



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Assessment for learning in "Differentiated Instruction"
Authentic educational constructs and processes of inclusive protagonism**

**La valutazione per l'apprendimento nella "Differenziazione didattica"
Costrutti e processi formativi autentici di protagonismo inclusivo**

di

Biagio Di Liberto

biagio.diliberto@unicatt.it

Luigi d'Alonzo

luigi.dalonzo@unicatt.it

Università Cattolica del Sacro Cuore

Abstract:

Formative assessment (assessment for learning) plays a significant role not only in understanding what students know (outcomes), but also in determining the best conditions for the expression of talents and, inclusively, in responding to personal needs in order to achieve authentic and meaningful narratives of learning, as well as a specific teaching form. Of extreme interest at school are the processes of educational assessment as functionally considered by the "Differentiated Instruction" (Tomlinson, 2022; d'Alonzo, 2016), which, within a rational epistemological framework, point out the conditions for the personalized construction of learning contexts and dimensions where the challenging equity - and not the marginalizing homogeneity of expected common levels - the attention to diversity and the respect for readiness and personal elaboration and re-elaboration profiles are to be pursued.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16202

Keywords: inclusion, formative assessment, differentiated teaching, practices, equity.

Abstract:

La valutazione formativa (assessment for learning) ha un ruolo significativo nella comprensione non solo di quello che gli studenti sanno (esiti), ma altresì nella determinazione delle migliori condizioni per l'espressione delle talentuosità e, inclusivamente, per la risposta ai bisogni personali, nella costruzione di narrazioni autentiche e significative dell'apprendimento, e della forma stessa dell'insegnamento. Di estremo interesse a scuola sono i processi di valutazione educativa come considerati funzionalmente dalla "Differenziazione didattica" (Tomlinson, 2022; d'Alonzo, 2016), che, dentro una cornice epistemologica razionale, rende evidenti le condizioni per la costruzione personalizzata di dimensioni e contesti di apprendimento, e dove sia agita l'equità sfidante e non l'omogeneità emarginante dei livelli comuni attesi, l'attenzione alla diversità, il rispetto della prontezza e dei profili di elaborazione e rielaborazione personale.

Parole chiave: inclusione, valutazione formativa, differenziazione didattica, prassi, equità.

1. Premessa

La riflessione pedagogica e didattica degli ultimi decenni ha segnato decisamente l'evoluzione e il passaggio del paradigma dall'istruzione all'apprendimento (Frye et al, 2008; Robinson et al, 2017), sottolineando il valore della soggettività creativa e delle modalità di pensiero divergente, intendendo l'abilità come la possibilità di fornire molteplici risposte ad una stessa domanda. Nei contesti di scuola non incentrati sul cosa apprendere ma sui processi e sulle condizioni della costruzione dei saperi, la valutazione formativa (Scriven, 1967; Vertecchi, 1976; Hattie, 2016; Greenstein, 2016; Castoldi 2019; Ciani et al. 2020, Tomlinson, 2022; Corsini, 2023) ha un ruolo significativo nella comprensione non solo di quello che gli studenti fanno in termini di esiti sommativi, ma altresì nella determinazione delle migliori condizioni per l'espressione delle intelligenze e talentuosità plurali, rispondendo inclusivamente ai bisogni personali e alle marginalità scolastiche, con la costruzione di narrazioni personali, autentiche e significative dell'apprendimento.

Numerosi dispositivi normativi e regolativi ministeriali (cfr. bibliografia) confermano il valore strategico della valutazione per l'apprendimento come superamento della frontiera dell'esercizio trasmissivo e riproduttivo delle conoscenze (nozioni) e insistono sulla necessità di una costruzione attiva, indagativa e autentica (Montalbetti, 2010) degli apprendimenti nelle istituzioni scolastiche. Le considerazioni di Heritage (2010) presentano gli elementi caratteristici di una valutazione propriamente formativa tra cui: la solida rilevazione delle evidenze di apprendimento degli studenti, la frequente restituzione di *feedback* riguardo il livello degli apprendimenti conseguito non solo rivolta agli studenti, ed ancora, l'utilizzo di *feedback* per riprogettare il processo didattico e ricalibrare le strategie di insegnamento-apprendimento, ed infine, il sostegno agli studenti in vista del miglioramento dell'apprendimento. Le pratiche valutative scolastiche troppo spesso confondono e opacizzano sceneggiature autentiche nella realizzazione didattica del curriculum, dove è chiaro il sostegno agli apprendimenti e il processo di miglioramento attivato a fronte della confusione sul perché si valuta e in vista di cosa si valuta. È pertanto necessario non limitare le possibilità di partecipazione (ICF, 2001) degli studenti per rispondere efficacemente alle fragilità personali e,

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16202

dunque, alle richieste del bisogno educativo speciale, come più volte richiamato dalla ricerca internazionale e dalla normativa italiana.

