritto, in una varietà di modi, con disegni, fotografie, audio/video?</li> </ul>
<i>C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli alunni vengono incoraggiati ad assumersi responsabilità riguardo al loro apprendimento?</li> <li>• Il sostegno che viene dato agli alunni li aiuta a migliorare negli apprendimenti, attraverso il riferimento a conoscenze e capacità già possedute?</li> <li>• La programmazione curricolare viene spiegata agli alunni in modo che possano scegliere se studiare a un ritmo più veloce o approfondire alcuni argomenti?</li> <li>• Agli alunni viene insegnato come analizzare e scrivere riguardo a un argomento?</li> <li>• Agli alunni viene insegnato come presentare il loro lavoro verbalmente, in forma scritta, singolarmente o in gruppo?</li> <li>• Gli alunni vengono interpellati riguardo alla qualità delle lezioni?</li> </ul>
<i>C.1.5 Gli alunni apprendono in modo collaborativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli alunni percepiscono che dare e ricevere aiuto è un'attività normale nel lavoro di classe?</li> <li>• Gli alunni condividono spontaneamente le proprie capacità e conoscenze?</li> <li>• Gli alunni rifiutano l'aiuto in modo garbato, quando non ne hanno bisogno?</li> <li>• Gli alunni condividono la responsabilità di aiutare a superare le difficoltà incontrate da alcuni alunni durante la lezione?</li> <li>• Gli alunni vengono coinvolti nella valutazione del reciproco apprendimento?</li> <li>• Gli alunni vengono coinvolti nell'aiutarsi reciprocamente a fissare gli obiettivi educativi?</li> </ul>

Il modello, nella sua impalcatura, procede dal generale al particolare, e dall'astratto a proposte sempre più concrete e operative: i tre principi (le tre colonne in figura 6.1), le nove linee guida (le nove caselle), i 36 checkpoint o punti di verifica (gli elenchi puntati), corredati da varie esemplificazioni (CAST, 2024, 2011). Le linee guida (ciascuna colonna dello schema), poi, muovendosi dall'alto verso il basso seguono una gradazione a crescente complessità (accesso, supporto, funzioni esecutive): da aspetti che facilitano l'accesso all'apprendimento a funzioni cognitive più avanzate, legate all'interiorizzazione e all'uso consapevole degli apprendimenti.



Fig. 6.1 Linee Guida UDL versione 3.0 (CAST, 2024).

TABELLA 6.2

**Esempio di una possibile selezione di checkpoint UDL per una progettazione didattica efficace ed inclusiva (rielaborato a partire da CAST, 2011)**

Principio dell'UDL	Linea guida	Checkpoint	Esempi operativi
Progettare molteplici mezzi di Coinvolgimento	Opzioni di progettazione per Accogliere interessi e identità (7)	Ottimizzare la scelta e l'autonomia (7.1)	Fornire agli studenti la maggiore discrezione e autonomia possibile, offrendo scelte in cose come: <ul style="list-style-type: none"> <li>il livello di difficoltà percepita;</li> <li>il tipo di ricompensa o riconoscimento disponibile;</li> <li>il contesto o il contenuto utilizzato per fare pratica e valutare le abilità;</li> <li>gli strumenti usati per la raccolta e la produzione dell'informazione;</li> <li>il colore, il progetto, la disposizione grafica, ecc.</li> <li>la sequenza e la scansione temporale per il completamento dei sottocomponenti del compito.</li> </ul>

Principio dell'UDL	Linea guida	Checkpoint	Esempi operativi
Progettare molteplici mezzi di Rappresentazione	Opzioni di progettazione per la Lingua e i simboli (2)	Chiarire il vocabolario, i simboli e le strutture linguistiche (2.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Includere supporti per il lessico e i simboli all'interno del testo (ad esempio collegamenti ipertestuali, note a pie di pagina per le definizioni, spiegazioni, illustrazioni, conoscenze precedenti, traduzioni).</li> <li>• Includere supporti per riferimenti non familiari all'interno del testo (ad esempio simboli specifici di settore, proprietà e teoremi poco conosciuti idiomi, linguaggio accademico, linguaggio figurativo, linguaggio matematico, gergo, linguaggio arcaico, espressioni colloquiali e dialetto).</li> </ul>
Progettare molteplici mezzi di Azione & Espressione	Opzioni di progettazione per lo sviluppo di Strategie (6)	Migliorare le capacità di monitorare i progressi (6.4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrare rappresentazioni dei progressi (ad esempio, con foto del prima e del dopo, grafici e tabelle che mostrino i progressi nel tempo, portfolio del processo).</li> <li>• Fornire modelli differenti di strategie di autovalutazione (ad esempio, role-play, revisione dei video, feedback dei pari).</li> <li>• Utilizzare una lista di controllo della valutazione, rubriche per il punteggiamento, diversi esempi commentati del lavoro e delle esecuzioni degli studenti.</li> </ul>

**Integrare strumenti e principi**

Per integrare le linee guida nella progettazione suggeriamo di avviare il lavoro a partire da una selezione accurata di checkpoint relativi a più linee guida, ciascuno dei quali conduce poi a un elenco di possibili opzioni operative da cui prendere spunto (si veda Dell'Anna & Frizzarin, in press). Come per l'Index per l'inclusione, anche in questo caso si tratta di un materiale di consultazione che può fornire un linguaggio e delle dimensioni chiave per la rilevazione e le finalità della progettazione, nonché per la verifica dell'efficacia delle proposte didattiche.

Entrambi gli strumenti — l'Index per l'inclusione e le linee guida dell'UDL — possono aiutare gli insegnanti a selezionare i fattori su cui orientare, di volta in volta, lo sguardo e accompagnarli nella definizione di progettualità inclusive: oltre a divenire una base valoriale condivisa nel team docente, possono supportare nella stesura del profilo individuale e di classe (di cui si è parlato nel capitolo 3), aiutare a individuare aree fondamentali su cui incidere (capitoli 4 e 5), e guidare nella selezione di aspetti operativi da modificare per raggiungere tali obiettivi.

## Le conoscenze chiave per la progettazione didattica al plurale

Alla «bussola» valoriale, di cui abbiamo parlato nel precedente paragrafo, si affiancano alcuni fondamenti nella cultura pedagogico-didattica dell'insegnante, che costituiscono una base solida per una progettazione didattica inclusiva. Ad alcuni tra questi temi abbiamo accennato nei precedenti capitoli (si veda il capitolo 5 in particolare). In questo paragrafo presentiamo una panoramica complessiva di tali dimensioni, con l'obiettivo di mostrare organicamente le molteplici opzioni a disposizione degli insegnanti (in termini di conoscenze pedagogico-didattiche) e, allo stesso tempo, mettere in evidenza la loro diversificazione interna.

### *Ventaglio di obiettivi di apprendimento e criteri di valutazione*

Precisione e varietà

L'approccio conoscitivo illustrato nel terzo capitolo offre un aggancio fondamentale per la definizione di obiettivi, anche rispetto alle competenze trasversali. Nel capitolo sugli obiettivi curricolari, inoltre, sono stati descritti i passaggi chiave che, dai traguardi estrapolati dalle indicazioni per il curricolo, conducono alla formulazione di obiettivi ben circoscritti. Queste operazioni di specifica, anche di tipo lessicale, offrono prima di tutto un linguaggio preciso e mirato, grazie al quale risulta più semplice strutturare successive attività in classe, anche di natura valutativa.

