1^a Lezione – I Bisogni Educativi Speciali

La rinnovata esigenza di didattica speciale

Nella società di oggi stanno assumendo sempre maggiore rilievo diverse forme di emergenza sociale: la globalizzazione delle relazioni ha posto in evidenza i bisogni delle categorie svantaggiate, che necessitano di integrazione e di inclusione. Si è dunque avvertita l'urgenza di pensare a soluzioni condivise, a forme di azione «la cui efficacia è prevedibilmente connessa ad un loro corretto innesto in una corretta e condivisa progettualità culturale» (Cammisuli, 2016, p. 1): alla base di queste forme di azione, finalizzate a rendere “inclusivi” i servizi – a cominciare dalla scuola – la pedagogia ha assunto, ovviamente, un'importanza fondamentale. Le categorie svantaggiate che necessitano di azioni progettuali possono essere soggetti con disabilità, oppure persone la cui “diversità” è di tipo culturale (come gli immigrati), o che vivono situazioni di disagio per problemi familiari, economici, ecc.

I “BES”

In ambito scolastico si parla di “**bisogni educativi speciali**”. Questa espressione, diffusa anche come acronimo (**BES**), compare per la prima volta nella **Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012** (“Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”) e nella successiva **Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013** (integrata dalla nota MIUR n. 1551 del 27 giugno 2013). Chi sono i BES? Non sono né gli alunni che rientrano nella Legge 104/1992 per la disabilità, né quelli che rientrano nella Legge 170/2010 per i D.S.A., bensì quei restanti casi relativamente ai quali «spetta alla scuola la responsabilità della loro individuazione e progettazione didattica» (Cammisuli, 2016, p. 102). Tali casi possono essere rappresentati da soggetti con deficit relativi alla sfera cognitiva, al linguaggio, alla coordinazione motoria, all'attenzione, ecc. Approfondiremo in seguito questi tipi di disturbo (si veda l'Unità didattica n. 2). Ecco come la categoria dei BES viene introdotta dalla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012:

«In alcuni casi il quadro clinico particolarmente grave – anche per la comorbilità con altre patologie – richiede l’assegnazione dell’insegnante di sostegno, come previsto dalla legge 104/92. Tuttavia, vi sono moltissimi ragazzi con ADHD¹ che, in ragione della minore gravità del disturbo, non ottengono la certificazione di disabilità, ma hanno pari diritto a veder tutelato il loro successo formativo. Vi è quindi la necessità di estendere a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali le misure previste dalla Legge 170 per alunni e studenti con disturbi specifici d’apprendimento”.

Nella categoria dei BES rientrano anche alunni con situazioni di svantaggio economico, linguistico e culturale:

«Si vuole inoltre richiamare ulteriormente l’attenzione su quell’area dei BES che interessa lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. La Direttiva, a tale proposito, ricorda che “ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”. Tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche».

(Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013)

Per i BES non sono adottati gli stessi provvedimenti attuati per i casi che rientrano nella Legge 104 (per esempio, l’assegnazione di un insegnante di sostegno), ma, come già accadeva per le categorie rientranti nella Legge 170, è prevista una **presa in carico da parte della scuola**, la quale attua nei confronti di questi soggetti un approccio pedagogico diverso, basato sulla creazione di **percorsi di studio personalizzati**. Viene esteso, così, a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione e all’individualizzazione dei percorsi d’apprendimento sancito dalla Legge 53/2003 e dal D. lgs. 59/2004.

Il Piano Didattico Personalizzato

Anche se i BES devono produrre obbligatoriamente una **certificazione**, la presa in carico da parte della scuola non consiste nel programmare interventi che tengano conto unicamente del tipo di disturbo menzionato nella certificazione: per ogni singolo alunno vengono considerati diversi fattori, che possono essere legati all’ambiente, alle potenzialità del soggetto, ai suoi

¹ Disturbo da Deficit di Attenzione ed Iperattività.

problemi contingenti, ecc. Dunque, in considerazione della molteplicità di aspetti che concorrono a determinare lo stato di bisogno dell'alunno, viene elaborato un progetto personalizzato.

È il Consiglio di classe a mettere a punto questo progetto, che viene formalizzato in un **Piano Didattico Personalizzato (PDP)**, firmato dal Dirigente Scolastico e condiviso con la famiglia dell'alunno.

Nel piano devono essere obbligatoriamente presenti:

- le strategie di intervento;
- gli strumenti compensativi e le misure dispensative;
- i criteri di valutazione degli apprendimenti.

Altre novità introdotte dalla Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 e dalla Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013

La nuova normativa prevede la presenza di **Centri Territoriali di Supporto (CTS)**, istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali e ubicati presso le Scuole Polo. Tali centri hanno la funzione di fornire ai docenti consulenze relative alle tecnologie informatiche da utilizzare con gli studenti che presentano bisogni speciali.

Ecco come i CTS vengono presentati nella Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, al paragrafo 2 (*Organizzazione territoriale per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica*):

«I Centri Territoriali di Supporto (CTS) sono stati istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali in accordo con il MIUR mediante il Progetto “Nuove Tecnologie e Disabilità”. I Centri sono collocati presso scuole polo e la loro sede coincide con quella dell'istituzione scolastica che li accoglie. È pertanto facoltà degli Uffici Scolastici Regionali integrare o riorganizzare la rete regionale dei CTS, secondo eventuali nuove necessità emerse in ordine alla qualità e alla distribuzione del servizio. Si ritiene, a questo riguardo, opportuna la presenza di un CTS almeno su un territorio corrispondente ad ogni provincia della Regione, fatte salve le aree metropolitane che, per densità di popolazione, possono necessitare di uno o più CTS dedicati».

All'interno delle singole scuole opera invece il **Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI)**: ad assumere questa designazione è il Gruppo di Lavoro per l'Handicap (GLH), che era già stato istituito dalla Legge 104/92. Al Gruppo di Lavoro per l'Inclusione partecipano soggetti che

possiedono competenze specifiche riguardo alle situazioni di disagio o che svolgono compiti di coordinamento all'interno della scuola: ne possono dunque far parte insegnanti di sostegno, funzioni strumentali, assistenti educativi culturali, assistenti alla comunicazione, docenti curricolari che hanno una formazione specifica o che sono coordinatori delle classi, genitori, esperti (anche esterni alla scuola, in seguito a convenzioni).

Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione svolge le seguenti funzioni:

- individua i BES presenti all'interno della scuola;
- raccoglie e documenta gli interventi didattico-educativi attuati (anche in funzione di azioni in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell'Amministrazione);
- promuove il confronto sui casi, fornendo consulenza e supporto ai colleghi, così da favorire l'elaborazione di strategie e metodologie di gestione delle classi;
- si occupa di rilevare, monitorare e valutare il livello di inclusività della scuola;
- raccoglie e coordina le proposte formulate dai singoli GLH operativi;
- elabora una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività che riguardi tutti gli alunni con BES, la quale viene redatta al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno).

Il Piano Annuale per l'Inclusività (PAI)

Il Piano Annuale per l'Inclusività rappresenta la concretizzazione dell'operato del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione: è dunque «il cuore dell'azione rivolta all'inclusività di ciascuna scuola» (Cammisuli, 2016, p. 38). Il Piano Annuale, oltre a rilevare i BES presenti nella scuola (anche al fine di richiedere, per l'anno scolastico successivo, l'eventuale assegnazione di docenti di sostegno), svolge un'analisi degli interventi messi in atto durante l'anno e fa il punto sulle risorse disponibili, così da fornire indicazioni che consentano alla scuola di migliorare la sua capacità di essere inclusiva nel successivo anno scolastico.

Ma che cosa significa, per una scuola, essere inclusiva? A quali principi e valori deve ispirarsi il PAI?

Secondo l'«Index for Inclusion» (Booth e Ainscow, 2014) si ha un'educazione inclusiva quando: si riduce l'esclusione degli alunni dalle culture, dai curricoli e dalle comunità sul territorio; si riformano le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni; si riducono gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali; si cerca di superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni; si guarda alle differenze tra gli

alunni come a risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare; si riconosce il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità; si enfatizza il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi; si promuove il sostegno reciproco tra scuola e comunità; si riconosce che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale.

2^a Lezione – Il rapporto tra processi di formazione, educazione, istruzione e apprendimenti nella prospettiva di una pedagogia inclusiva

La didattica per competenze

«Oggi, secondo l'ottica costruttivista, i saperi fondanti l'apprendimento non sono trasferiti secondo un'ottica descrittiva, trasmissiva e regolativa ma sono anzitutto legati alla capacità da parte dell'insegnante di lavorare a stretto contatto con i propri discenti, condividendo e negoziando con questi ultimi i significati delle esperienze didattiche e del loro arricchirsi costantemente di scoperte di senso» (Cammisuli, 2016, p. 14).