È significativo in termini pedagogico-didattici il disallineamento tra la “valutazione per l'apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento”¹, in vista di giudizi descrittivi, come nella scuola primaria, e le pratiche valutative della scuola secondaria, espresse in voti, nonostante le forti indicazioni metodologiche e docimologiche del decreto legislativo n. 62 del 2017² e di altri dispositivi di scuola.

Le istituzioni scolastiche, ricorda Hattie (2012) non hanno solo bisogno di professionalità esperte, ma anche di intenzionalità aperte a trame formative di miglioramento dell'expertise didattica (Calvani, 2012); potrebbe trattarsi ad esempio, e lo vedremo con più cura affrontando la prospettiva della Differenziazione didattica, di un modello che attribuisce importanza al richiamo alla prontezza degli alunni, alla condivisione degli obiettivi di apprendimento, alla regolazione del carico cognitivo nella progressione dei contenuti proposti, al rispetto dei ritmi di ciascuno, all'uso dinamico dei feedback descrittivi e infine, ma non ultimo, alla realizzazione di processi autovalutativi.

2. Perimetri sostenibili della valutazione formativa

L'invito ad assumere una postura pedagogica nei confronti della valutazione che risponda ai processi e le possibilità degli studenti, è offerto da Visalberghi: “Non c'è nessuna ragione di fondo per cui la misura intesa come operazione di conteggio o confronto non debba accompagnarsi con la misura intesa come abito di equilibrio e discrezione” (1955, 11).

Oltre una logica binaria dell'apprendimento, vero/falso, giusto/sbagliato, l'enfasi della valutazione, per rendersi non funzionale alla demotivazione, ai fenomeni di *drop-out* e all'impotenza appresa, deve contaminare progettualità formative che sostengono forme riflessive e regolative corrispondenti al potenziale degli studenti, in cui siano evidenti le condizioni per la costruzione di dimensioni, contesti di apprendimento e dove sia consuetudine (d'Alonzo, 2014) l'equità e non l'omogeneità emarginante dei livelli comuni attesi, l'attenzione alla diversità e a forme specifiche di funzionamento (DSA), nel rispetto dei profili di elaborazione personale. Valutazione e apprendimento sono dimensionalità interrelate in particolare, “la valutazione esercita un potere straordinario sull'apprendimento: quello di accendere o di spegnere l'apprendimento, quello di guidare l'apprendimento o di farlo rimanere superficiale” (Greenstein, 2019, X). Questa considerazione segnala la confusione (indebita) tra misurazione e valutazione, in particolare con il carattere numerico della valutazione: la confusione riguarda il fatto che (non solo in Italia) i voti vengono interpretati quali unità di un continuum puntuale e preciso, con intervalli uguali (Gattullo, 1967).

La valutazione sommativa appare legata ad alcuni veri a priori concettuali e realizza il controllo sanzionatorio e polare di un prodotto finale a conclusione di un accertamento di profitto individuale; possiamo, ad esempio, affermare è che il 5 è meno di 6 e più di 4: in realtà non dichiariamo nulla riguardo le modalità di prestazione, le strategie che lo studente ha messo in gioco e l'efficacia delle

¹ Linee guida: “Valutazione periodica e finale degli apprendimenti [...] della scuola primaria” (pag.1)

² “La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni [...], ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze” (Art.1).

regolazioni attuate. L'equivoco, tenendo presente la complessità del fenomeno apprendimento, è ancora che il voto, utilizzando cifre decimali, non ha a che fare con una "variabile metrica" (Castoldi, 2019, X), perché non ha come corrispettivo una misura precisa: i voti sono una "sintesi ordinale" che produce classificazioni competitive e classificatorie, con cui fare medie, somme, percentuali, etc.

L'alternativa ad una gestione gerarchica della classe sulla scorta del voto, e dunque non inclusiva, è uno studente che ha chiaro il problema su cui agire e che riceve dal docente un ventaglio di soluzioni possibili, congiuntamente alla spiegazione degli strumenti, delle strategie e delle azioni concrete da intraprendere per una proficua ricerca di studio, che incontri i suoi interessi e accolga il suo desiderio di imparare in quanto protagonista.

