

IN OMAGGIO **LA PIATTAFORMA DIGITALE**

Contenuti aggiuntivi • Test • Consigli e suggerimenti per prepararsi all'esame

**CONCORSO  
DOCENTI**

RICERCA e SVILUPPO  
Erickson

# INSEGNARE DOMANI SOSTEGNO

SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA

PEDAGOGIA SPECIALE, DIDATTICA  
E METODOLOGIE PER L'INCLUSIONE

Erickson

# INSEGNARE DOMANI è un progetto a cura della RICERCA e SVILUPPO Erickson

coordinato da Dario Ianes e Sofia Cramerotti



*Insegnare domani* è uno strumento completo e indispensabile per tutti coloro che si preparano ad affrontare la **prova scritta del Concorso per il personale docente per il sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria**. Frutto dell'esperienza trentennale del Centro Studi Erickson nel campo dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti, **contiene e spiega tutti gli argomenti richiesti dal bando**.

- **Aspetti normativi**
- **Didattica inclusiva e Bisogni Educativi Speciali**
- **L'individuazione dei BES su base ICF**
- **Psicologia dell'apprendimento**
- **Strategie di adattamento e facilitazione dei contenuti disciplinari**
- **Strumenti compensativi e misure dispensative**
- **I processi di insegnamento-apprendimento**
- **La gestione della classe**
- **Tecnologie per la didattica**
- **Alunni con disturbi evolutivi specifici, DSA e ADHD**
- **Metodologie didattiche per le disabilità sensoriali**
- **Interventi psicoeducativi nei comportamenti problema**
- **Il PEI su base ICF**
- **Il PDP per gli alunni con BES**

**INSEGNARE  
DOMANI  
DIGITALE**  
Erickson

ALL'INTERNO IL CODICE PER ACCEDERE GRATUITAMENTE  
ALLA PIATTAFORMA **INSEGNARE DOMANI DIGITALE** CON:

- AGGIORNAMENTI E APPROFONDIMENTI
- CONTENUTI AGGIUNTIVI
- MAPPE CONCETTUALI
- MATERIALI PER LO STUDIO E L'AUTOVALUTAZIONE
- RISORSE MULTIMEDIALI

€ 39,00

ISBN 978-88-590-1939-8



9 788859 019398

[www.erickson.it](http://www.erickson.it)

COMPLETA LA TUA PREPARAZIONE CON  
**AVVERTENZE GENERALI**  
PER TUTTE LE CLASSI DI CONCORSO



# Indice

<i>Introduzione</i>	9
<b>AMBITO 1 – AMBITO NORMATIVO</b>	
<i>Capitolo 1</i> Aspetti normativi	13
<i>Capitolo 2</i> Didattica inclusiva e Bisogni Educativi Speciali	103
<b>AMBITO 2 – AMBITO PSICOPEDAGOGICO E DIDATTICO</b>	
<i>Capitolo 3</i> L'individuazione dell'alunno con Bisogni Educativi Speciali su base ICF	115
<i>Capitolo 4</i> Lo sviluppo del bambino	133
<i>Capitolo 5</i> Psicologia dell'apprendimento	149
<i>Capitolo 6</i> La gestione dei processi di mediazione didattica	179
<i>Capitolo 7</i> Strategie di adattamento e facilitazione dei contenuti disciplinari	199
<i>Capitolo 8</i> Dalle competenze-chiave al curriculum e alla didattica per competenze	211
<i>Capitolo 9</i> Strumenti compensativi e misure dispensative	231
<i>Capitolo 10</i> I processi di insegnamento-apprendimento	241
<i>Capitolo 11</i> Didattica metacognitiva	249

<i>Capitolo 12</i>		
	L'apprendimento cooperativo	273
<i>Capitolo 13</i>		
	La gestione della classe	287
<i>Capitolo 14</i>		
	Tecnologie per la didattica	307
<i>Capitolo 15</i>		
	Le relazioni scuola-famiglia	319

### **AMBITO 3 – AMBITO DELLA CONOSCENZA DELLE DISABILITÀ E DEGLI ALTRI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI IN UNA LOGICA BIO-PSICO-SOCIALE**

<i>Capitolo 16</i>		
	Individualizzare e includere secondo la «Speciale Normalità»	333
<i>Capitolo 17</i>		
	Codici comunicativi dell'educazione linguistica	339
<i>Capitolo 18</i>		
	Codici del linguaggio logico e matematico	361
<i>Capitolo 19</i>		
	Strategie metacognitive e abilità di studio	375
<i>Capitolo 20</i>		
	Organizzare la didattica	395
<i>Capitolo 21</i>		
	Aspetti emotivo-motivazionali e metacognitivi nell'apprendimento	407
<i>Capitolo 22</i>		
	Alunni con disturbi evolutivi specifici, DSA e ADHD	423
<i>Capitolo 23</i>		
	Metodi educativo-didattici per le disabilità sensoriali	445
<i>Capitolo 24</i>		
	Interventi psicoeducativi nei comportamenti problema	461
<i>Capitolo 25</i>		
	Autismo a scuola	483
<i>Capitolo 26</i>		
	La psicomotricità nella scuola	505
<i>Capitolo 27</i>		
	Personalizzazione e individualizzazione	515
<i>Capitolo 28</i>		
	Il Piano Educativo Individualizzato su base ICF	527
<i>Capitolo 29</i>		
	Il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni con BES	547

## **AMBITO 4 – AMBITO ORGANIZZATIVO E DELLA GOVERNANCE**

### *Capitolo 30*

Risposte organizzative della scuola in ottica inclusiva:  
dalla didattica laboratoriale alla compresenza didattica 559

### *Capitolo 31*

L'elaborazione del Piano annuale per l'inclusività 579

### *Capitolo 32*

Rilevazione, monitoraggio e valutazione dell'inclusività delle scuole 585

### *Bibliografia*

605

---

# INTRODUZIONE

Un Concorso è sempre una prova importante e delicata, e mette a dura prova le proprie capacità di finalizzare in un tempo breve una preparazione che è partita da lontano e che può essersi arricchita anche di preziose esperienze sul campo. Nel corso degli anni si sono studiate molte cose, molte sono state sperimentate, ma adesso si manifesta l'esigenza pragmatica di superare un concorso, e di farlo bene, con soddisfazione. Dunque dobbiamo interpretare un copione non scritto da noi, ma imposto dai programmi ministeriali, e dobbiamo interpretarlo bene. In questo libro ci siamo attenuti ai contenuti del copione, studiando ogni dettaglio dei programmi, leggendo attentamente ogni parola e cercando di capire anche tra le righe ciò che il Concorso richiede. Abbiamo raccolto e scelto per voi i migliori e più completi materiali che possono servire a illustrare e organizzare cognitivamente e metacognitivamente i vari temi e argomenti. Ma per una preparazione efficace non basta che il programma «ci sia tutto», serve anche un input metodologico alla riflessione metacognitiva e alle attività di riconcettualizzazione e organizzazione delle conoscenze. Già nei precedenti volumi dedicati ai concorsi, sperimentammo per la prima volta una serie di aiuti metacognitivi allo studio, quali ad esempio le mappe concettuali come organizzatori anticipati, da un lato, delle conoscenze e, dall'altro, come valido aiuto per memorizzare grandi quantità di informazioni.

Anche oggi, così come allora, crediamo fortemente (anche supportati dai riscontri positivi di chi le ha utilizzate con successo e soddisfazione in fase di studio) nel valore qualitativo di questo strumento in grado di organizzare in modo realmente significativo, e fortemente ancorato e interconnesso, gli apprendimenti. Dopo la fase di elaborazione del materiale, come sappiamo, serve però una fase di progettazione e realizzazione di un output efficace, ovvero la stesura di una risposta corretta e «buona» da diversi punti di vista e criteri. Il materiale presentato in questo libro aiuterà anche questa fase fondamentale della vostra preparazione. Dovendo dunque, come abbiamo precedentemente accennato, aderire e interpretare un copione scritto da altri, dovrete essere rapidi ed efficaci, ma allo stesso tempo accurati e precisi nel «cucire» le informazioni e le conoscenze più mirate, nel coprire ogni spazio, collegare, riflettere, memorizzare e produrre parole, frasi, argomentazioni. Per superare le prove, questo è vero e innegabile, ma non basta.

Un Concorso è inevitabilmente anche una prova con se stessi. Un momento specifico per fare il punto delle tante cose studiate, pensate, vissute e che avete ora l'occasione di costruire in una «vostra» e originale visione di voi stessi nella vostra professione. Anche se state già lavorando come insegnanti questa è un'occasione, anche fortemente simbolica, per ripensare con orgoglio ciò che vorreste essere come insegnanti che lavorano per rendere sempre più efficace ed efficiente il processo di insegnamento-apprendimento. Vi sentite, e vorreste essere, insegnanti tecnicamente all'avanguardia sulle varie strategie educative e didattiche, figure di sistema nelle dinamiche di collaborazione interistituzionale, comunitaria, attori e propulsori di processi di autosviluppo scolastico.

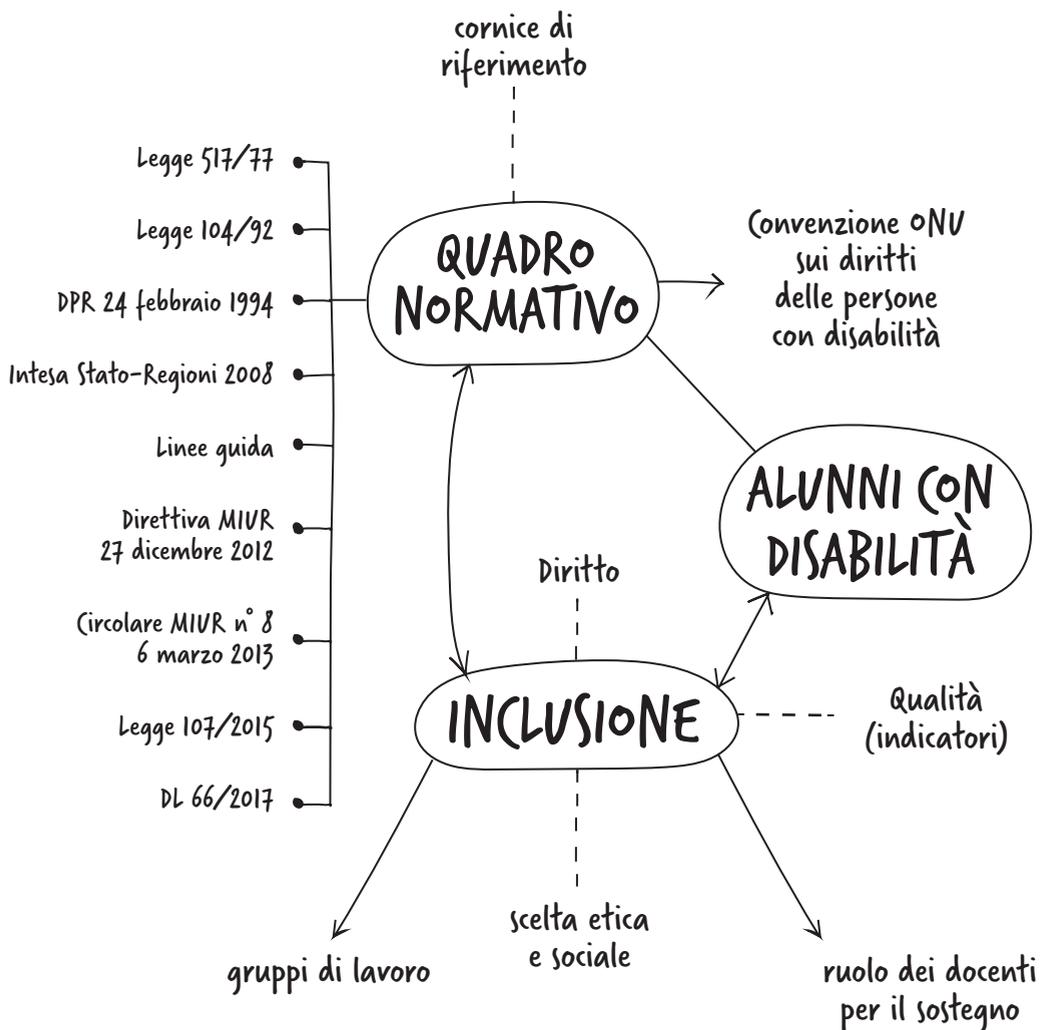
Il nostro consiglio è di affrontare questo Concorso con due anime: una pragmatica e orientata in modo efficace alle necessità del programma, e una più personale, improntata a un'originale e orgogliosa identità professionale, affinché possiate coltivare sempre, anche nei momenti di più dura necessità, visioni innovative e desideri di continua evoluzione professionale. Edgar Morin ci ricorda: «Ciò che non si rigenera, degenera», e non parla soltanto della vita di coppia...

Buono studio, quindi, e un «in bocca al lupo» a tutti voi!

*Dario Ianes e Sofia Cramerotti*  
RICERCA e SVILUPPO Erickson

# ASPETTI NORMATIVI

(Salvatore Nocera)



### L'integrazione degli allievi con disabilità e la riforma della scuola\*

Avviatosi nella metà degli anni Novanta, il processo di riforma del sistema di istruzione e di formazione, dopo oltre un ventennio di travaglio, non è ancora completato e si presenta alla stregua di un «cantiere aperto», in cui l'attività procede per tempi di elaborazione lunghi; per di più, alle deliberazioni fanno seguito le revisioni, così da rendere difficile prevedere il corso del cambiamento.

La Legge di riordino del sistema scolastico, licenziata dal Parlamento nel 2003<sup>1</sup> come portatrice di innovazioni strutturali e radicali, ha subito una sostanziale battuta d'arresto dopo appena tre anni, con la sospensione, in vista della modifica, di buona parte della decretazione delegata attuativa. In particolare, è stata prorogata l'entrata in vigore dei Decreti legislativi riguardanti la riforma ordinamentale e programmatica della scuola secondaria di secondo grado;<sup>2</sup> il rapporto tra scuola e mondo del lavoro;<sup>3</sup> la formazione degli insegnanti;<sup>4</sup> mentre è prevista la rivitalizzazione con potenziamento degli istituti tecnici e professionali.<sup>5</sup> Si è inoltre messo mano alla revisione dei programmi della scuola di base (*Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*);<sup>6</sup> si è deciso di soprassedere su alcune acquisizioni di carattere valutativo (il portfolio) e organizzativo (il docente tutor), inerenti più direttamente all'azione didattica in classe.

In un regime di transizione, lenta e a tratti «sussultoria», la principale e più innovativa norma di riferimento per la scuola rimane quella che attribuisce l'autonomia alle istituzioni scolastiche.<sup>7</sup> Questo caposaldo — che regola la reciprocità di dialogo

\* Questo capitolo è stato tratto da Marisa Pavone, *Il Piano educativo individualizzato*, vol. 1, 2009. L'aggiornamento è stato curato da Salvatore Nocera.

<sup>1</sup> Legge 28 marzo 2003, n. 53, «Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale».

<sup>2</sup> Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76, «Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della Legge 28 marzo 2003, n. 53»; inoltre, Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, «Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni sul ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione», ai sensi degli artt. 1, 2, 3 e 7 della Legge n. 53/2003. Il Governo ha emanato tre regolamenti e linee guida sulla riforma della scuola secondaria di secondo grado, in particolare il DPR n. 87 del 2010 per gli istituti professionali, il DPR n. 88 del 2010 per gli istituti tecnici e il DPR n. 89 del 2010 per i licei.

<sup>3</sup> Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, «Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della Legge 28 marzo 2003, n. 53».

<sup>4</sup> Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 227, «Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'art. 5 della Legge n. 53 del 28 marzo 2003».

<sup>5</sup> Legge 2 aprile 2007, n. 40, «Conversione in legge, con modifiche, del Decreto legge 31 giugno 2007, n. 7, recante misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese», art. 13.

<sup>6</sup> *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, contenute in allegato al Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53».

<sup>7</sup> Legge 15 marzo 1997, n. 59, «Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed Enti locali, per la riforma della Pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa», art. 21; DPR 8 marzo 1999, n. 275, «Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59».

tra le rispettive competenze e responsabilità, dell'amministrazione centrale e delle scuole autonome — costituisce la cornice entro la quale iscrivere e interpretare il processo evolutivo in corso e il quadro di riferimento principale dei processi di innovazione.

Per contro, il mondo politico ha rivisitato la tradizione — tutta italiana — di affidare a una Legge finanziaria<sup>8</sup> la prerogativa di introdurre consistenti mutamenti nel sistema formativo: primo fra tutti l'elevamento dell'obbligo di istruzione fino all'età di 16 anni, da attuarsi nel primo biennio degli istituti secondari superiori. Tale provvedimento, realizzato con modalità sperimentali dalle scuole autonome, a partire dall'anno scolastico 2007/2008, utilizza, come quadro culturale, la *Raccomandazione europea* che definisce le competenze chiave necessarie per la cittadinanza attiva, al termine del percorso di istruzione obbligatoria. Il Ministro ha insediato un'apposita Commissione di studio e monitoraggio della sperimentazione.

Non è possibile, in questa sede, analizzare più da vicino gli articolati passaggi che sostanziano l'evoluzione in atto, interpretandone le prospettive, tanto più che non sembrano del tutto chiare neppure agli esperti del settore, come emerge dal dibattito vivace sull'assetto *in progress* della scuola presso l'opinione pubblica, i politici, i professionisti, il mondo accademico, le associazioni di famiglie e i sindacati. Indubbiamente, la transizione pone in evidenza non pochi aspetti suscettibili di ripercussioni sulla qualità del percorso formativo e dell'integrazione scolastica, sociale e lavorativa degli studenti con disabilità.

Fra i traguardi acquisiti proviamo a porre in evidenza quelli di rilievo positivo:

- la definizione del percorso di istruzione e formazione per tutti, della durata di almeno dodici anni, o comunque fino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'elevamento generalizzato dell'obbligo di istruzione fino a 16 anni;
- il ridimensionamento della quota nazionale dei contenuti scolastici obbligatori (20%) a favore di quella locale;
- la riaffermazione che il principio educativo e didattico prioritario per le scuole autonome è la centralità del soggetto che apprende, con la sua individualità e con la rete di relazioni che lo legano alla famiglia e ai diversi ambiti sociali, regionali ed etnici;
- la conferma dell'importanza di diffondere strategie di differenziazione didattica e metodologica e del principio di flessibilità;
- la possibilità di ingressi anticipati nella scuola dell'infanzia e primaria; la sperimentazione di cosiddette «sezioni primavera», aggregate alla scuola dell'infanzia, per i bambini al di sotto dei tre anni di età, improntate ai criteri di qualità pedagogica, flessibilità e rispondenza alle caratteristiche specifiche dell'età;
- la costituzione di un nuovo organismo a sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e di supporto ai loro compiti di innovazione e ricerca: l'«Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica» (che sostituisce i vecchi Istituti di ricerca nazionali — INDIRE e regionali — IRRE).

Quanto agli studenti con disabilità, la Legge di bilancio 2007 contempla sostanziali cambiamenti, prevedendo nuove procedure per determinare la consistenza degli organici

<sup>8</sup> Legge 27 dicembre 2006, n. 296, «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato», pubblicata in G.U. n. 299 del 27 dicembre 2006, supplemento ordinario n. 244.

dei docenti di supporto all'integrazione scolastica: in particolare, il superamento del rapporto funzionale 1:138 (un docente di sostegno ogni 138 alunni presenti a scuola), a favore di determinazioni organiche «corrispondenti alle effettive esigenze rilevate».<sup>9</sup> È un'impostazione radicalmente innovativa, rispetto alla quale i risvolti pratici sono da chiarificare; si tratta dell'art. 1, comma 605, lettera «b», che ha già avuto applicazione con l'Ordinanza sospensiva del Consiglio di Stato del 24 febbraio 2009, che ha aumentato le ore di sostegno proprio in forza del principio delle «effettive esigenze» dell'alunno. Un'altra significativa discontinuità con il passato è rappresentata dalle modalità di identificazione della disabilità, introdotte con il DPCM 185/06,<sup>10</sup> decreto da lungo tempo atteso e immediatamente fatto oggetto di critiche al momento della sua emanazione.

Sono, invece, «restate al palo» la riforma del sistema secondario di istruzione e di formazione — che rappresenta una priorità assolutamente indilazionabile, anche in relazione all'elevamento dell'obbligo di istruzione e che va concertata con le Regioni e le istituzioni territoriali — e l'importante, altrettanto improcrastinabile, riforma della formazione degli insegnanti, curricolari e specializzati per le attività di sostegno.

Il Governo ha emanato tre regolamenti e linee guida sulla riforma della scuola secondaria di secondo grado, in particolare il DPR n. 87 del 2010 per gli istituti professionali, il DPR n. 88 del 2010 per gli istituti tecnici e il DPR n. 89 del 2010 per i licei, fissandone l'entrata in vigore all'inizio dell'a.s. 2010/2011 ed è stato emanato il Regolamento sulla formazione iniziale dei docenti con DM n. 249 del 2010.

Alcuni esperti sottolineano che, in ambito pedagogico, troppo spesso «tutto accade come se bastasse sapere ciò che occorre fare, per farlo», al punto che molti educatori e insegnanti si domandano perché sia così difficile mettere in pratica le migliori convinzioni. In verità, la distanza tra «il dire e il fare» è strutturale al discorso educativo, «perché il progetto di educare implica il riconoscimento di una radicale impotenza sulla libertà dell'altro» (Meirieu, 1996). Una «fisiologica» discrasia, questa, che risulta più evidente quando non sembra sufficientemente chiaro nemmeno «ciò che si vuole fare», cioè la direzione da intraprendere in taluni settori strategici dell'architettura del sistema scolastico.

Un altro motivo di preoccupazione è per il fatto che il passaggio dai principi alle realizzazioni è reso più arduo dall'urgenza di adeguate politiche di sviluppo, delle quali non c'è certezza, piuttosto molti ragionevoli dubbi, se si guarda alle scelte restrittive che le ultime leggi finanziarie continuano a imporre alla scuola e agli Enti locali. I tagli di risorse operati negli ultimi anni aggravano il rischio di permanere in un regime di continua emergenza e allontanano il traguardo di garantire a tutti gli allievi diritti comuni, costanti e duraturi. Nello specifico, la Finanziaria per il 2007 prevedeva misure orientate a una convivenza presumibilmente difficile tra le dichiarazioni di principio — la valorizzazione dell'autonomia scolastica e il rilancio complessivo del sistema di

<sup>9</sup> Legge finanziaria per il 2007, art. 1, comma 605, lettera b, che è già stato applicato dal Consiglio di Stato con due ordinanze sospensive del 24 febbraio 2009 che, in riforma di ordinanze negative del TAR di Cagliari, hanno aumentato le ore di sostegno assegnate.

<sup>10</sup> Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 23 febbraio 2006, n. 185, «Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'art. 35, comma 7 della legge 27 dicembre 2002, n. 289».

istruzione — e le esigenze di razionalizzazione delle risorse.<sup>11</sup> Ad esempio, imponeva la riduzione ulteriore degli organici dei docenti curricolari e dei collaboratori scolastici; invece il rapporto medio nazionale fra docenti per il sostegno e alunni certificati con disabilità rimaneva pienamente rispettoso del rapporto uno a due, essendo gli alunni certificati meno di 180.000 e i docenti per il sostegno poco più di 90.000 (dati ufficiali del Ministero dell'Istruzione).

Auspichiamo che ancora una volta, come è avvenuto per oltre un trentennio nella nostra tradizione scolastica, l'esigenza di corrispondere compiutamente al diritto-dovere di istruzione e di formazione per gli studenti con disabilità rappresenti un'occasione e uno stimolo a programmare e migliorare l'offerta formativa per tutti, con il coraggio di mantenere la rotta, esercitando le scelte necessarie a modulare il sistema scolastico secondo i bisogni educativi particolari e plurali di una popolazione studentesca eterogenea. In quel gioco continuo di «dare e ricevere», che sempre ha contraddistinto il rapporto fra allievi con disabilità e allievi cosiddetti normali, fra pedagogia speciale e pedagogia generale, siamo convinti che il processo di inclusione abbia molto da suggerire.

## Una scelta etica e sociale irreversibile

La scelta della piena integrazione scolastica degli alunni con disabilità è stata compiuta, in Italia, negli anni Settanta, prima in forma spontanea da parte della società civile e della «scuola militante», poi dal legislatore. Gli esperti ritengono che fino all'inizio degli anni Novanta le politiche di integrazione abbiano rappresentato una «variabile indipendente» di quelle scolastiche generali. La normativa era cioè orientata a fare breccia nel rigido tessuto del sistema scolastico, per aprirlo all'accoglienza degli alunni con disabilità; un esempio emblematico è la Legge quadro sull'handicap.<sup>12</sup> Una volta resa «normale» la presenza degli alunni portatori di deficit, le politiche scolastiche si sono orientate a considerare l'integrazione una «variabile dipendente» del sistema, cioè si sono avute sempre meno norme apposite per i disabili nella scuola e sempre più gli aspetti dell'integrazione sono stati affrontati nell'ambito delle norme generali. Questo può essere considerato «l'approdo sulle sponde della normalità di politiche sociali avviate con determinazione» e, contemporaneamente, l'avvio di una fase in cui ci si occupa prioritariamente della qualità complessiva del servizio scolastico e, al suo interno, della qualità dell'integrazione degli allievi appartenenti alle fasce deboli (Nocera, 2001).

La capillare esperienza dell'inclusione interessa, nell'a.s. 2014/15, nelle sole scuole statali, oltre 218 mila alunni e alunne certificati e le loro famiglie. Nelle scuole paritarie sono presenti oltre 12.000 alunni con disabilità. Di tutti questi alunni certificati, nell'a.s. 2014/15, gli alunni stranieri sono il 12%; nell'a.s. 2014/15 vi sono complessivamente 119.384 docenti per il sostegno di cui purtroppo ancora risultano a tempo determinato

<sup>11</sup> Nota di Gabinetto del Ministero della pubblica istruzione, prot. n. 136/FR del 24 gennaio 2007, «Legge finanziaria 2007. Sintesi illustrativa delle disposizioni concernenti il settore dell'istruzione».

<sup>12</sup> Legge 5 febbraio 1992, n. 104, «Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate».

44.361 (dati ufficiali del Ministero dell'Istruzione) il cui numero però si riduce a seguito delle immissioni in ruolo stabilite dalla Legge 107/2015. Inoltre, tale esperienza chiama in causa Regioni, Province, Comuni, Comunità montane e Aziende Sanitarie Locali, tenuti per legge ad assicurare i rispettivi compiti-contributi, a supporto dell'integrazione di tutti e di ciascuno.

Si può ritenere che l'integrazione scolastica nel nostro Paese sia entrata in una fase di «maturità adulta». Il bilancio dell'esperienza evidenzia molte buone prassi scolastiche, che hanno dato e danno vita a realtà e organizzazioni più che positive, anche se non mancano situazioni in cui i diritti di cittadinanza sono ancora deboli per chi vive una situazione di disabilità. Non si può ignorare che le scuole manifestino una diversa capacità di accogliere e istruire i soggetti con bisogni educativi speciali: molto alta nelle scuole dell'infanzia, piuttosto bassa nella scuola secondaria di secondo grado, dove diminuisce l'attenzione verso le singolarità degli studenti e, sul piano didattico, la disponibilità alla flessibilità. In alcuni istituti superiori (ad esempio nei professionali e negli istituti d'arte) la percentuale degli alunni con disabilità è maggiore rispetto ad altri; in generale la loro frequenza diminuisce progressivamente dal primo al quinto anno superiore. Nonostante il promettente, continuo incremento di presenze di studenti con disabilità all'Università (oltre quindicimila), le statistiche sul conseguimento di un titolo di studio confermano che i minori con deficit raggiungono per lo più traguardi medio-bassi di istruzione (oltre il 50% la licenza primaria e secondaria di primo grado; solo il 10,4% il titolo di studio superiore).<sup>13</sup> Dal punto di vista logistico, troppe scuole presentano ancora ostacoli strutturali all'accoglienza della popolazione scolastica portatrice di deficit: solo un quarto degli edifici scolastici è a norma, quanto ad abbattimento delle barriere architettoniche.