Un lessico per progettare meglio

Allo scopo di offrire un lessico ampio nella formulazione delle consegne didattiche e valutative, il Prof. Roberto Trinchero (2022) ha predisposto un elenco dettagliatissimo di verbi all'infinito, che descrivono possibili prestazioni con cui gli alunni potrebbero confrontarsi. L'autore ha distinto alcune aree specifiche:

- *Interpretazione (descrittori di percezione, capacità passive)*: in cui figurano verbi come «cogliere», «identificare», «localizzare» e «riconoscere»;
- *Azione (descrittori di esecuzione, capacità attive)*: all'interno della quale troviamo termini come «analizzare», «calcolare», «classificare» e «confrontare»;
- *Autoregolazione (descrittori di riflessione, capacità metacognitive)*: dove si inseriscono verbi come «argomentare», «chiarificare», «criticare», «motivare», «difendere» e «trovare errori».

Ricorrere a un elenco così variegato di descrittori fornisce più opportunità per pianificare accuratamente le azioni didattiche, poiché ad ogni verbo l'insegnante può associare varie soluzioni operative, ricorrendo alla letteratura di settore. Facendo leva su questo ragionamento, Stefano Porcu (2025) ha strutturato la sua argomentazione, organizzando il suo

testo sulle metodologie per l'apprendimento attorno ai verbi all'infinito relativi agli obiettivi: ad esempio, al «progettare» associa il *Problem-Based Learning*, al «discutere» il *Debate*, mentre al «simulare» il *Role playing*. Ciascun verbo diviene, quindi, un moltiplicatore di opzioni didattiche. Un insegnante (o un team docente) con un ricco bagaglio di opzioni strategiche saprà non solo ipotizzare alternative di intervento ma anche scegliere le più appropriate a seconda del contesto, della situazione didattica e del gruppo classe.

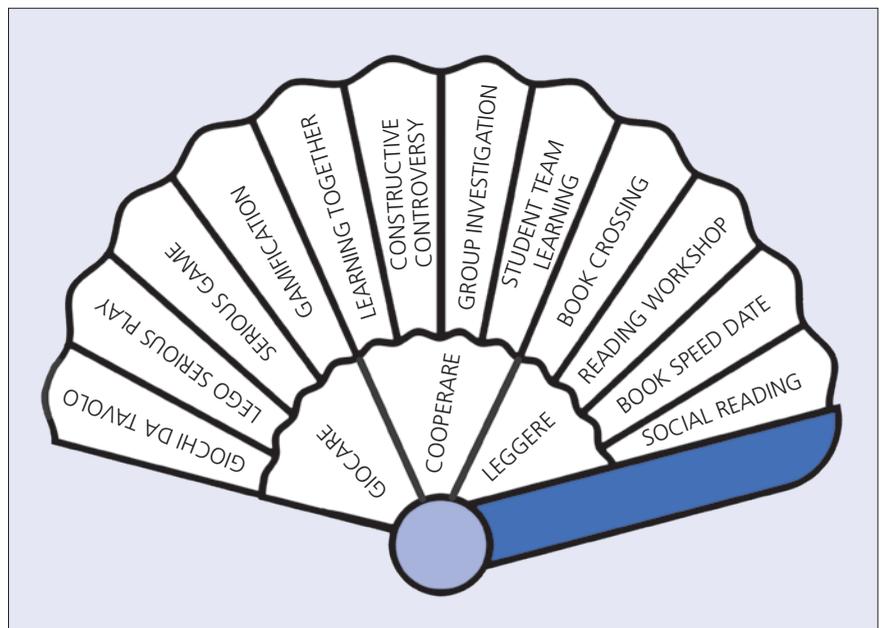


Fig. 6.2 Dagli obiettivi alle strategie (schema ispirato a Porcu, 2025).

Obiettivi come inneschi generativi

Come illustrato in figura 6.2, gli obiettivi, se scelti in modo mirato, divengono quindi inneschi generativi. Nell'immagine ai tre verbi all'infinito (giocare, cooperare e leggere) si collegano più alternative operative, ciascuna delle quali permette il raggiungimento di quell'obiettivo ma ne mostra una diversa sfaccettatura. Ad esempio, nel caso del «leggere», pensa a delle soluzioni che prevedono la condivisione e lo scambio di libri (*bookcrossing*), l'organizzazione di attività laboratoriali incentrate sulla lettura (*reading workshop*), la lettura autonoma e condivisione in un rapporto 1:1 (*book speed date*), o a lezioni dialogiche dove si sollecitano gli alunni alla riflessione critica sui contenuti di un testo (*social reading*).

Valutazione e monitoraggio come specchio degli obiettivi

Specularmente agli obiettivi, come illustrato nel capitolo 3, questa varietà di descrittori può fungere anche da potente strumento di monitoraggio, autovalutazione, feedback e verifica, che dia risalto e valore — sia agli occhi degli insegnanti che a quelli degli alunni — agli elementi trasversali del percorso di apprendimento.

TABELLA 6.3  
 Schede di autovalutazione («Come ho lavorato nel compito?»)

	Scala di autovalutazione (1 = per niente, 2 = poco, 3 = abbastanza, 4 = molto)	Note e richieste per l'insegnante
<b>Obiettivo:</b> riconoscere e comprendere gli elementi chiave, i collegamenti e le relazioni richieste dalla consegna.		
Ho capito bene cosa mi veniva chiesto di cercare o comprendere?		
Sono riuscito a cogliere gli elementi più importanti evitando quelli irrilevanti?		
Ho riconosciuto collegamenti e relazioni tra le informazioni (cause, effetti, confronti?)		
<b>Obiettivo:</b> Scegliere consapevolmente le risorse o le informazioni più adatte rispetto a criteri dati.		
Ho compreso i criteri indicati dall'insegnante per la scelta delle informazioni e le risorse utili?		
Ho esaminato le diverse opzioni prima di scegliere quelle più adatte?		
Le mie scelte sono state coerenti con la richiesta del compito?		

### Ventaglio di aspetti target nel profilo individuale e di classe

Nel capitolo 3 abbiamo illustrato una molteplicità di possibili aspetti da rilevare e monitorare nel profilo individuale e di classe, sottolineando che la selezione delle dimensioni e degli elementi specifici dipende dalle scelte operative degli insegnanti e dagli obiettivi che intendono perseguire.

È importante aggiungere, tuttavia, che questo rapporto funziona anche in senso inverso: individuare determinati aspetti da osservare nel profilo degli studenti orienta, a sua volta, la definizione degli obiettivi didattici e la selezione delle strategie da mettere in campo.

Se l'insegnante stabilirà, ad esempio, che è sua intenzione rafforzare le capacità collaborative dei ragazzi, sarà portato a orientarsi su determinati descrittori (come «condividere materiali e risorse con i compagni», «ascoltare con attenzione i compagni», o «rispettare i turni di parola») e a selezionare strategie coerenti, quali il cerchio di parola (dove a turno tutti gli alunni si esprimono) o il *think-pair-share* (che chiede agli alunni di riflettere, confrontarsi in coppia per poi condividere con l'intero gruppo).