Come ricorda Greenstein (2016), ciò che rende formativa una valutazione non è solo lo strumento, ma altresì la particolare modalità con cui le informazioni sono utilizzate: per l'adattamento delle strategie didattiche, per i *feedback*, per il monitoraggio, insieme al modo in cui vengono utilizzate le informazioni raccolte dallo strumento. Se un insegnante utilizza le informazioni di una particolare valutazione per monitorare l'apprendimento, per adattare le strategie didattiche in modo personalizzato e per progredire nei processi di padronanza e rielaborazione significativa degli apprendimenti, siamo in presenza di valori formativi di valutazione.

Nella valutazione dell'apprendimento (sommativa), l'attribuzione di una prestazione alla non preparazione dello studente, o all'inadeguato metodo di studio personale, comporta spesso sanzioni che rischiano di accentuare le fragilità procedurali, in essere nelle specificità dei disturbi e delle nosografie, piuttosto che sostenerle e promuoverle con facilitatori, forme compensative o misure dispensative, rimuovendo gli elementi barriera. Classificando e sottolineando corrispondenze (= voto), la scuola rischia di confermare l'impossibilità di contribuire positivamente alle fragilità, considerando un presunto individuo medio di riferimento che giustifica l'omogeneità strategica e metodologica delle proposte offerte di contro a prospettive didattiche e di ricerca sfidanti.

La "valutazione formativa degli apprendimenti non può prevedere una pratica saltuaria, perché essa è "innervata" in un processo didattico che non vuole escludere nessuno dalla possibilità di imparare" (Ciani et al. 2020, 236); di contro il limite della valutazione sommativa risiede nel fatto che essa tende a valutare la riproduzione delle informazioni ma non il processo del suo apprendimento, non la costruzione e lo sviluppo della conoscenza, e neppure la capacità di applicazione reale delle stesse. Le forme descrittive della valutazione formativa (per l'apprendimento), anche grazie a strumenti quali le rubriche dimensionali, multifocali e di prestazione (criteri, indicatori, livelli), chiariscono agli alunni le qualità del prodotto atteso, quale momento criterio strategico e autoregolativo, indicando gli elementi da approfondire e sostenere in ottica di personalizzazione dei processi di apprendimento e di equità.

In ottica di miglioramento dell'insegnamento il docente può rimodulare tutti gli aspetti coinvolti dal processo didattico, dove le conoscenze non avvengono in un momento dato, ma secondo una modalità frammentata (Greenstein, 2016) che occorre integrare in un tutto di senso, oltre quindi una semplice prestazione di profitto.

La "quantofrenia" (Hadji, 2023, 245), fatta di statistiche, percentuali e di prove oggettive, cara a molta scuola, confonde nella valutazione il valore dell'uomo con la misura, come azione di sottomissione e di potere (Abelhauser et al., 2011), quando invece dovrebbe essere libera dalla paura, ben lontana dalla considerazione che ciò che non si può enumerare non conta. Le presunte prove oggettive devono

aprirsi alla personalizzazione e alla differenziazione, incontrando nella valutazione descrittiva misure criteriali formative, che esprimono per gli studenti linee di miglioramento da agire, piuttosto che uno stigma. Le recenti “Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi” della scuola primaria³ hanno confermato nell’alveo di molte norme, il fatto che gli obiettivi debbano descrivere “manifestazioni dell’apprendimento in modo sufficientemente specifico ed esplicito da poter essere osservabili. [...] Gli obiettivi contengono sempre sia l’azione che gli alunni devono mettere in atto, sia il contenuto disciplinare al quale l’azione si riferisce”, ed ancora “il giudizio descrittivo sul raggiungimento degli obiettivi di apprendimento non è riducibile alla semplice sommatoria degli esiti ottenuti in occasione di singole attività valutative”³.

I contenuti disciplinari, come i processi cognitivi e metacognitivi e le abilità, per poter essere funzionali all’esercizio della competenza e per essere utilizzati nell’operare didattico, devono essere stati costruiti in modo significativo, cioè attraverso comprensione, andando oltre la memorizzazione, diversamente non saranno riconosciuti dagli studenti come rilevanti per la soluzione di problemi. Se è vero che “le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi non sono più adeguate” (Indicazioni Nazionali, 2012), questo lo è con ancora più forza nell’affrontare la specificità dei disturbi di apprendimento (DSA), la cui variabilità evolutiva e l’espressività dei pattern di funzionamento richiede forme didattiche coinvolgenti con “l’impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno”⁴.