Ciò significa che il lavoro dell'insegnante mira sempre di più all'**acquisizione concreta di competenze** da parte del singolo discente, piuttosto che alla mera trasmissione di contenuti disciplinari.

Preliminarmente, va ricordata la differenza tra conoscenze, abilità e competenze. Nelle Linee Guida per il Portfolio delle competenze (2005) questi tre termini sono così definiti:

- *“Le **conoscenze** rappresentano il sapere che costituisce il patrimonio di una cultura; sono un insieme di informazioni, nozioni, dati, principi, regole di comportamento, teorie, concetti codificati e conservati perché ritenuti degni di essere trasmessi alle nuove generazioni. Le conoscenze sono ordinate, nelle Indicazioni nazionali, per “discipline” e per “Educazione alla Convivenza civile” e costituiscono, unitamente alle abilità, gli “obiettivi specifici di apprendimento”.*

- *Le **abilità** rappresentano il saper fare che una cultura reputa importante trasmettere alle nuove generazioni, per realizzare opere o conseguire scopi. È abile colui che non solo produce qualcosa o risolve problemi, ma colui che conosce anche le ragioni di questo “fare”, sa perché, operando in un certo modo e rispettando determinate procedure, si ottengono determinati risultati. Come le conoscenze, sono ordinate, nelle Indicazioni nazionali, per “discipline” e per “Educazione alla Convivenza civile” e costituiscono, con esse, gli “obiettivi specifici di apprendimento” che i docenti trasformano in obiettivi formativi.*

- *La **competenza** è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i*

fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.

In sintesi, quando si parla di conoscenze ci si riferisce al “sapere”; quando si parla di abilità, al “saper fare”; quando si parla di competenze, alla capacità di servirsi delle conoscenze e delle abilità in modo autonomo e responsabile in situazioni lavorative e di studio, e in generale nella vita personale.

In particolare, oggi si parla molto di “competenze di cittadinanza”, ossia quella consapevolezza critica che un alunno, al termine del percorso formativo, dovrebbe aver conseguito anche grazie alle sollecitazioni ricevute a scuola:

«Un cittadino consapevole è, o dovrebbe essere, in grado di riconoscere e produrre un testo argomentativo, padroneggiandone gli snodi sintattici e la necessaria complessità lessicale; dovrebbe essere in grado di discriminare tra scienza e superstizione, rifiutando di prestare fiducia a ipotesi dichiarate universalmente infondate dalla comunità scientifica. Pensare che i vaccini siano dannosi e che è meglio non somministrarli ai propri figli (anche quando non ci sia nessuna ragione per sospettare una grave reazione allergica) non è una rispettabile opinione, come tale degna di essere contrapposta all’opinione contraria in una libera palestra di idee. La scienza può sbagliare, certo, ed è per definizione esposta ad essere superata da scoperte successive, ma le sue acquisizioni si fondano su un complesso e sofisticato sistema di verifiche sperimentali attraverso il quale si raggiunge l’evidenza scientifica».

(Serianni, 2016)

Che cosa vuol dire che “un cittadino consapevole è, o dovrebbe essere in grado di riconoscere e produrre un testo argomentativo”? Vuol dire che per essere cittadini consapevoli occorre saper capire e valutare autonomamente il contenuto di un articolo di giornale o di un testo burocratico. E la condizione per farlo è padroneggiare una porzione sufficiente di lessico colto e astratto. Pertanto, per quanto riguarda l’insegnamento dell’italiano, iniziative come *I Lincei per una nuova didattica della scuola* (le parole di Seriani citate sopra sono tratte da un Convegno svoltosi nell’ambito di questa iniziativa) pongono l’accento sulla necessità che nell’insegnamento dell’italiano vengano potenziate aree come il lessico e la semantica e sia ridotto, per esempio, lo spazio dedicato alle tassonomie (si pensi alle lunghe liste di complementi minori presenti nelle grammatiche scolastiche); inoltre, Seriani e i Lincei suggeriscono di non sottoporre agli alunni esclusivamente esercizi basati su testi letterari: è

utile lavorare anche su testi di bravi giornalisti o su testi argomentativi d'altro tipo, come – perché no? – quelli di divulgazione scientifica.

Le competenze chiave di cittadinanza e gli assi culturali

Nel DM 139 del 22 agosto 2007 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo all'istruzione” sono individuate otto «**competenze chiave di cittadinanza**» da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria:

1. imparare ad imparare
2. progettare
3. comunicare
4. collaborare e partecipare
5. agire in modo autonomo e responsabile
6. risolvere problemi
7. individuare collegamenti e relazioni
8. acquisire e interpretare l'informazione.

Dunque, nella logica ministeriale che ha portato a dieci anni l'obbligo scolastico, un obiettivo centrale che il discente deve raggiungere è proprio l'acquisizione di competenze, intesa come «pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale» (DM 139, allegato 2). Mirare all'acquisizione di competenze vuol dire, insomma, rendere il discente, al termine del suo ciclo scolastico, autonomamente capace di relazionarsi e di operare nel contesto sociale e lavorativo, di muoversi nella realtà concreta che lo circonda.

Le otto “competenze chiave di cittadinanza” sono declinate in quattro **assi culturali**: l'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse storico-sociale, l'asse scientifico-tecnologico. Questi assi costituiscono una sorta di tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave.

La progettazione per competenze

La progettazione didattica per competenze è il modello indicato da tutti i documenti che hanno portato a una riforma del sistema ordinamentale, ossia le *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, le *Indicazioni Nazionali per i Licei*, le *Linee Guida per la Riforma degli Istituti Tecnici e Professionali*.

Quali sono, a livello di progettazione, le principali novità della didattica per competenze? Innanzitutto, anziché basarsi sull'analisi delle condizioni di partenza del gruppo-classe, la progettazione per competenze «poggia il proprio modo di strutturare il processo di apprendimento sui profili cognitivi in uscita individuati dai suddetti documenti, in riferimento ai diversi corsi di studio e cicli di istruzione ed in rapporto alle *competenze*» (Cammisuli, 2016, p. 17). Le competenze che vengono prese in considerazione sono quelle che si considerano utili per il raggiungimento degli Obiettivi specifici d'Apprendimento (OA).

Il successo formativo non si basa sul raggiungimento di standard relativi a determinati contenuti disciplinari, quanto sul raggiungimento di **competenze in uscita, da garantire a tutti gli alunni** per assicurarne il successo formativo.

Un'altra novità è che la progettazione non ha una struttura sequenziale, ma è articolata in **Unità d'Apprendimento (UdA)** paragonabili alle cartelle contenute in un *desktop*. Tali unità vengono progettate in tandem dall'insegnante curricolare e da quello di sostegno, in funzione delle specifiche caratteristiche del gruppo-classe.

Mentre l'**unità didattica** seguiva un modello di **programmazione per obiettivi**, basato su traguardi di apprendimento legati a determinati ambiti disciplinari, nel caso dell'unità di apprendimento acquistano centralità concetti come quello di "situazione formativa" (risultante dall'interazione tra un diverso numero di variabili che incidono sull'azione formativa, come la configurazione geografica e urbanistica, la struttura produttiva e i servizi, le risorse culturali e la stratificazione professionale della popolazione, il contesto familiare) e quello di "spazio di apprendimento", nel quale ciascun alunno esercita le proprie competenze. Da ciò consegue che la programmazione per competenze non si prefigge obiettivi prestabiliti, ma porta a formulare progetti concepiti in funzione dei bisogni dei singoli alunni, e specialmente di quelli che si trovano in situazioni di svantaggio, i disabili, i DSA, i BES, e recentemente, sempre più spesso, gli alunni immigrati. Invece nella programmazione per obiettivi, che, come si è visto, prevedeva traguardi prestabiliti e standardizzati, la strategia adottata nel caso degli alunni in situazioni svantaggiate era quella di un abbassamento degli obiettivi: si parlava di "obiettivi minimi", caratterizzati, cioè, da un livello di difficoltà minore rispetto a quelli programmati per la didattica curricolare.

La partecipazione dell'insegnante di sostegno alla fase di progettazione è fondamentale; la sua collaborazione con l'insegnante curricolare deve essere costante, in modo che venga garantita una didattica più inclusiva possibile.

Una volta progettati i curricoli, la scuola li predispone all'interno del **Piano Triennale dell'offerta formativa (PTOF)**, in cui sono indicati i profili degli alunni, le loro necessità e le caratteristiche del territorio.