Dal monitoraggio agli obiettivi (e viceversa)

TABELLA 6.4

**Dimensioni di interesse, descrittori dell'apprendimento e alternative d'azione (un esempio)**

Caratteristiche di interesse nel profilo individuale e di classe	Descrittori per l'apprendimento	Possibili alternative d'azione
<i>Auto-regolazione</i> (in particolare nella gestione dei livelli di rumore)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regolare il tono della voce a seconda delle situazioni didattiche</li> <li>• Riconoscere i segnali dell'ambiente (es. gesti, cartelli, suoni) che indicano la necessità di abbassare la voce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semaforo del rumore (ad esempio, rosso=silenzio, giallo=voce bassa, verde=voce normale)</li> <li>• Supporti visivi (come immagini, simboli e cartelli) per richiamare l'attenzione e il silenzio</li> </ul>
<i>Supporto tra pari</i> (ad esempio durante le attività didattiche strutturate)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accettare e chiedere indicazioni da un compagno</li> <li>• Spiegare un argomento a un compagno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Giochi di ruolo, dove si simulano varie situazioni (tutoraggio tra pari, supporto spontaneo)</li> <li>• Teach-back, attraverso cui un/a alunno/a, dopo aver approfondito un argomento, lo spiega a un compagno</li> </ul>
<i>Capacità di scelta responsabile</i> (come la scelta più appropriata tra due opzioni di apprendimento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sceglie tra due proposte di apprendimento in modo coerente con i propri interessi, bisogni o strategie, e riesce a motivare la propria scelta.</li> <li>• Riflette sull'esito della propria scelta, mostrando apertura a valutare se è stata efficace o se, in futuro, sarebbe preferibile un'altra opzione.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agenda, in cui l'insegnante inserisce alcune opzioni di scelta (come illustrato in tabella 3.3 nel capitolo 3)</li> <li>• Schede di autovalutazione: che portano gli alunni a riflettere sulle proprie scelte.</li> </ul>

**Strategie multiple per contesti differenti**

Più l'insegnante avrà chiare le competenze e caratteristiche target degli alunni, anche di tipo trasversale, più sarà in grado di selezionare degli obiettivi e strategie mirate. D'altro canto, sapendo quali obiettivi ritiene importanti, farà in modo di verificare che tali strategie abbiano promosso i risultati sperati. Il mettere in campo, per ciascun aspetto, più opzioni metodologiche, oltre a garantire una maggiore alternanza delle esperienze di apprendimento, che di per sé potrebbe essere stimolante e motivante, permette anche di valutare, a posteriori, quali tra queste si è rivelata più efficace per quel gruppo classe, al fine di decidere quali mantenere e quali modificare o sostituire.

**Ventaglio di architetture didattiche****Le sette architetture didattiche**

Basandosi sulla cornice proposta da Clark sulle quattro architetture dell'istruzione, Calvani (2012) definisce un repertorio composto da sette macrotipologie didattiche:

- *Recettiva (o trasmissiva)*: Gli alunni vengono considerati meri recettori di informazioni. L'obiettivo principale dell'azione didattica è trasmettere conoscenze, senza attendersi necessariamente una rielaborazione personale da parte degli alunni. La didattica rimane centrata prevalentemente sull'insegnante, che spiega utilizzando il canale verbale e, eventualmente, ricorre al supporto di video o altri materiali espositivi. L'interazione tra insegnante e alunni è minima e avviene, generalmente, solo in forma di domande di chiarimento da parte degli alunni o richieste dirette agli alunni da parte dell'insegnante, che verifica l'attenzione e l'assimilazione dei contenuti proposti.
- *Comportamentale (o direttivo-interattiva)*: Proposte didattiche di questo tipo tendono a scomporre le istruzioni in sotto-compiti, tra loro collegati, secondo i principi della psicologia comportamentale che sottolinea le potenzialità della segmentazione di abilità e conoscenze e della pratica guidata, sotto forma di procedure, esempi e supporti di varia natura. Questa architettura mantiene una centratura sull'insegnante ma ne cambia il ruolo, che si orienta alla strutturazione dei compiti e alla condivisione di feedback. L'interazione è, quindi, più frequente, ma sempre di natura direttiva.
- *Simulativa*: Questa architettura crea opportunità di apprendimento che calano gli alunni in situazioni operative realistiche o assimilabili a compiti reali, che portano gli alunni a confrontarsi con esperienze di immedesimazione e riflessione critica. Similmente alla precedente categoria, anche in questo caso gli alunni accedono generalmente a modelli e situazioni che fungono da ispirazione, con l'obiettivo di replicare e simulare procedure e modelli (ad esempio attraverso la drammatizzazione o lo studio di caso).
- *Collaborativa*: Le azioni didattiche attribuibili a questa macrotipologia pongono l'accento sugli aspetti relazionali dell'apprendimento. In questo caso la dimensione sociale alimenta l'apprendimento, poiché sono gli alunni stessi che generano nuove conoscenze e abilità, attraverso la spiegazione tra pari, il supporto reciproco e lo svolgimento di attività cooperative di varia natura.
- *Esplorativa*: L'esperienza di apprendimento prevede, in questo caso, un confronto diretto con la costruzione del percorso, a partire da un input aperto, come una domanda guida o una questione di attualità. Questa iniziale sollecitazione dell'insegnante innesca negli alunni il desiderio di individuare fonti e risorse per esplorare la tematica. Assieme all'architettura collaborativa, questa è probabilmente quella più interattiva, con un alto grado di centratura sugli alunni, sia per quanto riguarda la conduzione dell'attività, sia per quanto concerne il processo stesso di costruzione della conoscenza.
- *A scoperta guidata*: Rispetto alla categoria precedente, questa macrotipologia prevede un maggiore coinvolgimento in termini risolutivi.

Più che l'approfondimento della tematica, gli alunni si confrontano con la sperimentazione di alternative di risoluzione a problemi più o meno aperti e complessi. Rispetto alla simulazione, si riduce il grado di adesione a modelli o esempi prestabiliti, lasciando maggiore libertà di azione agli alunni.

- *Cognitiva/autoregolativa*: Questa architettura si indirizza, intenzionalmente, sulla dimensione procedurale dell'apprendimento, piuttosto che su quella contenutistica, ponendo enfasi sulla scelta consapevole delle strategie cognitive, a cui fa seguito una riflessione critica, finalizzata ad affinare le modalità attraverso cui ciascun alunno apprende. Non a caso, in una successiva pubblicazione ad opera di Bonaiuti (2014), questa categoria ha assunto la denominazione di «*Metacognitiva/autoregolata*», sottolineandone ulteriormente la sua collocazione nell'ambito dell'approccio metacognitivo.

Equilibri nella progettazione didattica

Queste architetture mettono in evidenza il delicato gioco di equilibri nella progettazione:

- a) tra centratura sull'alunno e centratura sul docente (con le relative gradazioni);
- b) tra direttività e strutturazione data dall'insegnante e libertà di definizione, autoregolazione e determinazione dell'attività affidata agli alunni (con altrettante sfumature di intensità);
- c) tra compiti chiusi (con poche opzioni di risposta e risoluzione, come nel caso dell'approccio trasmissivo o simulativo) e compiti aperti, con ampio grado di sviluppo (come avviene per la scoperta guidata e l'esplorazione);
- d) tra forme di insegnamento-apprendimento che non comportano l'attivazione di strategie riflessive e puntano più che altro sulla capacità di ascolto e attenzione (come quella trasmissiva, più di tipo istruzionista) e forme dove la costruzione di nuovi apprendimenti passa attraverso una comprensione profonda, l'utilizzazione e la rielaborazione personale (come nel caso della esplorativa e a scoperta guidata, più orientata al costruttivismo).