L’*assessment for learning* incrocia puntualmente, e in termini sfidanti, l’insuccesso scolastico, nella considerazione che i riscontri descrittivi hanno senso in vista delle attività da migliorare, e nella lettura critica delle aree da sostenere (Sousa & Tomlinson, 2017); come funzione del monitoraggio e del miglioramento (Lucisano, 2021), realizza indicazioni autentiche sugli esiti scolastici, non tanto allo scopo di esprimere verdetti più o meno favorevoli o per sanzionare comportamenti e atteggiamenti, quanto per orientare decisioni, scelte a sostegno dello sviluppo personale dell’allievo con *feedback* costruttivi rispondendo concretamente a quelle ferite della scuola (Olson, 2009) quali l’emarginazione, la distimia, la svalutazione e le distorsioni cognitive nella risposta ai fallimenti.

3. Differenziazione didattica: autodeterminazione e progressi a scuola

«La Differenziazione non è una strategia didattica, una collezione di tecniche o un modello: È un modo di pensare all’insegnamento e all’apprendimento (Figura 1) che esorta a partire da dove si trovano gli alunni piuttosto che un piano di azione predefinito che ignora le loro differenze; mette alla prova il modo la visione che gli insegnanti hanno della valutazione, dell’insegnamento e dell’apprendimento, dei ruoli in classe, dell’uso del tempo e della progettazione. È anche un modo di pensare che deriva dalla nostra comprensione di come le persone imparano” (Tomlinson, 2022, 189).

³ O.M. n.172 del 4 dic. 2020 e Linee guida.

⁴ Linee Guida allegate al D.M. 12 luglio 2011, pag. 7

DIDATTICA TRADIZIONALE	DIFFERENZIAZIONE DIDATTICA
Si agisce sulle differenze individuali solo se problematiche	Le differenze individuali sono apprezzate come basi dell'apprendimento
Concezione rigida dell'intelligenza e del funzionamento	Considerazione plurale dell'intelligenza
Idea di eccellenza lineare	Teaching up
Interesse personale poco agito	Il modello di intelligenza è ridefinito pensando alle specialità singolari
Approcci all'apprendimento limitati	La valutazione è formativa e descrittiva, di processo, ricca di rappresentazioni
La valutazione è terminale	

Apprendimento come conoscenza	Prontezza, interesse e approccio (profilo) all'apprendimento orientano la proposta didattica
Attivazione didattica con opzioni operative	Apprendimento come approfondimento delle competenze possedute
Limitata interpretazione di concetti e risposte riguardo i contenuti	Richiesta di molteplici prospettive riguardo gli stimoli di apprendimento e i problemi proposti
Dimensione riproduttiva e meccanica della valutazione	Il modello di intelligenza è ridefinito pensando alle specialità singolari
Assegnazione della valutazione alla performance, non al processo e progresso	Assegnazione della valutazione alla performance, al processo e progresso (3P)
Modello competitivo e selettivo	Collaborazione e protagonismo

(Figura 1)

Adattato da Tomlinson, 2022, 39

L'impianto della Differenziazione didattica (Tomlinson, 2014, 2017, 2022; d'Alonzo 2016, d'Alonzo & Monauni, 2021) legando insieme apprendimento, gestione dell'insegnamento e processo di valutazione, sostiene e rende razionale pratiche valutative formative e descrittive in vista di progettualità didattiche e curriculari a misura della diversità personali; essa valorizza la centralità dei processi di apprendimento nell'insegnamento (Dewey, 1960), la responsabilità in chiave di autodeterminazione e realizzazione personale e plurale, assicurando gli adattamenti della progettazione in base a ciò che si è raccolto e in merito ai progressi realizzati da ogni studente. Non è affatto marginale (Tomlinson, 2022) da un punto di vista istituzionale considerare a scuola nella fase del *pre-assessment* i livelli di prontezza (*readiness*) per ricevere informazioni essenziali sul livello di competenza e gli interessi degli studenti, intervenendo nella pianificazione didattica a sostegno dell'intraprendenza appresa (percezione del successo).