3^a Lezione – La normativa sulla disabilità in Italia: fondamenti teorici ed *excursus* storico

L’ottica inclusiva promossa dall’UE

La scuola “inclusiva” che si cerca di costruire oggi si inquadra in quell’attenzione per i valori dell’inclusione e della solidarietà che caratterizza attualmente l’ottica della Comunità Europea. A livello più macroscopico, questa ottica si è espressa nella **strategia “Europa 2002”** promossa dalla Commissione Europea, tra le cui iniziative rientra la **“Piattaforma europea contro la povertà e l’emarginazione”**, volta a stimolare a tutti i livelli gli sforzi per conseguire l’obiettivo di liberare almeno 20 milioni di persone dalla povertà e dall’emarginazione entro il 2020. Tra gli interventi previsti da questa piattaforma, inaugurata nel 2010, si annoverano misure trasversali in un’ampia gamma di settori: dal mercato del lavoro al reddito minimo, dall’assistenza sanitaria agli alloggi; e tra questi settori figura ovviamente anche l’istruzione. Tutti i paesi che fanno parte dell’Unione Europea hanno tradotto gli obiettivi della strategia Europa 2020 in obiettivi nazionali e politiche orientate alla crescita. Quello relativo all’istruzione è infatti uno dei cinque obiettivi concreti che l’Unione Europea mira a conseguire entro il 2020.

Per quanto riguarda più specificamente l’**inclusione sociale**, tale obiettivo costituisce una delle undici priorità della **politica di coesione dell’Unione Europea**² («obiettivo tematico 9»), anch’essa da portare a compimento entro il 2020:

«La politica di coesione dell’Unione europea sostiene l’inclusione sociale delle persone disabili, dei lavoratori più giovani e più anziani, dei lavoratori con scarse competenze, degli immigrati e delle minoranze etniche quali le popolazioni Rom, delle persone che vivono in zone svantaggiate e delle donne nel mercato del lavoro».

(ec.europa.eu)

I soggetti destinatari delle politiche di inclusione sociale sono dunque i disabili, i lavoratori giovani e anziani, i lavoratori con scarse competenze, gli immigrati e le minoranze etniche, le persone che vivono in aree geografiche svantaggiate, le donne lavoratrici.

² La “politica di coesione” costituisce una delle politiche settoriali dell’Unione europea insieme ad agricoltura, pesca, ambiente, salute, diritti dei consumatori, trasporto, turismo, energia, industria, ricerca, occupazione, asilo e immigrazione, fiscalità, giustizia, cultura e istruzione e sport.

Nel 2013 è stato adottato il **Pacchetto di investimenti sociali** che indica le riforme necessarie negli Stati membri per garantire politiche sociali più adeguate e sostenibili da realizzarsi investendo sulle competenze e sulle capacità delle persone, anche mediante un impiego più efficace delle risorse messe a disposizione dall'Unione Europea (con riferimento in particolare al Fondo Sociale Europeo).

Il “pacchetto Investimenti sociali” è costituito:

- da una Comunicazione della Commissione (“Investire nel settore sociale a favore della crescita e della coesione, in particolare attuando il Fondo sociale europeo nel periodo 2014-2020”) in cui sono esposti il quadro strategico, le azioni concrete che devono intraprendere gli Stati membri e la Commissione, gli orientamenti sull'impiego dei fondi UE.
- da un insieme di documenti che affrontano questioni specifiche: una Raccomandazione della Commissione (“Investire nell'infanzia: spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale”), in cui sono illustrati gli interventi finalizzati a migliorare la condizione dei bambini; alcuni documenti di lavoro della Commissione, dedicati, per esempio, alle tendenze demografiche e sociali, al contributo delle politiche sociali nel fornire risposte ai problemi sociali ed economici, all'inclusione attiva delle persone escluse dal mercato del lavoro, al problema delle persone senza fissa dimora, agli investimenti nella salute (viene illustrato anche il nesso tra le buone condizioni di salute e la possibilità di miglioramento del capitale umano e dell'inclusione sociale), all'assistenza di lungo periodo.
- dalla terza Relazione biennale sui Servizi sociali di interesse generale.

Il diritto all'inclusione nella Costituzione italiana

La necessità da parte dell'Italia, in quanto Stato membro dell'UE, di attuare a livello nazionale le riforme promosse a livello comunitario va a innestarsi su un percorso che, per quanto riguarda la scuola, era stato portato avanti innanzitutto in base ai principi della Costituzione della Repubblica italiana.

Andiamo a vedere quali sono i principali fondamenti teorici che la Costituzione offre a sostegno del diritto all'inclusione. In primo luogo occorre far riferimento all'**art. 3**:

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

La Costituzione, oltre ad affermare la necessità di rimuovere gli ostacoli che limitano la libertà e l'uguaglianza di tutti i cittadini, impedendo loro la realizzazione personale e la partecipazione alla vita del Paese, afferma la libertà di istruzione e il diritto allo studio nell'**art. 34**:

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.

Come è noto, oggi l'obbligo dell'istruzione è salito da otto a dieci anni; ma ciò che importa sottolineare è che nell'art. 34 si parla di una scuola aperta a tutti: chiunque ha il diritto e il dovere di frequentarla, pur trovandosi in una situazione di svantaggio economico. Ogni cittadino deve ricevere un'adeguata formazione che possa consentirgli l'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro.

Con riferimento ai soggetti con disabilità, è importante menzionare anche l'art. 38 («gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale»).

Il cammino verso una normativa inclusiva in Italia

Traceremo ora un breve excursus storico che permetta di osservare come si sia modificata nel tempo la situazione delle categorie svantaggiate – e in particolare quella rappresentata dagli alunni disabili – nella scuola italiana.

Sono dovuti trascorrere decenni, infatti, perché la cultura costituzionale riuscisse ad imporsi.

Inizialmente i pochi soggetti con disabilità che potevano frequentare la scuola venivano relegati nelle “classi differenziali” e nelle “scuole speciali”.

Queste, al centro del dibattito fin dall'inizio del Novecento, vennero realizzate soprattutto negli anni Sessanta: a frequentarle erano alunni con disabilità fisiche, mentali, di apprendimento e socializzazione.

Proprio negli anni Sessanta la contestazione portò a un fenomeno di segno opposto: quello del cosiddetto “inserimento selvaggio” da parte di insegnanti e genitori che sostenevano la necessità di integrare i disabili nelle classi ad ogni costo. La denominazione di “selvaggio” fa riferimento al fatto che tale inserimento non fu accompagnato da un'adeguata preparazione

dell'ambiente che doveva accogliere gli alunni disabili, non solo per quanto riguarda le strutture ma anche e soprattutto dal punto di vista umano: gli insegnanti non avevano ricevuto una formazione idonea; i genitori degli alunni considerati "normali" si opponevano all'inserimento degli "handicappati"; alcuni docenti non erano pronti, psicologicamente, ad accogliere questi alunni. E tutto avveniva senza che fossero predisposti specifici progetti formativi.

Per arginare questo fenomeno si intervenne con la **Legge 118 del 30 marzo 1971** ("Nuove norme a favore dei mutilati e degli invalidi civili"), la quale sancì l'obbligo scolastico per gli studenti disabili, anche se solo con riguardo ai soggetti che non presentavano disabilità particolarmente gravi. La frequenza scolastica doveva avvenire nelle classi "normali"; ma di fatto proseguì la tendenza a inserire gli alunni disabili in classi differenziali, che potevano avvalersi di assistenza medica, di strutture appositamente predisposte e di insegnanti specializzati.

Successivamente, il Ministero della Pubblica Istruzione, dopo aver svolto indagini a livello nazionale sulle problematiche degli alunni disabili, mise a punto il "Documento Falcucci" (dal nome dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Franca Falcucci), a cui furono ispirate le leggi che seguirono, tra cui si segnala in particolare la **n. 517 del 1977** ("Norme sulla valutazione degli alunni e sulla abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico"), che portò a un effettivo inserimento degli alunni disabili nelle classi "normali" ponendo fine all'epoca delle classi differenziali e delle scuole speciali, nella convinzione che il supporto da dare agli alunni in questione fosse più di ordine pedagogico che sanitario.

Negli anni Ottanta e Novanta, con l'aumento della sensibilità per l'integrazione sociale dei disabili, viene affermato il pieno diritto dei soggetti disabili a frequentare ogni ordine di scuola, compresa quella secondaria di secondo grado. Il documento di riferimento è la **Legge 12 febbraio 1992 n. 104**, in cui sono indicati tre strumenti per il processo di integrazione:

- la **Diagnosi Funzionale**
- il **Profilo Dinamico Funzionale**
- il **Piano Educativo Individualizzato**.

Alla definizione degli strumenti di integrazione e dei soggetti che devono provvedere a metterli a punto (medico specialista, terapeuta, ecc.) è dedicato specificamente il D.P.R. 24 febbraio 1994 ("Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap"), modificato con D.P.C.M. 23 febbraio 2006 n. 185.