Pur fra luci e ombre, la prospettiva inclusiva viene considerata irreversibile: tutta l'evoluzione legislativa e normativa richiama come principio fondamentale l'integrazione delle persone in difficoltà attraverso l'attivazione di interventi adeguati. L'inclusione si inquadra in un processo di cambiamento e di innovazione, anche se il confronto con la diversità ha costituito, e costituisce ancora oggi, un impatto scomodo.

La «scommessa» resta quella di imparare a guardare alla differenza e alla difficoltà in termini di risorsa e non di limite, di possibilità di conoscere nuovi modi di fare esperienza, di sperimentare nuove metodologie e modi di rapportarsi, comprendere, imparare.<sup>14</sup> Tutto ciò porta a un arricchimento delle forme della convivenza e della cittadinanza, che va rafforzato, in relazione a numerosi fattori:

- ai rapporti tra etica, valori e diritti, nella prospettiva della crescente attenzione mondiale al diritto di cittadinanza delle varie forme di «diversità» e al superamento di ogni forma di intolleranza. Un eccezionale riconoscimento ai diritti della popolazione in condizione di deficit è stato tributato dall'Assemblea Generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), nel dicembre 2006, con l'approvazione della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. È il primo trattato del Ventunesimo secolo orientato a contrastare la condizione di discriminazione che, seppure con differenti

<sup>13</sup> Fonte dei dati riportati, relativi all'anno scolastico 2006/2007: ISTAT, *Istruzione e integrazione delle persone con disabilità*, pp. 4-5, in [www.disabilitaincifre.it](http://www.disabilitaincifre.it); inoltre, per un approfondimento, si veda Pavone (2004).

<sup>14</sup> Per un approfondimento si veda Canevaro (2006).

- manifestazioni, accomuna lo status sociale delle persone con disabilità nei territori dei diversi continenti. L'Italia ha ratificato la Convenzione con la Legge 18/09;
- alla constatazione, validata dall'esperienza, che l'impegno per l'integrazione nella scuola di tutti rappresenta la strategia fondamentale per lo sviluppo, la crescita e la conquista delle autonomie da parte di ogni persona con disabilità; ma, soprattutto, costituisce la condizione fondamentale per la successiva integrazione sociale (e, se possibile, lavorativa);
  - all'idea, ampiamente diffusa anche a livello europeo e internazionale, che la prassi della piena inclusione, realizzata nel nostro Paese, costituisce un valore peculiare per la scuola italiana e deve continuare a rappresentare occasione di scambio, di confronto e di reciproco incoraggiamento per innalzare la qualità della scuola e dell'integrazione;<sup>15</sup>
  - alla considerazione, anch'essa confermata dalla ricerca, dei vantaggi che la co-educazione comporta per gli altri alunni;
  - all'esperienza umana, culturale e professionale maturata da una ampia fascia di operatori scolastici, in questi ultimi decenni, che non deve andare dispersa o relegata in nuovi ambiti «speciali», ma messa a disposizione di tutta la scuola e di ogni alunno.

### La cornice di riferimento

È necessario collocare il diritto all'educazione, all'istruzione e all'integrazione sempre più saldamente nell'assetto dei sistemi scolastici, formativi, lavorativi, sociali, sanitari e assistenziali, portando al centro dell'attenzione i bisogni fondamentali della persona con disabilità e dei suoi familiari, nel contesto abituale di vita e richiamando competenze e obblighi che le leggi vigenti assegnano a Regioni, Enti locali e Servizio sanitario nazionale.

In sintesi, possiamo sostenere che:

- l'integrazione degli studenti con disabilità nelle sezioni e nelle classi comuni — strutturale al processo di ridisegno del sistema scolastico e formativo — riguarda tutti gli allievi, indipendentemente dal tipo e dal livello di gravità della minorazione;
- l'integrazione va ulteriormente potenziata, garantendo la disponibilità e la valorizzazione delle risorse umane, materiali e della storia presenti, comprese quelle professionali maturate dagli operatori e quelle tecnologiche;
- è importante, per l'apprendimento della persona con disabilità, partecipare alla vita della classe per apprendere. I «compiti», a diversi livelli e in relazione alle potenzialità individuali, possono essere meglio intrapresi quando si consente la «partecipazione alla cultura del compito», cioè quando si permette all'allievo di sperimentare il valore formativo di tutte le diverse discipline. Gli esperti ricordano che le istituzioni del sistema educativo, a partire da un'esplorazione delle capacità degli allievi, sono chiamate, per le prerogative dell'autonomia didattica, a trasformare i singoli obiettivi

<sup>15</sup> Si vedano ad esempio, le riflessioni conclusive del progetto internazionale INCLUES, presentate da Lucia de Anna durante la conferenza: «Le buone prassi per l'integrazione e l'inclusione», Roma, 22 e 23 settembre 2006 e dalla stessa riassunte in «L'integrazione Scolastica e Sociale», n. 6/1, febbraio 2007, pp. 9-26.

di apprendimento in *obiettivi formativi* (art. 13 del DPR 275/99), ovvero in compiti di apprendimento realmente significativi e accessibili ai ragazzi che hanno dinanzi, e dopo, alla fine delle attività educative e didattiche intraprese e programmate, in *competenze* che è loro dovere certificare. In generale, la riflessione pedagogica e soprattutto l'esperienza insegnano che la possibilità di essere presenti in modo significativo nei normali contesti di vita, di scuola e di lavoro, permette ai soggetti con disabilità sviluppi impensabili e inattesi, ma fondamentali per la conquista di ulteriori autonomie;

- le capacità progettuali degli operatori e la progettualità delle proposte educative e didattiche devono rappresentare sempre più risorse e strumenti ordinari di intervento (Ianes, 2006), così come la flessibilità dell'organizzazione scolastica, la personalizzazione dei curricula formativi, l'abitudine a una valutazione rilevante in positivo, che certifichi le competenze (anche minime) concretamente acquisite, sulle quali costruire i successivi traguardi;
- è necessario che la differenziazione dei percorsi formativi (non solo per gli allievi con disabilità) trovi ancoraggi costanti con la programmazione di tutta la classe e, in generale, con il principio di integrazione cooperativa: individualizzazione dell'insegnamento non è infatti sinonimo di insegnamento individuale;
- è importante individuare raccordi di rete — orizzontali e/o verticali — fra tutti i soggetti istituzionali, professionali ma anche «grezzi», che debbono o possono contribuire al raggiungimento dell'obiettivo della piena integrazione sociale, per ciascun individuo. La persona con disabilità trascorre nella scuola solo alcune ore al giorno, non per l'intero anno solare e vive in strutture educative e formative solo per alcuni anni della sua vita; la prospettiva complessiva deve essere quella di avere cura di tutto l'arco dell'esistenza, nel rispetto delle scelte personali, familiari, culturali e sociali dell'interessato.

## Il quadro normativo

Il quadro normativo nel quale collocare — in continuità con l'esperienza maturata — il processo di integrazione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità fa riferimento ai provvedimenti legislativi o amministrativi indicati nella tabella 1.1, i cui testi integrali dovrebbero essere a disposizione presso ogni singolo istituto, per diventare oggetto di analisi, riflessione e proposta, nell'interesse del servizio formativo nel suo insieme e di ogni destinatario degli interventi educativi e didattici. Non si tratta di suggerire sofisticate letture giuridiche, quanto di incoraggiare un «approccio» alle norme secondo un'ottica pedagogica, per individuare spazi concreti di intervento che meglio possano rispondere a situazioni e bisogni peculiari.

Prima di entrare nel merito di alcuni provvedimenti che hanno stretta attinenza con il lavoro quotidiano di dirigenti scolastici e insegnanti, desideriamo richiamare l'attenzione su aspetti più generali, destinati tuttavia a influire fortemente sul processo di integrazione degli alunni e delle alunne in difficoltà. Riteniamo fondamentale riba-

dire il principio che il complesso delle disposizioni si orienti a riconoscere e sostenere comunque sempre — pur nel rispetto dell'età evolutiva e delle condizioni personali — il protagonismo nelle scelte scolastiche, culturali e sociali da parte della persona con disabilità e della sua famiglia; la sua legittima aspirazione a diventare adulto e a rimanere inserito nell'ambiente. Nel processo di integrazione, la qualità del risultato si costruisce attraverso la qualità del processo.

**TABELLA 1.1**  
**L'integrazione scolastica degli allievi con disabilità. Quadro normativo**

<b>Legislazione nazionale di riferimento</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sentenza della Corte Costituzionale del 3 giugno 1987, n. 215</li> <li>– Legge 5 febbraio 1992, n. 104, «Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate»</li> <li>– DPR 24 febbraio 1994, «Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap»</li> <li>– Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, «Testo unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione»</li> <li>– DPR 23 luglio 1998, n. 323, «Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore»</li> <li>– Legge 10 marzo 2000, n. 62, «Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione»</li> <li>– Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, «Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione»</li> <li>– Legge 28 marzo 2003, n. 53, «Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale»</li> <li>– Legge 9 gennaio 2004, n. 4, «Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici»</li> <li>– Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53»</li> <li>– Decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286, «Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53»</li> <li>– Legge 20 febbraio 2006, n. 95, «Nuova disciplina in favore dei minorati auditivi»</li> <li>– Decreto del Presidente del Consiglio 23 febbraio 2006, n. 185, «Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'art. 35, comma 7 della legge 27 dicembre 2002, n. 289»</li> <li>– Legge 1 marzo 2006, n. 67, «Misure per la tutela giudiziaria delle persone con disabilità vittime di discriminazioni»</li> <li>– Legge 11 gennaio 2007, n. 1, «Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università»</li> <li>– Legge 2 aprile 2007, n. 40, «Conversione in legge, con modifiche, del Decreto legge 31 giugno 2007, n. 7, recante misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese», art. 13 (potenziamento degli istituti tecnici e professionali)</li> <li>– DPR n. 89/09 «Riforma del primo ciclo di istruzione»</li> <li>– DPR n. 87 del 2010 per Istituti Professionali</li> <li>– DPR n. 88 del 2010 per gli Istituti Tecnici</li> <li>– DPR n. 89 del 2010 per i Licei</li> <li>– Legge n. 122 del 2010, art. 9 comma 15 applicativo della sentenza della Corte Costituzionale n. 80 del 2010</li> <li>– Legge n. 170 del 2010 sugli alunni con DSA</li> <li>– Decreto MIUR del 17.04.2013: Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA</li> <li>– Accordo in Conferenza Stato-Regioni sulle certificazioni di DSA (Intesa 25/7/2012)</li> <li>– Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 sui BES e successiva Nota di chiarimento prot. N. 2563 del 22 novembre 2013</li> <li>– Circolare MIUR n. 8 del 6 marzo 2013. Indicazioni operative per l'inclusione dei BES</li> <li>– Legge n. 128 del 2013 recante misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca</li> <li>– Legge n. 107 del 2015 di riforma della scuola</li> </ul>

# DIDATTICA INCLUSIVA E BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

(Dario Ianes)



## La via italiana all'inclusione

La scuola italiana è caratterizzata dall'integrazione degli alunni con disabilità, realizzata nella pratica in modi più o meno soddisfacenti (Canevaro, 2007; Ianes e Canevaro, 2008), ma ormai stabilizzata come una dimensione fondamentale del nostro sistema formativo.

La scuola italiana pensata nella Costituzione, una scuola che si fondi su equità, promozione sociale e valorizzazione di tutti gli alunni, qualunque sia la loro condizione personale e sociale, una scuola cioè *profondamente inclusiva*, è però ancora lontana. Negli anni Settanta fu raggiunto il traguardo dell'integrazione degli alunni esclusi, allora quelli con varie forme di disabilità, e questo grande obiettivo, di immensa portata civile e politica, proprio per il suo valore assoluto, anche a livello mondiale, diede un corso particolare al dibattito e alla ricerca in questo campo. Per circa trent'anni, fino al 2011, di integrazione scolastica si parlava molto, ma dandone per scontati alcuni aspetti strutturali e «lamentando» le varie difficoltà in cui essa si trovava, per motivi di politica governativa, di tagli reali o presunti al sostegno, di difficoltà burocratiche, proponendo infinite strategie migliorative ai vari livelli, da quello degli apprendimenti a quello della *governance* ministeriale. Non esisteva in Italia una dialettica «integrazione sì/integrazione no», come esiste ancora in quasi tutti i Paesi del mondo, perché inoltrarsi in questo terreno sembrava equivallesse a mettere in discussione i valori profondi da cui l'integrazione partiva, e dunque, in nome di quei valori, la si dava per scontata e non si ponevano in dubbio le sue strutture profonde, né si faceva una seria ricerca empirica. Anno dopo anno, la situazione reale dell'integrazione è andata via via peggiorando, non tanto nei valori di investimento in risorse umane (l'Italia può ancora vantarsi di avere, per 203.000 alunni con disabilità nella scuola, 101.000 insegnanti di sostegno e 25.000 educatori e assistenti), quanto per il diffondersi, in modo silenzioso e strisciante, di fenomeni di *pull-out*, micro-esclusioni, nuove forme di isolamento degli alunni con disabilità rispetto ai compagni di classe (Ianes, Demo e Zambotti, 2011; Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin, 2011; D'Alessio, 2011; Treille, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011; Demo e Ianes, 2013; Ianes, Demo e Zambotti, 2013; Ianes, Zambotti e Demo, 2013). Su queste difficoltà, vi è una quasi completa unanimità di percezione critica da parte degli insegnanti, delle famiglie, degli operatori e degli studiosi, ma le interpretazioni delle cause sono molto differenti. Un rapido sguardo a quelle che ritengo essere le motivazioni strutturali delle difficoltà dell'integrazione scolastica ci aiuterà anche a ragionare sull'inclusione e sul concetto di *bisogno educativo speciale*. La situazione tende a peggiorare più per cause strutturali che per motivi di scarsa applicazione di strutture valide già esistenti, come sostiene invece la maggioranza degli studiosi e degli insegnanti (Scataglini, 2012), e tra queste cause strutturali credo abbiano un forte impatto negativo:

- una lettura dei bisogni degli alunni di carattere biomedico e non bio-psico-sociale e pedagogico-didattico (una visione culturale della disabilità ancora troppo ancorata a un modello medico);
- un collegamento rigido tra le risorse pedagogiche e le diagnosi clinico-mediche;
- un ruolo «speciale e aggiuntivo» dell'insegnante di sostegno, associato a una diagnosi di uno o più alunni con disabilità, e una presenza massiccia di «aule di sostegno»;
- una gestione delle risorse umane rigida e poco intelligente.

La scuola italiana ha poi subito, negli ultimi anni, vari torti e maltrattamenti da parte di una classe politica sempre più in crisi, che ne hanno intaccato profondamente il valore sociale (De Mauro e Ianes, 2011; Bottani, 2013).

Questi sono i motivi per cui oggi abbiamo una scuola che fa sempre più fatica a realizzare una buona integrazione e si avvia verso l'inclusione da questa prospettiva culturale e con questo fardello di strutture distorsive. Un passo positivo verso una scuola inclusiva è stato fatto nel 2010, con la Legge 170, che ha riconosciuto i diritti di personalizzazione agli alunni con disturbi specifici di apprendimento; tuttavia, anche in questo documento si possono ravvisare le strutture culturali e organizzative che limitano l'integrazione degli alunni con disabilità (diagnosi clinica come unico fondamento di interventi pedagogici e didattici personalizzati). Oggi la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 sugli alunni con BES, e la relativa Circolare di marzo, stimolano la scuola a fare un ulteriore passo avanti verso una maggiore inclusività, senza però riuscire del tutto a scrollarsi di dosso la storia dell'attenzione italiana alle difficoltà degli alunni, ancora molto legata al concetto di «patologie». Si arriva a dare un diritto di personalizzazione del percorso formativo ad alunni non certificati (finalmente!), non diagnosticati (finalmente!), non patologici (finalmente!), e questo sulla base delle valutazioni competenti di tipo pedagogico e didattico del Consiglio di classe e non sulla base di un pezzo di carta medico (finalmente!). Esistono alunni con difficoltà, con bisogni educativi speciali che vanno riconosciuti.

Si potrebbe dire che la via italiana all'inclusione prenda avvio dalla Costituzione per poi inabissarsi subito dopo in una scuola ancora classista e selettiva, riemergere con il riconoscimento dell'integrazione degli alunni con disabilità, poi con l'attenzione ai DSA e infine ai BES. Dunque, da problema ad altro problema, da percentuale di alunni con tale o talaltra condizione ad altra percentuale, sempre crescente (2,7%; 5%; 20%), non centrando invece il discorso subito e radicalmente sulle «differenze» del 100% degli alunni e non su una frazione di essi. Nel dibattito internazionale, quest'ultima è la posizione portata avanti dagli studiosi dell'*inclusive education* e dei *disability studies* (Booth e Ainscow, 2008; Medeghini et al., 2013).

Molti dei sostenitori di questo approccio si basano su un modello sociale, e non bio-medico, della disabilità e non amano molto il concetto di «speciale», né applicato ai bisogni né riferito agli interventi educativi e didattici. È evidente che questo modello nasce e si sviluppa in un contesto di scuole che non praticano neppure l'integrazione su larga scala e risente del dibattito tra scuole speciali e scuole normali, dibattito che in Italia è stato superato di slancio (negli anni Settanta). La critica al concetto di «speciale» va però tenuta in attenta considerazione: in questo approccio, che si rifà molto alle analisi di Foucault e di Gramsci, il concetto (e l'etichetta) di speciale viene considerato negativo, svalorizzante ed espressione di una costruzione sociale emarginante che opera per l'oppressione e la marginalizzazione di particolari gruppi minoritari di persone, in genere chi presenta qualche differenza rispetto ad aspettative e standard culturalmente e storicamente determinati, espressione di politiche dominanti e arbitrarie. Sarebbe molto meglio, ad esempio secondo Vehmas, pensare che «ci sono solo bisogni che sono unici in ogni individuo» (Vehmas, 2010, p. 92), oppure che siamo tutti «speciali», nel senso di diversi, con pari valore. Credo che questo sia fondamentalmente vero, ma il riconoscimento del valore essenziale della differenza di ognuno di noi non può portarci a ignorare

che esistono delle situazioni problematiche di funzionamento umano (si veda oltre) che fanno diventare speciali i bisogni normalissimi e unici. Come vedremo, in questi casi la «specialità» altro non è che un qualche tipo di complessità di funzionamento che rende più difficile (e per questo è problematica per il soggetto che la vive) fare in modo che i bisogni educativi ottengano risposte sufficientemente soddisfacenti. Dunque, situazioni più complesse che richiedono risposte più complesse, per rispondere adeguatamente (o un po' meglio) ai bisogni del soggetto: si pensi ad esempio all'autismo o alla dislessia.

Sicuramente esistono condizioni problematiche per il soggetto che sono frutto di dinamiche di oppressione e marginalizzazione, si pensi alle varie forme di marginalità sociale e socioeconomica, ma ne esistono anche altrettante non generate, almeno direttamente, da meccanismi di potere e oppressione sociale, che ovviamente vanno smascherati e combattuti. La prospettiva del modello sociale e dei disability studies ha come focus la *full inclusion*, l'idea di una scuola inclusiva per tutti gli alunni, che dunque deve cambiare il suo approccio in modo radicale; la prospettiva dell'integrazione scolastica italiana, con il suo percorso da problema a problema, va nella stessa direzione, ovvero verso una scuola inclusiva per il 100% degli alunni, estendendo diritti di individualizzazione e personalizzazione a quote via via crescenti di studenti. I due approcci sono convergenti e devono trarre alimento concettuale e operativo uno dall'altro. Discutendo di bisogni educativi speciali, ad esempio, la prospettiva tradizionale italiana deve tenere in gran conto i rischi ipotizzati riguardo le dinamiche di *labeling* dell'alunno con una nuova etichetta (BES). La preoccupazione più seria non è quella rituale e folcloristica della proliferazione delle sigle, che oscurerebbero la realtà umana degli alunni: «Non parliamo più di Marco, ma di un alunno BES!»... Ovviamente si può, e si deve, parlare sempre di Marco che ha uno o più BES. Ma il punto preoccupante non è questo. Dobbiamo essere molto attenti al diffondersi di un uso sprezzante e violento delle etichette come armi di offesa («ANFFAS», «frocio», «marocchino», ecc.), cosa inaccettabile da ogni punto di vista. Ma accanto a questo aspetto violento del labeling ne esiste un altro, altrettanto pericoloso perché meno palesemente negativo. Si tratta del negare le qualità di ricchezza umana individuale, di peculiarità diversa, al soggetto che è riconosciuto come appartenente alla classe definita dall'etichetta (è autistico...), che lo identifica in modo stereotipato con le caratteristiche tipiche di quella definizione e attivando aspettative altrettanto stereotipizzate. Si creano dunque persone prefabbricate dagli stereotipi, con effetti evidenti che vanno nell'opposta direzione dei processi inclusivi. Il labeling fa comodo alla pigrizia mentale e conoscitiva, che non vuole faticare per comprendere la complessità umana. Ma può diventare strumentale anche a fare ordine, a razionalizzare le risposte organizzative, a quella logica da «contabile miope» che spesso troviamo nella scuola. Può servire a semplificare l'organizzazione di risposte (standard) decise attraverso forme stereotipate di processi decisionali basati su etichette anziché sulla comprensione profonda del funzionamento umano di quella persona.

Dobbiamo ovviamente essere attenti e contrastare queste dinamiche, ma sarebbe un errore imputarle in sé alla nuova prospettiva sui BES. Fenomeni di esclusione e di etichettamento sono all'ordine del giorno nelle nostre scuole e colpiscono ogni tipo di alunno, da quello con disabilità a quello straniero; talvolta, gli insegnanti stessi escludono per tanti e diversi motivi. Se un docente ha in classe alunni che gli creano qualche tipo di problema e non vuole, o non sa, attivare strategie efficaci per personalizzare la loro partecipazione

e il loro apprendimento, tenderà ad esempio a escluderli, con o senza etichetta. Certo, in alcuni casi l'etichetta lo potrà aiutare e giustificare, se vengono offerti percorsi alternativi fuori dal contesto classe, destinati proprio a quei soggetti. Ma questa ovviamente non sarebbe una scuola — né una didattica — inclusiva.

Attraverso la via italiana all'integrazione, tenendo ben in conto la prospettiva critica dei disability studies, dobbiamo puntare prioritariamente all'educazione-didattica inclusiva (inclusive education). *Una educazione e una didattica «normali», per tutti gli alunni/e, che abbiano come «normale» elemento strutturale il massimo «valore inclusivo» possibile.*

In concreto, una buona didattica inclusiva cerca di realizzare apprendimenti e partecipazione piena per tutti gli alunni tenendo conto di tre elementi principali.

1. *Il funzionamento umano differente*: riconoscere e comprendere le varie differenze nel funzionamento degli alunni/e, sia quando sono differenze problematiche (BES) sia quando sono «semplicemente» modi diversi di pensare, apprendere, relazionarsi, vivere situazioni. Una didattica diventa sempre più inclusiva proporzionalmente a quanto la scuola saprà riconoscere e comprendere le modalità di «funzionamento» individuali e particolari attraverso un'antropologia bio-psico-sociale come quella di ICF (OMS, 2002).
2. *L'equità*: valorizzare le differenze, nel senso di considerare di «pari valore, dignità e diritti» ogni differenza e di realizzare, per un'esigenza di equità, forme di differenziazione e di compensazione per raggiungere situazioni di uguaglianza sostanziale tra gli alunni, e non solo quindi di pari opportunità. In altre parole, dare di più a chi ha di meno, per dirla alla don Milani. La valorizzazione delle differenze implica quindi innanzitutto il «cercarle»/riconoscerle, comprenderle per poter quindi poi agire in modo efficace e partecipativo.
3. *L'efficacia tecnica e la piena partecipazione sociale*: incontrare in modo efficace le particolarità di funzionamento dei singoli alunni, attraverso offerte formative realmente in grado di sviluppare il massimo del loro potenziale apprenditivo, ma realizzate nei contesti naturali di una buona partecipazione sociale e di una appartenenza piena alle situazioni collettive. Le strategie educative e didattiche devono provare sul campo e in modo controllato (*evidence-based*) la loro efficacia ed efficienza.

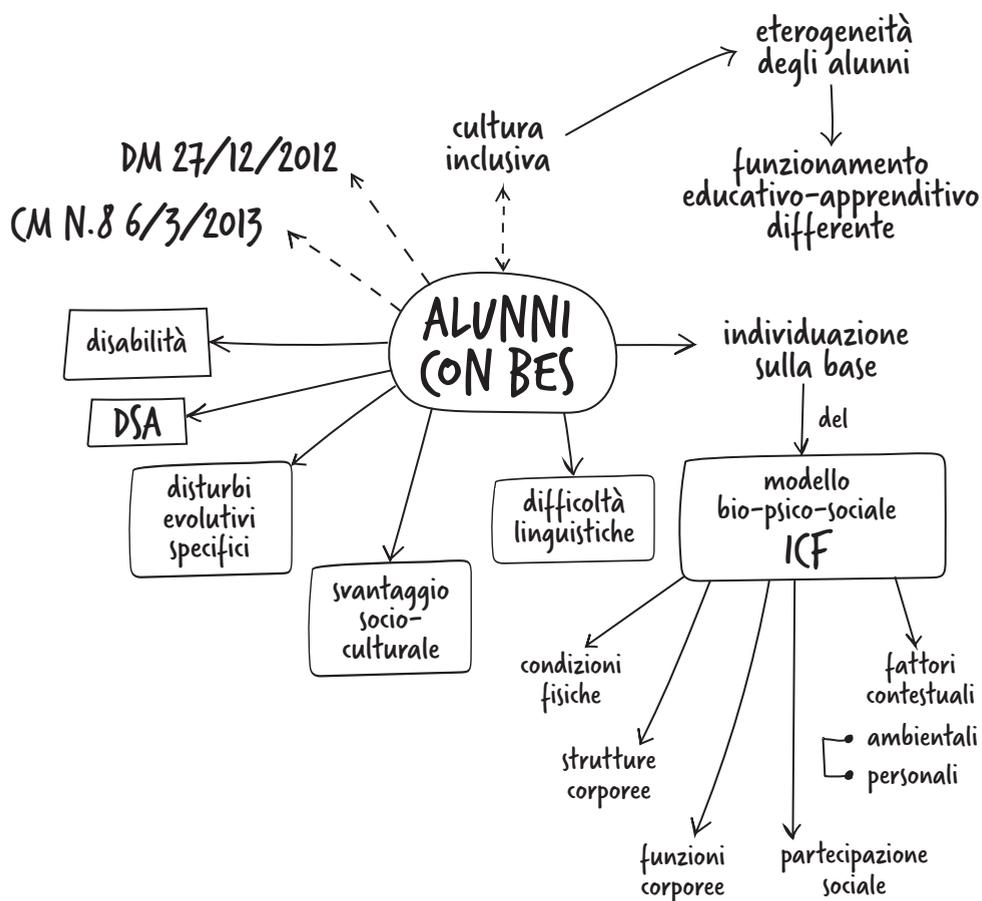
Una scuola pienamente inclusiva dunque, al cui interno cresca una didattica pienamente inclusiva: è questa la sfida che l'approccio integrativo italiano può, e deve, cogliere. La prospettiva dei bisogni educativi speciali, in un'ottica bio-psico-sociale ICF, può contribuire in modo significativo a questo sviluppo.