La prospettiva della Differenziazione didattica e la valutazione formativa, costituiscono i complementi di una strategia convergente in rapporto alle azioni di monitoraggio iniziale, all'intenzionalità orientata al più alto livello di sviluppo di ciascuno studente, alla responsività in relazione ai bisogni formativi differenti, e infine all'equità, corrispondendo al bisogno d'imparare nel rispetto delle determinanti soggettive, ben lontana da un modello selettivo ed escludente di scuola (De Landsheere, 1971). La scelta di differenziare il contenuto di apprendimento, il processo nella

costruzione del proprio sapere e il prodotto atteso, risponde efficacemente alla considerazione di Hattie laddove “l’insegnamento e l’apprendimento visibili si hanno quando l’apprendimento è un obiettivo esplicito e trasparente, quando il grado di sfida che implica è adeguato e quando sia l’insegnante sia lo studente cercano (nei loro vari modi) di stabilire se e in quale modi l’obiettivo venga raggiunto” (2016, 59).

Superare un approccio valutativo del deficit e della medicalizzazione del bisogno educativo speciale, per adottare un metodo educativo e interattivo, comporta considerare un progetto di “scuola per tutti e per ciascuno” (Carta di Lussemburgo, 1996) rispetto al generale modello dell’inclusione. Spesso le pratiche scolastiche, che dimenticano la lezione della personalizzazione⁵ e della differenziazione, utilizzano le prove strutturate come prove di pretesa oggettività, riferendosi a obiettivi da realizzare nelle attività didattiche e godendo, dunque, del valore della corrispondenza tra strumenti di verifica utilizzati e gli elementi da valutare. Malgrado la ripetibilità in contesti diversi venga ritenuta garanzia di affidabilità e trasferibilità (di classe in classe, tra gruppi di alunni diversi, negli anni), essa non è sufficiente a costruire dispositivi di valutazione funzionanti se pedagogicamente poco rispettosi delle variabilità personali e nosografie e poco efficaci a contribuire ai processi di crescita, al miglioramento dell’apprendimento e alle sue condizioni (interessi e motivazioni).

La differenziazione didattica, secondo una logica attributiva della valutazione (qualità dei processi agiti), è in ascolto puntuale dei profili degli studenti, più corrispondente alla sperimentazione didattica, per affrontare a scuola le sfide del compito, in contesti cooperativi e supportivi, non restringendo gli interventi alle compensazioni o alle dispense da richieste non essenziali degli apprendimenti; differenziando i prodotti attesi mostra che ciò che conta al termine di un processo è l’attivazione negli allievi di “strategie cognitive e socioemotive elevate, attraverso l’impiego attivo [...] del proprio sapere in attività significative e impegnative” (Castoldi, 2012, 190).

È opportuno ricordare come il legislatore, nella ricerca di risposte adeguate alle fragilità (BES) e al disturbo specifico dell’apprendimento, ha legato il profilo di funzionamento e l’analisi degli elementi del contesto degli studenti al modello ICF (2001); si conferma la necessità di dare risposte personalizzate, differenziate e inclusive alle variabilità personali, riferendo lo stato di salute a fattori contestuali che in presenza di elementi facilitatori contribuiscono alla partecipazione in termini di funzionamento e di espressività del potenziale personale, in un clima di classe orientato al sostegno non solo dei processi cognitivi, ma altresì del benessere emotivo, sociale e motivazionale.

La Differenziazione didattica, come modo di pensare all’insegnamento e all’apprendimento, apprezza il valore dell’interazione favorevole tra le caratteristiche personali degli studenti e il contesto della classe (Agenda UNESCO 2030, ob. 4); conferma nel “rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata [...] calibrando l’offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo”⁵.

4. I contributi della Differenziazione ai processi di crescita inclusivi

La Differenziazione didattica è la “risposta proattiva dell’insegnante ai bisogni dell’alunno” (Tomlinson, 2022, 35), per un’offerta formativa di qualità, attraverso pratiche di valutazione che modificano l’insegnamento in vista della risposta all’eterogeneità degli alunni, ai loro punti di

⁵ Legge n 170, 8 ottobre 2010

debolezza e stimolando i punti di forza. Dopo la necessaria fase del *pre-assessment*, differenziando il contenuto, il processo, il prodotto, in un clima relazionale di classe calibrato flessibilmente sulle unicità personali (d'Alonzo, 2016, 60), si risponde efficacemente alle caratteristiche di prontezza, interessi e profili degli studenti. Prescindere dal grado di disomogeneità personali riguardo gli approcci all'apprendimento proposto, significa non rispondere ad una didattica capace di essere equa e di supportare l'eccellenza di ognuno" (Tomlinson, 2022, 51).