Il valore della combinazione

In questa sede non entriamo nel merito di quali soluzioni debbano rappresentare l'opzione migliore, poiché non è questo lo scopo della trattazione. Per informazioni puntuali sull'efficacia di ciascuna soluzione si rimanda a testi che presentano una panoramica accurata delle evidenze empiriche disponibili (Hattie, 2016; Mitchell, 2021). Lo stesso Bonaiuti (2014) discute possibili vantaggi e limiti di ciascuna macrotipologia didattica, fornendo al lettore un sentiero tracciato per orientarsi al meglio tra le opzioni e per creare collegamenti con strategie e tecniche didattiche più circoscritte. Bisogna, inoltre, tenere conto che ciascuna architettura trova le sue fondamenta in tradizioni teoriche di ampio respiro, e rispecchia alcuni criteri di efficacia, poiché integra componenti

base individuate dalla letteratura scientifica in materia di apprendimento (come lo *scaffolding* e il *modeling*). L'aspetto su cui, ancora una volta, si vuole porre l'attenzione, in questa trattazione, è proprio la grande varietà di opzioni operative a cui possono ricorrere gli insegnanti. Tutte le architetture, in qualche misura e circostanza, possono, infatti, garantire elementi funzionali al progetto inclusivo; tuttavia ciascuna, se adottata come soluzione unica, rischia di divenire controproducente. In poche parole, è la combinazione informata e consapevole a rappresentare una risorsa. Una scelta di questo tipo richiede una base solida di conoscenze che, se comuni al team, possono rappresentare un punto di partenza per un confronto costruttivo tra insegnanti.

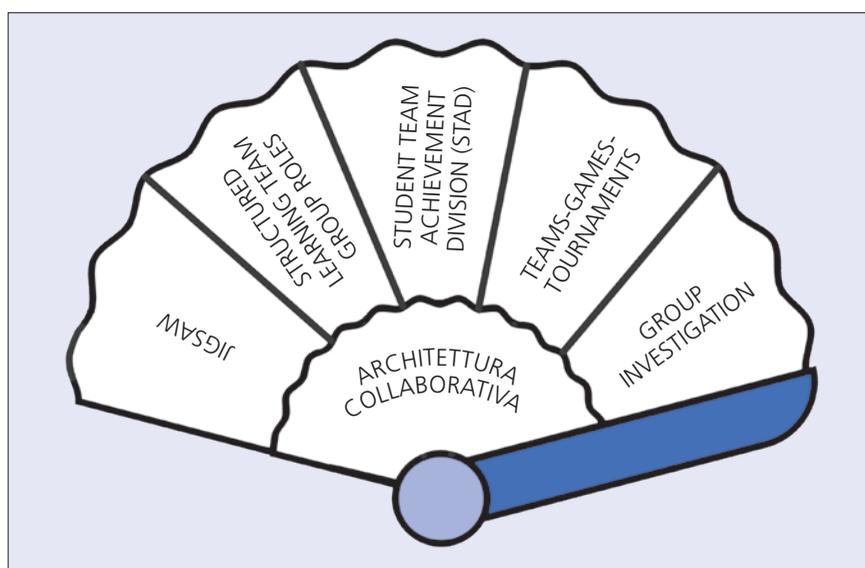


Fig. 6.3 Dalle architetture a un ventaglio di strategie didattiche (ispirato a Bonaiuti, 2014).

Differenziare le strategie sulla base dell'evidenza

### Ventaglio di strategie e tecniche didattiche e educative

Guardando, poi, alla selezione delle singole strategie all'interno delle architetture didattiche (o, tornando ai paragrafi precedenti, rispetto agli obiettivi prestabiliti e alle caratteristiche degli alunni su cui si intende intervenire), è necessario tenere conto che le opzioni a disposizione non sono tutte di uguale valore, per lo meno non dal punto di vista delle evidenze empiriche. Esistono, infatti, varie gradazioni di «affidabilità» delle strategie rispetto ai risultati che sono in grado di garantire (Perkins, 2010): di alcune si ha solo l'impressione che funzionino, perché se n'è tentata l'applicazione ma non si è mai verificato l'impatto (*buone pratiche*); altri mostrano alcuni benefici ma gli studi disponibili sono ancora troppo limitati e non del tutto coerenti tra loro (*prassi promettenti*); altri



## Scheda 6.1

### SCHEDA CONCLUSIVA A SUPPORTO DELLA PROGETTAZIONE

Aspetti da pluralizzare tra i processi	Checklist	Note
Architetture didattiche e/o strategie		
Momenti didattici		
Spazi e/o arredi		
Materiali e/o strumenti (inclusi i supporti visivi)		
Routine e regole		
Ruolo/i e compiti del/della/degli/delle insegnante/i		
Ruolo/i e compiti del/della/degli/delle alunno/a/i/e		
Opzioni di scelta e autodeterminazione		
Modalità di raggruppamento tra pari		
Relazioni paritarie o asimmetriche nella attività collaborative		
Ruoli formali nelle attività collaborative		
Forme di interdipendenza nei lavori collaborativi		
Altro (specificare): _____		

Si è tenuto conto di:

- Preferenze nell'apprendimento (per il canale verbale, visivo, per modalità di apprendimento più dinamiche, che implicano il movimento, ecc.)
- Competenze socio-emotive (capacità di collaborazione, consapevolezza sociale, capacità di regolare le emozioni, ecc.)
- Competenze cognitive e metacognitive (capacità di pianificazione, organizzazione, riflessione critica, ecc.)
- Interessi
- Altri bisogni o caratteristiche degli alunni (specificare): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Domande finali per la riflessione

- Come potresti integrare concretamente nella tua progettazione quotidiana alcuni degli indicatori dell'Index per l'inclusione o delle linee guida dell'Universal Design for Learning? Su quali aspetti ti concentreresti (accessibilità, ruolo attivo degli alunni, collaborazione tra pari, ecc.)?
- Quali strumenti della tua «cassetta degli attrezzi» didattica sono per te più importanti nel sostenere una progettazione realmente inclusiva?
- A quali architetture didattiche ricorri più di frequente? Quali vorresti utilizzare più spesso in futuro?
- Quali sono i momenti didattici più significativi nelle tue unità di apprendimento?
- Quali soluzioni tra quelle presentate (spazi, supporti, routine, materiali e strumenti, soluzioni per l'apertura, configurazione tra pari) potresti applicare con più frequenza e varietà nelle tue lezioni?
- In che modo potresti arricchire la tua progettazione in ottica inclusiva attraverso formazione, confronto o sperimentazione?

### In sintesi

- ✓ Progettare al plurale significa integrare valori, conoscenze pedagogiche e strumenti operativi.
- ✓ La didattica inclusiva si realizza attraverso indicatori chiari e strumenti come l'Index per l'inclusione e l'UDL.
- ✓ Gli obiettivi di apprendimento possono essere tradotti in strategie didattiche diversificate e mirate.
- ✓ L'organizzazione degli spazi e degli arredi scolastici incide profondamente sull'efficacia educativa.
- ✓ Le routine condivise e le regole chiare facilitano un clima di classe positivo e prevedibile.
- ✓ Le strategie didattiche devono essere selezionate in base all'evidenza scientifica e adattate al contesto.
- ✓ Offrire agli alunni opzioni di scelta favorisce l'autodeterminazione e il coinvolgimento.
- ✓ Le configurazioni relazionali tra pari rafforzano l'apprendimento collaborativo e l'inclusione.