## Un bisogno educativo normale diventa speciale

Il concetto di bisogno educativo speciale (BES) / *special educational need* (SEN) appare nei documenti ufficiali Unesco nel 1997, nella legislazione del Regno Unito nel 2001 (Special Educational Needs and Disability Act) e nei documenti dell'Agenzia europea per lo sviluppo dell'educazione per i bisogni speciali nel 2003, come tendenza a considerare soggetti con BES anche altre persone in età evolutiva che manifestino difficoltà di apprendimento e di comportamento diverse dalla disabilità. Su questa base, di sostanziale estensione ad altre categorie della speciale considerazione riservata soltanto alle disabilità «classiche», nel 2005

# L'INDIVIDUAZIONE DELL'ALUNNO CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI SU BASE ICF

(Dario Ianes, Sofia Cramerotti, Vanessa Macchia e Ricerca e Sviluppo Erickson)



## I Bisogni Educativi Speciali nella scuola italiana

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) è quindi una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili *difficoltà educative e apprenditive* degli alunni (figura 3.1). Tra queste, le situazioni di disabilità certificata secondo la Legge 104/92, quelle legate a difficoltà che si presentano in caso di DSA, di disturbo da deficit di attenzione/iperattività e in altre condizioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale e apprenditiva di origine socioculturale e linguistica, così come in tutti i casi in cui è ancora in corso la procedura diagnostica, ma il bisogno educativo è già emerso nella quotidianità scolastica.

Come vediamo, nella Normativa relativa agli alunni con BES non sono inclusi gli alunni di cittadinanza non italiana di recente immigrazione. Questi studenti, che a tutti gli effetti presentano ovviamente dei Bisogni Educativi Speciali, non rientrano dal punto di vista normativo tra gli alunni con BES; tuttavia i loro bisogni sono tutelati da un'apposita normativa (CM n. 24, 2006, e Linee Guida della CM n. 2, 2010), che tende a rendere il sistema maggiormente flessibile in termini di tempi, orari, spazi e gruppi di apprendimento, per garantire anche in questi casi la necessaria personalizzazione dei percorsi scolastici.

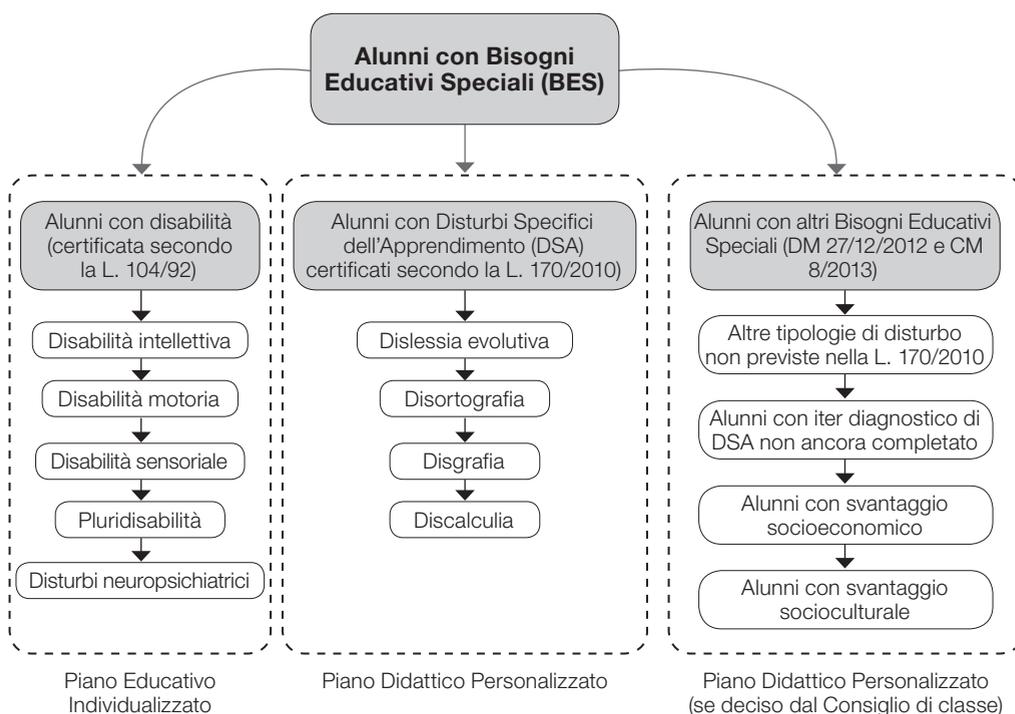


Fig. 3.1 La macrocategoria di Bisogno Educativo Speciale.

Hanno Bisogni Educativi Speciali quindi tutti quegli alunni che evidenziano una difficoltà nell'apprendimento e nella partecipazione sociale, rispetto alla quale è richiesto

un intervento didattico mirato, individualizzato e personalizzato, nel momento in cui le normali misure e attenzioni didattiche non siano sufficienti a garantire un percorso educativo efficace. Nella tabella 3.1 presentiamo una sintesi dei principali aspetti normativi che riguardano l'individualizzazione e la personalizzazione didattica riferita agli alunni con BES.

TABELLA 3.1  
Alunni con Bisogni Educativi Speciali: cosa dice la Normativa

	Alunni con disabilità	Alunni con DSA	Alunni con altri Bisogni Educativi Speciali (DM 27/12/2012)
Chi sono	Alunni con disabilità intellettiva, fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva.	Alunni con dislessia evolutiva, disgrafia, disortografia e discalculia.	Alunni che presentano condizioni di <i>svantaggio socioeconomico e/o culturale</i> . Alunni per i quali l'iter di certificazione di DSA è in corso. Alunni con altri disturbi, non coperti dalla Legge 170/2010.
Valutazione, certificazione e diagnosi	Certificazione ai sensi della Leggen. 104/92 art. 3, commi 1 o 3 e del DPCM n. 185/06.	Certificazione ai sensi della L. n. 170/2010 e alle relative Linee Guida di attuazione (Luglio 2011).	Valutazione e delibera del Consiglio di classe, ai sensi della DM 27/12/2012 e CM 8/2013.
Programmazione educativa e strumenti didattici	PEI (Piano Educativo Individualizzato) d'obbligo per tutti gli alunni con certificazione. Basato su: – <i>Diagnosi funzionale</i> (descrizione del funzionamento dell'alunno); – <i>Profilo dinamico funzionale</i> : programmazione degli obiettivi didattici a lungo, medio e breve termine; – <i>descrizione di attività e materiali didattici di intervento</i> ; – <i>forme di valutazione e verifica individualizzata</i> . Insegnante di sostegno e/o assistente per l'autonomia e la comunicazione.	PDP (Piano Didattico Personalizzato), d'obbligo per tutti gli alunni con certificazione. Basato su: – dati generali sull'alunno; – descrizione del funzionamento nelle abilità specifiche e disturbi associati; – misure e strumenti compensativi e dispensativi utili; – forme di valutazione personalizzata.	Il PDP non è un obbligo per il Consiglio di classe, ma una scelta autonoma per la migliore gestione dei processi inclusivi; esso: – definisce le misure didattiche da adottare collegialmente per soddisfare i bisogni, monitorare e valutare gli apprendimenti; – è indicato se è prevista l'adozione di strumenti e misure compensative e dispensative.
Valutazione	Alla scuola primaria, la valutazione è positiva se si riscontrano miglioramenti rispetto al livello iniziale e agli obiettivi individualizzati previsti nel PEI. Per la scuola secondaria, l'articolo 15 dell'OM 90/01 prevede due percorsi di valutazione:	Forme personalizzate di valutazione che prevedono la possibile dispensa dalla forma scritta nella seconda lingua (da integrare con prova analoga orale). Tempi più estesi per le prove di verifica e valutazione.	Non è prevista la dispensa dalla forma scritta della lingua straniera. È prevista l'adozione degli strumenti compensativi e l'estensione dei tempi per le prove, se previsto nel PDP.

	Alunni con disabilità	Alunni con DSA	Alunni con altri Bisogni Educativi Speciali (DM 27/12/2012)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>PEI semplificato</i>, basato sul raggiungimento di obiettivi minimi disciplinari che ha come effetto il conseguimento del diploma valido a tutti gli effetti;</li> <li>– <i>PEI differenziato</i>, non più legato agli ambiti disciplinari, ma alle reali capacità dell'alunno. In questo caso alla fine del percorso viene rilasciato un attestato con la certificazione dei crediti formativi, ma non il diploma.</li> </ul>		

Qui vorremmo sostenere una tesi che riteniamo particolarmente importante, oggi anche alla luce delle recenti disposizioni della Direttiva e della Circolare ministeriali per i BES, ossia la necessità di sviluppo delle qualità inclusive della scuola italiana. Crediamo che leggere le situazioni degli alunni attraverso il concetto di bisogno educativo speciale (BES), fondato su base ICF, possa far fare al nostro sistema di istruzione un significativo passo in avanti verso la piena inclusione.

Se nella nostra scuola l'integrazione degli alunni con disabilità è da tempo un dato di fatto (realizzata più o meno bene; si vedano Canevaro et al., 2007, e Ianes e Canevaro, 2008), l'inclusione è ancora un traguardo lontano. Va precisato che nella letteratura internazionale il concetto di «inclusione» si applica a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione. Dunque non è un concetto riferito solo ad alunni con una qualche difficoltà. Considerando la situazione del nostro Paese, da alcuni anni Dario Ianes ha ritenuto invece di parlare di inclusione in un'accezione che estende il campo delle misure e della cultura di riconoscimento dei bisogni e di individualizzazione anche ad altri alunni in difficoltà, ma che non hanno una disabilità. Questo allargamento sarebbe già un grande passo avanti, uno stadio «intermedio» per raggiungere la piena inclusione. Si tratta di riconoscere e rispondere efficacemente ai diritti di individualizzazione di tutti gli alunni che hanno una qualche difficoltà di funzionamento.

Questa linea di pensiero è diventata attuale proprio grazie alla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e alla successiva Circolare recante le indicazioni operative del 6 marzo 2013.

Una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e sa prevenirle, ove possibile, diventa poi una scuola davvero e profondamente inclusiva per tutti gli alunni, dove si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno. Questo è il traguardo a cui tendere, traguardo che

è ormai ben discusso anche nella letteratura scientifica internazionale più avanzata (Booth e Ainscow, 2008).

Ma qual è la reale utilità del concetto di bisogno educativo speciale? Il concetto di bisogno educativo speciale è una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di deficit in specifici apprendimenti clinicamente significative, quali la dislessia, il disturbo da deficit attentivo, ad esempio, e altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socioculturale, ecc.

Tutte queste situazioni sono diversissime l'una dall'altra, ma malgrado la loro clamorosa diversità un dato le avvicina, e le rende, a nostro avviso, sostanzialmente uguali nel loro diritto a ricevere un'attenzione educativo-didattica sufficientemente individualizzata ed efficace: ognuna di queste persone ha un funzionamento per qualche aspetto problematico, che rende loro più difficile trovare una risposta adeguata ai propri bisogni.

Si obietterà che non ha senso creare una macrocategoria, se esistono le singole categorie che la compongono. Non è cioè sufficiente parlare, ad esempio, di ritardo cognitivo, dislessia, depressione, ecc.? Per ribattere su questo punto entriamo nel dettaglio del nostro ragionamento.

Dobbiamo distinguere attentamente la nostra proposta di una lettura equa di tutti i bisogni degli alunni da una modalità di riconoscimento-comprensione di una situazione problematica che operi attraverso una diagnosi clinica di tipo nosografico ed eziologico, che rileva segni e sintomi attribuendoli a una serie di cause che li hanno prodotti. È ovviamente utile porre correttamente questo tipo di diagnosi, ove possibile (si pensi alla dislessia, ai disturbi dello spettro autistico, ecc.); tuttavia, si tratta di un tipo di riconoscimento che divide e distingue le difficoltà degli alunni in base alla loro causa, come fa la nostra legislazione: la Legge 104 del 5 febbraio 1992 («Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate»), e i successivi atti che regolano l'attribuzione di risorse aggiuntive alla scuola per far fronte alle difficoltà degli alunni, danno legittimità soltanto ai bisogni che hanno un fondamento chiaro nella minorazione del corpo del soggetto, minorazione che deve essere stabile o progressiva. Altra tutela è stata riservata agli alunni con DSA con la Legge 170 dell'8 ottobre 2010 («Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico»).

Ma altre difficoltà non sono altrettanto riconosciute, legittimate e tutelate.

Una diagnosi nosografica ed eziologica è ovviamente fondamentale per progettare e realizzare interventi riabilitativi, abilitativi, terapeutici, preventivi, epidemiologici, ecc., ma non ci aiuta a fondare politiche di equità reale nelle nostre scuole. È una diagnosi che frammenta, che consolida appartenenze e categorie, che mette gli uni contro gli altri, in una cronica guerra tra poveri per la spartizione delle scarse risorse disponibili. Abbiamo invece bisogno di un riconoscimento più ampio, e per questo più equo, che non distingua tra bisogni di serie A — quelli evidentemente fondati su qualche minorazione corporea — e bisogni di serie B — quelli per cui non è chiara, o non c'è, una base corporea.

Abbiamo bisogno di politiche eque di riconoscimento dei reali bisogni degli alunni, al di là delle etichette diagnostiche.

Questa divisione è la logica conseguenza del dominio culturale (che diventa politico) del modello medico più tradizionale, dove contano solamente le variabili biostrutturali. Ma se il corpo funziona bene, se non è ammalato, si può dire che la persona goda di buona salute, che viva una situazione di benessere?

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, la salute non è assenza di malattia, ma benessere bio-psico-sociale, piena realizzazione del proprio potenziale, della propria *capability* (Sen, 1993). Questo chiama fortemente in causa dimensioni sociali, culturali, economiche, razziali, religiose, ecc. che non sono biostrutturali. Se accettiamo il dominio del modello medico tradizionale saremo costretti a cercare sempre un'eziologia biostrutturale oppure a negare lo status di reale malattia o disturbo a una problematicità di funzionamento che non sia evidentemente causata da menomazioni o danni fisici. E le situazioni problematiche di cui non si conoscono le cause?

Per una lettura e riconoscimento dei bisogni reali di un alunno, a noi interessa di più comprendere la situazione attuale di funzionamento, per così dire, «a valle» di una qualche eziologia. Comprendere cioè l'intreccio di elementi che adesso, qui e ora, costituisce il funzionamento di quell'alunno in quella serie di contesti.

A scuola si fanno i conti quotidianamente con i funzionamenti «a valle», con gli intrecci più diversi di fattori personali e sociali, che nel tempo rendono molto differenti i funzionamenti anche di persone «uguali» per alcuni aspetti biostrutturali.

Una forza che spinge nella direzione da noi auspicata è la diffusione forte e convinta che il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2002; 2007) ha avuto e ha tuttora in Italia, diffusione enormemente maggiore rispetto ad altri Paesi europei. Il modello ICF è radicalmente bio-psico-sociale, ci obbliga cioè a considerare la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone, e non solo gli aspetti biostrutturali. Questo è il motivo per cui proprio su ICF si è fondato il nostro concetto di bisogno educativo speciale (Ianes, 2005).

Questo allargamento, questa «estensione» e questo riconoscimento ufficiale, anche attraverso la Direttiva ministeriale del dicembre 2012, sono ovviamente positivi rispetto alla precedente visione più restrittiva in senso biostrutturale e si fondano sul modello base di *human functioning* di ICF.

In Italia ICF si è diffuso con forza nel mondo dell'educazione e della scuola, grazie anche al fatto che ha trovato una forte affinità con la cultura pedagogica italiana e con la sua visione antropologica, molto sociale e legata ai contesti di vita.

L'Intesa Stato-Regioni, siglata il 20 marzo 2008 sulla presa in carico globale dell'alunno con disabilità, prevede per la prima volta a chiare lettere l'uso di ICF come modello antropologico su cui basare la diagnosi funzionale per gli alunni con disabilità: «La Diagnosi Funzionale è redatta secondo i criteri del modello bio-psico-sociale alla base dell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità» (art. 2, comma 2).

Riteniamo dunque che stiano maturando almeno alcune delle condizioni necessarie perché si possa lavorare appieno con il concetto di bisogno educativo speciale.

## Difficoltà ed eterogeneità degli alunni

Sono sempre di più gli alunni che per una qualche difficoltà di «funzionamento» preoccupano gli insegnanti e le famiglie. Sulle forme, buone e meno buone, che assume tale preoccupazione torneremo più avanti. Occupiamoci ora più da vicino di queste varie e diversissime difficoltà.

Nelle classi si trovano molti alunni con difficoltà nell'ambito dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze. In questa grande categoria possiamo includere varie difficoltà: dai più tradizionali disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, discalculia) al disturbo da deficit attentivo con o senza iperattività, a disturbi nella comprensione del testo, alle difficoltà visuo-spaziali, alle difficoltà motorie, alla goffaggine, alla disprassia evolutiva, ecc. Troviamo anche gli alunni con ritardo cognitivo e ritardi nello sviluppo, originati dalle cause più diverse. Hanno una difficoltà di apprendimento e di sviluppo anche alunni con difficoltà di linguaggio o disturbi specifici nell'eloquio e nella fonazione. Ci sono poi quelli con disturbi dello spettro autistico, dall'autismo più chiuso con disabilità intellettiva alla sindrome di Asperger o all'autismo ad alto funzionamento. Accanto a questi alunni con aspetti patologici nell'apprendimento e nello sviluppo ne troviamo altri che hanno «soltanto» un apprendimento difficile, rallentato, uno scarso rendimento scolastico.

Nelle classi ci sono poi soggetti con varie difficoltà emozionali: timidezza, collera, ansia, inibizione, depressione, ecc. Forme più complesse di difficoltà sono invece quelle riferibili alla dimensione psichica e psicopatologica: disturbi della personalità, psicosi, disturbi dell'attaccamento o altre condizioni psichiatriche.

Più frequenti però sono le difficoltà comportamentali e nelle relazioni: dal semplice comportamento aggressivo fino ad atti autolesionistici, bullismo, disturbi del comportamento alimentare, disturbi della condotta, oppositività, delinquenza, uso di droghe, ecc. La sfera delle relazioni produce infatti molto spesso delle difficoltà nell'ambito psicoaffettivo, rivolte prevalentemente all'interno: bambini isolati, ritirati in sé, eccessivamente dipendenti, passivi, ecc.

Gli insegnanti possono incontrare difficoltà educative e didattiche, oltre che psicologiche, anche con alunni che hanno delle compromissioni fisiche rilevanti, traumi, esiti di incidenti, menomazioni sensoriali, malattie croniche o acute, allergie, disturbi neurologici, paralisi cerebrali infantili, epilessie, ecc.

L'ambito familiare degli alunni, inoltre, può creare anch'esso notevoli disagi: pensiamo alle situazioni delle famiglie disgregate, patologiche, trascuranti o con episodi di abuso o di maltrattamento, agli alunni che hanno subito eventi drammatici come ad esempio lutti o carcerazione dei familiari, o che comunque vivono alti livelli di conflitto.

Accanto a queste difficoltà, un insegnante ne conosce molte altre di origine sociale ed economica: povertà, deprivazione culturale, difficoltà lavorative ed esistenziali, ecc. Sempre più poi nella scuola italiana troviamo alunni che provengono da ambiti culturali e linguistici anche molto diversi: il caso di quelli immigrati è evidente, ma è chiara anche la difficoltà che può essere originata da un percorso di precedente scolarità particolarmente difficile, per problemi relazionali o di apprendimento con altri insegnanti.

Il mondo della scuola è inoltre sempre più attento anche a quelle difficoltà «soft» che si manifestano con problemi motivazionali, disturbi dell'immagine di sé e dell'identità, deficit di autostima, insicurezza e disorientamento del progetto di vita. Crediamo che un insegnante esperto e sensibile conosca bene questa multiforme e sfaccettata galassia di difficoltà, le più varie, le più diverse, che si trovano sempre più spesso nelle nostre classi, legate ognuna a una singola storia di un singolo bambino e delle sue ecologie di vita.

Ogni insegnante sa bene, per esperienza diretta, che gli allievi che lo preoccupano per qualche forma di difficoltà sono ben di più di quel 2-3% di alunni certificati dall'Azienda Sanitaria con una disabilità. Queste percentuali sono soltanto la punta di un iceberg: sotto vi è almeno un 10-15% di soggetti con qualche altro tipo di difficoltà.

Nella percezione degli insegnanti si trova molto spesso l'impressione che questi casi aumentino a un ritmo crescente, che le difficoltà, di vario genere, siano sempre più presenti nelle loro classi. Pensiamo che diversi fattori contribuiscano a questa percezione di incremento e di maggiore diffusione.

Però, accanto a questo aumento oggettivo, dobbiamo anche tener conto di altri fenomeni concorrenti: da un lato, la sempre maggiore capacità di individuazione di tali disturbi/difficoltà da parte di psicologi e neuropsichiatri, oltre che di quelle figure professionali preziose, come i logopedisti e gli psicomotricisti, che si occupano sempre più dell'apprendimento e della sua psicopatologia sulla base di modelli teorici e applicativi tratti dalle teorie dell'apprendimento, dalla psicologia cognitiva, dalla neuropsicologia e dalle neuroscienze, ecc. Dall'altro, si riscontra una maggiore capacità osservativa e interpretativa degli insegnanti, che riescono ad accorgersi sempre meglio delle varie condizioni di criticità. Professionalmente sono sempre di più, infatti, i docenti in grado di cogliere le difficoltà di apprendimento, i deficit o i disagi. Anche i genitori, inoltre, si rendono spesso conto in tempo delle difficoltà dei figli e cercano un aiuto competente.

Dunque le situazioni di difficoltà in parte aumentano realmente, in parte sono ora maggiormente riconosciute, benché esistessero certo anche in passato.

Sono molti, e molto diversi fra loro, gli alunni che preoccupano gli insegnanti. Li preoccupano perché sono in difficoltà gli alunni e, ovviamente, perché sono in difficoltà i docenti stessi. In questi allievi, i bisogni educativi normali, e cioè quelli di sviluppo delle competenze, di appartenenza sociale, di identità autonoma, di valorizzazione e di autostima, di accettazione, solo per citarne alcuni, diventano bisogni speciali, più complessi, per i quali è più difficile trovare una risposta adeguata che li soddisfi. E questo per una «difficoltà di funzionamento». Da qui, il concetto di bisogno educativo speciale.

La percezione di difficoltà da parte degli insegnanti deve essere letta anche sullo sfondo di una sempre crescente consapevolezza dell'eterogeneità delle classi. I docenti si rendono conto sempre di più che le classi sono abitate, di norma, da alunni che percepiscono essere diversi, diversità che osservano nei processi di apprendimento, negli stili di pensiero, nelle dinamiche di relazione e di attaccamento, nei vissuti familiari, sociali e culturali.

I profili degli alunni diventano ricchi di sfumature psicologiche, relazionali, motivazionali, identitarie, anche attraverso un uso consapevole e avanzato di modalità nuove di valutazione autentica e di portfolio (Tuffanelli, 2004; Pavone, 2006). Le varie e diverse provenienze culturali, geografiche e linguistiche completano l'opera.

Si incrociano dunque e si enfatizzano due percezioni di differenza: una legata alle difficoltà di un singolo alunno, l'altra alle eterogeneità del contesto classe. Questo incrocio aumenta molto spesso l'ansia degli insegnanti, dei dirigenti e delle famiglie. In alcuni casi, questa ansia porta a una specie di affanno, a una sensazione di non essere in grado di rispondere con buona qualità formativa, di individualizzare in modo sufficiente, di includere realmente nella vita scolastica dell'apprendimento e delle relazioni, con risposte formative adeguate ed efficaci, tutti questi vari alunni con difficoltà.

Qui sta l'esigenza dell'inclusione di poter rispondere con un'individualizzazione «sufficientemente buona» a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali nell'ottica che, in prospettiva, ognuno di essi, qualunque sia la loro situazione di funzionamento, possa raggiungere il proprio massimo potenziale di apprendimento e di partecipazione.

Crediamo infatti che sia fondamentale che ogni scuola prenda apertamente, ribadisca, comunichi nell'offerta formativa e concordi con le famiglie e con la comunità locale alcune decisioni strategiche e operative, ovvero:

1. *occuparsi in maniera efficace ed efficiente di tutti gli alunni che presentano qualsiasi difficoltà* di funzionamento educativo;
2. *accorgersi in tempo delle difficoltà* e delle condizioni di rischio;
3. *accorgersi di tutte le difficoltà*, anche di quelle meno evidenti, in tutti gli alunni;
4. *comprendere le complesse interconnessioni dei fattori* che costituiscono e che mantengono le varie difficoltà. In qualche caso sarà anche necessario attivare un processo stretto di collaborazione con gli operatori sociali e sanitari del territorio. Per la maggior parte degli alunni in difficoltà, invece, la scuola e il Consiglio di classe, così come evidenziato anche nella Circolare ministeriale, dovranno attrezzarsi con solide competenze pedagogiche, psicologiche e didattiche proprie, per non delegare il riconoscimento e la comprensione dei BES, che devono essere una loro competenza, anche se ovviamente condivisa con altre figure professionali;
5. *rispondere in modo inclusivo, efficace ed efficiente* alle difficoltà, attivando tutte le risorse dell'intera comunità scolastica e non.

## **I BES come difficoltà evolutiva di funzionamento educativo e/o apprenditivo**

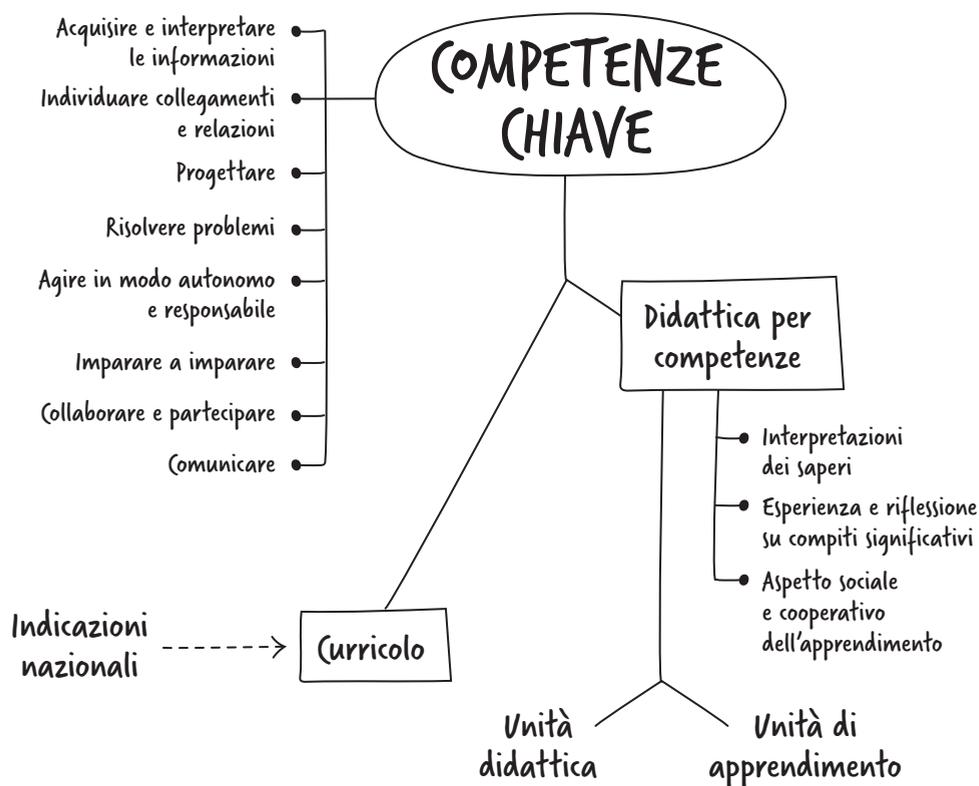
Approfondiamo il concetto di bisogno educativo speciale, provando a definire i criteri per una concettualizzazione valida e utile operativamente.