Pensare le progettazioni personalizzate (PDP) in termini abilitativi e contestuali significa, secondo la Differenziazione, riferirsi ai contenuti, ai processi e ai prodotti differenti, utilizzando flessibilmente livelli diversi di concettualizzazione e formalizzazione in linea con i livelli di prontezza (prossimità / distanza da un sapere) e gli interessi degli studenti. La sostenibilità della progettazione didattica non si traduce in un'esplosione di frammentazione in ragione del numero degli alunni, ma nella formazione di gruppi flessibili e/o coppie di lavoro sulla scorta dei profili di prontezza e di apprendimento. La scelta creativa di stimoli sfidanti e l'organizzazione puntuale ed aperta degli ambienti di apprendimento da parte dell'insegnante chiarisce agli studenti "con quali caratteristiche, conoscenze e abilità possono essere padroneggiate le competenze ad un livello mol alto (criterio di massima qualità e padronanza)" (Ciani et al. 2020, 243).

Prendersi cura delle differenze individuali e delle potenzialità di ciascuno significa nella Differenziazione significa restituire all'alunno il bisogno di ricevere aiuto in linea con le sue difficoltà, di orientare l'apprendimento secondo piste di sviluppo non solamente eterocondotte, attraverso docenti non solo preoccupati di avere padronanza delle nozioni, quanto di promuovere "la capacità di applicare conoscenze ed abilità in contesti diversi" (Tomlinson, 2022, 72), in un clima di fiducia non giudicante. All'insegnante spetta utilizzare il *teaching up*,⁶ che non può prescindere dalla conoscenza dei supporti necessari affinché l'alunno, in particolare con bisogno speciale, possa accedere a "gradini di padronanza prima di raggiungere l'obiettivo specifico" [...], incoraggiando l'auto-osservazione e le modalità più utili anche per raggiungere "un livello massimo di qualità ed *expertise*" (Ciani et al. 2020, 243). Accompagnato da valutazioni descrittive, che indicano non solamente la *performance* e il processo, ma altresì il progresso ("3P", Tomlinson, 2014), lo studente si rappresenta lo scarto di crescita realizzato secondo una linea di valore e successo, informando le sintesi ordinali dei voti (sintetici) con espressioni del suo impegno e della sua determinazione, in contesti non inficiati da logiche competitive e selettive (Corsini, 2023).

Il ruolo partecipativo degli studenti nel processo valutativo e l'impiego *feedback* e incontri descrittivi in itinere, integrando i riferimenti a benchmark standardizzati (prove oggettive), orienta le proposte degli insegnanti verso forme narrative di valutazione, quali ad esempio, la co-valutazione, l'autovalutazione e la valutazione tra pari, in cui gli obiettivi sono indicati in termini di manifestazioni autentiche secondo criteri osservabili; diversi e negativi sono invece gli esiti di alcune pratiche didattiche che ritengono la competenza una sommatoria di contenuti e sinonimo di abilità, oppure, con un malinteso significato di competenza, ritenere i contenuti disciplinari irrilevanti in termini di costruzione attiva di competenza. Tomlinson nota, a tale proposito, come "gli standard sono solo una parte della proposta formativa" (2022, 88).

⁶ "Insegnare per l'equità e l'eccellenza", passando da una "pedagogia della povertà" ad una "pedagogia dell'abbondanza" (<https://www.ascd.org/el/articles/teach-up-for-equity-and-excellence>).

La Differenziazione didattica è responsiva, intenzionale, equa e rispettosa (Tomlinson, 2006): responsiva, perché essenziale è la risposta alle necessità e nosografie individuali; equa perché ciascuno studente ottiene ciò di cui ha bisogno di imparare; intenzionale, perché i processi d'insegnamento-apprendimento sono volti al massimo sviluppo possibile; rispettosa, perché i bisogni di ciascuno sono accolti e compresi, nella scelta opportuna di materiali (Trincherò, 2012), strategie e metodologie specifiche. È necessario a scuola rendere operazionali e trasparenti i molti elementi di differenziazione implicita già presenti in molti insegnanti, come attenzione alle specificità degli studenti e alle modalità di funzionamento atipico (DSA), apprezzando, con la scelta di obiettivi significativi, il portato delle intelligenze multiple (Gardner, 1983, 1987), il progresso, anche culturale, e lo stile di apprendimento. È necessaria una progettazione a monte (e non solamente a valle) delle opportunità di funzionamento promosse dal curriculum oltre il rischio di una esclusione che muove i suoi passi dalla misurazione della distanza da un preteso standard omologante di corrispondenza, e non dal pieno riconoscimento della rilevanza e della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti gli alunni, con la loro intelligenza (Sternberg & Spear-Swerling, 1997), le motivazioni, le prontezze, e gli interessi.