Di questi aspetti tratteremo in modo più approfondito nella lezione che segue.

4^a Lezione – Strumenti per l'integrazione degli alunni con certificazione di handicap

Come si è visto, il D.P.R 24 febbraio 1994, modificato con D.P.C.M 23 febbraio 2006, offre direttive precise sul modo in cui vanno messi a punto gli strumenti per l'integrazione degli alunni in situazione di handicap previsti dalla Legge 104/92.

Vedremo ora nel dettaglio i tre momenti della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale (che tuttavia a partire dal 2008 è divenuto tutt'uno con la Diagnosi Funzionale) e del Piano Educativo Personalizzato.

La Diagnosi Funzionale (DF)

In base alla normativa sopra citata, per diagnosi funzionale «s'intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap, al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992» (art. 3, co. 1).

Questa descrizione è il risultato di accertamenti collegiali, che avvengono in collaborazione col Servizio Sanitario Nazionale. A formulare la Diagnosi Funzionale è infatti un'**unità multidisciplinare** composta dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione e dagli operatori sociali in servizio presso la unità sanitaria locale o in regime di convenzione con essa.

Pertanto,

«la diagnosi funzionale deriva dall'acquisizione di elementi clinici e psico-sociali. Gli elementi clinici si acquisiscono tramite la visita medica diretta dell'alunno e l'acquisizione dell'eventuale documentazione medica preesistente. Gli elementi psico-sociali si acquisiscono attraverso specifica relazione in cui siano ricompresi:

- a) i dati anagrafici del soggetto*
- b) i dati relativi alle caratteristiche del nucleo familiare*

(art. 3, co. 2)

Vediamo ora, più nello specifico, quali tipi di accertamento sono compresi nella diagnosi funzionale.

Un primo accertamento consiste in un'“anamnesi fisiologica e patologica prossima e remota”, relativamente alla nascita, allo sviluppo neurofisiologico nei primi 16 anni di vita, alle patologie presentate, ai periodi di ospedalizzazione, a eventuali interventi chirurgici, alle terapie riabilitative a cui il soggetto è stato sottoposto, ai programmi terapeutici in atto.

Un secondo accertamento è rappresentato dalla diagnosi clinica ad opera del medico specialista nella patologia segnalata.

Nel DPR si precisa che, dal momento che l'obiettivo della diagnosi funzionale è il recupero dell'alunno portatore di handicap, occorre valutare con attenzione le potenzialità del soggetto relativamente agli aspetti cognitivo, affettivo-relazionale (autostima, rapporto con gli altri), linguistico, sensoriale (eventuali deficit che coinvolgono vista, udito, tatto), motorio-prassico, neuropsicologico (memoria, attenzione, organizzazione spazio-temporale); un altro fattore che viene preso in considerazione è l'autonomia personale e sociale.

Pertanto questo tipo di diagnosi non si limita a individuare le funzioni compromesse a causa dell'handicap, ma fornisce anche indicazioni sulle funzioni non compromesse e sulle potenzialità che possono essere valorizzate nel percorso di apprendimento dell'alunno. Per questo la Diagnosi Funzionale è stata definita «il documento base ai fini concreti dell'esercizio del diritto allo studio» (Nocera, 2015, p. 25).

Ciò che mancava nella normativa era il riferimento alla presenza, all'interno dell'unità multidisciplinare, della famiglia, nonché di figure pedagogiche che potessero contribuire a individuare nel modo migliore i bisogni formativi degli alunni. A ciò si è posto rimedio con l'**Intesa Stato-Regioni 20 marzo 2008**, riguardante l'accoglienza scolastica e la presa in carico di alunni con disabilità. In questo testo, a proposito delle finalità e modalità di effettuazione della diagnosi funzionale, viene introdotta una novità: l'abolizione del profilo dinamico funzionale ed il suo assorbimento nella diagnosi funzionale, la quale viene redatta anche con la presenza di un esperto in didattica speciale, nominato dall'Ufficio Scolastico Provinciale, e della famiglia, sulla base dei criteri bio-psico-dinamici dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2002), noto come **modello ICF**.

La Diagnosi Funzionale (che, contenendo anche il Profilo dinamico funzionale, prende il nome di **“Profilo di funzionamento della persona”**) deve essere obbligatoriamente aggiornata nel passaggio da un grado all'altro di scuola.

Il Profilo Dinamico Funzionale

Secondo la Legge 104/92, al Profilo Dinamico Funzionale devono provvedere

«congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione. Il profilo indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata».

(art. 12, co. 5)

Si pone l'accento, dunque, sulla valorizzazione delle capacità e delle potenzialità dell'alunno portatore di handicap, aspetti sui quali, come si è visto nel paragrafo precedente, continua a insistere anche il D.P.R. 24 febbraio 1994: il riconoscimento di queste potenzialità è infatti la base per costruire adeguati percorsi di autonomia, di socializzazione e di apprendimento.

Il Profilo Dinamico Funzionale comprende:

- la descrizione funzionale dell'alunno per quanto riguarda le difficoltà che incontra nei vari settori di attività;
- l'analisi dello sviluppo potenziale a breve termine (sei mesi) e medio termine (due anni).

Prima del 2008 il Profilo Dinamico Funzionale veniva tracciato dopo un primo periodo di inserimento scolastico. Ora la sua messa a punto è anticipata, dal momento che avviene nella stessa fase in cui viene prodotta la Diagnosi Funzionale.

Il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.)

È il documento in cui vengono descritti gli **interventi** programmati per garantire il diritto all'educazione e all'istruzione dell'alunno in situazione di handicap.

Il P.E.I. viene redatto dagli operatori sanitari individuati dall'Azienda Sanitaria Locale e dai docenti curricolari e di sostegno – con la partecipazione (nelle scuole in cui è presente) dell'insegnante operatore psico-pedagogico –, in collaborazione con i genitori o tutori dell'alunno, che devono approvarne le finalità controfirmandolo. È relativo a un periodo (un anno scolastico, un quadrimestre, un trimestre), al termine del quale viene verificato e aggiornato.

Sulla base del profilo di funzionamento della persona, vengono proposti interventi finalizzati a garantire all'alunno in situazione di handicap il diritto all'educazione, all'istruzione e all'integrazione scolastica, e viene indicato il numero di ore che si ritiene debba svolgere l'insegnante di sostegno. Gli interventi proposti dai singoli soggetti (medici, docenti, ecc.) vengono successivamente integrati tra di loro.

Il P.E.I. è stato definito «un progetto globale di vita, non che non coincide con il solo progetto didattico» (Latti, 2010, p. 79). Su questa concezione ha influito anche il modello dell'ICF, in base al quale si è modificato anche il modo di impostare il P.E.I.: in esso, infatti, sono inserite abilità sociali e personali, fattori del contesto e dell'ambiente che rendono la diagnosi "funzionale", in grado di fornire indicazioni che provengono da una conoscenza globale dell'alunno. Un P.E.I. si articola in tre parti: **profilo di funzionamento della persona, progettazione didattica, verifica e valutazione.**

Ecco, più analiticamente, un esempio delle informazioni in esso contenute:

- dati dell'alunno (anagrafici, relativi alla precedente scolarizzazione, relativi all'attuale percorso scolastico); risorse necessarie per il processo di integrazione (docente di sostegno, assistenza specialistica, personale della scuola per l'assistenza di base, ecc.); interventi finalizzati alla rimozione di barriere e all'individuazione di facilitatori per l'inclusione scolastica (spazi opportunamente strutturati, individuazione dell'aula, ecc.).
- Indicazione dei componenti del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione scolastica dell'alunno.
- Menzione delle risorse da attivare (mensa, trasporto speciale, ascensore, bagno attrezzato, carrozzella, ecc.) e di eventuali progetti specifici o laboratori per favorire l'integrazione, con l'indicazione delle ore da dedicare a queste attività.
- Orario dell'alunno e degli insegnanti di sostegno e / o degli assistenti specialistici.
- Sezione dedicata alla segnalazione di episodi significativi che si evidenzieranno nel corso dell'anno.
- Obiettivi e sottobiettivi di sviluppo desunti dal profilo di funzionamento della persona (suddivisi per area cognitiva, affettivo-relazionale, area dei linguaggi e della comunicazione, area della percezione e della sensorialità, area motoria, area dell'autonomia).
- Interventi previsti per ciascun sottobiettivo.
- Verifiche *in itinere* per monitorare il raggiungimento degli obiettivi.
- bibliografia, sitografia e software che verranno utilizzati
- verifica e valutazione finale
- ipotesi per il successivo anno scolastico.