Innanzitutto, dovrebbe essere una concettualizzazione che abbia le caratteristiche della *sensibilità*, che riesca cioè a cogliere in tempo e precocemente il maggior numero possibile di condizioni di difficoltà dei bambini. Ovviamente, l'accezione di sensibilità non dovrebbe essere eccessivamente ampia, per evitare che troppi bambini vengano considerati in situazioni di BES. Una concezione troppo estesa produrrebbe molti «falsi positivi» e, di conseguenza, risulterebbe dannosa. La questione del «cosa» fa scattare la definizione di problematicità, del «confine» tra stranezza e problematicità sarà discussa diffusamente più avanti.

Accanto alle caratteristiche della sensibilità crediamo debbano essere definite anche quelle della *reversibilità* e della *temporaneità* della definizione di alunno con bisogno edu-

# DALLE COMPETENZE-CHIAVE AL CURRICOLO E ALLA DIDATTICA PER COMPETENZE

(Franca Da Re)



## La competenza nei documenti nazionali: il DM 139/2007 sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione

Il concetto di competenza pervade il testo delle Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, il quale assume come orizzonte diretto di riferimento le otto competenze-chiave europee.

Il fatto che sia stato redatto e licenziato per ultimo certamente ha influito, dato che il tempo trascorso rispetto alla redazione degli altri documenti di cui parleremo ha permesso una maturazione nel dibattito e nella riflessione sul tema.

Le Indicazioni 2007 assumevano la competenza come riferimento per l'impostazione della didattica. Erano già presenti i traguardi per lo sviluppo delle competenze, ma non c'era alcun riferimento alle competenze-chiave europee, né a un profilo finale dello studente che contemplasse dimensioni diverse dalle competenze culturali legate alle discipline e sviluppate nei traguardi. Non c'era neppure un riferimento all'articolazione in abilità e conoscenze descritta dalla Raccomandazione del 23 aprile 2008.

Un documento contemporaneo, il DM 139 del 22 agosto 2007, che detta orientamenti per il curricolo del primo biennio obbligatorio della scuola secondaria di secondo grado, assume una prospettiva interessante, che tenta il superamento delle discipline con la formulazione di sedici competenze di base, raggruppate in quattro assi culturali: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale.

L'asse culturale dei linguaggi contempla a sua volta tre competenze di padronanza della lingua italiana, una competenza generale di padronanza delle lingue straniere, una competenza relativa al patrimonio artistico e letterario, una competenza relativa ai linguaggi multimediali.

L'asse culturale matematico contempla quattro competenze: la prima relativa al calcolo, la seconda sulla soluzione di problemi, la terza sulla geometria e la misura, la quarta sull'analisi, interpretazione, rappresentazione dei dati anche con l'ausilio di mezzi informatici.

L'asse scientifico-tecnologico comprende tre competenze: la prima rivolta all'osservazione, descrizione, analisi dei fenomeni, in una prospettiva sistemica e di complessità; la seconda rivolta al concetto di energia e alle sue trasformazioni; la terza relativa alla comprensione delle potenzialità e dei limiti della scienza e della tecnologia.

L'asse storico-sociale comprende tre competenze: la prima, relativa alla conoscenza, analisi e comprensione di eventi e fenomeni e di trasformazioni nel tempo e nello spazio; la seconda, relativa alla comprensione della relazione tra esperienza personale e sistemi di regole e norme, nel quadro della Costituzione; la terza, relativa alla conoscenza e all'orientamento nel sistema socio-economico del proprio territorio.

Le sedici competenze sono articolate e descritte in abilità e conoscenze.

Il DM 139 indica anche otto competenze-chiave di cittadinanza, delle quali viene solo enunciato brevemente il significato, senza l'articolazione in abilità e conoscenze:

1. comunicare
2. collaborare e partecipare
3. imparare a imparare

4. agire in modo autonomo e responsabile
5. risolvere problemi
6. progettare
7. individuare collegamenti e relazioni
8. acquisire e interpretare le informazioni.

Queste otto competenze andrebbero perseguite nelle attività condotte nell'ambito dei quattro assi culturali.

Il documento, che dal punto di vista metodologico è formulato in modo assai rigoroso, come abbiamo detto, tenta un superamento delle discipline, formulando competenze di base organizzate in assi culturali. Assai funzionale è anche la descrizione in abilità e conoscenze.

A nostro parere, il documento mantiene, però, due criticità sostanziali: la prima è costituita dalla formulazione di otto competenze-chiave di cittadinanza che rappresentano, a ben guardare, una specificazione più «scolastica» delle otto competenze-chiave europee, senza, invece, prendere queste ultime come riferimento diretto del curricolo.

L'altra criticità è la sostanziale dicotomia e separatezza tra assi culturali e competenze di cittadinanza. Il rischio molto concreto è che, di fatto, i curricoli si fermino agli assi culturali, lasciando le competenze di cittadinanza in terra di nessuno. Il documento di certificazione delle competenze al termine della scuola dell'obbligo, licenziato con il DM 9 del 27 gennaio 2010, rischia di confermare tale tendenza, richiedendo una puntuale certificazione delle competenze degli assi culturali e limitando l'attenzione alle competenze di cittadinanza a una formulazione generica in calce: «Le competenze di base relative agli assi culturali sopra richiamati sono state acquisite dallo studente con riferimento alle competenze-chiave di cittadinanza, di cui all'allegato 2 del documento citato in premessa [il DM 139/07]».

### **Costruire un curricolo per competenze alla luce delle Indicazioni nazionali. La relazione tra competenze-chiave, competenze culturali, abilità, conoscenze e discipline; la descrizione dei risultati di apprendimento**

Attraverso la progettazione del curricolo, la scuola autonoma descrive i risultati di apprendimento attesi nel percorso formativo, alla luce delle Indicazioni nazionali; definisce le scelte organizzative, e i criteri generali per la verifica e valutazione degli apprendimenti e la valutazione e certificazione delle competenze in uscita; pianifica i percorsi didattici necessari per realizzare e conseguire i risultati di apprendimento, contestualizzati secondo la fisionomia e le necessità delle singole classi e gruppi di alunni.

In pratica, il curricolo, in qualità di progetto fondamentale della scuola, pianifica l'offerta formativa, rende evidenti le scelte organizzative, educative e didattiche ed esplicita le attività di didattica quotidiana messe a punto dalla comunità professionale per conseguire i traguardi previsti dalle Indicazioni nazionali 2012, che nel capitolo della *Premessa, L'organizzazione del curricolo*, al paragrafo *Dalle Indicazioni al curricolo*, così si esprimono:

Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale.

Il curricolo di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa.

Ogni scuola predispose il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina.

A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree, così come indicato dal Regolamento dell'autonomia scolastica, che affida questo compito alle istituzioni scolastiche.

Poiché le Indicazioni nazionali assumono come orizzonte di riferimento le competenze-chiave e fissano i traguardi per lo sviluppo delle competenze prescrittivi e ineludibili, pare opportuno che il curricolo sia organizzato per perseguire e sviluppare le competenze degli alunni. Ricordiamo che i traguardi per lo sviluppo delle competenze sono l'unica *prescrittività esplicita* delle Indicazioni nazionali, che nel testo così recitano:

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza e alle discipline.

Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo.

Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.

La prescrittività dei traguardi impegna le istituzioni scolastiche a mettere in atto tutte le strategie, tecniche e organizzazioni che sono nella loro disponibilità, ma anche libertà, perché possibilmente tutti gli alunni possano conseguirli, al termine dei diversi segmenti del percorso di istruzione, almeno a un livello essenziale.

Poiché i traguardi rappresentano dei punti di arrivo, sarebbe opportuno che i curricoli prevedessero dei *livelli* di complessità crescente che descrivessero l'evoluzione nella padronanza della competenza nel tempo e servissero come guida per la valutazione.

I traguardi, come dicono le Indicazioni, rappresentano dei criteri per la valutazione delle competenze; in effetti essi descrivono dei comportamenti che, se agiti, rivelano l'agire competente. Possiamo dunque assumerli come *evidenze*, «comportamenti sentinella» della competenza. Ancora meglio, sulla base delle azioni formulate dai traguardi, possiamo pianificare situazioni e compiti che permettano agli alunni di metterle in atto e quindi di valutarne nel tempo l'incremento della padronanza.

Il curricolo è unitario, progressivo e continuo, dai 3 ai 14 anni. L'organizzazione diffusa nel territorio nazionale degli istituti comprensivi dovrebbe favorire questa prospettiva progettuale. La continuità sostanziale, infatti, non si realizza tanto nell'uniformità di contesti, di proposte e di ambienti, quanto nella coerenza della progettualità e delle visioni didattico-educative delle comunità professionali dei tre gradi di scuola considerati.

I giovani allievi, passando da un segmento all'altro, si aspettano, anzi, di trovare richieste, ambienti, stili diversi e ciò rappresenta, ai loro occhi, la testimonianza dell'essere cresciuti e di poter affrontare compiti e situazioni differenti.

Il testo delle Indicazioni non prescrive batterie di contenuti o di conoscenze da conseguire; anche gli obiettivi di apprendimento, che costituiscono senza dubbio un utile riferimento per la costruzione del curricolo e la descrizione dei risultati di apprendimento, non sono rigidamente vincolanti, rappresentando piuttosto un orientamento alla pianificazione, più che un corredo di prescrizioni da applicare.

Le Indicazioni non riportano le *abilità* in cui si articolano i traguardi di competenza, ma gli obiettivi. Questa è una criticità che il testo si trascina fin dal 2007; in una prospettiva di competenza, al centro del processo di apprendimento ci sono l'allievo e la sua azione autonoma e responsabile per sviluppare conoscenze, abilità, competenze, che sono tutte dimensioni che appartengono alla persona che apprende. Gli obiettivi, invece, riportano al centro della scena il docente, poiché essi appartengono a chi insegna. Tuttavia, poiché gli obiettivi sono quasi sempre formulati con buoni verbi operativi, come azioni che devono essere intraprese, li assumeremo come obiettivi di apprendimento e come abilità degli allievi. Con un'operazione di transizione, potremmo dire che lavoriamo perché gli obiettivi diventino le abilità degli allievi.

Le *conoscenze* necessarie a sostenere le abilità e le competenze sono inferibili dagli obiettivi per i traguardi, ma è necessario che le comunità professionali, nella pianificazione del curricolo, scelgano accuratamente i contenuti davvero irrinunciabili, che devono diventare le conoscenze indispensabili per supportare abilità e competenze. Non tutti i contenuti sono indispensabili, non tutte le conoscenze debbono essere per forza conseguite a scuola. Dobbiamo rinunciare a pretese di enciclopedismo, da una parte valorizzando le conoscenze già possedute dagli allievi, dall'altra facendo in modo che i contenuti proposti a scuola diventino conoscenze coinvolgenti e motivanti, tali da spingere gli allievi a continuare a coltivarle anche da soli, con autonoma ricerca. È indispensabile, invece, insistere su strategie e metodi per apprendere e indagare e fornire agli allievi situazioni dove agire, scoprire e, nel contempo, costruire nuove conoscenze e abilità.

Rispetto al testo del 2007, le Indicazioni 2012 non organizzano le discipline in aree culturali precostituite, motivando tale scelta in modo assai puntuale e condivisibile.

# LA GESTIONE DELLA CLASSE

(Luigi Tuffanelli e Dario Ianes)



## Seduzione e fuga

Il tema dell'atteggiamento da assumere di fronte agli alunni è molto delicato e per niente semplice, perché coinvolge ambiti diversi, dall'etica professionale allo stile personale, passando per propensioni molto soggettive, di gusto, e in quanto tali opinabili. Diciamo anzitutto che un bravo insegnante deve assumersi tutte le responsabilità e gli oneri che il suo ruolo comporta. Certo, è comprensibile, umano, che si ricerchi l'apprezzamento e la simpatia degli altri, perché fa stare meglio con se stessi e con il mondo. Però non si deve ottenere la simpatia degli alunni a qualunque prezzo, in modo incompatibile con il proprio ruolo.

Proviamo a inquadrare la questione partendo dall'etimologia della parola «educare», che deriva dal latino e significa letteralmente «trarre fuori». Il ruolo dell'educatore consiste nel creare le condizioni perché l'alunno tiri fuori, realizzi le sue potenzialità, apprenda. Dapprima, come si diceva, in modo guidato, mediato, e poi, con l'avanzare dell'età, in modo sempre più autonomo. Crescere, apprendere, vuol dire cambiare, pagando i prezzi e tollerando le frustrazioni inevitabili che questo processo comporta. Ciò presuppone delle sponde, delle regole chiare, richieste precise, ambienti strutturati, che contrastano nell'immediato con l'impulso alla libertà totale, ma che sono la condizione indispensabile per una crescita equilibrata.

Ci sono diversi modi per impostare una relazione educativa sbagliata: la seduzione è uno di questi, ma ce ne sono altri. Una relazione educativa inefficace, distorta, può dipendere da diversi atteggiamenti, che nell'immediato sembrano produrre risultati positivi, ma che con il tempo si mostrano fallimentari. Curiosamente, c'è una corrispondenza fra gli atteggiamenti inconsapevoli messi in atto dall'alunno e quelli dell'insegnante. Proviamo a rappresentarli con una tabella (tabella 13.1).

TABELLA 13.1  
Atteggiamenti che danneggiano la relazione educativa

Alunno	Atteggiamenti negativi	Insegnante
Conquista, ricatto affettivo, collusione	Seduzione	Ricerca di approvazione, narcisismo
Evitamento del rapporto e del compito ansiogeni	Elusione	Schermo tecnico-professionale
Sfida permanente	Ribellione	Comportamento molto punitivo come autodifesa

Come si vede, gli atteggiamenti volti alla seduzione possono essere messi in atto anche dallo studente, che ricerca un'intesa particolare, manifesta una disponibilità che sfuma nell'adulazione, insomma un atteggiamento collusivo spesso ripagato con un trattamento di riguardo. Un altro modo negativo di evitare una relazione educativa vissuta come eccessivamente impegnativa e intrusiva consiste, da parte dell'insegnante, nel nascondersi dietro uno schermo tecnico-professionale, negando di fatto una parte importante della propria funzione. È un atteggiamento analogo a quello dello studente

che elude i compiti e la relazione con l'insegnante perché vissuti come fonte d'ansia. Infine, l'atteggiamento forse più frequente per non stabilire una relazione positiva consiste nel ribellismo, nella sfida permanente da parte dell'alunno, cui fa da contraltare nel docente un comportamento che vorrebbe essere autoritario, ma che è solo un modo per schivare una relazione che non si riesce né a capire né a gestire.

## Climi di classe

Particolarmente interessante e importante, ai fini della gestione della classe, è la tematica sui climi di classe, risalente a Kurt Lewin che, sfuggito nel '33 alle persecuzioni naziste e approdato negli USA, cominciò a indagare gli aspetti che caratterizzano la leadership all'interno di un gruppo. Lewin scoprì che i leader autoritari imponevano l'attività al gruppo, i leader democratici coinvolgevano l'intero gruppo nelle decisioni sulle scelte da compiere e i leader permissivi non influenzavano le scelte dei membri del gruppo né controllavano la loro attività. In conseguenza di ciò, osservò che si formavano diversi tipi di gruppo: i gruppi autoritari erano caratterizzati da incapacità d'iniziativa, frustrazione, aggressività verso il leader e nello stesso tempo dipendenza e richiesta di attenzione da parte sua; nei gruppi democratici invece emergeva una maggiore collaborazione, rapporti più spontanei tra i membri e con il leader, differenze di status meno evidenti, più libertà nel dare suggerimenti per l'organizzazione del gruppo e quindi una più elevata efficienza; infine, nei gruppi permissivi, si rilevava una maggiore aggressività tra i membri stessi e una tensione più accentuata, disorganizzazione, inconcludenza e un sentimento molto labile di appartenenza al gruppo. Si è fatto anche il tentativo di spostare qualche ragazzino da un gruppo a un altro di tipo diverso e si è notato che chi veniva spostato risentiva dell'atmosfera del gruppo e ne era condizionato. In pratica si uniformava al nuovo clima, a conferma dell'importanza della dinamica del gruppo sui comportamenti del singolo.

Tuttavia non ci sono solo queste tre tipologie di leadership. Ne potremmo indicare almeno cinque (figura 13.1).

La pallina di diverso colore è ovviamente l'insegnante e le frecce stanno a indicare l'orientamento e gli scopi di ogni membro del gruppo. L'orientamento e la disposizione rappresentano in modo intuitivo il particolare tipo di leadership. La presa del leader permissivo sui diversi membri del gruppo è praticamente inesistente. In realtà abbiamo a che fare con un gruppo solo apparente, perché i vari membri coesistono in uno spazio fisico, ma nel loro modo di operare non c'è nessuna convergenza verso uno scopo comune. Nella leadership autoritaria c'è un orientamento di tutti gli alunni verso l'insegnante leader, tranne il caso, non certo raro, dell'alunno particolarmente ribelle e intollerante verso la disciplina, che attiva una sua lotta personale nei confronti dell'insegnante, il quale naturalmente, come abbiamo visto, risponde con comportamenti molto punitivi e inefficaci dal punto di vista educativo. Io farei inoltre una distinzione fra leadership democratica e leadership autorevole. In quest'ultimo caso, come cerco di evidenziare nel mio disegno, la centralità e la guida sono sempre nelle mani dell'insegnante, che però interagisce molto con tutti gli allievi ed è molto attento ai loro bisogni. L'autorevolezza

infatti è la capacità di coniugare regole certe con l'apertura al dialogo e con il sostegno emotivo. Invece nella leadership democratica l'insegnante, pur non abdicando al suo ruolo e alla sua responsabilità, si sa mettere in qualche modo alla pari con i suoi alunni, esprimendo un'opinione tra le altre.

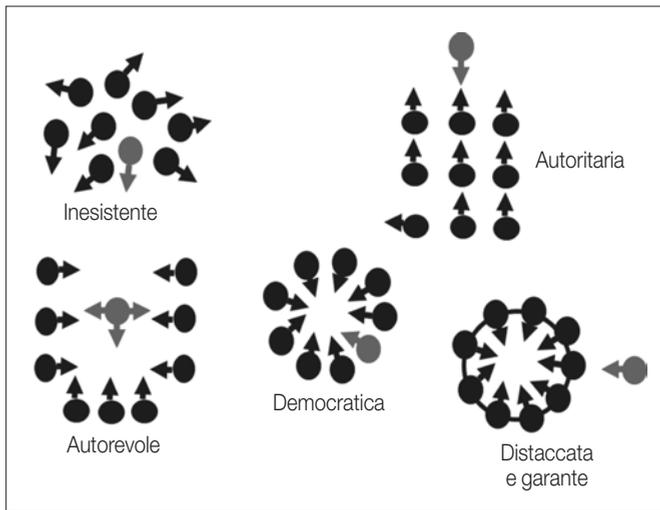


Fig. 13.1 Tipologie di leadership.

Nella leadership che abbiamo definito distaccata e garante l'insegnante potrebbe sembrare ininfluenza, addirittura emarginato, ma è vero il contrario. Quando l'insegnante si può ritrarre dalla gestione diretta, perché confida nell'autonomia del gruppo nel perseguire un particolare obiettivo, significa che a monte c'è stato un lavoro molto efficace di responsabilizzazione e si sono fatti passi notevoli in direzione di quell'autonomia che, abbiamo visto, costituisce la mèta formativa cui la scuola deve tendere. Al momento non sembrano essere molto frequenti situazioni di questo tipo, anche perché raramente vengono cercate con determinazione perché ritenute perseguibili e praticabili. Molto, naturalmente, è legato al processo di maturazione degli alunni. La variabile età è decisiva. Però non è impossibile che si diano situazioni di questo tipo anche nella fase terminale del primo ciclo. Chiaramente stiamo parlando di gruppi piuttosto estesi (una decina di persone o anche più), che si autogestiscono per periodi limitati; perché, in gruppi più limitati, di tipo cooperativo, questa modalità di conduzione è praticabile fin dalla scuola primaria, fatte salve le condizioni di cui abbiamo già parlato.

## Autorità e potere

In connessione con le tematiche affrontate, introduco la delicata e quasi impronunciabile questione del potere, che non è frequente richiamare esplicitamente quando si parla di didattica e di gestione della classe.

In realtà, in un processo educativo che funzioni la questione del potere è cogente. L'autorità esercitata dall'insegnante e l'autonomia conquistata dagli allievi si pongono in una relazione inversa: con il passare del tempo, la quota d'autorità si riduce progressivamente e viene rimpiazzata dall'autonomia che si incrementa (figura 13.2).

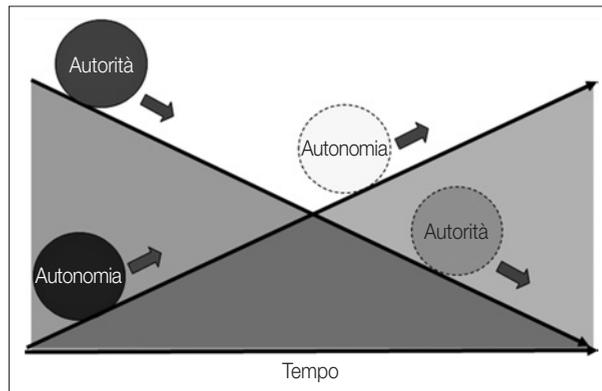


Fig. 13.2 Autorità e autonomia nel tempo.

Nello stesso tempo, cambiano le forme del potere e il tipo di leadership (figura 13.3): in una fase iniziale, quando gli alunni sono piccoli e hanno bisogno di una guida ferma, pacata ma rassicurante, il potere decisionale si concentra sull'insegnante, che lo esercita sotto forma di autorità visibile ed esplicita. In una fase intermedia il potere si distribuisce maggiormente sul gruppo e acquista la forma della comunicazione e dell'interazione, governate da una guida autorevole. Infine, se il processo si sviluppa positivamente, si creano le condizioni per una leadership democratica, dove il potere si esercita nelle forme della partecipazione.

Come si vede, il cerchio dell'autorità è tanto più in alto quanto più piccoli sono gli alunni. Si potrebbe pensare che è esagerato con dei bimbettini di sei anni. Ma non si deve confondere l'autorità con l'autoritarismo, che ne rappresenta la degenerazione, la caricatura: se si deve ricorrere all'intimidazione e alle minacce, significa che l'autorità è minacciata e precaria. Si pensi a come si sviluppa negli individui il senso morale. Nel bambino il giudizio morale è eteronomo, cioè regolato dall'esterno dall'autorità degli adulti. È solo con il passare del tempo che le regole vengono interiorizzate e il giudizio morale può diventare autonomo.

La linea del tempo che abbiamo rappresentato con una freccia nella figura 13.2 non vale solo per l'intero percorso scolastico, dall'inizio alla fine, dal bambino al tardo adolescente. Immaginiamo l'autorità come una pietra che rotola. L'errore più frequente che si nota nei giovani colleghi, condizionati probabilmente dalla disponibilità molto alta degli alunni nei primissimi giorni, consiste nel collocare questa pietra non in alto (alto tasso di autorità), ma a metà o più in basso, nell'illusione di spingerla in alto solo successivamente in caso di necessità (figura 13.3). Ma dopo è troppo tardi; o meglio, la fatica richiesta è molto grande e molti non ne hanno la forza. Allora si cerca di recupe-

rare l'autorità sciupata con un autoritarismo che spesso non funziona e, quand'anche «funzionasse» — nel senso che si riesce in qualche modo a mantenere l'ordine —, blocca il processo di crescita dell'autonomia degli alunni.

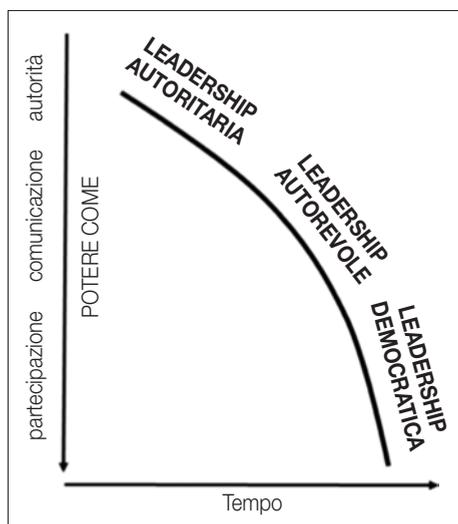


Fig. 13.3 Forme di potere e leadership dell'insegnante.

## Perdere le staffe

Gli scoppi d'ira frequenti non sono affatto benefici allo scopo di scaricare la tensione, ma, al contrario, possono determinare seri danni alla salute: alterazioni del sistema nervoso periferico, problemi a livello cardiaco o gastroenterico, malattie psicosomatiche, danni al sistema immunitario. E le conseguenze psicologiche sono forse peggiori. Quando si è in preda alla collera, è difficile riuscire a controllare i comportamenti e il linguaggio e se ne devono poi sopportare le conseguenze: senso di colpa, percezione di impotenza di fronte ai problemi, minaccia all'autostima, deterioramento della relazione con le persone che sono investite dalla nostra rabbia.

Per mettersi al riparo da questi rischi, occorre riuscire a cogliere per tempo le avvisaglie della collera montante e mettere quindi in atto dei rimedi che consentano di modulare in modo opportuno le reazioni.

Ci sono diversi ordini di motivi che possono innescare scoppi di collera. In generale possiamo dire che siamo esposti alla collera quando la realtà tradisce le nostre aspettative e siamo quindi impreparati ad affrontare razionalmente gli eventi sgraditi e inattesi. È il caso delle frustrazioni che dobbiamo subire quando un ostacolo si frappone fra noi e i nostri obiettivi, oppure quando si fanno promesse che non vengono mantenute. Ma anche il dover subire prepotenze o ingiustizie scatena reazioni di collera. Ciò avviene perché ci si trova impreparati di fronte agli stimoli

scatenanti e quindi non si attivano quei freni inibitori che consentono di mantenere la reazione emotiva sotto controllo. Si potrebbe sostenere che la collera, essendo una reazione istintiva, non si può controllare. Tuttavia, si può notare che è molto più probabile che si perdano le staffe quando ci si trova in una situazione vantaggiosa di potere, mentre ci si controlla molto di più quando si è in situazione di svantaggio (di fronte al dirigente che ti può licenziare, a un'altra persona più grande, grossa e aggressiva di te, ecc.). Quindi la perdita di controllo è solo relativa: ci si concede di perdere il controllo, perché non si rischia più di tanto. Tra lo stimolo e la risposta rabbiosa si frappone un intervallo, più o meno lungo, durante il quale lo stato d'ira si autoalimenta e cresce fino a un acme, oltre il quale c'è lo scatto di collera. Più alta è la tensione più difficile è il controllo.

La fase in cui si deve disinnescare il processo è quella iniziale, ma occorre interpretare bene gli indizi premonitori e mettere subito in atto le strategie di controllo.

Se il grado di accordo è molto basso, le reazioni d'ira possono essere neutralizzate o attutate. Prendere consapevolezza consente di attenuare l'intensità della risposta. Naturalmente, se agiscono simultaneamente più fattori, ad esempio un pregiudizio culturale e uno stato fisico negativo, diventa più difficile riuscire a esercitare un controllo.

## L'insegnante assertivo

Non va inoltre dimenticato che l'insegnante ha una grande responsabilità, in quanto fornisce inevitabilmente, anche contro la sua volontà, un modello comportamentale. Albert Bandura (1969) ha sottolineato la grande influenza esercitata dall'adulto sull'apprendimento delle abilità sociali e, per converso, la sua responsabilità quando l'apprendimento non c'è. I comportamenti aggressivi dell'adulto fanno da modello ai bambini e ai ragazzini che, crescendo, propenderanno a essere a loro volta aggressivi. Questo non perché assistere a comportamenti violenti faccia diventare più violenti, ma perché l'adulto aggressivo sembra autorizzare i piccoli a esprimere gli impulsi di aggressività che loro stessi già possiedono. La «crisi dell'adulto», di cui abbiamo parlato, dipende anche dall'esposizione a modelli (televisivi e non) di adulti aggressivi.