## CAPITOLO 7

# PLURALIZZARE I CONTENUTI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO TRA TRAGUARDI ESSENZIALI E OPPORTUNITÀ COMPLEMENTARI

*Francesco Marsili*

### Interdipendenza del contenuto

Gli insegnanti possono usare diverse strategie per gestire efficacemente l'interdipendenza dei contenuti, come:

- a) *Progetti Interdisciplinari*: creare progetti che richiedano agli studenti di applicare conoscenze e abilità di diverse discipline, promuovendo una comprensione più olistica e profonda.
- b) *Integrazione Tematica*: collegare temi o argomenti tra diverse materie per mostrare come le conoscenze in un campo possono applicarsi in un altro.
- c) *Valutazione Riflessiva*: utilizzare metodi di valutazione che incoraggiano gli studenti a riflettere su come hanno usato le loro conoscenze e abilità in vari contesti.

## Indicazioni operative

### Adattare i contenuti alle esigenze di tutti

La pluralizzazione dei contenuti si concentra su strategie relativamente semplici per adattare i materiali didattici alle diverse esigenze degli studenti, mantenendo un'unità di lavoro comune. Le modalità operative proposte qui sono pensate per facilitare l'implementazione immediata in classe, offrendo esempi pratici che gli insegnanti possono adattare e applicare facilmente. Ricordiamoci tuttavia che i contenuti devono mettere in condizione gli studenti di apprendere in maniera significativa, ovvero devono costituire degli elementi riconoscibili all'interno degli obiettivi di apprendimento, di cui abbiamo parlato nel capitolo 3. Nella progettazione didattica, i contenuti non sono solo nozioni da trasmettere, ma elementi fondamentali che, se ben gestiti, possono guidare e potenziare l'apprendimento degli studenti. È importante ricordare che ogni studente ha un ritmo di apprendimento diverso e interessi specifici. Pertanto, adattare i contenuti alle esigenze di ciascuno non solo facilita il raggiungimento delle competenze, ma rende l'apprendimento più coinvolgente e significativo.

### Cinque principi guida per pluralizzare i contenuti

Ci sono alcuni punti essenziali da tenere a mente:

1. *Flessibilità dei Contenuti*: I contenuti devono essere adattabili. Non si tratta di cambiare l'obiettivo finale, ma di modulare il percorso per raggiungerlo, rispettando il ritmo e gli interessi degli studenti.
2. *Diversità di Approcci*: Non esiste un unico modo per insegnare un concetto. Sperimentate con diversi metodi e materiali per incontrare le diverse necessità della classe. Questo potrebbe significare utilizzare risorse visive, pratiche o testuali, a seconda delle preferenze e delle capacità degli studenti.
3. *Centralità delle Competenze*: Mentre i contenuti sono importanti, è fondamentale collegarli sempre alle competenze che si desidera sviluppare. Ogni attività didattica dovrebbe stimolare il sapere, il saper fare e il saper essere, senza separare troppo queste dimensioni.

4. *Personalizzazione dell'Apprendimento*: Anche se il curriculum è spesso rigido, c'è sempre spazio per personalizzare l'insegnamento. Date agli studenti l'opportunità di scegliere percorsi o attività che risuonano con i loro interessi, mantenendo comunque un occhio sui traguardi comuni.
5. *Riflessione Continua*: L'apprendimento non è solo acquisizione di conoscenze, ma anche riflessione su di esse. Incoraggiate gli studenti a pensare criticamente su ciò che stanno imparando e a fare connessioni con altre aree del sapere.

Negli esempi che presentiamo nelle pagine che seguono proviamo a descrivere concretamente alcune modalità di pluralizzazione dei contenuti. In una prima sezione troviamo le modalità di base con due tipologie di attività differenti molto diffuse nelle nostre classi: lavoro a gruppi con schede e assegnazione di letture. Per ciascuna di queste due attività troviamo un esempio riferito alla scuola primaria e uno per la scuola secondaria. Nella sezione della pluralizzazione in forma avanzata dei contenuti presentiamo degli esempi riferiti a cinque tipologie possibili: pluralizzazione sequenziale, in parallelo, agende di lavoro individuale, attività a stazioni, potenziamento e recupero. Anche in questa sezione per ciascuna tipologia di pluralizzazione si propongono esempi per scuola primaria e secondaria.

### *Modalità operative di base*

#### 1. Lavoro a Gruppi con Schede

Questa strategia di pluralizzazione didattica è basata sulla suddivisione di un'unità didattica in contenuti specifici, assegnati a gruppi di studenti che lavorano in modo collaborativo. Ogni gruppo si concentra su un particolare aspetto del contenuto, approfondendolo attraverso schede di lavoro appositamente progettate. Questo approccio permette di esplorare un argomento da diverse angolazioni, stimolando sia l'apprendimento collaborativo che quello individuale (cfr. scheda 7.1).

La pluralizzazione dei contenuti gioca un ruolo cruciale in questo tipo di attività. Permettendo a ciascun gruppo di esplorare un aspetto diverso dello stesso argomento, gli studenti non solo apprendono nozioni specifiche, ma comprendono anche come i vari elementi di un contenuto complesso si intreccino tra loro. Questo approccio arricchisce l'esperienza di apprendimento, poiché offre agli studenti la possibilità di vedere un argomento da più prospettive, sviluppando una comprensione più profonda e sfaccettata. Inoltre, la pluralizzazione dei contenuti permette di rispettare le diverse inclinazioni e interessi degli studenti, aumentando la loro motivazione e partecipazione attiva. Gli insegnanti, dunque, non solo facilitano l'acquisizione di conoscenze, ma promuovono un ambien-

### Approccio plurale

te in cui ogni studente può contribuire in modo unico e significativo, costruendo un mosaico di apprendimento collettivo.

La pluralizzazione dei contenuti, in questo contesto (cfr. scheda 7.2), permette agli studenti di esplorare la Rivoluzione Industriale da angolazioni diverse, ciascuna delle quali contribuisce a costruire una comprensione più ricca e multidimensionale dell'argomento. Questo approccio favorisce una visione più integrata della storia, aiutando gli studenti a vedere come diversi fattori — tecnologici, sociali, economici e internazionali — si intrecciano per formare un quadro complesso. Inoltre, la pluralizzazione dei contenuti stimola la motivazione degli studenti, permettendo loro di approfondire aspetti che suscitano il loro interesse, e rafforza la capacità di analisi critica e di sintesi, competenze essenziali per il loro sviluppo accademico. È importante che gli insegnanti considerino come l'interazione tra i vari aspetti studiati possa arricchire l'apprendimento e guidare gli studenti verso una comprensione più completa e sfumata della Rivoluzione Industriale.

## 2. Assegnazione di Letture con Opzioni Differenziate

Questa strategia di pluralizzazione dei contenuti consiste nell'offrire agli studenti diverse opzioni di lettura che variano per livello di difficoltà, complessità e specificità. L'obiettivo è permettere a ciascuno studente di scegliere il testo che meglio si adatta alle proprie capacità di lettura e ai propri interessi.

### Accesso significativo al contenuto

Questa modalità di pluralizzazione consente di rispettare le diverse competenze di lettura presenti in classe, offrendo a tutti gli studenti l'opportunità di accedere al contenuto in modo significativo. Inoltre, permette agli insegnanti di proporre materiali che non solo sfidano gli studenti in base al loro livello attuale, ma che li incoraggiano anche a progredire verso livelli più complessi di comprensione del testo (cfr. scheda 7.3).

### Monitoraggio e supporto durante la lettura

Durante la lettura, monitorate gli studenti per assicurarvi che abbiano scelto un testo adeguato al loro livello e che non si sentano frustrati o annoiati. Dopo la lettura, utilizzate le attività di follow-up per stimolare il pensiero critico e la riflessione. Differenziate le domande e le discussioni per adattarele al livello di comprensione di ciascun gruppo, ma cercate anche di creare momenti in cui tutti gli studenti possano condividere le loro scoperte, confrontando le diverse prospettive emerse dalle varie letture.