Nell'indicazione del percorso di studio viene specificato se si tratta di un percorso non finalizzato al raggiungimento del titolo di studio (**percorso A**) o finalizzato al raggiungimento del titolo di studio (**percorso B**). Nel secondo caso, in aggiunta alle schede contenenti gli obiettivi e i sottobiettivi di sviluppo per le varie aree, è prevista una scheda relativa all'area degli apprendimenti, che deve essere compilata da ogni docente curricolare (per le singole discipline) o da gruppi di docenti (per area): in questa scheda viene specificato se la programmazione dell'alunno coincide con quella della classe oppure no; inoltre vengono indicati obiettivi specifici, attività e modalità di verifica.

5ª Lezione – L’insegnante specializzato

I presupposti creati dal D.M. 3 giugno 1977

Si può affermare che la figura dell’insegnante specializzato, come la intendiamo ai giorni nostri, nasce negli anni Settanta. Precedentemente, infatti, esistevano dei corsi (Scuole Magistrali Ortofreniche o Corsi di cultura) per insegnanti elementari sulla fisiopatologia dello sviluppo fisico o psichico, al termine dei quali si ottenevano diplomi o certificati che costituivano titoli di preferenza per insegnare nelle classi differenziali. Il primo di questi corsi fu tenuto da Antonio Gonnelli-Cioni (fondatore della rivista “L’ortofrenia”) a Milano nell’anno scolastico 1894-1895. Si parlava, all’epoca, di “insegnante ortofrenico”, visto «come un tecnico della riabilitazione di cui usufruire in orario scolastico o come specialista di alcuni alunni con particolari patologie cui era indirizzato un trattamento individualizzato» (Cammisuli, 2016, p. 30).

Con il **D.P.R. n. 970 del 1975** (“Norme in materia di scuole aventi particolari finalità”) si stabilì che il personale direttivo e docente delle scuole con “particolari finalità” dovesse frequentare un **corso biennale di specializzazione**, e il **D.M. 3 giugno 1977** sancì l’approvazione dei programmi di questi corsi. Nella Premessa del decreto si legge:

«I presenti programmi sono predisposti per le scuole e gli istituti riconosciuti dal Ministero della pubblica istruzione che intendono promuovere la formazione del personale direttivo, docente ed educativo preposto alle istituzioni, sezioni o classi di scuole statali che, avvalendosi di interventi specializzati a carattere continuativo, perseguono particolari finalità, come previsto dal decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970.

I programmi sono unitari nel senso che, per il conseguimento del titolo di specializzazione, propongono contenuti comuni sia per il personale direttivo e docente di cui all’art. 8 del decreto del presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, sia per quello delle scuole per non vedenti e per sordomuti di cui all’art. 10, sia per il personale assistente-educatore di cui all’articolo 11, del medesimo decreto del presidente della Repubblica.

Per corrispondere tuttavia alle diverse esigenze dei vari tipi di scuole o istituzioni e dei differenti ruoli professionali, nella applicazione dei programmi previsti per il I e per II anno di corso saranno apportate specifiche variazioni ed integrazioni».

In questo documento è presente «una visione ben strutturata del profilo dell'insegnante specializzato, più matura e vicina ai giorni nostri» (Cammisuli, 2016, p. 31).

Da una parte, infatti, si afferma il **carattere polivalente** della specializzazione del docente, non più considerato come figura specializzata in particolari patologie:

«Il titolo di specializzazione che l'allievo consegue al termine del corso teorico-pratico di durata biennale deve consentire al personale direttivo, docente ed educativo di cui al titolo II del citato decreto del Presidente della Repubblica di poter rispondere a bisogni molteplici ed a situazioni differenziate. Ciò in dipendenza del fatto che il corso di specializzazione è destinato a docenti ed educatori che operano nei vari ordini e gradi di scuola (materna, elementare, secondaria ed artistica) a favore tanto della generalità degli alunni, quanto, in particolare, dei soggetti con difficoltà fisio-psichico-sensoriali e con disturbi nella sfera affettivo-comportamentale».

Dall'altra, è presente una **visione unitaria dell'alunno**, pur nella differenziazione delle situazioni di svantaggio:

«L'alunno con difficoltà di sviluppo o di apprendimento si pone infatti – secondo l'acquisizione della più matura coscienza pedagogica e sociale del nostro tempo – come individuo totale, poiché, al di là delle proprie difficoltà, egli esiste e si rivela come persona con i bisogni e i desideri degli altri coetanei, con gli stessi diritti e le stesse aspettative, commisurabili secondo il proprio pieno sviluppo».

Il corso prevede due principali momenti: quello formativo e quello informativo. La formazione dei partecipanti al corso, che si realizza attraverso le esperienze di gruppo e di tirocinio guidato, è ritenuta ancor più rilevante rispetto al “momento culturale della preparazione del personale specializzato”, ossia rispetto agli aspetti contenutistici.

Nel decreto si afferma anche l'importanza dei fattori relazionali e sociali, e di quelli relativi al contesto e all'ambiente. Nella nuova concezione del docente specializzato assumono rilevanza

«gli aspetti relazionali, ossia il modo di vedere l'alunno con difficoltà di sviluppo e di apprendimento pienamente inserito nel proprio contesto socio-ambientale, grazie all'apprestamento dei presidii e degli interventi dei quali non dovrà essere comunque privato, in quanto è ormai acquisito dalla attuale coscienza sociale e pedagogica il presupposto che non si può separare la patologia dell'individuo da quella dell'ambiente in cui vive».

È dunque già presente la consapevolezza, oggi considerata basilare, che il lavoro dell'insegnante specializzato comporti necessariamente un'analisi del contesto e dell'ambiente in cui vivono gli alunni.

Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi, i corsi biennali – anche se prevedono distinte sezioni per docenti ed educatori della scuola materna, elementare e secondaria ed anche per assistenti-educatori – sono unitari dal punto di vista organizzativo e didattico: lezioni ed esercitazioni dell'area “informativa” sono comuni; è il tirocinio a essere praticato nell'ordine di scuola (materna, elementare o secondaria) o nel tipo di istituzione a cui la sezione si riferisce.

Successive modifiche ai programmi dei corsi biennali

I programmi dei corsi biennali di specializzazione vennero in seguito aggiornati con il **D.M. 24 aprile 1986**, con l'obiettivo di meglio attuare la “polivalenza dell'insegnante specializzato”, operando una riduzione delle discipline di ambito tecnico-sanitario e un aumento di quelle di ambito pedagogico-didattico.

Si individuarono tre aree: 1) “Aree disciplinari”, comprendente la pedagogia, la psicologia e la clinica; 2) “Dimensione operativa”, che faceva riferimento alla realizzazione di attività pratiche e comprendeva sei sotto-aree; 3) “Didattica curricolare”, avente il fine di tradurre la didattica generale, prevista dai programmi della scuola materna e della scuola dell'obbligo, in didattica speciale finalizzata ai casi specifici delle minorazioni (soprattutto visiva e uditiva).

Particolare importanza fu assegnata al tirocinio (distinto in “diretto guidato” e “indiretto e guidato”). In totale, era necessario sostenere 18 esami di profitto ed era prevista, alla fine del percorso, la discussione di una tesi.

Altre modifiche furono apportate dal **D.M. del 14 giugno 1988**, anche in seguito a una Sentenza della Corte Costituzionale (n. 215/87) che dichiarava il pieno diritto degli alunni “portatori di handicaps” a frequentare ogni ordine di scuola, inclusa la scuola secondaria di secondo grado. Il Ministero incaricò della gestione dei corsi le università, che, tuttavia, non erano ancora pronte a organizzare tutte le attività previste. Così, in seguito si stabilì che l'insegnamento poteva «essere impartito anche da enti o istituti specializzati all'uopo convenzionati con le università» (Legge 1992/104, art. 14, co. 4) e pertanto i corsi biennali – come avveniva anche in precedenza – furono gestiti da enti e privati.

Col **D.M. 27 giugno 1995, n. 226** (“Nuovi programmi corsi di specializzazione ex D.P.R. 970/75”) «i programmi dei corsi biennali di specializzazione per il sostegno subirono un ulteriore e incisivo riordinamento» (Barone, 2003). Le aree disciplinari furono portate a quattro: 1) il quadro (legislazione, sociologia, pedagogia); 2) il soggetto (psicologia, biologia); 3) il

metodo; 4) i linguaggi, la professionalità (rielaborazione delle esperienze e organizzazione delle competenze professionali).

Con la **Legge 23 dicembre 1996** i corsi **divennero intensivi, “di durata non superiore all’anno”**, con una drastica riduzione del monte ore. Il titolo di studio divenne monovalente, essendo relativo solo all’handicap psicofisico e non a quello sensoriale. Pur tra le contestazioni, questo tipo di corsi perdurò fino al **2001/2002**. Da questo momento la formazione del docente specializzato si ottenne:

- per quanto riguarda la scuola dell’infanzia e primaria, con un **semestre aggiuntivo di 400 ore alla Laurea in Scienze della formazione primaria**;
- per quanto riguarda la scuola secondaria, con un **semestre aggiuntivo di 800 ore al biennio della SSIS** (“Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario”).