È fondamentale che la scuola sia in grado di favorire l'apprendimento di abilità sociali. Diverse ricerche hanno dimostrato che un bambino o un ragazzo con elevata competenza sociale è più probabile che, una volta diventato adulto, viva uno stato di benessere psicologico, mentre chi da bambino presenta una carente competenza sociale correrà forti rischi di vivere in situazioni di disagio psicologico. E poi, *last but not least*, non dimentichiamo i vantaggi che derivano allo stesso insegnante. Gestire una classe nella quale gli studenti sanno relazionarsi positivamente è estremamente più facile e produttivo.

Insomma abbiamo una panoramica di questo tipo: da un lato c'è la conduzione aggressiva, che si manifesta in scoppi di collera, dall'altro la passività, che porta a una resa supina di fronte alla turbolenza della classe. In mezzo c'è quello stile di conduzione che gli psicologi, in particolare statunitensi, definiscono «assertivo».

# TECNOLOGIE PER LA DIDATTICA

(Francesco Zambotti)



## Le tecnologie tra integrazione e inclusione scolastica

Non basta certamente decidere di utilizzare uno strumento, per quanto avanzato tecnologicamente possa essere, per proporre innovazione didattica. Questo assunto è ormai talmente tanto ripetuto che diventa quasi scontato affermarlo, ma è *bene non confondere l'innovazione tecnologica con l'innovazione didattica*.

Solamente una programmazione didattica basata sul cambiamento delle modalità di interazione tra docenti e tra studenti, dei metodi di elaborazione e produzione dei contenuti didattici in cui le tecnologie giocano un ruolo di facilitazione dei processi di studio e di comunicazione può dirsi realmente innovativa.

Al contrario, utilizzare strumenti tecnologici innovativi per riproporre modelli didattici tradizionali in cui cambia solamente la modalità di accesso al contenuto, e di interfaccia con lo stesso, non può essere considerata vera innovazione didattica.

Dal nostro punto di vista, inoltre, non esiste innovazione positiva che non vada nell'ottica della *maggiore inclusione didattica possibile*.

Il problema didattico di fondo, che ogni insegnante si trova a dover risolvere, è quindi quello dell'integrazione delle tecnologie (vecchie e nuove, didattiche e non) all'interno di un quadro di riferimento pedagogico che innovi la didattica in ottica inclusiva, incentivando metodologie didattiche attive, partecipative e significative. Una sfida certamente complessa, che amplia notevolmente il campo dell'utilizzo della tecnologia in classe rispetto al passato, per cercare di dare risposte efficaci ai bisogni eterogenei che la complessità delle classi e dei bisogni educativi (speciali e non) ci propone quotidianamente.

Anche dal punto di vista dell'uso didattico delle tecnologie si propone quindi l'evoluzione dallo scenario dell'integrazione a quello dell'inclusione scolastica. Sappiamo infatti che molto spesso le tecnologie per uso didattico sono entrate in classe (e ancora oggi questo accade) «grazie» alla presenza di un alunno con disabilità o con bisogni specifici, per rispondere ai quali è necessario utilizzare strumenti particolari.

È questo il caso delle *tecnologie abilitative-riabilitative*, ma anche di quelle *compensative*. Si tratta di strumenti, a volte semplici, a volte molto complessi e costosi, che sono specificamente costruiti per facilitare funzioni che il soggetto non riesce a svolgere a causa di un deficit, o che riesce a svolgere con prestazioni altamente deficitarie per via, ad esempio, di un disturbo specifico. La finalità di queste tecnologie è la crescita dell'autonomia della persona, nei contesti di vita quotidiana, così come nei processi di apprendimento.

Da questo punto di vista, la scuola gioca un ruolo fondamentale nel percorso di crescita di competenza d'uso di questi strumenti. Giustamente, Fogarolo e Scapin (2010) parlano di «competenze compensative», che stanno alla base innanzitutto di strategie, di un metodo di approccio, elaborazione e studio individuale, che può concretizzarsi anche nell'uso di un ausilio compensativo di tipo tecnologico qual è la sintesi vocale o un software specifico per la costruzione di mappe mentali e concettuali, ma che non parte certamente dall'adozione di uno strumento tecnologico specifico.

Rispetto a queste tipologie di strumenti, la sfida didattica è quella di integrare nel modo più efficace possibile l'uso di tali strumenti personali (spesso personalizzati, penso

ad esempio ai VOCA per la Comunicazione Aumentativa Alternativa) nelle strategie di studio individuali e nella vita quotidiana di classe (Cafiero, 2009; Costantino, 2012). Costruire quindi competenze nell'alunno perché l'uso di questi strumenti sia efficiente ed efficace, perché li si usi in modo naturale, ricavandone benefici in termini di apprendimento e, allo stesso tempo, di socializzazione, senza ripercussioni sull'autostima.

Un lavoro svolto in collaborazione con le famiglie, con i Servizi, con la duplice finalità di aumentare l'autonomia e il benessere della persona. Un lavoro svolto con la classe, affinché l'uso dello strumento sia riconosciuto (in particolare per quanto riguarda l'utilizzo degli strumenti compensativi), valorizzato e anche in parte condiviso con i compagni. Una sfida, infine, per i docenti, che devono essere consapevoli delle strategie di apprendimento dei loro alunni e del funzionamento delle tecnologie da loro utilizzate, per integrarle in modelli di insegnamento-apprendimento che valorizzino la diversità di elaborazione delle informazioni e facilitino lo studio individuale.

Ancora troppo spesso, infatti, si pensa che adottare un ausilio equivalga a risolvere il problema. Questo grande equivoco, in realtà, provoca spesso maggiore frustrazione nell'alunno, proprio perché all'adozione dello strumento non seguono un cambiamento e un adattamento dell'offerta didattica da parte del docente.

### **Perché le tecnologie possono essere inclusive?**

Come abbiamo visto, le tecnologie didattiche giocano certamente un ruolo molto importante nel campo dell'integrazione scolastica, tuttavia ne giocano uno ancor più fondamentale nel campo della didattica inclusiva. Se torniamo al nostro mucchio iniziale di strumenti e tecnologie differenti, ci renderemo conto che la maggior parte di essi non nasce con finalità didattiche e nemmeno nel contesto scolastico.

Computer, tablet, cellulari, ma anche le LIM, non provengono dall'ambito di apprendimento, ma dal mondo delle telecomunicazioni e dal contesto aziendale. Tuttavia questi strumenti, o almeno alcuni di essi, sono diventati d'uso comune, irrinunciabili nella vita dei più e largamente presenti anche nell'ambiente scolastico, benché, da questo punto di vista, il ritardo tecnologico della scuola italiana sia endemico e difficilmente colmabile nel breve periodo, nonostante le iniziative ministeriali di innovazione digitale.

Possiamo però dire che nelle nostre classi (o almeno in una percentuale di esse) sono presenti, o possono esserlo, tecnologie che hanno significatività didattica, che non nascono per rispondere a necessità e bisogni specifici ma per essere utilizzate dall'intero gruppo di alunni e di docenti che compongono la comunità scolastica (Bonaiuti, 2009; Zambotti, 2010).

È necessario però sottolineare il fatto che questi strumenti convivono in classe con le tipologie precedentemente illustrate, per cui la sfida è unire l'uso di tecnologie per la classe e di quelle per il singolo alunno in un unico orizzonte pedagogico-didattico che, a nostro avviso, non può che essere l'orizzonte inclusivo.

Le tecnologie di classe, in questo senso, sono quelle che possono fungere da volano per l'inclusione, se utilizzate in una cornice didattico-pedagogica che parte dai principi

# AMBITO DELLA CONOSCENZA DELLE DISABILITÀ E DEGLI ALTRI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI IN UNA LOGICA BIO-PSICO-SOCIALE

“

*La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.*

”

---

ART. 2, COSTITUZIONE ITALIANA



# INDIVIDUALIZZARE E INCLUDERE SECONDO LA «SPECIALE NORMALITÀ»

(Dario Ianes e Sofia Cramerotti)



Sulla base del modello concettuale dell'ICF, applicato in senso generale come griglia di prima lettura dei Bisogni Educativi Speciali o reso operativo nella Diagnosi funzionale con i relativi strumenti di valutazione, una scuola realmente inclusiva riesce dunque a tracciare una mappa dei Bisogni Educativi Speciali, di quelle situazioni cioè che richiedono interventi individualizzati. Alcuni di questi interventi prenderanno la forma di veri e propri Piani educativi individualizzati, altri invece potranno essere, molto più informalmente, semplici accorgimenti facilitanti, modifiche nella routine, qualche attenzione o sensibilità in più.

La scuola che avrà maggiore consapevolezza del «paniere» dei suoi Bisogni Educativi Speciali, come potrà poi definire il suo reale fabbisogno di risorse aggiuntive, necessarie per le varie individualizzazioni, in termini di modificazioni, aggiunte, arricchimenti, semplificazioni, sostituzioni, adattamenti, fornitura di ausili, apparecchiature, personale, conoscenze e competenze, strategie d'azione, ecc.?

Le risorse dovrebbero essere raggruppate qualitativamente e ordinate secondo il principio di «speciale normalità», vale a dire «prima si pensa ad adattare, arricchendola, l'offerta formativa e didattica ordinaria e solo poi, se necessario, si introducono risorse tecniche sempre più specifiche, che dovrebbero comunque integrarsi nella normalità e arricchirla» (Ianes, 2005a; 2006).

Come spiega Ianes (2005b) il consiglio di classe o il team dei docenti viene accompagnato nell'attivazione di varie categorie di risorse per l'individualizzazione, proponendole in modo sequenziale. Dapprima vengono progettate e attivate le risorse normali, arricchite di aspetti specifici e tecnici se necessario, e successivamente, secondo l'ordine, vengono definite le risorse sempre più speciali e «ristrette» sulla situazione specifica di un particolare alunno.

Ragionare in termini di *speciale normalità* (Ianes, 2006) vuole dire due cose: attivare le risorse e gli interventi necessari privilegiando quelli più vicini alla normalità (arricchita di quel tanto di specialità che serve) e includere nella normalità, trasformandola, quei «principi attivi» tecnici e speciali che la rendono più efficace e che ne sono essi stessi modificati (Ianes e Macchia, 2008; Booth e Ainscow, 2008).

Rispetto alla prima componente, la strategia della speciale normalità dà dunque priorità a quello che si fa normalmente per tutti gli alunni.

Questa priorità della normalità ha ovviamente significato rispetto ai bisogni di identità e di appartenenza. Un altro significato forte è quello della corresponsabilizzazione di tanti attori dei processi educativi e quello della ricerca e attivazione di un quadro il più ampio possibile di risorse scolastiche ed extrascolastiche.

Corresponsabilizzarsi vuol dire attivarsi in un progetto di integrazione non delegando altri in nome della presunta difficoltà e complessità dei bisogni. Uno dei punti qualificanti di un'integrazione scolastica «sufficientemente buona» risulta essere proprio la partecipazione collettiva alle prassi inclusive, che non vanno delegate al personale speciale.

Le relazioni normali, le persone normali, le occasioni e le attività normali vengono coinvolte per prime, resistendo il più possibile alla tentazione di cercare risposte e risorse speciali, a cui delegare la gestione dei percorsi di integrazione e di inclusione.

Questo allargamento è poi ovviamente necessario se il team docenti o il Consiglio di classe ha riconosciuto l'ampiezza e la numerosità dei Bisogni Educativi Speciali (Ianes, 2005a; 2005b).

Se in una classe vi sono molti e diversi Bisogni Educativi Speciali dovranno essere attivate molte risorse, e le risorse normali prima di tutto. Le prime risorse che dovranno essere esaminate sono proprio le più normali, le più ordinarie. Ragionare in termini di speciale normalità significa dunque guardare a una amplissima gamma di risorse, includendo in esse anche risorse informali, come ad esempio i collaboratori scolastici (Piazza, 2003; 2009) o la famiglia, che tipicamente non venivano inclusi come partner fondamentali in un progetto educativo didattico.

Ragionare in termini allargati non vuol dire però coinvolgere chiunque, senza alcuna specifica e speciale formazione e competenza necessaria. Qui sta l'inclusione dei principi attivi della specialità nella normalità. «Speciale normalità» vuol dire allora normalità più ricca, resa più competente, più capace di rispondere adeguatamente alla complessità dei Bisogni Educativi Speciali: per fare questo, il lavoro dell'insegnante specializzato per il sostegno è strategico e insostituibile. Il suo lavoro competente, e speciale, serve a rendere competenti e speciali i contesti della normalità educativa e didattica (Ianes e Macchia, 2008; Booth e Ainscow, 2008).

Di seguito sono elencate 14 categorie di risorse che il Consiglio di classe o il team docenti può decidere di attivare per organizzare una didattica inclusiva secondo la speciale normalità. Le categorie sono presentate in una sequenza consigliata, sulla base delle considerazioni appena fatte. Sarebbe importante che i docenti e i dirigenti esplorassero a fondo cosa possono fare in ogni categoria di risorse, con il personale normale e con quello speciale, prima di passare alla categoria di risorse successiva. In un certo senso si dovrebbe seguire un principio di sussidiarietà: se le risorse dei primi livelli, quelli più normali, adeguatamente arricchite, riescono a rispondere ai vari Bisogni Educativi Speciali, meglio così, avremo realizzato un'offerta formativa e un percorso di inclusione più vicini all'idea di speciale normalità e non avrebbe senso progettare e attivare altre risorse più speciali.

### 1. *Organizzazione scolastica generale*

In questa categoria si attivano tutta una serie di adattamenti nell'ordinaria organizzazione della vita scolastica: la strutturazione dei tempi scuola e degli altri servizi scolastici (mensa, biblioteca, trasporti, sportelli, gruppo sportivo, ecc.), degli orari sia degli alunni che degli insegnanti e dei collaboratori scolastici (ad esempio le compresenze), la formazione delle classi (numerosità e composizione), l'uso di classi aperte e moduli flessibili, ecc.

### 2. *Spazi e architettura*

Lo spazio e l'architettura diventano una risorsa fondamentale quando garantiscono la massima accessibilità sia interna che esterna. Altri elementi fondamentali riguardano l'articolazione degli spazi interni, la disposizione dei banchi, la predisposizione delle attrezzature e del materiale in modo che facilitino l'apprendimento e favoriscano l'instaurarsi di relazioni positive.

### 3. *Sensibilizzazione generale*

L'attivazione di risorse e strategie inclusive sarà tanto più facile, quanto più le persone saranno motivate, cioè sensibilizzate e coinvolte, rispetto ai diritti di sviluppo e apprendimento di tutti gli alunni. In questa categoria di risorse troviamo tutte le varie iniziative di informazione (per alunni, insegnanti, collaboratori scolastici, dirigenti e genitori), conoscenza, attivazione di sensibilità e di atteggiamenti positivi costruttivi rispetto agli alunni in difficoltà.

### 4. *Alleanze extrascolastiche*

Questa categoria riguarda l'attivazione di alleanze strategiche con varie risorse extrascolastiche informali, partendo dal ruolo fondamentale delle famiglie, come insostituibile sostegno al percorso di inclusione e alla costruzione di reti di relazione e di vicinanza, fino ad arrivare al coinvolgimento del territorio e della comunità (gruppi giovanili, associazioni sportive o culturali, artigiani o artisti, ecc.) nelle attività scolastiche e educative.

### 5. *Formazione e aggiornamento*

La quinta categoria di risorse riguarda l'input formativo specifico sugli insegnanti (curricolari o di sostegno): percorsi di formazione, possibilità di avvalersi di supervisione tecnica da parte di esperti, di consultare materiali bibliografici e informatici, software e banche dati online.

### 6. *Documentazione*

Un'altra risorsa preziosa da attivare prioritariamente è rappresentata dallo scambio di informazioni ed esperienze, dalla consultazione di esperienze e di buone prassi compiute da altre istituzioni scolastiche, ricorrendo sia a centri di documentazione e informazione (sportelli, banche dati, strumenti telematici e bibliografici), sia a reti informali.

### 7. *Didattica comune*

In questa categoria di risorse convergono le strategie inclusive realizzate all'interno della didattica comune, delle attività cioè svolte da tutti i docenti nei vari percorsi curricolari. Ci si riferisce sia alla scelta di metodologie didattiche maggiormente inclusive (gruppi cooperativi, tutoring, didattiche plurali sugli stili di apprendimento, didattica per problemi reali e laboratori, per mappe concettuali, per competenze, ecc.), sia alla predisposizione di vari tipi di adattamento degli obiettivi (riduzione, semplificazione, arricchimento, modulazione dei tempi di apprendimento, ecc.).

### 8. *Percorsi educativi e relazionali comuni*

Nella scuola si attivano percorsi educativi e relazionali di vario genere: sulle abilità espressive (espressione corporea, teatro, musica, danza, ecc.), sull'educazione socioaffettiva, la riflessione metacognitiva, sull'apprendimento di *life skills*, laboratori di manipolazione, di educazione ambientale, ecc. in modo da favorire l'acquisizione di competenze socialmente rilevanti. Come nel punto precedente, vengono progettati gli adattamenti inclusivi che possono rispondere ai Bisogni Educativi Speciali.

# ORGANIZZARE LA DIDATTICA

*(Flavio Fogarolo e Caterina Scapin)*



## Didattica compensativa

*Flavio Fogarolo e Caterina Scapin*

Si parla in questa sede di *didattica compensativa* per indicare come questo tipo di approccio possa andare oltre il semplice impiego personale di strumenti e strategie per coinvolgere globalmente tutta l'attività di insegnamento/apprendimento. Essa è quindi, innanzitutto, un insegnamento che tiene conto delle difficoltà di ciascuno e agevola i diversi stili di apprendimento personali. Ma compito dell'insegnante è anche quello di promuovere un efficace metodo di studio e di lavoro che, partendo dalle oggettive difficoltà dell'alunno, individui assieme a lui e ai genitori delle soluzioni operative — e compensative — il più possibile efficaci.

### *Imparare a gestire il tempo*

L'alunno con dislessia ha spesso difficoltà a organizzare e gestire il proprio tempo eppure, per lui, è proprio il tempo una delle risorse più importanti e determinanti ai fini dell'apprendimento. Gestirlo in modo efficace diventa allora uno degli elementi fondamentali del suo «imparare a imparare». Il ragazzo che presenta questi problemi avrà probabilmente bisogno di un orologio, da muro o da tavolo, analogico o digitale, ma comunque chiaro e ben visibile dalla sua postazione di lavoro. È importante stimolare la capacità di stimare e quantificare il tempo (quello passato, quello che servirà per fare una cosa, quello che è stato effettivamente impiegato per fare quella cosa, ecc.) per arrivare a fare delle previsioni (quanti esercizi come questo posso fare in un'ora, di quanto tempo ho bisogno per fare quest'altra cosa, ecc.).

È opportuno che anche a scuola si stimoli il ragazzo a misurare il tempo (ottimo il cronometro del cellulare) per imparare a farsi un'idea di quanto ne serve, più o meno, per fare i compiti, in base alla quantità e alla difficoltà. All'inizio probabilmente cronometrerà tutto, poi solo i compiti nuovi. Stessa cosa per lo studio personale: può cronometrare i tempi di lettura con la sintesi vocale, il tempo necessario per costruire una mappa, o per leggerne una già pronta, ecc.

Se serve si può ricorrere anche a una sveglia, o a un conta minuti da cucina, o all'allarme del cellulare per scandire il tempo per lo studio o un appuntamento. Il cellulare è molto efficace perché il tempo dell'allarme può essere impostato anche sul calendario e si può usare quindi collegato a un'agenda (o meglio, un diario, come si chiama a scuola) per inserire gli impegni e i conseguenti richiami della sveglia.

### *Il diario*

Il diario è il più classico e diffuso strumento di pianificazione del lavoro scolastico, ma anche una vera «bestia nera» per moltissimi ragazzi con difficoltà.

Sono parecchi i fattori che rendono complicata, per un alunno con difficoltà, la gestione del diario a partire dall'uso di uno spazio limitato e strutturato per cui non basta scrivere delle cose ma bisogna farlo nel posto giusto, sapendo anche decifrare varie

informazioni testuali di contesto (la data, l'ora, la materia) che a volte sono complesse da cogliere. Un altro fattore di difficoltà, apparentemente banale ma in realtà sovente il più determinante, deriva dal fatto che i compiti vengono dettati alla fine della lezione e spesso bisogna scrivere in fretta o comunque in tempi non sufficienti per questi alunni.

La didattica compensativa, in questo caso, dovrà partire proprio dall'assicurare il tempo necessario per una corretta compilazione del diario: ovviamente non è possibile, o sarebbe troppo penalizzante, accordare tempi supplementari come si fa con i compiti, e l'unica soluzione è anticipare, per tutti, l'inizio delle operazioni. Importante, in ogni caso, è che l'insegnante verifichi puntualmente la correttezza delle trascrizioni, almeno con i bambini «a rischio».

Molte sono, in questo campo, le strategie compensative possibili, più o meno complicate, più o meno efficaci. Tra i tanti consigli, appaiono particolarmente interessanti tre soluzioni di tipo compensativo: l'uso di diari facilitati, del registratore e, infine, di un diario informatico.

Il diario facilitato ha le pagine di dimensione maggiore del normale, stile quadernone, e ha una strutturazione graficamente più chiara e marcata.

Un'altra preziosa risorsa è il registratore, che può essere usato sia in alternativa al diario cartaceo che, più semplicemente, come supporto aggiuntivo, da consultare in caso di dubbio.

Infine, c'è il diario elettronico. L'utilizzo di un'applicazione informatica per gestire il diario può essere una soluzione interessante per i ragazzi che presentano difficoltà e che già usano abitualmente il computer come strumento compensativo sia a casa che a scuola. È una modalità di gestione che può essere molto vantaggiosa perché viene agevolata sia la scrittura, in caso di disgrafia, che la lettura con la sintesi vocale: anche se il programma usato per il diario non è esplicitamente predisposto per la sintesi, utilizzando uno dei vari software che gestiscono la sintesi per selezione si può facilmente riascoltare quello che si è scritto. Ci sono, però, alcune controindicazioni dello strumento informatico, che non sempre è «amichevole» e facile da usare come si vorrebbe. Anche in questo caso serve probabilmente un momento di addestramento iniziale.

I programmi per computer che imitano la gestione di un diario, o agenda, sono numerosi e non mancano neppure i prodotti gratuiti.

### *L'organizzazione del materiale*

Una buona organizzazione aiuta a investire meno tempo nel reperire informazioni, e permette quindi di ridurre l'ansia e di essere più efficienti, soddisfatti e motivati a imparare. Consente inoltre di trasferire più facilmente la conoscenza in differenti situazioni e contesti.

Purtroppo, come il diario, l'organizzazione del materiale scolastico è spesso per i ragazzi con difficoltà molto problematica. Anche questo è un problema che si affronta con molto buon senso, non dando nulla per scontato e usando senza vergognarsi (o stupirsi, se visto dalla parte degli adulti) tutti gli stratagemmi che l'inventiva o semplicemente la necessità possono suggerire.

L'organizzazione del materiale è strettamente legata alla gestione del diario e quindi possono essere utili alcuni accorgimenti già visti prima, magari opportunamente integrati.

Un classico sistema che usano i ragazzini con DSA, ma non solo, per non dimenticare nulla consiste nel portare sempre tutto con sé. Lo zaino tende ad assumere dimensioni e peso colossali, ma è un inconveniente che si sopporta stoicamente pur di non correre il rischio di trovarsi senza il quaderno o il libro necessari. Con il tempo le materie — e quindi i pesi — aumentano, crescendo in modo assai più veloce di quanto, con l'età, aumentino la forza e la resistenza dei piccoli «sherpa». Non ci sono muscoli che tengano e portare tutto ogni giorno a scuola diventa impossibile. Molte strategie personali, adottate spesso dagli alunni, puntano proprio a ridurre il peso e le dimensioni dei singoli oggetti per poter continuare a portare sempre tutto con sé.

### *Dalla parte dell'insegnante*

L'approccio compensativo, visto dalla parte dell'insegnante, si concretizza essenzialmente in un insegnamento che sa tener conto delle diversità e facilita l'adozione di metodi e stili di apprendimento personali, partendo dal principio che tutti gli alunni possono conseguire un adeguato successo formativo, ma non tutti nello stesso modo. Più che una didattica per i ragazzi con DSA, che del resto neppure esiste come non esiste un unico modello di DSA, è quindi una didattica che favorisce ogni soluzione in grado di ridurre gli effetti negativi dei disturbi di apprendimento ossia, in pratica, ogni strumento, strategia o tecnologia che riesca a compensare il disturbo.

Molte soluzioni sono utili per tutti gli alunni, non solo per quelli con DSA; perché è evidente che un insegnamento efficace funzionerà meglio con tutti.

### **L'aula**

Organizzare l'aula significa rendere una classe accogliente, nella quale si sta bene e diventa facile imparare. Tutti entrano in classe più volentieri se lo spazio è stato pensato e organizzato per loro o, meglio, da loro.

Si lascino parlare le pareti: che insegnino, che diano rinforzi e suggeriscano. Chiunque, anche quando la conoscenza si fa complessa, gradisce punti di riferimento precisi, stimolanti e rassicuranti. E non si abbia paura di lasciarli copiare: lo fa solo chi non sa, e soltanto finché ne ha davvero bisogno.

Qualunque sia lo spazio utilizzato (cartellone, striscione, bacheca, ecc.) è essenziale scrivere in modo chiaro, ben leggibile anche da lontano: poche parole, grandi, nitide, ben distanziate. Il messaggio deve essere chiaramente fruibile anche dal posto di ciascuno: se il cartellone si può leggere solo avvicinandosi, serve a poco.

Usare immagini di facile lettura, anche fotografie, che possono richiamare concetti/parole, carte geografiche semplici da leggere, schemi, mappe, ecc. È bene predisporre angoli per tutte le discipline, soprattutto se i contenuti sono complessi.

Si presti attenzione comunque a non eccedere con i marcatori visivi e a non trasformare lo spazio-aula in un'occasione di distrazione e disturbo attentivo.

Infine, è bene che ogni aula, anche quella dei più piccoli, sia munita di orologio, calendario, datari, sempre di dimensioni adeguate per essere consultati da lontano.

## La lezione

Nessuno si mette volentieri a leggere un libro, ma anche un semplice articolo di giornale, se non sa prima di cosa parla. E questo vale anche per un ascolto consapevole.

All'inizio della lezione è importante informare gli allievi sull'argomento che si andrà a trattare: serve per richiamare le conoscenze pregresse, ma anche per creare aspettative chiedendo di fare anticipazioni e ipotesi sul contenuto. Quello che so, quello che non so, quello che credo di sapere, quello che vorrei sapere, quello che vorrei capire, ecc. Può essere molto utile una mappa: l'insegnante la può tracciare alla lavagna durante la spiegazione, oppure consegnarne una già pronta, preparata appositamente o fotocopiata da un libro.

Si è già vista l'importanza del supporto visivo: una spiegazione sostenuta da documentari, video, presentazioni in PowerPoint, lavagna interattiva risulta certamente più interessante, spesso divertente e, soprattutto, facile da comprendere e ricordare. E questo vale ovviamente per tutti, alunni con DSA compresi. È davvero difficile che a un bambino si possano trasmettere efficacemente delle conoscenze usando solo il linguaggio verbale. Se uniamo tanti bambini, e formiamo quindi una classe (una classe di oggi: varia, mista e multicolore), la probabilità che tutti, dal primo all'ultimo, recepiscano correttamente un messaggio trasmesso solo a parole, anche leggermente complesso, è praticamente vicina a zero.