La pluralizzazione dei contenuti attraverso diverse opzioni di lettura permette agli studenti di interagire con il materiale didattico in modi che rispettano il loro livello di competenza e i loro interessi. Questo approccio non solo facilita l'accesso al contenuto per tutti gli studenti, ma incoraggia anche un apprendimento più personalizzato, in cui ogni studente può esplorare l'argomento a un livello di complessità adatto a lui. Questo

tipo di pluralizzazione aiuta a costruire fiducia negli studenti, poiché li incoraggia a sfidare se stessi a un livello appropriato, promuovendo al contempo un ambiente di apprendimento inclusivo in cui tutti hanno la possibilità di eccellere. Inoltre, la pluralizzazione dei contenuti attraverso opzioni di lettura può stimolare discussioni più ricche in classe, poiché gli studenti possono condividere le diverse prospettive e informazioni che hanno acquisito dai vari testi.

La pluralizzazione dei contenuti attraverso l'offerta di opzioni di lettura differenziate è particolarmente efficace nel contesto dello studio della seconda guerra mondiale (cfr. scheda 7.4), un argomento ricco di sfumature e complessità. Questo approccio non solo rispetta le diverse competenze e interessi degli studenti, ma permette anche di costruire una visione più ricca e diversificata del conflitto. Ogni studente può contribuire alla discussione collettiva con prospettive diverse, arricchendo il dibattito e stimolando una comprensione più profonda e critica degli eventi storici. Tuttavia, gli insegnanti devono gestire con cura la distribuzione dei testi per evitare disparità e assicurarsi che ogni studente sia adeguatamente sfidato e supportato, garantendo così un apprendimento efficace e inclusivo per tutti. Infine, la pluralizzazione dei contenuti attraverso l'offerta di opzioni di lettura differenziate è particolarmente importante nel contesto della scuola secondaria, dove gli studenti si trovano in una fase cruciale del loro sviluppo personale e cognitivo.

Preparazione alla  
cittadinanza attiva

Gli adolescenti, infatti, iniziano a sviluppare un'identità più definita e a esplorare interessi personali specifici. Offrire loro la possibilità di scegliere il materiale di studio in base alle loro capacità e ai loro interessi risponde non solo a esigenze didattiche, ma anche a bisogni psicologici legati all'autonomia e all'affermazione di sé. Questo approccio favorisce un coinvolgimento maggiore nell'apprendimento, poiché gli studenti si sentono rispettati nelle loro differenze e responsabilizzati nel loro percorso educativo. Tuttavia, è essenziale che gli insegnanti guidino con attenzione questo processo, assicurandosi che la scelta del testo sia adeguata e che tutti gli studenti siano messi nella condizione di affrontare sfide appropriate che stimolino il loro sviluppo intellettuale e personale. Inoltre, la pluralizzazione dei contenuti permette di trasformare la classe in una comunità di apprendimento, dove le diverse prospettive e conoscenze acquisite possono essere condivise e confrontate, arricchendo il dibattito e promuovendo un pensiero critico più maturo. In questa fase della vita, in cui gli studenti cercano di comprendere il mondo e il loro posto in esso, la possibilità di esplorare un argomento complesso come la Seconda Guerra Mondiale da diverse angolazioni non solo li aiuta a sviluppare competenze accademiche, ma anche a formare opinioni personali più consapevoli e informate, preparando così il terreno per una partecipazione attiva e critica alla società.

### Parte Avanzata

La pluralizzazione in forma avanzata dei contenuti prevede strategie più complesse, in cui si differenziano non solo i contenuti stessi ma anche i processi e i prodotti dell'apprendimento. Queste strategie richiedono una pianificazione più dettagliata e sono adatte per contesti educativi che richiedono un grado maggiore di adattamento alle esigenze individuali degli studenti.

#### 1.1. Pluralizzazione sequenziale: il ciclo dell'acqua

*Tipologia:* La pluralizzazione sequenziale si basa sulla strutturazione temporale del percorso didattico, in cui i contenuti vengono distribuiti e adattati in base al tempo e alla sequenza degli apprendimenti. Questa strategia permette di introdurre gradualmente argomenti complessi, iniziando da concetti più semplici e accessibili e progredendo verso attività e contenuti più elaborati. Questo approccio è particolarmente efficace per garantire che tutti gli studenti, indipendentemente dal loro livello iniziale, possano comprendere e assimilare concetti fondamentali, sviluppando gradualmente una comprensione più profonda e articolata (cfr. scheda 7.5).

La pluralizzazione sequenziale richiede una pianificazione attenta, poiché ogni fase dell'insegnamento deve essere ben allineata per garantire che gli studenti progrediscano costantemente. È importante monitorare i progressi degli studenti durante ogni settimana, utilizzando feedback formativo per adattare le attività successive alle loro esigenze. Nella fase iniziale, assicuratevi che gli studenti abbiano compreso i concetti di base attraverso attività pratiche che li coinvolgano attivamente. Durante la seconda settimana, le letture differenziate dovrebbero essere attentamente selezionate per offrire sfide adeguate, mantenendo l'interesse degli studenti. Infine, nel progetto finale, offrite agli studenti varie opzioni di espressione, in modo che possano scegliere il metodo che meglio rispecchia le loro abilità e preferenze.

#### 1.2. Pluralizzazione sequenziale: la rivoluzione francese

*Tipologia:* La differenziazione sequenziale permette di strutturare il percorso di apprendimento in tappe temporali, in cui ogni fase aggiunge un livello di complessità e profondità all'argomento trattato. In questo esempio, la rivoluzione francese viene esplorata attraverso un approccio graduale, partendo dalle basi e progredendo verso analisi critiche e confronti interdisciplinari. Questo metodo garantisce che gli studenti costruiscano una solida comprensione del tema, permettendo loro di riflettere e assimilare le informazioni in modo ordinato e progressivo (cfr. scheda 7.6).

La chiave per il successo della pluralizzazione sequenziale è una pianificazione accurata e una gestione del tempo efficace. Ogni giornata dovrebbe

avere obiettivi chiari e un percorso ben definito per raggiungerli. È importante che gli insegnanti monitorino costantemente i progressi degli studenti, fornendo feedback tempestivi per assicurarsi che tutti stiano assimilando i contenuti proposti. La prima giornata dovrebbe concentrarsi sull'assicurare che tutti gli studenti abbiano una comprensione chiara delle cause della rivoluzione, ponendo le basi per gli approfondimenti successivi. Durante la seconda giornata, incoraggiate gli studenti a interagire attivamente con le fonti primarie, guidandoli nell'analisi critica e nell'interpretazione dei documenti storici. Infine, nella terza giornata, il focus dovrebbe essere sulla sintesi e sull'applicazione critica delle conoscenze acquisite, spingendo gli studenti a fare collegamenti tra diverse rivoluzioni e a riflettere sulle loro implicazioni storiche e sociali. È essenziale che ogni fase della sequenza sia collegata in modo coeso alla successiva, per evitare che le attività siano percepite come isolate e non integrate.

Apprendimento  
graduale e riflessivo

La pluralizzazione sequenziale permette agli studenti di costruire gradualmente la loro comprensione dei contenuti, fornendo una struttura che li guida attraverso un processo di apprendimento in cui ogni fase è fondamentale per il successo delle successive. Tuttavia, per evitare che la sequenza risulti frammentata, è necessario unire le fasi con attività di sintesi e riflessione che permettano agli studenti di consolidare e collegare le conoscenze acquisite.