Tomlinson sottolinea come il modello molte volte in uso a scuola stabilisce cosa insegnare, e, in successione, gli altri segmenti successivi del programma, stabilendo in un punto, o più momenti *x discreti* un test a cui assegnare voti sul registro. Viene dimenticato quell'agire da protagonista degli alunni impegnati in attività focali motivanti, con strategie differenziate e corrispondenti di sostegno, progresso, e di valorizzazione delle eccellenze. In questo orizzonte il monitoraggio dei docenti, e l'autovalutazione regolativa degli studenti rispetto ai personali processi attivati, costituiscono il perimetro di una progettazione didattica e cura pedagogica di promozione di padronanza in vista delle competenze. Le strategie operative della Differenziazione didattica quali le "Stazioni", il *Jigsaw*, le "Agende", l'"Istruzione complessa", i "Centri di apprendimento e di interesse", i "Punti di accesso", gli "Organizzatori grafici", gli "Studi orbitali", la "Stratificazione", le "Tabelle di scelta", la "Strategia Tri-mind", i "Contratti di apprendimento" (d'Alonzo, 2016, Tomlinson, 2022), intercettano e si accordano con le caratteristiche degli studenti, per concorrere alla costruzione di un clima di ricerca improntato alla laboratorialità, flessibilità, e alla valorizzazione delle scelte nel processo di apprendimento da realizzare. Le Strategie favoriscono inoltre l'accesso ai contenuti, il riconoscimento della rilevanza degli argomenti da affrontare e l'opportunità di esprimere e condividere le personali realizzazioni, in relazioni di classe non competitive e frustranti.

La Differenziazione invita i docenti a potenziare l'impiego di protocolli osservativi e di rubriche autovalutative o eterovalutative ai fini di una descrizione formativa del generativo del percorso; viene così rispettato il principio normativo della trasparenza e della necessaria documentazione dei coinvolgimenti, dei progressi e dei processi di elaborazione realizzati. I criteri presentati sotto forma di rubriche sono altresì gli strumenti essenziali per la costruzione delle unità di apprendimento, superando una logica sequenziale della valutazione nella pratica didattica (Castoldi, 2019). La valutazione sommativa (nelle sue diverse configurazioni relative agli ordini di scuola) emerge così, nella considerazione degli studenti, come indicazione terminale significativa perché vissuta, co-costruita insieme ai compagni di classe, compresa e considerata riflessivamente secondo opportunità di regolazione successiva, sottolineando il valore dei punti di forza e mitigando progressivamente le fragilità.

Il continuum tra curricula-valutazione-istruzione nella Differenziazione didattica richiede che i docenti si assicurino “che l’unità o il segmento che stanno esplorando si rivolga a tutti i livelli di apprendimento (per) “progettare le attività in maniera tale che il contenuto, il processo e il prodotto incorporano materiali ed esperienze che porteranno gli alunni ad impegnarsi e a comprendere realmente” (Tomlinson, 2022, 92).

5. Conclusioni

La presa in carico delle multidimensionalità dei fattori personali (bisogni educativi speciali) richiede un’azione di scuola che si colloca oltre la zona di frontiera del determinismo sequenziale e marginalizzante del programma e delle nozioni, secondo processi individuali; rispondere a questa sfida significa contribuire ad una scuola affezionata ad ottenere informazioni autentiche dell’impiego dei concetti proposti (Nigris et al. 2019), al loro significato rispetto al gioco combinatorio della didattica, realizzando sempre maggiori occasioni complesse di crescita personale. La Differenziazione didattica, dentro una cornice ampia di scuola, rende evidenti le condizioni per la costruzione di dimensioni e contesti di apprendimento significativi, dove sia consuetudine l’equità, l’attenzione e il rispetto dei profili di elaborazione e funzionamento personale (d’Alonzo, 2016), lontana dall’omogeneità emarginante dei livelli attesi comuni per tutti, secondo una valutazione non finalizzata alla categorizzazione.