La spiegazione deve essere sempre interattiva: chiedere costantemente di fare ipotesi, creare conflitto cognitivo in base alle affermazioni dei ragazzi e a quelle dell'insegnante, richiamare ciò che si è già studiato, ma non solo nelle proprie materie.

Usare ovviamente un linguaggio semplice e chiaro. L'introduzione di termini specifici deve essere graduale e sarà necessario ricordarne spesso, soprattutto nel primo periodo, il significato.

«Avete capito?» è una delle domande più inutili che un insegnante possa porre ai suoi allievi, perché quasi sempre tutti risponderanno di sì, sia (ovviamente) chi ha capito davvero, sia chi non ha capito nulla ma non se ne rende assolutamente conto. Meglio verificare la comprensione in altro modo, più oggettivo, con domande semplici e brevi rivolte possibilmente a tutta la classe. Tutti, sistematicamente, per non rischiare sorprese.

Da ricordarsi che è davvero molto difficile che quello che viene scritto alla lavagna o comunicato a voce durante una lezione possa essere trasformato in appunti scritti dal ragazzo con difficoltà. Mentre stiamo spiegando, potremo al massimo chiedergli la trascrizione di brevi frasi o l'inserimento di promemoria efficaci nel testo che sta usando, in modo da ridurre al minimo le informazioni (ad esempio parole-concetto a lato del paragrafo, piccoli schemi a bordo pagina). In alternativa si può usare il registratore, la consegna della mappa concettuale/mentale, la consegna di fotocopie chiare e ben leggibili o di testi in formato digitale che l'alunno potrà leggere a casa con la sintesi vocale.

Le letture fatte in classe sono molto utili per preparare i ragazzi allo studio individuale. Spesso il docente coinvolge gli alunni in questa attività, facendoli leggere a turno a voce alta. Bisogna vigilare che la qualità della lettura sia sempre funzionalmente accettabile, altrimenti si può rivelare inefficace, se non controproducente. Ma ogni volta che la complessità del testo, le esigenze di attenzione o di coinvolgimento della classe lo richiedono, l'insegnante deve farsi carico direttamente della lettura del testo perché una lettura chiara, fatta da una persona che conosce bene l'argomento, diventa in questi casi indispensabile per la comprensione.

Per quanto riguarda ad esempio l'alunno con dislessia, l'esonero dalla lettura ad alta voce in classe è una delle misure dispensative più spesso evocate. Tuttavia, anche in questo caso, un approccio personalizzato, attento ai bisogni e alle potenzialità del singolo alunno, può essere la strada più efficace: si può quindi favorire anche la sua lettura ad alta voce preparando momenti opportuni, assecondando le richieste personali e proponendo del testo adeguato, per quantità e difficoltà, alle sue competenze.

Verso la fine della lezione l'insegnante verificherà che l'alunno che presenta difficoltà abbia ben compresa la consegna dei compiti per casa e, facendosi eventualmente aiutare da un compagno «tutor», controllerà che tutto sia stato correttamente annotato sul diario. Non è raro che il tutor stesso scopra di essersi dimenticato di scrivere qualcosa nel diario, per cui tale operazione si rivelerà utile anche per lui.

### Verifiche e valutazione

Per gli alunni con difficoltà di apprendimento le interrogazioni vanno ben programmate, frazionando opportunamente i contenuti e analizzando assieme con cura i tempi e gli sforzi necessari per la loro preparazione. Se si dice a un ragazzo, che difetta anche nella pianificazione dello studio, che lo si interrogherà su due capitoli entro una settimana, lui accetterà perché convinto di farcela. Ma anche queste sono competenze che si possono imparare. Durante l'interrogazione potrà usare gli strumenti compensativi predisposti (calcolatrice, cartine geografiche-storiche, tabelle, formule, linea del tempo, ecc.) nonché le mappe, gli schemi, le tabelle con cui è abituato a studiare. Le parole chiave contenute in tabelle o mappe rappresentano solo una linea-guida del pensiero, da sviluppare durante l'interrogazione; non vanno intese come un suggerimento ma come un input per la memoria che, nel loro caso, non viaggia in automatico. L'insegnante dovrà evitare ogni segno di impazienza nell'attesa della risposta.

Se la verifica scritta prevede delle schede da compilare o completare, accertarsi che siano chiare e ben strutturate, che ci sia abbondante spazio per le risposte e che il testo non sia troppo fitto o pieno di parole.

Spesso il ragazzo con difficoltà di apprendimento ha bisogno di più tempo degli altri per completare le esercitazioni, ma non sempre è possibile concederle nelle normali verifiche somministrate durante l'anno (diversa è la situazione durante gli esami, che riguarda però eventi molto rari e circoscritti). Si può predisporre una scheda con meno domande di comprensione o, meglio, anteporre quelle più significative in modo che, anche attraverso una compilazione incompleta, si possa verificare il raggiungimento

degli obiettivi più importanti. Se possibile, sostituire le domande scritte con quelle orali; accertarsi in ogni caso che le consegne siano state comprese correttamente. Se l'alunno usa il computer con sintesi vocale, i compiti vanno ovviamente sempre proposti anche in formato digitale.

Vanno sempre preferite verifiche scalari, chiare graficamente, possibilmente su un unico argomento, favorendo l'applicazione di strategie metacognitive, in modo da verificare le competenze acquisite e far emergere gli apprendimenti raggiunti.

Inoltre va evidenziato un altro importante aspetto che sottende alle verifiche scritte. A causa delle difficoltà di lettura e scrittura il ragazzo affronta il compito con un marcato stato d'ansia e per questo va aiutato a controllarlo attraverso semplici strategie, quali il parlare con l'insegnante per ricevere rassicurazioni o piccole spiegazioni, avere punti guida o scalette a cui fare riferimento (Cornoldi et al., 2010).

Se l'esigenza di rispettare il tempo a disposizione crea ansia o disorientamento, è meglio proporre verifiche senza scadenza («Puoi impiegare tutto il tempo che vuoi»), cercando di portare gradualmente l'alunno a pianificare le attività in modo adeguato.

Poiché la performance scolastica e l'autostima sono in rapporto interattivo, la valutazione sarà necessariamente di tipo formativo, tenendo in considerazione il percorso personale di apprendimento.

Anche il modo di correggere è importante: si valuta l'impegno (ovviamente), si separa sempre l'errore esecutivo (ortografico, di calcolo, ecc.) da quello di contenuto, si mettono pochi segni rossi in modo che la segnalazione dell'errore sia sempre accompagnata da un'indicazione precisa, e ben riconoscibile, di come migliorarlo.

Un compito troppo pieno di correzioni, anche se meritate, è demotivante perché percepito dagli alunni come un invito alla resa e non, come dovrebbe essere, come un incitamento alla riscossa.

### La scelta del libro di testo

Per un insegnante, scegliere con attenzione e consapevolezza un libro di testo da adottare significa anche mettersi dalla parte degli alunni che fanno fatica a leggere e a capire.

La sua impostazione grafica, strutturale e sintattica può infatti agevolare, ma anche rendere più difficoltosa, la comprensione di ciò che si va studiando, ad esempio per la presenza o meno di marcatori visivi, di grafici e schemi o di elementi che possono facilitare la realizzazione di una mappa. E questo vale sia per la versione cartacea sia per quella digitale.

Ci sono senza dubbio degli aspetti importanti da esaminare e valutare. Devono essere chiaramente identificabili gli elementi strutturali del testo: titoli dei capitoli, titoli dei paragrafi, didascalie, immagini, box secondari o di approfondimento. Si rivelano utili inoltre:

- un fondo colorato, ma non tutto omogeneo, per identificare le eventuali sezioni della pagina;
- un testo ben leggibile, con colori ben visibili e contrastati, caratteri nitidi, raggruppati e distanziati in modo percettivamente chiaro e funzionale alla lettura;

- un linguaggio semplice, sia nella terminologia sia nella costruzione sintattica;
- un sistema efficace per l'individuazione e il riconoscimento delle parole chiave;
- una ricca dotazione di materiale visivo di supporto: cartine, tabelle, disegni, schemi, mappe;
- fotografie e disegni «da leggere», ossia utili e significativi per la comprensione, non solo con funzione evocativa o decorativa;
- una «guida allo studio», con domande/esercizi di riflessione o approfondimento, meglio se all'interno del capitolo, per facilitare i riferimenti al testo anche se lungo. La sequenza di queste domande, con relative risposte, si trasforma facilmente in un efficace riassunto.

## Le mappe

*Caterina Scapin*

La «rappresentazione per mappe» è una delle più potenti strategie compensative a disposizione degli alunni, in particolare in caso di marcata difficoltà di lettura, e quindi di studio, sui testi tradizionali perché sostituisce, o semplicemente «integra», la comunicazione testuale con quella visiva.

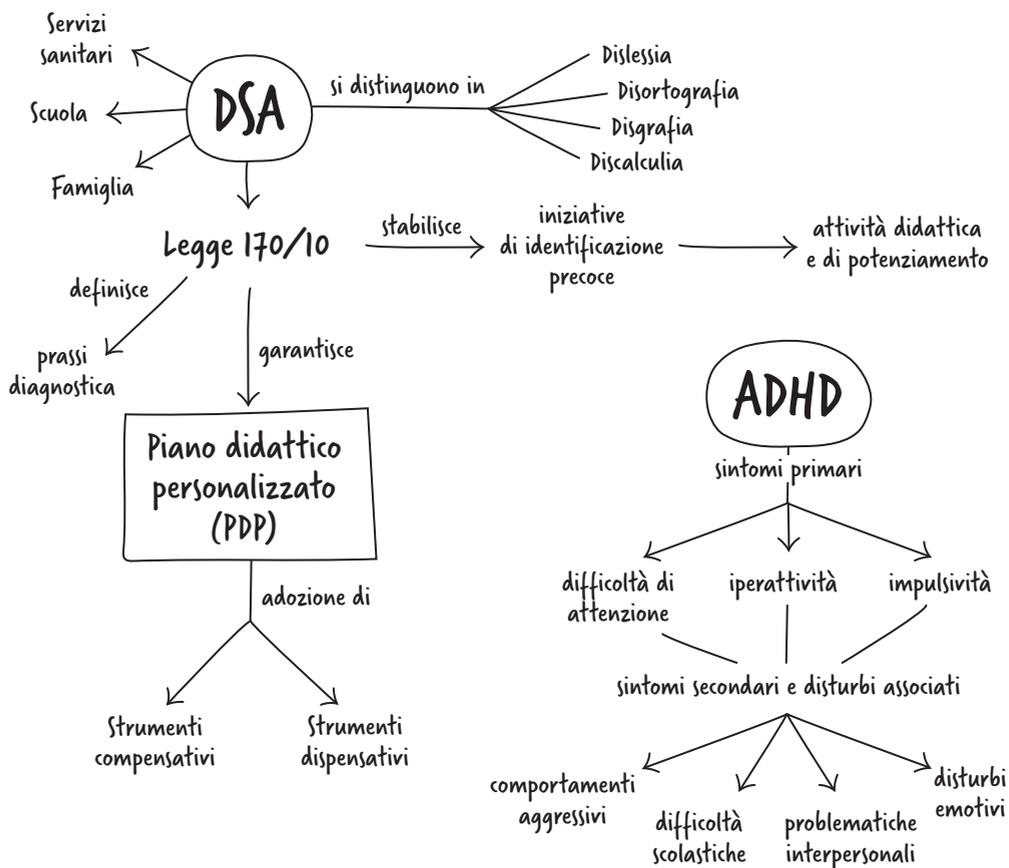
È una strategia che ha quasi sempre anche una componente tecnologica, perché le mappe si producono di solito (ma non necessariamente) con il computer, ma in cui le capacità individuali sono assolutamente determinanti: il computer può leggere un testo con la sintesi vocale, può anche scrivere quello che viene dettato al microfono, ma non può mai «costruire» una mappa concettuale. Lo strumento informatico, in questo caso, può servire solo a concretizzare un progetto che deve necessariamente essere sviluppato da una persona in grado di comprendere la struttura e l'organizzazione delle informazioni da rappresentare.

Sono molte le strategie compensative che vengono sviluppate e applicate autonomamente dai soggetti con difficoltà di apprendimento, ma l'uso di mappe non rientra tra queste e richiede anzi un attento e specifico intervento formativo, soprattutto sulla capacità di organizzare e strutturare le informazioni che si vogliono rappresentare; le abilità informatiche, pur necessarie, si rivelano al confronto decisamente banali.

È utile indicare subito i principali limiti di questo approccio compensativo che vanno sempre considerati quando lo si propone. Il primo è che nella stragrande maggioranza dei casi non esistono mappe già pronte, adatte a ogni specifica esigenza di studio, né ci sono sistemi automatici per produrle. Le mappe vanno quindi costruite da, o per, lo specifico utente e questo richiede tempo, oltre che competenze. Per gli alunni con dislessia ad esempio il problema dell'efficienza del lavoro scolastico è uno dei più gravi e sentiti: essi, giustamente, vogliono fare le stesse cose che fanno i compagni, anche in modo diverso, ma non impiegando il doppio delle ore che servono agli altri. Il secondo limite è, semplicemente, il rischio di banalizzare i contenuti, confondendo la sintesi con la semplificazione o la rappresentazione sintetica delle conoscenze con le conoscenze stesse.

# ALUNNI CON DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI, DSA E ADHD

(Stefano Franceschi; Giorgia Sanna)



## PRIMA PARTE – DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

*Stefano Franceschi*

Negli ultimi anni in Italia si è assistito a un forte incremento di interesse per i disturbi specifici dell'apprendimento, che costituiscono un fenomeno particolarmente complesso, e in particolar modo per la dislessia evolutiva (Stella e Savelli, 2011).

Questa attenzione si è accentuata con l'approvazione della Legge 170/2010 «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico» che ha rappresentato il punto di arrivo di un lungo percorso per il pieno riconoscimento dei DSA nel nostro Paese e per consentire la migliore realizzazione delle potenzialità delle persone che ne sono affette. In linea generale la Legge 170 definisce dei principi al fine di garantire un corretto approccio a questi disturbi sia in ambito scolastico sia sanitario.

Un approccio in ambito scolastico di carattere didattico dettagliatamente approfondito nel primo decreto attuativo del MIUR (n. 5669), accompagnato da Linee Guida, che stabilisce una serie di interventi atti a garantire la realizzazione di una didattica personalizzata e individualizzata ai particolari bisogni degli alunni con DSA (come la redazione di un Piano Didattico Personalizzato o specifiche forme di valutazione e verifica scolastica). È pur vero che l'approvazione di una legge non può di per sé risolvere tutti i problemi dato che la sua efficacia è fortemente dipendente dalla sua corretta applicazione.

Allo stato attuale, alcuni nodi critici interni alla legge sono stato oggetto di particolare attenzione: la questione aperta dall'art. 3 comma 1, ovvero per il riconoscimento del disturbo e la conseguente applicazione delle misure connesse avessero validità le sole diagnosi rilasciate dal SSN o anche quelle effettuate da specialisti o strutture accreditate, è stata affrontata nel documento di Accordo Stato-Regioni su «Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento» che ha demandato alle Regioni la possibilità «nel caso in cui i servizi pubblici o accreditati dal Servizio sanitario nazionale non siano in grado di garantire il rilascio delle certificazioni in tempi utili per l'attivazione delle misure didattiche e delle modalità di valutazione previste e, comunque, quando il tempo richiesto per il completamento dell'iter diagnostico superi sei mesi [...]» di «prevedere percorsi specifici per l'accreditamento di ulteriori soggetti privati ai fini dell'applicazione dell'art. 3 della Legge 170/2010»; soggetti privati che devono dimostrare il possesso di alcuni specifici requisiti (art. 2 comma 1).

È comunque innegabile che la Legge, fortemente appoggiata dalle famiglie e dalle associazioni che si occupano della tutela dei diritti degli studenti con DSA (in particolar modo dall'Associazione Italiana Dislessia), possa veramente rappresentare il «volano» del cambiamento pratico e culturale riguardo ai DSA quanto mai necessario nel nostro Paese.

### Cosa sono i Disturbi Specifici dell'Apprendimento

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono disabilità che compromettono significativamente l'acquisizione delle abilità strumentali di lettura, scrittura e del numero-calcolo che si manifestano in presenza di adeguate capacità cognitive (il termine

«specifico» si riferisce alla condizione che questi disturbi si manifestano in soggetti indenni dal punto di vista intellettuale-cognitivo) e in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana. La classificazione adottata dalla Legge 170/2012, che riprende la distinzione operata in ambito clinico dalla Consensus Conference (2009), differenzia nella categoria «DSA» quattro quadri clinici distinti: la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia.

La *dislessia* è un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.

La *disortografia* è un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.

La *disgrafia* è un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.

La *discalculia* è un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.

I DSA possono sussistere separatamente o insieme; a questo proposito va sottolineato che la comorbilità nei Disturbi Specifici di Apprendimento e l'associazione tra loro e altri disturbi è la regola più che l'eccezione (si veda il paragrafo «Comorbilità tra e nei DSA»). A oggi esistono numerose definizioni della dislessia evolutiva, tuttavia quella che meglio riassume le caratteristiche e le più aggiornate conoscenze sul problema è quella fornita dall'International Dyslexia Association (IDA), un autorevole organo che raggruppa le associazioni nazionali sulla dislessia, che nel 2003 ha aggiornato ed esteso la definizione operativa di dislessia evolutiva elaborata nel 1994, sottolineando in particolare l'aspetto della specificità, l'origine neurobiologica e le caratteristiche con cui si manifesta: «La dislessia evolutiva è una disabilità specifica dell'apprendimento di origine neurobiologica. Essa è caratterizzata dalla difficoltà a effettuare una lettura accurata e/o fluente e da abilità scadenti nella scrittura e nella decodifica. Queste difficoltà tipicamente derivano da un deficit nella componente fonologica del linguaggio che è spesso inattesa in rapporto alle altre abilità cognitive e alla garanzia di un'adeguata istruzione scolastica. Conseguenze secondarie possono includere i problemi di comprensione nella lettura e una ridotta pratica della lettura che può impedire la crescita del vocabolario e delle conoscenze generali» (Lyon et al., 2003).

La definizione che meglio descrive la discalculia evolutiva è stata fornita dalla neuropsicologa inglese Temple (1997), che l'ha definito come un «disturbo delle abilità numeriche e aritmetiche che si manifesta in bambini di intelligenza normale e che non hanno subito danni neurologici: essa può presentarsi associata a dislessia, ma è possibile che ne sia anche dissociata».

## Base neurobiologica e ipotesi causali

La base neurobiologica dei DSA, verosimilmente genetica (Pennington, 1999), è oggi ampiamente compresa e riconosciuta dalla comunità scientifica internazionale e anche dalla

comunità scientifica italiana (Consensus Conference, 2009; Consensus Conference ISS, 2010); infatti, grazie all'impiego delle metodologie d'indagine delle neuroimmagini, come la PET (tomografia a emissione di positroni) o la RMF (risonanza magnetica funzionale), è stato possibile rilevare un disfunzionamento di alcune aree della corteccia del cervello delle persone con dislessia. L'accordo sulla natura neurobiologica del disturbo e sulla modalità di trasmissione genetica non è tutt'oggi estendibile alla localizzazione precisa delle sedi e delle funzioni responsabili del deficit. L'ampio consenso delle basi neurobiologiche dei DSA ovviamente non esclude il possibile ruolo che possono avere i fattori ambientali nel modulare l'espressione del disturbo nel corso degli anni; ruolo che è stato riconosciuto nella Consensus Conference sui DSA. Un criterio utile per la definizione dei DSA è:

il carattere neurobiologico delle anomalie processuali che caratterizzano i DSA. È altrettanto importante sottolineare che i fattori «biologici» interagiscono attivamente, nella determinazione della comparsa del disturbo, con i fattori ambientali. (Consensus Conference, 2009)

Attualmente, tra i modelli teorici causali della dislessia evolutiva, in letteratura internazionale, si delineano tre principali filoni.

La teoria del deficit della processazione fonologica (Brady e Shankweiler, 1991) postula uno specifico problema nella rappresentazione, nell'immagazzinamento e nel recupero dei suoni del linguaggio nei soggetti dislessici. La stessa definizione dell'IDA (International Dyslexia Association) evidenzia quale *core symptom* del disturbo un deficit nella componente fonologica del linguaggio (Lyon, Shaywitz e Shaywitz, 2003; si veda anche Gersons-Wolfensberger e Ruijsenaars, 1997). In effetti, la spiegazione principale più largamente condivisa è che la dislessia derivi da deficit molto circoscritti all'abilità di processazione fonologica (Snowling, 1980; 1981; Morais, Cluytens e Alegria, 1984; Stanovich, 1986; Stanovich e Siegel, 1994), che interferirebbero con l'apprendimento del processo di lettura con conseguente difficoltà da parte del bambino dislessico a fissare le corrispondenze grafema-fonema. Queste evidenze sottolineano che i soggetti con disabilità di lettura non raggiungerebbero un sufficiente grado di consapevolezza per la struttura fonemica interna alle parole che impedirebbe o rallenterebbe l'apprendimento delle corrispondenze grafema-fonema in un sistema alfabetico come ad esempio quello della lingua italiana. Il sintomo principale del deficit fonologico è rappresentato dalla caratteristica difficoltà dei dislessici nella lettura di non parole (Rack et al., 1992; Stella e Franceschi, 2006) che obbligano selettivamente a ricodificare la stringa grafemica in un codice fonologico.

Una seconda teoria postula che il deficit risiede in un'alterazione nel funzionamento della via visiva magnocellulare (Stein e Walsh, 1997). Questa teoria, definita del deficit magnocellulare, indicherebbe che le difficoltà di lettura siano riconducibili a lievi anomalie in una specifica parte del sistema visivo chiamata appunto «magnocellulare», specializzato nella percezione del movimento, nella codifica visuo-spaziale e coinvolto nel controllo dei movimenti oculari. I circuiti magnocellulari giocano un ruolo importante anche per altre modalità sensoriali (ad esempio uditiva) e questo potrebbe spiegare le difficoltà riscontrate nei soggetti dislessici nel percepire stimoli uditivi in rapida successione e di breve durata (come le consonanti).

La teoria cerebellare del deficit di automatizzazione (Nicolson e Fawcett, 2005) come fattore causale della dislessia postula che il cervelletto gioca un ruolo importante nei processi articolatori del linguaggio, che a loro volta influenzano le rappresentazioni fonologiche, e che interviene nell'automatizzazione delle procedure (come il leggere). Questa teoria si fonda sull'osservazione di scarse prestazioni dei dislessici in compiti che richiedono coordinazione motoria.

Al di là dei dati empirici provenienti da diversi ambiti di ricerca che convergono, maggiormente, nell'individuare un core deficit fonologico della dislessia (Ramus et al., 2003), la difficoltà nel trattare e nel confrontare le teorie eziologiche alla base della dislessia evolutiva deriva dal fatto che spesso essa si presenta in co-occorrenza con altri disturbi, sia di linguaggio che attentivi che di coordinazione motoria, e che quindi contribuiscono a determinare quadri neurofunzionali particolarmente variegati ed eterogenei.

## Manifestazione dei DSA

I DSA hanno un carattere evolutivo e si manifestano già dalle prime fasi di apprendimento, quando il bambino viene a contatto con il codice scritto. Solitamente il bambino compie errori caratteristici nella lettura e nella scrittura come la sostituzione di lettere (m/n; v/f; b/d, a/e) oppure l'inversione di lettere e numeri (ad esempio 21/12), fatica a imparare le tabelline e alcune informazioni in sequenza come i giorni della settimana, i mesi dell'anno; può fare confusione nei rapporti spaziali e temporali (destra/sinistra; ieri/domani). In alcuni casi sono presenti anche difficoltà in abilità fino-motorie (ad esempio allacciarsi le scarpe), nel calcolo, nella capacità di attenzione e di concentrazione.

## Comorbilità tra e nei DSA

La questione della comorbilità nei e tra i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) solleva importanti interrogativi sia a livello clinico, per quanto riguarda l'inquadramento diagnostico, le stime epidemiologiche, la progettazione dell'intervento riabilitativo, che a livello teorico, in relazione allo statuto epistemologico del termine «specifico» e al modello di architettura cognitiva «modulare» che esso sottende (Rice e Brooks, 2004; Rispens e Van Yperen, 1997).

Il disturbo di lettura è spesso associato ad altre condizioni disfunzionali più o meno evidentemente connesse con l'apprendimento. Dalle osservazioni cliniche si rileva quotidianamente come la dislessia sia, sul piano epidemiologico, molto più frequentemente associata ad altri disturbi piuttosto che presentarsi isolatamente. Un'elevata comorbilità è da evidenziare con gli altri disturbi specifici dell'apprendimento quali la disortografia, la disgrafia e la discalculia. La natura linguistica del disturbo di scrittura (Disortografia) è influenzata negativamente dagli stessi processi che rendono difficoltosa la lettura. Molti studi, anche italiani (Gagliano et al., 2007; Stella, Franceschi e Savelli, 2009), hanno dimostrato come la prevalenza del disturbo di scrittura nei bambini dislessici sia particolarmente elevata (con valori percentuali compresi tra il 65% e il 99%). Questo

dato suggerirebbe che la dissociazione nello sviluppo dei processi di lettura e scrittura sia più una prospettiva teorica che non una realtà clinicamente evidente, almeno in età evolutiva. Tuttavia, l'ipotesi che lettura e scrittura siano abilità autonome, e quindi soggette a possibili compromissioni indipendenti, è una questione teorica tuttora molto dibattuta in letteratura. Per quanto riguarda gli aspetti prettamente motori del disturbo di scrittura (disgrafia), essi sono indipendenti dalle competenze linguistiche e riguardano maggiormente le abilità prassiche e visuo-motorie che, se deficitarie, potrebbero evolvere in un disturbo nella grafia spesso co-diagnosticato nei soggetti dislessici; anche il disturbo del calcolo può presentarsi in associazione al disturbo di lettura. Un lavoro di ricerca sui disturbi comorbili nella dislessia evolutiva ha evidenziato che circa il 50% dei soggetti presenta una comorbilità circoscritta ai vari DSA (Stella, Franceschi e Savelli, 2009) senza altri disturbi associati.

Tuttavia, oltre alla frequente comorbilità tra i vari DSA, il disturbo di lettura può presentarsi associato ad altre condizioni disfunzionali sia di tipo neuropsicologico sia di carattere psicopatologico (Mugnaini, Chelazzi e Romagnoli, 2008). Nel primo gruppo troviamo i deficit della percezione visiva, disturbi dell'attenzione e iperattività, deficit della memoria di lavoro, disturbi del linguaggio, disturbi di coordinazione motoria oltre a problematiche legate alle prassie, alla coordinazione oculo-motoria e ad altri aspetti dello sviluppo motorio. Nel secondo gruppo troviamo condizioni di natura diversa, come i disturbi d'ansia, sia generalizzati che di separazione, e la fobia scolare, anch'essi frequentemente associati ai disturbi specifici dell'apprendimento.

È evidente, quindi, come in presenza di una percentuale così notevole di alterazioni del neuro-sviluppo e psico-patologiche associate al disturbo di lettura, possa essere *difficile continuare a considerare la dislessia evolutiva come un'entità clinica facilmente isolabile e descrivibile nosograficamente* con le singole categorie dei sistemi diagnostici attuali.