## 2. Pluralizzazione in parallelo

La pluralizzazione in parallelo consiste nel proporre agli studenti una serie di attività che, pur esplorando gli stessi concetti o argomenti, lo fanno attraverso modalità diverse. Questo approccio risponde alle diverse modalità di apprendimento degli studenti, offrendo loro la possibilità di scegliere l'attività che meglio si adatta alle loro preferenze e abilità. Ogni attività è parallela alle altre, il che significa che tutte concorrono all'acquisizione delle stesse conoscenze fondamentali, ma attraverso percorsi differenti (cfr. schede 7.7 e 7.8).

Una strategia per stili di  
apprendimento diversi

La pluralizzazione in parallelo è una strategia potente per rispondere alle diverse preferenze di apprendimento e stili cognitivi degli studenti, ma richiede una gestione attenta per garantire che tutte le attività siano allineate con gli obiettivi educativi comuni. Prima di implementare questa strategia, è importante chiarire agli studenti che, sebbene le attività siano diverse, tutte mirano a raggiungere gli stessi risultati di apprendimento. In questo modo, gli studenti possono scegliere l'attività che ritengono più interessante o che meglio si adatta al loro stile di apprendimento, sapendo che contribuirà comunque al loro progresso complessivo.

Durante lo svolgimento delle attività parallele, l'insegnante dovrebbe monitorare il coinvolgimento degli studenti, offrendo supporto aggiuntivo dove necessario e assicurandosi che ogni studente partecipi attivamente. È utile prevedere momenti di condivisione in cui gli studenti

possano presentare i risultati delle loro attività ai compagni, promuovendo un apprendimento collaborativo e un confronto tra le diverse modalità di esplorazione dello stesso argomento. Questo non solo rafforza la comprensione dei contenuti, ma incoraggia anche la valorizzazione delle diverse prospettive e abilità all'interno della classe.

Un potenziale limite di questa strategia è la necessità di bilanciare le attività per assicurarsi che nessuna sia percepita come troppo facile o troppo difficile rispetto alle altre. Gli insegnanti devono quindi selezionare attentamente le attività, calibrando la difficoltà e la complessità per garantire che ogni studente sia adeguatamente sfidato e motivato. È anche importante che tutte le attività, pur seguendo percorsi diversi, contribuiscano a un quadro complessivo coerente e integrato dell'argomento trattato.

### 3. Agende di lavoro individuale

L'agenda di lavoro individuale è una strategia che prevede la creazione di un piano di lavoro personalizzato per ciascun studente, basato sulle loro competenze, interessi e ritmi di apprendimento. Questa modalità consente agli studenti di lavorare in modo autonomo su attività che rispecchiano i loro bisogni educativi e li coinvolge attivamente nel loro processo di apprendimento. L'agenda può essere settimanale o organizzata su più settimane, con attività che si adattano alle capacità e ai progressi di ciascuno (cfr. schede 7.9 e 7.10).

L'uso di agende di lavoro individuale permette agli insegnanti di offrire un percorso di apprendimento altamente personalizzato, che rispetta i ritmi e gli interessi di ciascun studente. Per implementare efficacemente questa strategia, è cruciale pianificare con attenzione le attività, assicurandosi che ogni agenda sia bilanciata in termini di carico di lavoro e difficoltà. L'insegnante deve fornire un feedback costante, monitorando i progressi di ciascun studente e intervenendo prontamente se necessario. È utile avere momenti regolari di verifica, dove gli studenti possono riflettere sui loro progressi e ricevere consigli su come migliorare.

Motivazione costante

Inoltre, per rendere questa strategia applicabile, è importante garantire che le risorse siano adeguatamente differenziate e che gli studenti abbiano accesso a tutti i materiali di cui potrebbero aver bisogno per completare il loro lavoro. La varietà di formati per i progetti finali è fondamentale per mantenere alta la motivazione degli studenti e per permettere loro di esprimere appieno le loro capacità. L'implementazione di agende di lavoro individuali può rappresentare una sfida in termini di gestione del tempo e monitoraggio, ma i benefici in termini di coinvolgimento degli studenti e personalizzazione dell'apprendimento sono significativi. Questa strategia aiuta a sviluppare l'autonomia degli studenti, incoraggiandoli a prendere in mano il loro percorso educativo e a lavorare in modo indipendente, pur rimanendo in linea con gli obiettivi educativi generali.

#### 4. Lavoro a stazioni

Il lavoro a stazioni è una strategia didattica che prevede la suddivisione della classe in gruppi di studenti che si spostano tra diverse stazioni, ciascuna delle quali propone attività differenti. Questo approccio permette di esplorare vari aspetti di un argomento in modo dinamico e interattivo, adattando sia i contenuti sia i processi alle diverse modalità di apprendimento degli studenti. Le stazioni possono essere progettate per offrire esperienze diversificate, stimolando vari tipi di intelligenza (visiva, pratica, logica, ecc.) e consentendo agli studenti di apprendere attraverso modalità che meglio si adattano alle loro preferenze (cfr. schede 7.11 e 7.12).

Il lavoro a stazioni richiede una pianificazione meticolosa per assicurarsi che ogni stazione sia bilanciata in termini di tempo, difficoltà e risorse necessarie. È importante che le stazioni siano ben organizzate e che le istruzioni siano chiare e facilmente accessibili per tutti gli studenti. Durante lo svolgimento delle attività, l'insegnante dovrebbe monitorare il progresso degli studenti, fornendo supporto e chiarimenti quando necessario, e assicurarsi che tutti abbiano la possibilità di completare le attività in ogni stazione.

Apprendimento attivo e gestione del tempo

Uno dei vantaggi principali di questa modalità è che incoraggia l'apprendimento attivo e la scoperta, permettendo agli studenti di esplorare i contenuti in modi diversi e stimolanti. Tuttavia, per evitare problemi di gestione, è essenziale che gli insegnanti prestino attenzione alla transizione tra le stazioni, mantenendo il controllo del tempo e assicurandosi che ogni gruppo rispetti i tempi previsti. Inoltre, è importante considerare la varietà di attività proposte per evitare che una stazione risulti troppo impegnativa rispetto alle altre, garantendo che tutti gli studenti possano trarre beneficio dall'esperienza in modo equo.

L'utilizzo del lavoro a stazioni può anche essere potenziato prevedendo momenti di riflessione e sintesi alla fine della sessione, dove gli studenti condividono le loro esperienze e apprendimenti con l'intera classe. Questo non solo aiuta a consolidare le conoscenze acquisite, ma favorisce anche la cooperazione e il confronto tra pari, elementi chiave in un ambiente di apprendimento inclusivo e dinamico.

#### 5. Potenziamento e recupero

La strategia di potenziamento e recupero è concepita per rispondere in modo mirato alle diverse esigenze degli studenti all'interno della classe. Mentre le attività di potenziamento sono progettate per sfidare e stimolare gli studenti più avanzati, permettendo loro di approfondire e ampliare le proprie competenze, le attività di recupero sono destinate a quegli studenti che necessitano di un supporto aggiuntivo per consolidare le basi dell'apprendimento. Questa modalità consente di personalizzare l'istruzione in modo da garantire che tutti gli studenti possano progredire, indipendentemente dal loro livello iniziale di competenza.