Nel 2002 le SSIS hanno attivato, dunque, semestri di 800 ore – comprendenti laboratori e tirocini – i cui obiettivi sono costituiti dall’acquisizione delle seguenti competenze: consapevolezza della diversità dei bisogni formativi; conoscenza dell’alunno in situazione di handicap; creazione di ambienti di apprendimento e comunità di relazioni; conoscenza di strategie didattiche integrate; conoscenza di metodologia, metodi e materiali specifici; capacità di accompagnare il progetto scolastico e di vita; capacità relazionale con colleghi, operatori, personale e famiglia. Per quanto riguarda i contenuti, vengono distinti quelli legati agli obiettivi dell’integrazione e quelli disciplinari. I primi sono i seguenti:

«- concezione del passaggio dall’apprendimento scolastico alla costruzione di un progetto di vita e di un percorso verso l’autonomia, nonché possibili attività funzionali verso l’età adulta; - introduzione di un raccordo tra teoria ed aspetti pratici; - valorizzazione delle attività disciplinari in funzione di uno sviluppo della comprensione del deficit già a partire dalle proprie discipline; - ambiti disciplinari propri delle SSIS di cui sono deficitari gli abilitati per altri canali; - sensibilizzazione ai fondamenti e ai linguaggi delle aree disciplinari diverse dalla propria, tenuto conto della possibilità che l’insegnante di sostegno debba seguire un allievo per la totalità delle discipline».

(D. 20 febbraio 2002, art. 2)

I secondi sono distribuiti in quattro aree: medica; psicologica e pedagogica; sociologica, antropologica e giuridica; della didattica specifica per la costruzione di percorsi integrati in riferimento alla sperimentazione nei tirocini diretti ed indiretti.

La normativa più recente

Gli ultimi atti della normativa riguardante la formazione dell'insegnante specializzato sono il **D.M. 10 settembre 2010 n. 249**, il **DM. 30 settembre 2011** (per il profilo del docente di sostegno in esso tracciato, si veda l'ALLEGATO 1) e il **D.M. 10 novembre 2014 n. 832**, sulla base dei quali i corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione sono affidati alle università e consentono di conseguire il **diploma di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità**, che permette l'iscrizione negli elenchi del sostegno ai fini delle assunzioni a tempo indeterminato o determinato.

ALLEGATO 1- Il profilo del docente specializzato secondo il Decreto Ministeriale 30 settembre 2011

Allegato A (articolo 2)

Profilo del docente specializzato

Il docente specializzato per il sostegno è assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità; egli assume la contitolarità della sezione e della classe in cui opera, partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti ai sensi dell'articolo 13, comma 6 della legge 5 febbraio 1992 n. 104. Il docente specializzato si occupa delle attività educativo-didattiche attraverso le attività di sostegno alla classe al fine di favorire e promuovere il processo di integrazione degli alunni con disabilità. Offre la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo principi di corresponsabilità e di collegialità. Il docente specializzato per il sostegno deve perciò possedere: - competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia speciale; - competenze teoriche e pratiche nel campo della didattica speciale; - conoscenze psico-pedagogiche sulle tipologie delle disabilità; - competenze nell'ambito della pedagogia della relazione d'aiuto; conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni pro-sociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica; competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie; - approfondite conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano; - approfondite conoscenze di natura teorica e operativa in relazione ai processi di comunicazione; - familiarità e competenza con prassi e metodologie simulative, osservative e sperimentali nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale; - capacità di analizzare e comprendere i processi cognitivi a livello individuale e collettivo, in condizioni di disabilità e non; competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe; - competenze didattiche speciali in ambito scientifico, umanistico e antropologico; - competenze didattiche negli approcci metacognitivi e cooperativi; - competenze didattiche speciali per le disabilità sensoriali e intellettive; - competenze psico-educative per l'intervento nei disturbi relazionali e comportamentali; - competenze pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe; - competenze per monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi; conoscenze in ambito giuridico-normativo sull'integrazione scolastica e sui diritti umani; - competenze didattiche con le T.I.C.; - competenze di comunicazione e collaborazione con i colleghi e gli operatori dei servizi sociali e sanitari; - competenze pedagogico-didattiche per realizzare le forme più efficaci ed efficienti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi; - competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita; - competenze didattiche finalizzate allo sviluppo delle abilità comunicative e linguistiche; - competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS.

6^a Lezione – L’inclusione scolastica dei “nuovi italiani”

Gli alunni stranieri nella normativa sui BES

Si è già visto come a rientrano nei “bisogni speciali” non siano solo le situazioni di svantaggio legate alla disabilità, ma anche quelle relative all’area dello svantaggio culturale, linguistico, economico-sociale, comprese, dunque, quelle dovute a condizioni di **diversità culturale**.

Com’è noto, la presenza di alunni stranieri (o **NAI**, “**neoarrivati in Italia**”) nelle scuole italiane è aumentata in modo esponenziale negli ultimi anni, rendendo alquanto urgente l’individuazione di strategie per la loro integrazione ed inclusione.

Gli alunni neoarrivati possono essere BES «per periodi più o meno lunghi, a seconda dell’età, della provenienza, delle lingue di origine, della scolarità pregressa, dei tratti personali e di elementi contestuali» (Bettinelli, 2013).

Andiamo a vedere quali riferimenti agli alunni stranieri sono contenuti nella normativa sui BES:

Vi è una sempre maggiore complessità nelle nostre classi, dove si intrecciano i temi della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici, con le problematiche del disagio sociale e dell’inclusione degli alunni stranieri. Per questo è sempre più urgente adottare una didattica che sia ‘denominatore comune’ per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale.

(Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012)

A fornire indicazioni operative è la Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013:

Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell’ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.), con le stesse modalità sopra indicate.

In tal caso si avrà cura di monitorare l’efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario. Pertanto, a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, avranno carattere transitorio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative.

[...]

Si rammenta, infine, che, ai sensi dell'articolo 5 del DPR n. 89/2009, le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado possono essere utilizzate anche per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Come si vede, nel caso degli alunni stranieri le difficoltà sono identificate con la “non conoscenza della lingua italiana”: la Circolare suggerisce che, per questi alunni, il piano individuale possa prevedere un maggior numero di ore da dedicare all'apprendimento della lingua italiana, anche in sostituzione di quelle dedicate all'apprendimento della seconda lingua comunitaria.

La classe di concorso A-23

«Spiazzamento comunicativo e didattico è quello che provano oggi molti insegnanti alle prese con i bisogni linguistici degli alunni stranieri» (Favaro, 2002, p. 11).

Così scriveva Graziella Favaro, direttrice del “Centro Come di Milano”, quindici anni fa, interpretando la forte difficoltà avvertita dai docenti delle scuole italiane che, in quegli anni, si erano trovati improvvisamente a fare i conti con un compito impegnativo: accogliere gli alunni stranieri insegnando loro non solo a usare italiano come lingua della comunicazione quotidiana (per esprimere i loro stati d'animo e i loro bisogni), ma anche come lingua dello studio, per ottenere il successo formativo al pari del resto della classe.

Per far fronte a questo problema il MIUR ha introdotto la **classe di concorso A-23 (“Lingua italiana per discenti di lingua straniera”)**, che consente l'insegnamento dell'Italiano come lingua seconda (o “L2”):

- nella Scuola secondaria di I e II grado;
- nei percorsi di istruzione per gli adulti (CPIA);
- nei Laboratori di italiano L2 nella scuola dell'infanzia e primaria.

Il riferimento normativo è il **DPR 14 febbraio 2016, n. 19** (“Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento”).

La “Tabella A” di questo decreto specifica quali sono i titoli di accesso alla classe di concorso e l'indirizzo di studio a cui essa fa riferimento.

I titoli di accesso richiesti per la classe di concorso A-23 sono l'abilitazione in classi di concorso del previgente ordinamento ritenute "affini" (come la classe di concorso A-043 per l'insegnamento dell'Italiano, storia ed educazione civica, geografia nella scuola media); il possesso di una laurea vecchio ordinamento, specialistica o magistrale, compresa tra quelle indicate nella Tabella A". Nella tabella si precisa, inoltre, che l'accesso a questo percorso di abilitazione è consentito a coloro che, in possesso di uno di questi titoli, «siano forniti dei titoli di specializzazione italiano L2 individuati con specifico decreto dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca» (DPR 14 febbraio 2016, n. 19, Tabella A).