Nel documento finale della Consensus Conference (2009), elaborato con il concorso delle principali associazioni clinico-scientifiche che si interessano ai DSA, è stata riconosciuta, sul piano descrittivo, la consistente comorbilità tra più disturbi («la pratica clinica evidenzia un'alta presenza di comorbilità sia fra i disturbi specifici dell'apprendimento sia con altre condizioni cliniche quali disprassie, disturbi del comportamento e dell'umore, ADHD, disturbi d'ansia, ecc.»), senza che si potesse stabilire e qualificare il tipo di relazione che lega i vari disturbi tra loro. «Allo stato attuale delle conoscenze la comorbilità nelle due condizioni descritte va intesa come una co-occorrenza, definita come contemporaneità o concomitanza della presenza di più disturbi in assenza di una relazione tra loro di tipo causale o monopatogenetica. Pertanto anche la compresenza di disturbi specifici dell'apprendimento (ad esempio, dislessia e disortografia) non va necessariamente intesa come espressione diversa di un unico fattore patogenetico.»

### Principali fattori di rischio (DSL e familiarità)

La ricerca internazionale attraverso studi longitudinali (che esaminano e seguono lo sviluppo degli stessi bambini per diversi anni) ha documentato un legame sufficien-

temente solido e di relazione causale tra il Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL) e il Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA); infatti, nonostante vi sia la possibilità di una remissione del disturbo specifico del linguaggio prima dell'avvio alla fase di apprendimento formale del codice scritto, vi sono probabilità particolarmente elevate (stimate fino all'80%) che un disturbo specifico del linguaggio che persiste oltre i quattro anni possa evolvere in un disturbo specifico dell'apprendimento. Il disturbo specifico del linguaggio è il predittore più affidabile della dislessia.

Un ulteriore elemento di rischio che potrebbe far prevedere la comparsa di un DSA è dato dalla familiarità: infatti gli studi sulla familiarità della dislessia evolutiva evidenziano che il 40% dei papà e il 23% delle mamme dei bambini dislessici evolutivi sono anch'essi affetti dallo stesso disturbo.

### **Individuazione precoce del rischio DSA**

L'importanza di adottare azioni volte all'identificazione precoce è stata riconosciuta anche dalla Legge 170/2010 (art. 3, comma 3), che stabilisce che apposite iniziative di screening (strumento essenziale per una precoce identificazione del problema) debbano essere attuate dalle scuole di ogni ordine e grado — già a partire dalla scuola dell'infanzia — di concerto con gli operatori del Servizio Sanitario Nazionale, secondo protocolli condivisi (art. 7, comma 1). La Legge sottolinea come l'attuazione di queste iniziative, volte a identificare una condizione di «rischio», non costituisca l'emissione di una diagnosi di DSA.

#### *Art. 3 comma 3*

È compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei a individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA.

#### *Art. 7 comma 1*

Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro della salute, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, si provvede, entro quattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, a emanare linee guida per la predisposizione di protocolli regionali, da stipulare entro i successivi sei mesi, per le attività di identificazione precoce di cui all'articolo 3, comma 3.

Il principale obiettivo di un'azione di screening (Greer, Bauchner e Zuckerman, 1989), è quello di identificare soggetti, appartenenti a una popolazione generale, che presentino un elevato rischio per un particolare disturbo e quindi di prevedere e/o anticipare un certo corso di eventi, nel caso specifico l'insorgere di un DSA, al fine di prevenirlo o ridurne gli effetti intervenendo in maniera tempestiva ed efficace, dato che la tempestività sembra essere una delle variabili più rilevanti per determinare l'efficacia di un intervento di recupero (Baker e Smith, 1999; Jackson et al., 1999; Schneider, Roth

competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

#### *Didattica Personalizzata*

La didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, ecc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo.

A titolo esemplificativo, nel sito del MIUR vengono pubblicati alcuni modelli di Piano Didattico Personalizzato (<http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa>).

## **SECONDA PARTE – DISTURBO DA DEFICIT DI ATTENZIONE/IPERATTIVITÀ**

*Giorgia Sanna*

### **Quadro clinico, cause eziologiche e caratteristiche comportamentali**

L'ADHD (Acronimo inglese di «Attention Deficit Hyperactivity Disorder») si riferisce al Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività che si caratterizza per la presenza di sintomi di disattenzione, impulsività/iperattività, riconducibili a difficoltà nell'autocontrollo e nella capacità di pianificazione, non attribuibili a un deficit dell'intelligenza. Riguardo alle origini dell'ADHD nel corso degli anni Novanta le conoscenze scientifiche si sono notevolmente arricchite per l'intensificarsi di numerosi studi, tuttora in corso, sul funzionamento del cervello. Tuttavia, sulle origini dell'ADHD esistono ancora oggi pareri non uniformi: da un lato c'è chi sostiene che esso derivi da conseguenze ambientali particolarmente svantaggiate e dall'altro invece c'è chi ritiene che le cause del disturbo siano da rintracciare in anomalie di tipo neurobiologico. In realtà, è verosimile che la causa dell'ADHD sia multifattoriale e cioè che i vari fattori, neurobiologici e psicosociali, contribuiscano insieme al suo manifestarsi, ma che i fattori psicosociali, da soli, non siano la causa primaria. Tra coloro che sostengono l'origine organica, sulla base di evidenze genetiche e studi di neuroimmagini, l'ADHD è riconosciuto quale espressione di un disturbo che coinvolge la corteccia prefrontale, i nuclei della base e il cervelletto, e che si manifesta come alterazione nell'elaborazione delle risposte agli stimoli ambientali. Alcuni studi fondati sulle tecniche di diagnostica per immagini hanno evidenziato che la corteccia prefrontale, parte del cervelletto e alcuni nuclei della base (nucleo caudato e il globus pallidus) dei bambini con ADHD risultano più piccoli di quelli dei bambini sani. Tali differenze appaiono significative poiché le aree cerebrali di dimensioni ridotte sono proprio quelle che regolano l'attenzione, la programmazione e controllo del comportamento, l'inibizione delle risposte automatiche, la capacità di resistenza alle distrazioni. Se è pur vero che una quota consistente di bambini può presentare comportamenti di disattenzione e/o irrequietezza motoria, è altrettanto vero che i bambini con un Disturbo

Il sistema di classificazione medica ICD-10 chiama il disturbo *Sindrome Ipercinetica (HKD)*, simile al *Disturbo da Deficit Attentivo con Iperattività di tipo combinato (Disattenzione + Iperattività/Impulsività ADHD-C)* come indicato nei criteri del DSM.

I 18 sintomi descritti nel DSM-5, così come nel DSM-IV, sono gli stessi presenti nell'ICD-10, l'unica differenza risiede nell'item (f) della categoria *Iperattività/Impulsività (parla eccessivamente)* che per l'OMS è segno di impulsività mentre per l'APA di iperattività.

I criteri diagnostici sono divisi in due domini di sintomi: *Disattenzione e Iperattività/Impulsività*.

Per l'ICD si ha una diagnosi se si presentano contemporaneamente sintomi di disattenzione, iperattività e almeno un sintomo di impulsività; la contemporanea presenza di altri disturbi psichiatrici, come il disturbo della condotta o il disturbo oppositivo-provocatorio, comporta l'inclusione in specifici raggruppamenti diagnostici, come disturbo ipercinetico della condotta. L'ICD infatti non ammette comorbidità, ma tenta di descrivere una specifica sindrome per ogni tipo di paziente. Con il DSM, invece, sono possibili le comorbidità (con il DSM-5 è possibile effettuare una diagnosi di ADHD in comorbidità con il disturbo dello spettro autistico).

TABELLA 22.2

**Sintomi e criteri diagnostici secondo il DSM-5® (APA, 2014, pp. 68-70)\***

<b>Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività</b>
<p>A. Un pattern persistente di disattenzione e/o iperattività-impulsività che interferisce con il funzionamento o lo sviluppo, come caratterizzato da (1) e/o (2):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disattenzione: Sei (o più) dei seguenti sintomi sono persistiti per almeno 6 mesi con un'intensità incompatibile con il livello di sviluppo e che ha un impatto negativo diretto sulle attività sociali e scolastiche/lavorative.  <small>Nota: I sintomi non sono soltanto una manifestazione di comportamento oppositivo, sfida, ostilità o incapacità di comprendere i compiti o le istruzioni. Per gli adolescenti più grandi e per gli adulti (17 anni e oltre di età) sono richiesti almeno cinque sintomi.</small> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Spesso non riesce a prestare attenzione ai particolari o commette errori di distrazione nei compiti scolastici, sul lavoro o in altre attività (per es., trascura o omette dettagli, il lavoro non è accurato).</li> <li>b. Ha spesso difficoltà a mantenere l'attenzione sui compiti o sulle attività di gioco (per es., ha difficoltà a rimanere concentrato/a durante una lezione, una conversazione o una lunga lettura).</li> <li>c. Spesso non sembra ascoltare quando gli/le si parla direttamente (per es., la mente sembra altrove, anche in assenza di distrazioni evidenti).</li> <li>d. Spesso non segue le istruzioni e non porta a termine i compiti scolastici, le incombenze o i doveri sul posto di lavoro (per es., inizia i compiti ma perde rapidamente la concentrazione e viene distratto/a facilmente).</li> <li>e. Ha spesso difficoltà a organizzarsi nei compiti e nelle attività (per es., difficoltà nel gestire compiti sequenziali; difficoltà nel tenere in ordine materiali e oggetti; lavoro disordinato, disorganizzato; gestisce il tempo in modo inadeguato, non riesce a rispettare le scadenze).</li> <li>f. Spesso evita, prova avversione o è riluttante a impegnarsi in compiti che richiedono sforzo mentale protratto (per es., compiti scolastici o compiti a casa; per gli adolescenti più grandi e gli adulti, stesura di relazioni, compilazione di moduli, revisione di documenti).</li> <li>g. Perde spesso gli oggetti necessari per i compiti o le attività (per es., materiale scolastico, matite, libri, strumenti, portafogli, chiavi, documenti, occhiali, telefono cellulare).</li> <li>h. Spesso è facilmente distratto/a da stimoli esterni (per gli adolescenti più grandi e gli adulti, possono essere compresi pensieri incongrui).</li> <li>i. È spesso sbadato/a nelle attività quotidiane (per es., sbrigare le faccende; fare commissioni; per gli adolescenti più grandi e per gli adulti, ricordarsi di fare una telefonata; pagare le bollette; prendere appuntamenti).</li> </ol> </li> </ol>

## Comunicazione Aumentativa e Alternativa

Giuseppe Maurizio Arduino

La compromissione della comunicazione è una delle caratteristiche che definiscono i disturbi dello spettro autistico. La comunicazione può essere compromessa in vari modi e con differenti gradi di gravità. Tra i soggetti con Disturbi dello Spettro Autistico (DSA) possiamo infatti trovare persone che non parlano e non comprendono il linguaggio, altre che non parlano ma comprendono bene, altre ancora che parlano ma comprendono poco ciò che dicono, oppure che hanno una buona proprietà di linguaggio e una buona comprensione.

Lo sviluppo di migliori capacità comunicative sarà pertanto uno dei principali obiettivi dell'intervento educativo/abilitativo rivolto a un bambino con autismo.

Questo intervento dovrà, da un lato, potenziare l'intersoggettività e tutte quelle forme di comunicazione non verbale ed espressiva che intervengono precocemente nello sviluppo delle capacità di interazione sociale del bambino, dall'altro si dovrà porre l'obiettivo di individuare un codice di comunicazione convenzionale condiviso che consenta di veicolare gli scambi comunicativi tra il bambino e le altre persone del suo ambiente.

Nello sviluppo del bambino tipico e in una parte di quelli con DSA, questo codice è rappresentato dal linguaggio. Nella maggior parte dei bambini con autismo, invece, il linguaggio non rappresenta sempre un codice condiviso, perché il bambino non parla o comprende poco le parole oppure, come capita in molti casi, perché il linguaggio di cui il bambino dispone non è sufficiente per esprimere i suoi bisogni e, per dirla in termini più ampi, la sua *soggettività*.

La *Comunicazione Aumentativa e Alternativa* (CAA) interviene proprio a supporto di queste difficoltà. Il termine «aumentativa» indica l'uso di strumenti che supportano e «aumentano» il linguaggio quando questo è presente, seppur in maniera limitata, nel soggetto. A questo significato del termine «aumentativa», che si è soliti indicare, ne va aggiunto un secondo, altrettanto importante, che riguarda l'uso che il partner comunicativo del bambino (il genitore, l'insegnante, l'operatore) fa di codici di comunicazione non verbale. Non è cioè *solo il bambino* che usa un codice in senso «aumentativo» a supporto del proprio linguaggio, ma è anche il *partner comunicativo* che lo utilizza, affiancandolo al proprio linguaggio, con lo scopo di farsi comprendere meglio. Un esempio può essere l'indicazione, da parte di un adulto, di un'immagine mentre sta dando al bambino una consegna o gli sta chiedendo una cosa.

Il termine «alternativa» si riferisce invece all'uso di un certo codice come «alternativa» al linguaggio; l'assenza di linguaggio rappresenta infatti una grave disabilità che non solo condiziona la comunicazione e le relazioni sociali, ma influisce sull'apprendimento ed è alla base di molti problemi di comportamento. Offrire un metodo alternativo per farsi capire ha quindi implicazioni non solo sulla comunicazione, ma anche sull'interazione sociale e l'apprendimento e consente inoltre di prevenire molti problemi di comportamento.

Facciamo qualche esempio. Un bambino con autismo che non parla in genere si fa capire utilizzando modalità motorie di comunicazione: per esempio prende i genitori

per mano e li porta nel luogo dove si trova ciò che desidera, per esempio un gioco o un cibo. Spesso questa è l'unica modalità, non essendo presente in molti casi la capacità di indicare. La CAA interviene in questo caso fornendo un codice di comunicazione alternativo al linguaggio. Se consideriamo invece il caso di un bambino che dice qualche parola, ma usa il linguaggio prevalentemente in modo ecolalico e non sempre comprende ciò che dice, la CAA può aiutarlo a organizzare il linguaggio «aumentandone» l'efficacia comunicativa. Ciò può avvenire fornendo al bambino un codice visivo che potrà essere utilizzato insieme al linguaggio e a supporto dello stesso. Le strategie di CAA potranno anche essere utilizzate per migliorare la strutturazione della frase e il suo utilizzo a scopo comunicativo.

Abbiamo visto, con questi esempi, che la CAA si avvale innanzitutto di strumenti di tipo visivo iconico, come fotografie, disegni e pittogrammi: anche l'uso dei gesti e di segni convenzionali rappresenta una forma di CAA, che in alcuni casi è utilizzabile anche nel caso dei DSA. Queste modalità visive di comunicazione sono le più adatte per comunicare con soggetti con Disturbi dello Spettro Autistico che, nella maggior parte dei casi, hanno buone capacità di elaborazione e memoria visiva.

La CAA viene considerata in rassegne di studi sugli esiti (Simpson et al., 2005) e in linee guida istituzionali (Fuentes-Biggi, 2006), come una metodologia di trattamento «raccomandata», anche se il suo supporto scientifico, pur presente, è ancora parziale.

In una rassegna del 2001, Mirenda, (traduzione italiana del 2005) fa il punto su ciò che sappiamo sulla CAA e l'autismo, distinguendo fra ausili che servono a favorire la comprensione (l'input), come per esempio agende e altri aiuti visivi (Hodgdon, 1999) e ausili che facilitano l'espressione e al contempo favoriscono la comprensione (ausili per aumentare l'input e l'output).

È il caso, quest'ultimo, dell'intervento di CAA proposto da Joanne M. Cafiero, conosciuto come *Natural Aided Language* (Cafiero, 2005). Cafiero propone l'uso di immagini (in genere pittogrammi PCS di Mayer-Johnson), singole, su tabelle o su dispositivi elettronici, sia da parte del bambino con autismo sia del suo partner comunicativo, come supporto alla comunicazione in contesti naturali. Fanno riferimento a questo approccio anche alcune delle esperienze italiane di uso della CAA con bambini con autismo (Zappella et al., 2001; Arduino et al. 2001).

Mirenda distingue inoltre sistemi di CAA che si avvalgono di ausili per l'output: si tratta di metodologie di impostazione comportamentale che insegnano, attraverso l'utilizzo di immagini, a fare delle richieste e a sviluppare altre funzioni comunicative. L'esempio più conosciuto e utilizzato è rappresentato dal *Picture Exchange Communication System* (PECS), un programma di intervento comportamentale che parte dall'insegnamento della richiesta attraverso lo scambio di un'immagine con l'oggetto (per esempio un cibo o un gioco) corrispondente. Questo programma, messo a punto da Frost e Bondy (1994) e utilizzato anche in Italia (Visconti et al., 2007; Lerna et al., 2008), prevede una sequenza di apprendimento di complessità crescente e consente in un certo numero di casi di aumentare anche le competenze linguistiche (Magiati e Howlin, 2003).

Un'altra forma di CAA che viene descritta da Mirenda è il *Training di Comunicazione Funzionale*, che utilizza modalità analoghe a quelle sopra indicate, ma è centrato

soprattutto sull'insegnamento di abilità di comunicazione il cui scopo principale è quello di ridurre problemi di comportamento che sono connessi proprio con la difficoltà di comunicare. In pratica, dopo un'approfondita analisi funzionale del problema di comportamento, se questo è determinato da un problema di comunicazione, si insegna al soggetto un comportamento comunicativo il cui scopo sia equivalente a quello alla base del problema di comportamento: per esempio, se un soggetto non verbale mette in atto comportamenti di fuga o aggressività con lo scopo di allontanarsi dalla classe quando è stanco, si può insegnare un modo non verbale di comunicare questo suo bisogno.

Come abbiamo detto in precedenza la CAA può avvalersi di modalità diverse: gesti e segni convenzionali, oggetti concreti, fotografie, disegni, pittogrammi, scrittura. Inoltre, il livello tecnologico degli strumenti impiegati può essere differente a seconda delle necessità del soggetto e delle risorse disponibili. A questo proposito si è soliti distinguere tra *CAA non assistita* (si avvale solo del corpo del soggetto, come nell'uso dei gesti o dei segni manuali) e *CAA assistita* (vengono utilizzati strumenti, come le immagini, oltre al corpo del soggetto). Inoltre, possiamo distinguere una *CAA senza tecnologia* (per esempio uso di disegni o foto), a *bassa tecnologia* (è il caso di pulsanti attraverso cui possono essere attivati messaggi registrati) e ad *alta tecnologia* (strumenti elettronici con sintesi di voce, di varia complessità).

La messa a punto di un programma di CAA dovrebbe sempre partire da una valutazione funzionale delle abilità del soggetto, in base alla quale vengono definiti gli strumenti più adatti, in *quel* momento, per *quell* individuo. Con un bambino non verbale che ha una buona comprensione del significato delle immagini, si può iniziare proponendo un codice iconico; man mano che il bambino cresce, se impara a leggere, le immagini possono essere sostituite da parole scritte.

Per la valutazione della comunicazione è utile avvalersi di strumenti che sono stati ideati specificamente per l'autismo, come per esempio le griglie proposte da Watson e collaboratori (1997) o il test *VCAA/Valutazione della comunicazione aumentativa e alternativa* (Goldman, 2006).

Uno dei principi della CAA è che l'utilizzo di strumenti aumentativi o alternativi di comunicazione deve essere condiviso e diffuso in tutti i contesti di vita del bambino. Non è cioè corretto metodologicamente, né efficace, pensare che la CAA venga utilizzata dal bambino soltanto con la logopedista; il coinvolgimento attivo della famiglia e della scuola rappresenta infatti un aspetto irrinunciabile di qualsiasi programma di CAA. Il documento di indirizzo sull'*Integrazione scolastica degli alunni con disturbi dello spettro autistico* (Società Italiana di Pedagogia Speciale, 2008) raccomanda anche a scuola l'utilizzo di aiuti visivi per la comunicazione (Dixon, 2008).

L'uso della CAA con soggetti con DSA rappresenta anche un modo concreto per dare applicazione ai principi dell'ICF (OMS, 2002; 2007) che enfatizza il ruolo dei fattori ambientali nel rendere possibile (o meno) la partecipazione e l'integrazione sociale della persona disabile. Tra questi fattori ambientali, la CAA rappresenta senza dubbio uno dei più importanti *facilitatori* per i soggetti con disturbi dello spettro autistico.

## AMBITO ORGANIZZATIVO E DELLA GOVERNANCE

“

*La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.*

”

---

ART. 34, COSTITUZIONE ITALIANA



# RISPOSTE ORGANIZZATIVE DELLA SCUOLA IN OTTICA INCLUSIVA: DALLA DIDATTICA LABORATORIALE ALLA COMPRESENZA DIDATTICA

*(Francesco Zambotti; Umberto Margiotta; Dario Ianes)*



## Bisogni educativi e Bisogni Educativi Speciali a scuola

Francesco Zambotti

La realtà quotidiana della nostra scuola, così come quella della nostra società, è contraddistinta dal confronto costante con l'eterogeneità delle richieste e dei bisogni dei nostri alunni e della comunità intera che gravita attorno al mondo della scuola. Già quindici anni fa, Brahm Norwich, uno dei massimi studiosi internazionali delle pratiche e politiche inclusive, aveva evidenziato come nella scuola coesistano quotidianamente tre tipi fondamentali di bisogni educativi a cui è necessario rispondere (Norwich, 2000, pp. 19-25):

- bisogni *comuni*, che fanno riferimento a caratteristiche possedute da tutti;
- bisogni *specifici*, che riguardano aspetti condivisi da alcuni alunni;
- bisogni *individuali*, che sono riconducibili esclusivamente ad alcuni alunni e sono differenti da tutti gli altri.

In questa tripartizione, elaborata a livello internazionale, ritroviamo anche la complessità e la ricchezza dei bisogni tipici della scuola italiana che da quarant'anni, non senza difficoltà, accoglie tutti gli alunni con disabilità nelle classi comuni e che, negli ultimi anni, ha contribuito a innovare la normativa, cercando una risposta ai bisogni educativi degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e con altre forme di svantaggio di origine socioculturale, linguistico o clinico.

Nella macrocategoria di Bisogni Educativi, quindi, convergono tutte quelle necessità educative normali e speciali che richiedono degli accorgimenti didattici specifici per realizzare una piena inclusione di tutti gli alunni, che si traduce nel massimo grado possibile di apprendimento rispetto alle proprie potenzialità e di partecipazione alla vita sociale e comunitaria, sia a scuola, sia nell'extrascuola.

## La progettualità del laboratorio

Umberto Margiotta

È evidente come in un'ottica di didattica laboratoriale si vada oltre una responsabilità magistrale come gestione amministrativa dei programmi, oltre una logica esecutiva e si metta, invece, in campo una logica progettuale, una logica di relazioni complesse che utilizza risorse umane e tecniche assolutamente diverse.

Il laboratorio esige per la progettualità stessa che lo contraddistingue di portare le attività educative all'esterno della scuola, di servirsi di «esperti» e di risorse esterne, di utilizzare costantemente il metodo della ricerca che si affina via via, che impone la necessità di usare documentazione pertinente, di mettere a punto strumenti per la rilevazioni dei dati, di criteri, di produrre verifiche di interpretazione dei dati stessi.

Se il laboratorio è luogo di ricerca produttiva che si contraddistingue ed evita la genericità e l'approssimazione proprio grazie alla sua connessione con la produttività, occorre tener presente che le circostanze, i mezzi e i modi del produrre sono diversi e allo stesso modo è diversa la realtà fisica del laboratorio. La distinzione tra teorico e pratico può risultare un'indebita semplificazione, giacché ciascuna ricerca necessita di

strumentazioni sue proprie, di procedure che continuamente richiedono il meticciamiento tra teoria e pratica e una ricerca di fisica teorica può, ad esempio, richiedere esperimenti continui e laboratori con apparecchiature tecnologiche ingenti. Occorre, insomma, tener presente che il matematico, il fisico teorico, lo storico e l'artista fanno ricerca produttiva in modi molto diversi e la diversità rientra anche in ciascun campo. Ma ci sono anche significativi tratti comuni: solo in via provvisoria possiamo assumere la ricerca come un procedimento tutto sistematico, intenzionale e lineare; in realtà nella ricerca si evidenzia tutta la eterogeneità della struttura della mente: il problema, il progetto, i mezzi tecnici, le verifiche, la documentazione sono caratterizzati da andamenti che danno largo spazio a elementi informali, a intuizioni, a scoperte improvvisate, a tempi apparentemente morti, a regressioni, a scoraggiamenti, a digressioni.

Utilizzando il metodo della ricerca, la programmazione si trasforma in progettualità e l'interdisciplinarietà — che spesso è un forzato e artificioso accostamento di materie diverse — diventa un naturale elemento. Dunque, la ricerca è assunta come mezzo normale e necessario per trovare spiegazioni scientifiche, per compiere operazioni tecniche, per conoscere istituzioni, ambienti naturali o produttivi, e più in generale dare giudizi e prendere decisioni su basi attendibili. La ricerca, prima di essere una metodologia di soluzione di problemi intenzionale e sistematica elaborata da esperti, è un modo naturale di comportarsi della mente in quanto la mente di per sé ha strutture e funzioni per avvertire e risolvere problemi: compito dell'educazione è quello di rafforzare e affinare i naturali poteri di ricerca dei nostri allievi.

Il laboratorio si caratterizza, allora, come modalità di apprendimento significativo, di analisi e riflessione sul sapere, che l'allievo accumula a scuola ma in larga parte anche nell'extrascuola, diviene l'ambiente nel quale egli mette alla prova ciò che sa, per astrarre ciò che c'è di comune nelle varie discipline con le quali si confronta dentro la scuola. Ambiente quindi non inteso solo come luogo o spazio attrezzato, come aula speciale o decentrata, ma anche come insieme delle condizioni didattiche, sociali e degli interessi per svolgere un compito.

In esso si organizzano attività formative e si sviluppano progetti e unità di apprendimento attraverso la prassi didattica e la ricerca-azione; in esso si coniugano le conoscenze e le abilità, si crea la connessione tra l'aspetto pratico dell'apprendimento e gli obiettivi in una dimensione operativa atta a costruire un percorso di apprendimento formativo. L'attività di laboratorio educa a un percorso di apprendimento flessibile con la possibilità di fare scelte continue e a un modo collettivo di fare cultura: con il corpo e con le mani, più che con i simboli e l'apparato percettivo, l'allievo risponde ai problemi cognitivi posti dall'insegnamento, interagisce e confronta le sue competenze con quelle del gruppo.

Nel momento in cui poi si risvegliano dei bisogni compressi, con le attività laboratoriali si risponde anche a degli interessi spesso trascurati, quali la comunicazione, la costruzione, il fare da sé, il movimento, l'esplorazione.

È evidente come la didattica laboratoriale diventa una metodologia indispensabile per creare ambienti di apprendimento integrati all'interno dei quali gli allievi riconoscono la complessità dell'esperienza umana e sociale e tutte le discipline di studio si intrecciano ologrammaticamente con queste «educazioni». Non si tratta, allora, di insegnare dodici

materie a cui si aggiungono sei «educazioni», in una logica scompositiva e di specialismo autoreferenziale: si organizzano, invece, attività educative e didattiche scolastiche unitarie in grado di mobilitare capacità e trasformarle in competenze personali che fanno complessivamente più «sagge» le persone nell'affrontare i problemi e i compiti quotidiani della cittadinanza, dell'ambiente, della circolazione stradale, della salute, delle pratiche alimentari, dell'affettività.

### **Il ruolo del docente nella pratica laboratoriale**

Si è detto che i problemi o i progetti o i compiti che una didattica laboratoriale affronta hanno la caratteristica di essere legati alla vita reale e, come tali, di essi non si conosce a priori la risposta compiuta: la loro caratteristica è proprio quella di coinvolgere studenti e docenti in un comune percorso di ricerca. Studenti e docenti in una relazione simmetrica, dunque? Il docente resta docente, ovviamente; è l'esperto, chi ha maggiori competenze, e, in questa sua veste, ha il dovere di essere modello ed esempio, per l'allievo, di nitidezza e armonia nel percorso risolutivo dei problemi, nella risoluzione dei progetti o nello svolgimento dei compiti. Anche il docente, però, cammina sul filo del problema da risolvere o del progetto da realizzare o del compito da eseguire senza «rete di protezione». Partecipa, in modo diverso, ma partecipa, con i suoi allievi, a una comunità di apprendimento di cui non è affatto spettatore esterno. Il tirocinio formativo che riserva all'allievo è molto di più, anche per lui, di un esercizio ripetitivo: è ogni volta la dimostrazione della sua creatività personale e della competenza professionale.