## Box 7.1: ESEMPIO PER LA SCUOLA PRIMARIA: LA MATEMATICA DI BASE

### Potenziamento

Gli studenti che hanno già una solida padronanza delle operazioni matematiche di base partecipano a attività di problem-solving avanzato. Queste attività possono includere giochi matematici complessi, enigmi logici, e problemi di matematica applicata che richiedono ragionamenti più complessi e capacità di astrazione. L'obiettivo è sviluppare il pensiero critico e l'abilità di applicare le conoscenze matematiche in contesti nuovi e stimolanti.

### Recupero

Gli studenti che trovano difficoltà con i concetti matematici di base ricevono un rinforzo attraverso esercizi pratici mirati. L'insegnante fornisce spiegazioni aggiuntive utilizzando materiali visivi e manipolativi, come blocchi o schede colorate, per facilitare la comprensione dei concetti. Queste attività includono anche la ripetizione guidata e l'uso di strumenti didattici che rendono l'apprendimento più accessibile, come giochi didattici semplici e software interattivi.

## Box 7.2: ESEMPIO PER LA SCUOLA PRIMARIA: LA LETTERATURA

### Potenziamento

Gli studenti più avanzati vengono coinvolti in analisi approfondite di opere letterarie, dove esplorano temi complessi, tecniche narrative e contesti storici e culturali delle opere. Partecipano a discussioni critiche che li incoraggiano a sviluppare interpretazioni personali e a confrontarsi con opinioni diverse. Inoltre, possono essere assegnati saggi o progetti di ricerca che li sfidano a collegare la letteratura con altre discipline come la storia o la filosofia.

### Recupero

Per gli studenti che hanno difficoltà nella comprensione dei testi letterari, vengono proposte letture semplificate, accompagnate da supporto individuale. L'insegnante guida gli studenti attraverso i testi, spiegando il vocabolario complesso e i concetti chiave, e utilizza strategie di lettura guidata per migliorare la comprensione. Inoltre, possono essere utilizzati strumenti didattici come mappe concettuali, riassunti visivi e discussioni semplificate per facilitare l'acquisizione dei contenuti.

L'implementazione di attività di potenziamento e recupero richiede una pianificazione accurata per evitare il rischio di stigmatizzazione degli studenti in difficoltà. È essenziale presentare queste attività in un modo che normalizzi la diversità dei bisogni educativi all'interno della classe, enfatizzando che ogni studente ha il proprio percorso di apprendimento. L'insegnante dovrebbe monitorare attentamente i progressi degli studenti per assicurarsi che gli obiettivi di apprendimento vengano raggiunti da tutti, offrendo un supporto continuo e adattando le attività in base alle necessità emergenti.

Attività di potenziamento e recupero equilibrate

Nel caso delle attività di potenziamento, è importante offrire sfide adeguate che mantengano l'interesse degli studenti avanzati senza sovraccaricarli. Le attività di recupero, d'altra parte, devono essere progettate per essere accessibili e non demotivanti, garantendo che gli studenti che faticano possano ottenere piccole vittorie che costruiscano la loro fiducia e competenza.

### Box 7.3: CONSIDERAZIONE SULLA DISABILITÀ INTELLETTIVA E PLUSDOTAZIONE

#### Disabilità Intellettiva (grado medio-grave):

- Esempio di pluralizzazione base: Per gli studenti con disabilità intellettiva, è fondamentale fornire schede di lavoro che incorporino supporti visivi e attività pratiche, rendendo i concetti più tangibili e comprensibili. Lavorare in gruppi dove ogni studente ha un ruolo chiaro e strutturato può migliorare l'inclusione e l'apprendimento collaborativo.
- Esempio di pluralizzazione avanzata: Le agende di lavoro personalizzate sono particolarmente efficaci, con attività graduali e l'uso di tutoraggi individuali e strumenti di apprendimento visivo, come video o applicazioni interattive, per supportare il progresso degli studenti.

#### Plusdotazione

- Esempio di pluralizzazione base: Gli studenti plusdotati possono beneficiare di letture e compiti opzionali più complessi e stimolanti, che vanno oltre i materiali di base, offrendo loro l'opportunità di esplorare argomenti di maggiore profondità.
- Esempio di pluralizzazione avanzata: Progetti di ricerca autonomi e attività di esplorazione approfondita consentono agli studenti plusdotati di indagare aree di interesse personale, contribuendo a mantenere alta la loro motivazione e permettendo loro di partecipare a discussioni e presentazioni di livello avanzato, sviluppando ulteriormente le loro capacità analitiche e critiche.

Potenziamento e recupero

Il potenziamento e il recupero sono strumenti fondamentali per rispondere alle esigenze educative diversificate degli studenti, in particolare quando si tratta di supportare da un lato gli studenti con disabilità intellettiva e dall'altro quelli con plusdotazione.



## Scheda 7.1

### ESEMPIO PER LA SCUOLA PRIMARIA: LA SOCIETÀ EGIZIA

#### Gruppi e Schede

- **Gruppo A: Gli Dei Egizi**

Questo gruppo si concentra sulla religione egizia, esplorando le principali divinità e i loro ruoli nella società. La scheda di lavoro include immagini degli dei, brevi descrizioni e domande che invitano gli studenti a riflettere sul significato simbolico di ciascun dio.

- **Gruppo B: Mummificazione**

Gli studenti in questo gruppo esplorano il processo di mummificazione, un aspetto centrale della cultura egizia. La scheda fornisce una sequenza dettagliata delle fasi della mummificazione e incoraggia i bambini a discutere il significato di questo rito nella vita quotidiana degli Egizi.

- **Gruppo C: Costruzione delle piramidi**

Questo gruppo si dedica alla scoperta delle tecniche di costruzione delle piramidi. La scheda include informazioni sui materiali utilizzati, le tecniche architettoniche e le teorie su come le piramidi siano state costruite, stimolando gli studenti a pensare criticamente sulle sfide affrontate dagli antichi Egizi.

- **Gruppo D: Cibi e tradizioni**

Qui, gli studenti esplorano la dieta e le tradizioni culinarie degli Egizi. La scheda di lavoro descrive i cibi tipici e il loro significato culturale, proponendo attività come la creazione di un menù egizio o una discussione sul ruolo del cibo nelle celebrazioni religiose e sociali.

#### Attività di Gruppo e Presentazione

Ogni gruppo riceve la propria scheda di lavoro e lavora in modo collaborativo per esplorare il proprio argomento. Le attività possono includere la realizzazione di un poster, la preparazione di una presentazione orale o la conduzione di una discussione guidata. Al termine del lavoro di gruppo, ogni team presenta i risultati ai compagni di classe, condividendo le proprie scoperte e contribuendo a una visione complessiva dell'argomento trattato.

Per implementare questa strategia in classe, iniziate preparando schede di lavoro ben strutturate che siano adatte all'età e al livello di competenza degli studenti. Assicuratevi che ogni scheda contenga non solo informazioni, ma anche domande aperte e attività che stimolino la riflessione e il pensiero critico. Durante il lavoro di gruppo, monitorate i progressi degli studenti, offrendo supporto quando necessario, ma lasciando che i bambini esplorino e discutano tra loro. Incoraggiate i gruppi a lavorare in modo collaborativo, valorizzando il contributo di ciascun membro.



**Scheda 7.1 (continua)**

Nella fase di presentazione, promuovete un ambiente di rispetto e ascolto, dove ogni gruppo può condividere le proprie scoperte e apprendere dagli altri. Infine, riflettete con la classe sull'intero processo, evidenziando come ogni gruppo abbia contribuito alla comprensione globale della società egizia. Questa attività non solo arricchisce la conoscenza degli studenti, ma sviluppa anche competenze trasversali come il lavoro di squadra, la comunicazione e il pensiero critico.