L'insegnamento ("indirizzo di studio") a cui si riferisce la classe di concorso è così definito: «Attività di potenziamento dell'apprendimento della lingua italiana per discenti di lingua straniera».

Per la classe di concorso A-23 sono già state messe a bando delle cattedre durante l'ultimo concorso a cattedra del 2016.

Nuovi studi e acquisizioni sulla didattica dell'italiano per alunni stranieri

Gli ultimi anni sono caratterizzati da una fioritura di studi sulla didattica dell'italiano per stranieri (o italiano come Lingua seconda o L2) nelle scuole.

Un momento importante è stato rappresentato dal Congresso del GISCEL ("L'italiano dei nuovi italiani"), svoltosi a Siena dal 7 al 9 aprile 2016. Nel corso di questo convegno si è dibattuto su «interventi didattici sperimentati o progettabili per colmare eventuali divari e per accrescere le competenze degli alunni di origine straniera» (http://www.unistrasi.it/1/643/3397/XIX_Convegno_Nazionale_GISCEL_2016.htm).

In particolare Graziella Favaro, nel suo intervento al Convegno, ha presentato una lista di 10 proposte "per l'educazione linguistica degli adulti e dei minori". Tali proposte sono quelle che la studiosa ha elaborato per l'"Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura" – Gruppo 1 "Italiano L2 e plurilinguismo" (sul sito del MIUR).

Preliminarmente alla presentazione delle 10 proposte, Favaro ha posto l'accento su alcuni cambiamenti dello scenario attuale: la riduzione costante della percentuale dei neoarrivati, l'arrivo soprattutto di adolescenti e preadolescenti, l'aumento costante degli alunni cosiddetti "di seconda generazione", per i quali l'italiano è "lingua d'adozione", l'eterogeneità linguistica delle classi: eterogeneità di storie personali, bagagli autobiografici, bisogni linguistici, biografie linguistiche e scolastiche.

Le dieci proposte sono le seguenti: 1) Passaggio da azioni sparse a un piano nazionale di formazione linguistica degli adulti immigrati. 2) Maggiore attenzione da prestare all'italiano di prossimità" (corsi pensati non per le certificazioni e il livello A2, ma per le situazioni più vulnerabili, come quelle delle persone in situazione di scolarità bassa o nulla). 3) Passaggio da interventi asistematici (secondo la definizione dell'Unione Europea) a interventi mirati e ordinari per gli alunni neoarrivati. 4) Rimodulazione della "valutazione certificativa standard" per gli alunni neoarrivati dopo i primi due anni, che dovrebbe avvenire secondo i criteri, gli indicatori e i livelli specifici dell'italiano L2. 5) Accompagnamento dello sviluppo linguistico dei bambini nati in Italia, per i quali vanno promosse la frequenza della scuola primaria, le pratiche narrative quotidiane a casa e a scuola, ecc. 6) Maggiore attenzione al problema dell'accesso alla lingua scritta e ai tempi che questo richiede (in considerazione della percentuale di bocciature dei bambini stranieri alla fine della prima classe della scuola primaria). 7) Attenzione costante e mirata, da parte dei docenti delle diverse discipline, alla trasmissione dell'italiano come lingua dello studio (o "di scolarità"), ossia della microlingua che caratterizza la loro disciplina. È un apprendimento, indispensabile per la riuscita scolastica, che richiede tempi lunghi. 8) Visibilità e valorizzazione della diversità linguistica nelle classi. 9) Presenza di insegnanti consapevoli e formati (attraverso la formazione universitaria iniziale, la formazione in servizio, la diffusione di centri e spazi dedicati, ecc.). 10) Approccio di apertura interculturale.

Graziella Favaro ha poi fornito esempi di nuove pratiche didattiche, mostrando lavori prodotti da alunni stranieri consistenti nel racconto delle loro biografie linguistiche per parole e immagini. Ecco due esempi (riportati anche nella rivista "Italiano LinguaDue" del 2013):

«A casa parlo l'arabo perché il mio papà non vuole che dimentico l'arabo, se no quando vado in Marocco non sono più una bimba araba. Ho imparato prima l'arabo e poi, quando sono venuta a scuola, ho imparato l'italiano. L'arabo è nel cuore, l'italiano è nelle guance».

«Le mie lingue, l'arabo e l'italiano, sono come la mia sciarpa. Insieme girano intorno al mio collo. Poi si dividono in due parti: una è la parte araba, l'altra la parte italiana».

Di là dagli esempi forniti da Favaro, molti partecipanti al Congresso GISCEL hanno sostenuto l'importanza, tra le pratiche didattiche, dell'autobiografia linguistica come strumento di educazione alla pluralità.

Inoltre si è parlato molto del bilinguismo: alcuni contributi presentati al Congresso sono stati dedicati alla misurazione dell'impatto del bilinguismo sulla consapevolezza linguistica degli alunni.

BIBLIOGRAFIA

Bettinelli, G. (2013). *Gli alunni stranieri “sono BES?”*, Retrieved 21 novembre 2013, from giuntiscuola.it.

Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo indice per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* [Dovigo, F. (Ed)]. Roma: Carocci.

Cammisuli, D. M. (2016). *Contributi di didattica speciale. Competenze, strumenti operativi e linee-guida metodologico-didattiche per il docente specializzato al sostegno*. Roma: Editoriale Anicia.

Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano: RCS Libri.

Latti, G. (2010). *I diritti esigibili. Guida normativa all'integrazione sociale delle persone con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.

Marra Barrone, A. (2003). *La formazione del docente di “sostegno” : una storia che viene da lontano. Rivista digitale della didattica*.

Nocera, S. (2015). *Il diritto alla partecipazione scolastica. Normativa e giurisprudenza per la piena partecipazione scolastica degli alunni con disabilità*, Key Editore.

Serianni, L. (2016). *Conclusioni del Convegno I Lincei per una nuova scuola* (Roma, Accademia dei Lincei, 24 ottobre 2016).

1ª Lezione – Disabilità intellettive

In base a quanto illustrato nella prima unità didattica, si può affermare che sono tre le categorie di alunni per cui oggi vengono progettati percorsi di studio individuali:

- 1) I casi rientranti nella Legge 104/1992 per la disabilità;
- 2) I casi rientranti nella Legge 170/2010 per i DSA;
- 3) I BES (a partire dalla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012).

Nella prima unità didattica si è dato spazio agli aspetti legislativi e organizzativi che riguardano soprattutto la prima e la terza categoria, mentre non ci si è soffermati sui DSA e sulla normativa che li riguarda. Ciò perché a nostro avviso, per inquadrare correttamente la categoria dei DSA, occorre prima fornire una trattazione preliminare dei principali disturbi del neurosviluppo, oggi classificati nel Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali-V Edizione (DSM-V) (APA, 2013), in modo da poter trattare il disturbo che va sotto il nome di DSA all'interno del quadro generale relativo a questi disturbi.

La presente unità didattica conterrà, dunque, un quadro sintetico dei principali disturbi del neurosviluppo.

Quando si parla di disturbi del neurosviluppo si fa riferimento alle seguenti categorie:

1. **ritardi mentali** (disabilità intellettive a diversi gradi di gravità)
2. **disturbi pervasivi dello sviluppo o disturbi dello spettro autistico;**
3. **disturbi dell'attenzione con o senza iperattività;**
4. **disturbi specifici del linguaggio e della comunicazione;**
5. **disturbi della coordinazione motoria o disprassie;**
6. **disturbi specifici dell'apprendimento o dislessia.**

A queste categorie si possono aggiungere i **disturbi legati alla condotta**: si tratta di un tipo di disturbi che non rientra tra i disturbi classificati nel DSM-V (APA; 2013). «Tuttavia, data l'elevata frequenza di alunni o studenti che presentano deficit nella condotta, nonché difficoltà di contenimento di aggressività e rabbia unite al rifiuto di regole e autorità» (Cammisuli, 2016, p. 125), si ritiene che vada inserita nella rassegna anche questa tipologia.

I disturbi elencati comportano la presenza di deficit di tipo neuro-psicologico, che possono incidere su uno o più assi evolutivi: per esempio quello linguistico e comunicativo, quello motorio-prassico ecc.

I manuali di classificazione diagnostica sono in continuo aggiornamento, in quanto riflettono le acquisizioni sempre nuove della ricerca scientifica. In particolare, negli ultimi anni sono stati oggetto di dibattito due modelli di classificazione dei disturbi: il modello categoriale e il modello dimensionale.

Secondo il **modello categoriale**, una sindrome è definita in rapporto a una data quantità e tipologia di sintomi, e se vengono riscontrati altri tipi di sintomi si configura un nuovo quadro clinico che viene associato al precedente. Tale modello è stato considerato troppo rigido rispetto alla varietà delle manifestazioni sintomatologiche, che appaiono in realtà molto mobili e con migrazioni tra i diversi quadri patologici.