Nella scelta delle attività, siano esse obbligatorie o opzionali facoltative ma sempre improntate al principio del laboratorio, al docente è richiesto, quale condizione fondamentale, di dichiarare le scelte didattiche e educative, di informare e coinvolgere esplicitamente i destinatari, di spiegare perché serva quel determinato percorso e di dividerlo con i docenti, la famiglia e il territorio. Le scelte fatte dal docente devono essere gestite con il massimo della consapevolezza per non cadere né in automatismi né in una sorta di programmazione olimpica, anticipata, che non rispetterebbe le diverse dinamiche degli apprendimenti personalizzati.

La laboratorialità diviene così il momento in cui l'intenzionalità educativa si fa prassi, ovvero il fine che mentalmente il docente si prefigge fa i conti con la realtà che effettivamente trova e gli permette di valorizzare e rinforzare le motivazioni, di rispondere ai bisogni sociali e ai livelli cognitivi, affettivi, emotivi del soggetto che apprende e di avvalorare contemporaneamente tutti gli apporti disciplinari.

Come si pone, dunque, il docente all'interno della didattica laboratoriale? All'interno delle unità di apprendimento egli dichiara gli obiettivi formativi incrociando gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento con la situazione attuale in cui opera, favorendo lo strutturarsi di competenze attraverso opportune strategie educative.

Ne consegue che il docente è anche un esperto conoscitore di metodologie didattiche che agisce seguendo un piano elaborato, riflettendo sulla propria esperienza, confrontan-

dosi con i colleghi, ripensando e correggendo la progettazione in funzione di un nuovo assetto sempre più funzionale all'apprendimento degli allievi.

Nei confronti degli alunni, il docente ha ruolo di accompagnamento, di tutorato e di consulenza. È di volta in volta: propositore-organizzatore; facilitatore della interazione fra i diversi soggetti; negoziatore; garante del processo e del compito; risorsa.

Riprendendo le categorie di Bruner (1997, p. 132), l'insegnante di laboratorio collabora, come membro di una comunità ermeneutica, a un processo interpretativo, a cui partecipano tutti i membri in quanto soggetti capaci di pensare, e come soggetto «esperto» in grado di fornire consulenza in funzione della costruzione della conoscenza. Con l'esercizio dell'autorevolezza il docente favorisce, mediante una continua negoziazione, la crescita individuale e lo sviluppo di tutte le potenzialità dell'allievo, sostenendolo nelle difficoltà, indirizzandolo verso nuovi orizzonti, sollecitando la sua curiosità e il suo interesse.

Come docente di attività di laboratorio egli è attento supervisore dell'applicazione rigorosa delle procedure, pronto però a cogliere i cambiamenti del contesto in cui opera per ridefinire in itinere il processo in un'ottica di flessibilità. La raccolta della documentazione di tutte le fasi del percorso gli consente di attivare, da solo o con il confronto nel team dei docenti interessati, processi di riflessione e di adattamento a nuove esigenze, per offrire a ogni alunno occasioni di apprendimento rispondenti ai bisogni individuali.

È compito del docente stabilire i criteri e le prove di valutazione sulla base dei risultati attesi. In questo caso un metro di giudizio adeguato a un «lavoro autentico» non può essere rappresentato solo dalle prove tradizionalmente volte alla valutazione di conoscenze e abilità; occorre predisporre modalità di osservazione, e successivamente di valutazione, che abbiano come oggetto le competenze che ciascun allievo utilizza nelle varie situazioni che una didattica laboratoriale a tutto campo continuamente utilizza. Si tratta di un tipo di valutazione che considera sia il processo sia il prodotto finale di un percorso, che fornisce informazioni sui progressi conseguiti dallo studente, su quelle capacità che, opportunamente mobilitate, hanno reso significativo l'apprendimento.

## La centralità delle didattiche laboratoriali

In *Insegnanti al timone* di Bottani, uno dei maggiori esperti internazionali di sistemi scolastici, in un quadro complessivamente a tinte fosche, vi è un piccolo paragrafo nell'ultimo capitolo caratterizzato da toni idilliaci: è dedicato alle grandi potenzialità della «rivoluzione pedagogica del XX secolo» (Bottani, 2002), quella del costruttivismo epistemologico e pedagogico che pone al centro del processo di insegnamento-apprendimento l'attività costruttiva dello studente.

Per Bottani, la riqualificazione della scuola potrà avvenire soltanto se i principi del costruttivismo potranno generalizzarsi, soppiantando pedagogie e approcci metodologici adatti alla scuola del secolo passato. Per il costruttivismo, l'apprendimento si può realizzare se lo studente è posto al centro del processo di costruzione della conoscenza, se lo studente è attivo sul piano cognitivo e se il processo di insegnamento-apprendimento

tiene conto delle complesse dinamiche relazionali che possono facilitare o ostacolare la costruzione della conoscenza. Il costruttivismo ha rielaborato, realizzandone una sintesi felice, i punti di forza del contributo pedagogico di alcuni grandi psicopedagogisti del Novecento, quali Dewey, Piaget, Vygotskij e Bruner, e lasciando invece cadere gli aspetti più effimeri (Calvani, 1998).

Una delle tesi centrali della Cultura dell'Educazione di Bruner è che

la tradizione pedagogica occidentale rende poca giustizia all'importanza dell'inter-soggettività nella trasmissione della cultura [...]. Così il modello dell'insegnamento diventa quello del singolo docente, presumibilmente onnisciente, che racconta e mostra in maniera esplicita ad allievi presumibilmente ignari di qualcosa di cui presumibilmente non sanno niente [...]. Sono convinto che uno dei più grandi regali che una psicologia culturale possa fare all'educazione sia la riformulazione di questa concezione ormai svuotata di significato [...]. Questo comporta la costruzione di culture scolastiche che operino come comunità interattive, impegnate a risolvere i problemi in collaborazione con quanti contribuiscono al processo educativo. Questi gruppi non rappresentano solo un luogo di istruzione, ma anche un centro di costruzione dell'identità personale e di collaborazione. Dobbiamo far sì che le scuole diventino un luogo dove viene praticata (e non semplicemente proclamata) la reciprocità culturale, il che comporta una maggiore consapevolezza da parte dei bambini di quello che fanno, come lo fanno e perché... E siccome all'interno di queste culture scolastiche improntate al reciproco apprendimento si produce spontaneamente una divisione del lavoro, l'equilibrio tra l'esigenza di coltivare i talenti innati e quella di offrire a tutti l'opportunità di progredire viene espressa dal gruppo in una forma più umanistica: «da ciascuno secondo le sue capacità». (Bruner, 1997)

Queste considerazioni sono solo un esempio di ciò che è stato teorizzato negli ultimi decenni da molti psicopedagogisti ed esperti di problematiche educative, e che è stato poi riportato nelle indicazioni ministeriali degli ultimi trent'anni. Viene da molti costantemente indicata la necessità di didattiche laboratoriali, di un insegnamento laboratoriale in tutte le discipline scolastiche, e non tanto di laboratori, intesi questi come attività effettuate in ambiti specifici extracurricolari, o anche come attività connesse alle discipline fondamentali, come il laboratorio scientifico, ma giustapposte a un insegnamento tradizionale, libresco e trasmissivo.

Didattiche laboratoriali come sinonimo, quindi, di modalità di conduzione del processo di insegnamento-apprendimento centrate sul ruolo attivo degli studenti nella costruzione della conoscenza, didattiche centrate sui processi, sulla problematizzazione, sulle ipotesi, sugli errori, come punti di partenza del processo di concettualizzazione e di sistematizzazione delle conoscenze, cioè didattiche metacognitive.

Le didattiche laboratoriali sono poco diffuse a causa del modello enciclopedico dei saperi. La realtà della scuola sembra, tuttavia, contraddire la teoria: le didattiche laboratoriali sono marginali, anche nella scuola primaria, nell'insegnamento delle principali materie scolastiche. Quali i motivi?

Una prima difficoltà è individuare le metodologie laboratoriali più adatte, nei vari ambiti disciplinari, a permettere effettivamente allo studente di essere attivo nel processo di costruzione della conoscenza. Una prima difficoltà è, cioè, quella della concretizzazione

di considerazioni pedagogiche generali in modelli didattici che tengano conto in modo non estrinseco delle problematiche epistemologiche e psicologiche dei vari saperi. Una seconda difficoltà è quella di prendere le distanze da modelli didattici apparentemente costruttivisti, che sottolineano ad esempio l'importanza dell'apprendimento cooperativo, o altre esigenze pedagogiche importanti, ma che rimangono poi su un terreno spontaneistico, attivistico; questi modelli sono basati solo apparentemente sull'attività degli studenti, ma non sono poi in grado di far sì che gli studenti siano attivi sul piano cognitivo, che partecipino in prima persona al processo della concettualizzazione (Dewey, 1949).

La causa principale, tuttavia, della limitata diffusione di didattiche laboratoriali consiste nel fatto che, in generale, non è stata individuata come altra faccia della medaglia della realizzazione della scuola del curriculum verticale (cioè della scuola di qualità per tutti) la necessità di ripensare profondamente i saperi disciplinari che si propongono alle varie età.

L'utilizzo non occasionale di metodologie e modalità relazionali innovative non si è generalmente verificato neppure nella scuola primaria (la scuola che è stata riformata in modo più profondo; OCSE, 1998), da una parte per mancanza di risorse adeguate (strumenti, ambienti, seria formazione in servizio), dall'altra soprattutto per la permanenza, in molti insegnanti, dirigenti scolastici e genitori, della visione nozionistica-enciclopedica della scuola tradizionale (bisogna «svolgere il programma»). Spesso le discipline scolastiche continuano, infatti, a non essere centrate sull'apprendimento dello studente, ma sulla loro struttura specialistica, enciclopedica, nozionistica, libresca, su saperi incomprensibili: saperi manualistici, sistematico-deduttivi, formalizzati, saperi, cioè, adatti a menti già formate; essi non possono essere insegnati con didattiche costruttiviste: possono soltanto, in modo illusorio rispetto all'apprendimento degli studenti, essere trasmessi. Le discipline scolastiche, spesso, nella loro organizzazione tradizionale, sono noiose, non coinvolgenti, non motivanti, e molto distanti dalle strutture cognitive degli studenti, costituiscono conseguentemente per molti studenti un muro invalicabile e sono quindi funzionali a una scuola selettiva. Se il rinnovamento dell'insegnamento delle discipline curriculari non diventa il nodo fondamentale dell'innovazione di sistema (senza il passaggio, cioè, dalla scuola del programma alla scuola del curriculum verticale) tutte le altre innovazioni sono un dettaglio, bello o brutto, ma inessenziale. E la scuola potrà anche diventare di tutti, ma come parcheggio.

Modalità innovative di fare scuola che vogliono sintonizzarsi con le motivazioni, gli interessi e le cognizioni della maggior parte degli studenti richiedono conseguentemente e necessariamente un profondo ripensamento del che cosa si insegna, dal punto di vista sia quantitativo che qualitativo che organizzativo. L'aspetto quantitativo è quello più evidente: se non ci si concentra su una minore quantità di saperi non è possibile realizzare nessun rinnovamento metodologico-relazionale (cioè curricolare). Occorre, innanzitutto, abbandonare l'illusione dell'enciclopedismo, che si traduce in un insegnamento basato prevalentemente sul manuale, sul prodotto, sulla memorizzazione cieca. Diceva Ernesto Codignola, addirittura nel 1949, nell'introduzione a *Esperienza e educazione* di Dewey: «La vera originalità della pedagogia attiva è nel bando dato all'ideale enciclopedico, il vero cancro della scuola moderna, nel nuovo spirito introdotto nelle relazioni tra insegnante

e alunno, nella rivoluzione copernicana che ha fatto del discente e delle sue esigenze vitali il vero centro dell'attività didattica» (Codignola, 1949).

Vi è poi l'aspetto qualitativo. Anzi, noi riteniamo che questo problema costituisca il nodo fondamentale del rinnovamento del curriculum, ma anche quello più complesso. La soluzione non risiede infatti in una bignamizzazione (che corre spesso il rischio di trasformarsi in semplificazioni banalizzanti) della struttura (o organizzazione o canone) tradizionale del sapere dei vari ambiti disciplinari, ma in una loro radicale destrutturazione e riorganizzazione, passando così dalla loro struttura specialistica a una loro organizzazione educativa (Dewey, 1961).

Saperi essenziali delle diverse discipline (il che cosa insegnare alle varie età) e metodologie e modalità relazionali innovative sono le due facce inseparabili della medaglia della costruzione del curriculum (Fiorentini, 2000), cioè della scuola di qualità per tutti. Come si individuano i saperi essenziali? Come si fa a individuare i saperi essenziali, in una prospettiva di curriculum verticale? Essi non sono banalmente i saperi minimi; essi, per essere formativi, per riuscire, cioè, a sviluppare contemporaneamente conoscenze durature, competenze trasversali e comportamenti adeguati sul piano educativo, devono essere significativi da due punti di vista; devono essere, contemporaneamente, fondamentali nella cultura, nelle discipline, e adeguati alle strutture motivazionali e cognitive dello studente. La loro individuazione è un'operazione molto impegnativa, che si colloca sul terreno della complessità educativa; può essere condotta soltanto con competenze multidisciplinari e interdisciplinari.

### La didattica laboratoriale come metodologia

L'espressione «didattica laboratoriale» (o «didattica per laboratori») enfatizza una strategia di insegnamento che si basa esplicitamente e costantemente sul fare degli allievi più che sull'ascoltare da parte degli stessi le informazioni dei docenti, che si avvale — anche se ciò non è proprio una condizione del tutto indispensabile — di strumenti e luoghi specializzati.

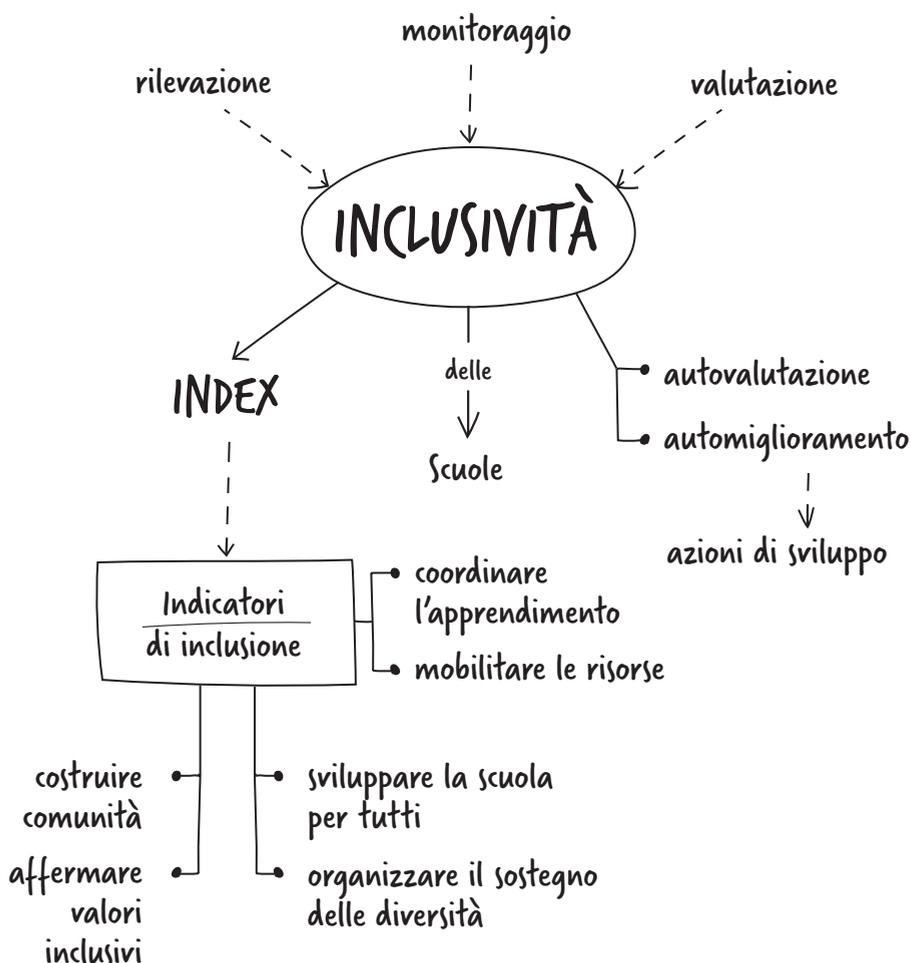
Essa si contrappone, concettualmente e sul versante operativo, a una didattica — nella tradizione della scuola italiana largamente prevalente — la quale punta e confida in egemonica misura sul potenziale informativo e formativo della parola dell'insegnante, in quanto detentore del sapere, assorbita in silenzio e con la massima attenzione da parte del discente-allievo (sapere comune/sapere scientifico).

Privilegiare una didattica di tipo laboratoriale non significa escludere del tutto quella di tipo trasmissivo: vuol però dire consapevolezza che i bambini e i ragazzi imparano con maggiore facilità e in maniera più consistente se mediano il sapere tramite il fare, se non si limitano ad ascoltare quanto comunicato dall'insegnante ma partecipano alla costruzione della propria cultura in un'ottica di ricerca, ideando congetture e sperimentandone la solidità, avvalendosi nell'esercizio di tale attività di strumenti appositi e di luoghi-spazi specializzati.

Una «didattica per laboratori», dunque, è innanzitutto forma mentis dell'insegnante, convinto dell'estrema opportunità di impegnare i propri allievi in azioni di ricerca,

# RILEVAZIONE, MONITORAGGIO E VALUTAZIONE DELL'INCLUSIVITÀ DELLE SCUOLE

(Heidrun Demo)



L'Index per l'Inclusione è costituito da una raccolta strutturata di *indicatori dell'inclusione* e dalla descrizione di una *metodologia di autovalutazione e automiglioramento* che fa uso di quegli indicatori per individuare i punti di forza e le criticità di una realtà scolastica e per progettare azioni di sviluppo che possano migliorarla. Nasce nel 2001 in Inghilterra sulla base di una ricerca-azione condotta da Tony Booth e Mel Ainscow. Dal 2008 esiste una versione italiana dell'Index, che nel frattempo è stato tradotto in oltre 30 lingue in tutto il mondo.

Di seguito, oltre a una descrizione degli indicatori e della metodologia dell'Index, si troveranno alcune riflessioni sul modo in cui esso può contribuire a realizzare gli elementi dell'inclusione introdotti dalla Direttiva e dalla Circolare ministeriali, rispettivamente del 27 dicembre 2012 e del 6 marzo 2013, sui BES.

### Che cos'è e come funziona l'Index per l'Inclusione?

L'Index per l'Inclusione è uno strumento che raccoglie materiali e metodologie che consentono ad alunni, insegnanti, genitori e dirigenti di valutare l'inclusione nella propria comunità scolastica e di progettare azioni che la rendano un ambiente sempre più inclusivo.

L'intero processo proposto si fonda sulla definizione dell'inclusione del modello sociale dei *disability studies* (Barton, 2006; Medeghini et al., 2013; Oliver, 1990), che interpreta l'inclusione come il continuo miglioramento di un contesto per rispondere ai bisogni dei soggetti che ne fanno parte. Se poi si parla di inclusione scolastica, allora, si tratta, più nello specifico, di «un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti» (Booth e Ainscow, 2008, p. 110). In questa visione, è inclusiva la scuola che abbate le barriere e rinforza i facilitatori per l'apprendimento e la partecipazione di tutti, tenendo conto delle diverse caratteristiche sociali, biologiche o culturali di ognuno.

Questa definizione di inclusione è poi articolata da Booth e Ainscow in un sistema complesso di indicatori che mette a fuoco gli elementi che ne caratterizzano la qualità. Questi descrivono essenzialmente alcuni aspetti specifici della vita scolastica che aiutano a individuare, in fatto di inclusione, i punti di forza e le situazioni che invece richiedono un intervento. Sono organizzati in tre dimensioni: la *cultura inclusiva* (i valori e il clima relazionale della scuola), le *politiche inclusive* (gli aspetti organizzativi e legati all'accessibilità della scuola) e le *pratiche inclusive* (tutto quel che riguarda i processi di apprendimento e insegnamento e le risorse che per essi vengono utilizzate) (si veda la tabella 32.1).

Accanto alla definizione degli indicatori di qualità dell'inclusione, Index propone anche una metodologia di lavoro in cui gli indicatori divengono la guida per un processo di autovalutazione e automiglioramento. In un modo molto concreto, gli indicatori divengono le domande di questionari che la scuola può somministrare ad alunni, genitori e insegnanti per valutare i diversi aspetti dell'inclusione al fine di individuare quelli da migliorare. Sulla base di questa analisi, il Collegio docenti elabora priorità e strategie di miglioramento e prova, infine, a realizzarle.

**TABELLA 32.1**  
**Gli indicatori dell'Index per l'Inclusione**

<b>Dimensione A: Creare culture inclusive</b>	<b>Dimensione B: Produrre politiche inclusive</b>	<b>Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive</b>
<b>Sezione A.1: Costruire comunità</b>	<b>Sezione B.1: Sviluppare la scuola per tutti</b>	<b>Sezione C.1: Coordinare l'apprendimento</b>
<p>Ciascuno deve sentirsi benvenuto</p> <p>Gli alunni si aiutano l'un l'altro</p> <p>Gli insegnanti collaborano fra loro</p> <p>Gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto</p> <p>C'è collaborazione fra gli insegnanti e le famiglie</p> <p>Gli insegnanti e il Consiglio d'Istituto collaborano positivamente</p> <p>Tutte le comunità locali sono coinvolte nell'attività della scuola</p>	<p>La selezione del personale e le carriere sono trasparenti</p> <p>I nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola</p> <p>La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni</p> <p>La scuola rende le proprie strutture accessibili a tutte le persone</p> <p>Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola</p> <p>La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati</p>	<p>L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni</p> <p>Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni</p> <p>Le lezioni sviluppano la comprensione della differenza</p> <p>Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento</p> <p>Gli alunni apprendono in modo cooperativo</p> <p>La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni</p> <p>La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto</p> <p>Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione</p> <p>Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni</p> <p>Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti</p> <p>Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula</p>
<b>Sezione A.2: Affermare valori inclusivi</b>	<b>Sezione B.2: Organizzare il sostegno delle diversità</b>	<b>Sezione C.2: Mobilizzare le risorse</b>
<p>Le attese sono elevate per tutti gli alunni</p> <p>Gruppo insegnanti, Consiglio d'Istituto, alunni e famiglie condividono una filosofia inclusiva</p>	<p>Tutte le forme di sostegno sono coordinate</p> <p>Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni</p>	<p>Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento</p> <p>Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio</p>

<p>Gli alunni sono valorizzati in modo uguale</p> <p>Insegnanti e alunni si trattano l'un l'altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un «ruolo»</p> <p>Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica</p> <p>La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione</p>	<p>Le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali sono inclusive</p> <p>Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni</p> <p>Il sostegno agli alunni stranieri che imparano l'italiano è coordinato con il sostegno all'apprendimento degli altri compagni</p> <p>Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate a quelle di sostegno allo sviluppo curricolare e all'apprendimento</p> <p>Le pratiche disciplinari che portano all'esclusione dalle attività vengono ridotte</p> <p>Gli ostacoli alla frequenza sono ridotti</p> <p>Il bullismo viene contrastato</p>	<p>Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione</p> <p>Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate</p> <p>Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione</p>
---	---	---

### *Fase 1: Cominciare a usare l'Index*

L'azione più importante di questa prima fase è la costituzione di un gruppo di coordinamento, l'Index team. Questo progetterà le metodologie, gli strumenti e la tempistica per la realizzazione del ciclo di autovalutazione e automiglioramento nel modo più democratico e partecipato possibile.

### *Fase 2: L'analisi della scuola*

In questa fase, alunni, genitori e insegnanti compilano i questionari predisposti dall'Index team esprimendo il proprio punto di vista su ciò che nella scuola funziona o su ciò che necessita di un intervento. Il risultato di questa fase è un quadro complessivo di punti di forza e criticità della scuola in fatto di inclusione.

### *Fase 3: Produrre un progetto inclusivo*

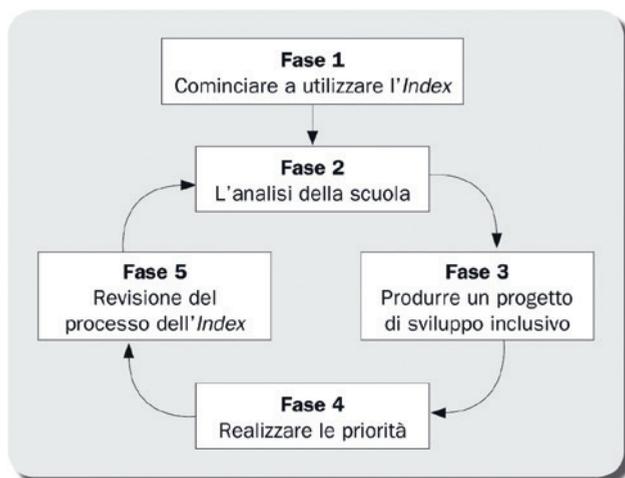
In questa fase prende avvio il processo di automiglioramento: il Collegio docenti, guidato dall'Index team, progetta priorità e strategie di cambiamento della scuola, tenendo conto dei risultati dell'autovalutazione.

### *Fase 4: Realizzare le priorità*

In questa fase le strategie di cambiamento progettate vengono messe in pratica, realizzate e documentate.

### *Fase 5: Revisione del processo dell'Index*

Siamo in questa fase alla conclusione di un ciclo dell'Index: si valutano l'efficacia delle strategie progettate e la qualità del lavoro in un'ottica generale. Questo stadio può agganciarsi a una nuova autovalutazione per rilanciare l'inizio di un nuovo ciclo dell'Index nella prospettiva di un miglioramento potenzialmente infinito.



*Fig. 32.1* Il processo di sviluppo con l'Index e il ciclo di pianificazione dello sviluppo della scuola (tratto da Booth e Ainscow, 2008, p. 120).

Quanto ai tempi di applicazione dell'intero processo dell'Index, sembrano essere necessari due anni per un buon avvio dei lavori e la realizzazione del primo ciclo di autovalutazione e automiglioramento. Una volta che lo strumento è a regime, l'intero processo può avere durata annuale.

Il processo metodologico che l'Index propone è di fatto sovrapponibile a quello di una ricerca-azione, una forma di ricerca il cui obiettivo non è tanto quello di produrre un sapere generalizzabile, quanto di modificare un contesto secondo le percezioni e i desideri di coloro che ne fanno parte. Fondamentale nella ricerca-azione e, di conseguenza, anche in una buona applicazione della metodologia che Index propone, è il protagonismo di coloro che «abitano» il contesto da migliorare. Non si tratta insomma di una metodologia in cui la consulenza di un esterno definisce azioni di sviluppo e miglioramento, ma sono invece proprio gli «interni», gli insegnanti, i genitori e gli alunni, a farlo. Proprio per questo è importante curare le premesse del lavoro con l'Index. Difficilmente un percorso di questo tipo potrà essere imposto; al contrario, sarà importante proporre fin dall'inizio la condivisione dei valori e della visione inclusiva che lo sostengono in modo da risvegliare motivazione e interesse circa gli obiettivi e la direzione di un eventuale cambiamento. Solo sulla base di tale condivisione di intenti — che porta a un impegno congiunto per questo processo — si creano le condizioni per un efficace e riuscito utilizzo dell'Index per l'Inclusione.