Evitare di etichettare gli studenti in tipi di funzionamento, comporta inclusivamente la necessità di offrire modalità diverse di approccio, comprensione e costruzione degli apprendimenti, suggerendo modelli e strategie corrispondenti con una prospettiva differenziata. Se il voto, nella sua funzione rendicontativa (numero o giudizio) è quasi sempre l’espressione sintetica di diversi atti valutativi, il valore della valutazione formativa, come emerge dall’impianto della Differenziazione didattica, si fa carico delle variabili determinanti dell’alunno, in vista della ricostruzione autentica dei saperi offerti dal curriculum, per migliorare la qualità dell’apprendimento e delle sue sfide in contesti flessibili, aperti e collaborativi, nonché dello stesso insegnamento, in un clima di profonda fiducia verso le possibilità di ciascuno.

Riferimenti bibliografici:

- Abelhauser, A., Sauret, M-J., & Gori, R. (2011). *La Folie Evaluation: Les nouvelles fabriques de la servitude*. Paris: Les mille et une nuits.
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). *From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education*. *Change*, 27, 18-25.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici*. Torino: UTET.
- Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*. Novara: UTET.
- Cattaneo, A., & Viganò, R. (2012). *Valutare nei sistemi formativi. Metodologie e pratiche organizzative*. Milano: Vita e Pensiero.

- Ciani, A. Ferrari, L. & Vannini, I. (a cura di) (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità della didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- De Landsheere, G. (1971). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles: Labor.
- Dewey, J. (1960). *Teoria della valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi, V. (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. New York: MC Graw Hill.
- Domenici, G. (2007). Centralità, autonomia, valutazione. In G. Domenici, & F. Frabboni (Eds.), *Indicazioni per il curriculum. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Education at a Glance: OECD indicators*, (2023). <https://lc.cx/moY-oH>
- Gattullo, M. (1967). *Didattica e docimologia*. Roma: Armando.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (a cura di) (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Milano: Pearson.
- d'Alonzo L., & L. Monauni A. (2021). *Che cos'è la differenziazione*, Brescia: Scholé.
- Frye, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2008). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*.
<https://www.sun.ac.za/english/faculty/arts/Documents/HandbookTeachingLearningHigheEd.pdf>.
- Greenstein, L. (2016). *La valutazione formativa*, Novara: UTET.
- Hadji, C. (2023). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Scholé.
- Hattie, J.A.C. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Hattie, J.A., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment system: are we losing an opportunity?* Paper prepared for the Council of Chief State School Officers.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543063.pdf>.
- Montalbetti, K. (2010). *Manuale per la valutazione. Metodi, dispositivi e strumenti per la pratica formativa*. Milano: Vita e Pensiero
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare, monitorare*. Milano: Pearson-Ediz. MyLab.
- Olson, K. (2009). *Wounded by School: Recapturing the Joy in Learning and Standing Up to Old School Culture*. Columbia University: Teachers' College Press.
- Robinson, K., & Lou, A. (2017), *Manifesto per una nuova educazione*, Trento: Erickson.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of Evaluation*. In Staker R. (a cura di), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Sousa D., & Tomlinson C.A. (2017). *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*. Alexandria (VA): ASCD.

- Sternberg, R.J., & Spear-Swerling, L. (1997). *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*. Trento: Erickson.
- The Warnock Report* (1978): *Special Educational Needs*. <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of the Needs of All Learners*. Alexandria (VA): ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria (VA): ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2022). *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni* (a cura di d'Alonzo L.). Brescia: Morcelliana-Scholé
- Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Trincherò, R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione del processo educativo*. Milano: Edizioni di comunità.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Normativa ministeriale italiana di riferimento:

- C.M. n. 8 del 6 marzo 2013.
- C.M. n. 1865 del 10 ottobre 2017.
- DM 12 luglio 2011 e Linee Guida.
- D.M. 8 dicembre 2012.
- D.M. n. 742 del 3 ottobre 2017.
- DPR n. 249 del 24 giugno 1998, e successive mod. del DPR 21 novembre 2007, n. 235.
- Legge n.517 del 4 agosto 1977. D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985.
- Legge n. 59 del 15 marzo 1997.
- Legge n.53 del 28 marzo 2003.
- Legge n. 169 del 30 ottobre 2008.
- Legge n. 170 del 2010;
- Nota M. 22 novembre 2013. D. lgs. n. 62 del 2017.
- Nota MIM n. 562 del 3 aprile 2019.
- O.M. n. 172 del 4 dicembre 2020 e Linee guida.