Il **modello dimensionale** individua invece un continuum tra quadri clinici e consente di porre maggiore attenzione alla variabilità dei sintomi di un disturbo.

Sono comunque utili entrambi gli approcci, perché il primo consente rilevazioni statistiche, l'altro consente una definizione delle caratteristiche specifiche di una patologia, permettendo quindi di impostare la presa in carico terapeutica.

Le disabilità intellettive (ritardi mentali)

Il ritardo mentale è una patologia caratterizzata «da un funzionamento intellettivo al di sotto della media e da significative limitazioni nel funzionamento adattativo» (Mazzoncini-Musatti, 2012, p. 3).

Il deficit di questa patologia è rappresentato da un **QI (quoziente intellettivo) uguale o inferiore a 70 punti**. Il QI esprime in forma matematica il rapporto tra età mentale (ossia la discrepanza tra l'età cronologica del soggetto e il suo effettivo funzionamento intellettivo confrontato con la maggioranza dei soggetti di una data età) ed età cronologica. Viene misurato mediante dei test (come le Scale Wechsler).

Possono esserci diversi gradi di compromissione: lieve (QI da 70 a 55); medio (QI da 54 a 40); grave (QI da 39 a 25); gravissimo (QI inferiore a 24).

Per valutare un quadro patologico non ci si può basare, comunque, soltanto sul concetto di QI, ma occorre raccogliere altri dati relativi alla personalità del soggetto e al suo percorso adattativo (fattori motivazionali, affettivi e sociali).

Per quanto riguarda le cause del ritardo mentale, si tratta di un disturbo a eziologia complessa, cioè che può essere legato a diversi fattori: biologici (come nel caso di patologie genetiche tra cui la sindrome di Down), ambientali (come nel caso di malnutrizione o ipostimolazione), psicologici.

Il fatto che la sindrome possa essere causata da una molteplicità di fattori (*multifattorialità eziopatogenetica*) ha un ruolo nel determinare profili molto differenziati. A differenziare i profili concorre, inoltre, in alcuni casi, la presenza di deficit di tipo sensoriale-motorio; altre differenze possono essere determinate da fattori ambientali, educativi e relazionali.

Il ritardo mentale lieve

La patologia, solitamente, viene riconosciuta quando il bambino si trova nel secondo anno di vita. Negli anni della scuola dell'infanzia, i bambini con ritardo mentale lieve «possono risultare meno abili degli altri nel sapere come condividere un progetto di gioco (quale ruolo assumere, come usare gli oggetti) o nel coglierne le regole (quando e dove nascondersi, come non farsi acchiappare); possono essere dei cattivi narratori, che non riescono a farsi capire anche quando riportano un evento della loro vita quotidiana, pur essendo magari descritti come dei chiacchieroni. I genitori riferiscono che ascoltano poco, prestano un'attenzione superficiale e discontinua a ciò che viene detto, si mostrano talvolta incapaci di seguire il filo di un breve racconto. E, ancora, possono dare forme e significati solo in parte riconoscibili ai loro disegni e restano per lungo tempo ancorati a schemi poveri e ripetitivi» (Mazzoncini-Musatti, 2012, p. 15).

Per quanto riguarda la diagnosi, spesso in un primo momento si fa una diagnosi generica di “ritardo psicomotorio”, che poi viene precisata o come patologia attinente esclusivamente all'ambito motorio oppure come ritardo mentale lieve, che interferisce con le funzioni simboliche.

Come apprendono gli alunni con ritardo mentale lieve nel corso della scuola primaria?

Per quanto riguarda gli aspetti tecnici della lettura e della scrittura, l'apprendimento è solo di poco rallentato. Sono gli aspetti simbolici a essere appresi con maggiore difficoltà. I bambini con ritardo mentale lieve possono, insomma, ottenere risultati discreti nel padroneggiare la lettura e la scrittura, ma hanno difficoltà nel controllo cognitivo di queste abilità, e soprattutto nell'usarle in modo critico e creativo.

Dal punto di vista del comportamento, questi bambini possono risultare ripetitivi negli interessi e nelle modalità di assunzione delle iniziative, che appaiono spesso di tipo imitativo.

Spesso c'è il rischio che insorgano patologie secondarie sul piano del comportamento (inibizioni, depressioni, ansie, fobie ecc.).

Il ritardo mentale medio

Il riconoscimento di questa patologia è più immediato. Essa può manifestarsi fin dalla fine del primo anno di vita, dunque fin dalle prime acquisizioni motorie, che appaiono caratterizzate da un'evidente compromissione; il seguito, la patologia viene confermata dai tempi molto rallentati con cui vengono acquisite le abilità linguistiche e simboliche.

Nella scuola dell'infanzia i bambini con ritardo mentale medio hanno grandi difficoltà nell'uso simbolico degli oggetti, che per molto tempo continuano a manipolare in modo non finalizzato. La loro partecipazione alle attività va costantemente sostenuta da un adulto, anche per arginare il rischio di isolamento del bambino. L'apprendimento della scrittura (sillabe e parole) è spostato negli ultimi due anni della scuola primaria. Ma anche in séguito difficilmente si va oltre la produzione di brevi frasi. Nei calcoli matematici si rimane a un livello preoperatorio.

Dal punto di vista del comportamento, i bambini con ritardo mentale medio presentano difficoltà parziali nel programmare i propri comportamenti, nel prevederne gli esiti e le reazioni da parte degli altri. C'è un'immaturità emotiva che può portare, per esempio, a improvvise manifestazioni di rabbia e aggressività, a episodi di autolesionismo o a una tendenza a sfuggire le richieste. Tra i principali rischi legati al ritardo mentale medio c'è quello dell'isolamento e del ritiro.

Il ritardo mentale grave o gravissimo

In questo caso si è in presenza di ulteriori rallentamenti dei tempi evolutivi. C'è un livello molto arcaico di funzionamento cognitivo e affettivo.

Anche in età adulta, questi soggetti avranno bisogno di un supporto costante e non potranno acquisire un'autonomia; diversamente, nei casi di ritardo mentale lieve e medio si può mirare a un'evoluzione positiva e a un inserimento lavorativo e sociale autonomo, pur nella permanenza di una situazione di fragilità a livello adattativo.

Il livello intellettuale borderline

In passato questi casi non erano inclusi nella patologia del ritardo mentale. Sono caratterizzati da un QI 85-71 (tra una e due deviazioni standard dalla media). Si manifestano tardi: tra la metà e la fine della scuola primaria, o anche successivamente. Spesso non vengono segnalati con tempestività, in quanto a essere compromessi non sono i processi di controllo del codice scritto, bensì quelli metacognitivi.

I soggetti con livello intellettuale borderline tendono a compiere con fatica il loro percorso di apprendimento, e quindi ad andare incontro a insuccessi che possono pregiudicarne l'autostima e portarli all'abbandono scolastico o al disadattamento sociale.

2ª Lezione – Azioni didattiche per la disabilità intellettiva

Prima di passare a precisi suggerimenti per quanto riguarda le azioni didattiche da mettere in campo, introdurremo alcune considerazioni di carattere complessivo sulla disabilità intellettiva. Nella precedente unità didattica ci siamo serviti – come sinonimo dell'espressione “ritardo mentale” – di tale denominazione, che è oggi ritenuta migliore rispetto a “ritardo”, specialmente con riferimento a patologie lievi, poiché pone l'accento non su prerogative del soggetto ma sul rapporto tra le sue capacità e le caratteristiche dell'ambiente. Spesso non si tratta di qualcosa che “manca”, che va “colmato”, come il termine ritardo fa pensare: i soggetti che presentano questa patologia hanno anzi troppe informazioni, che non riescono a selezionare e a gestire. Inoltre si tratta di una patologia che si esprime anche in termini adattativi, non solo intellettivi. Quindi, nella presa in carico dei bambini con ritardo mentale, la risposta educativa e sociale non può essere semplicemente quella della semplificazione e della riduzione delle informazioni che vengono loro sottoposte, ma va articolata in modo diverso a seconda del profilo e delle funzioni cognitive disponibili, e inoltre va attribuita molta importanza all'ambiente e alle sue trasformazioni.

Finalità educative, obiettivi globali e progettazione didattica

Tra le principali finalità educative da porsi nel caso di alunni con disabilità intellettive c'è innanzitutto il potenziamento dell'autonomia personale e scolastica. Una particolare attenzione va dedicata ai processi di socializzazione, in modo da evitare che questi alunni vadano incontro al rischio della chiusura relazionale. Un'altra finalità educativa da prendere in considerazione è quella di puntare alla maturazione globale dell'alunno e al suo “star bene” a scuola.

I principali obiettivi globali da portare avanti sono i seguenti: «favorire il più possibile procedure operative per le consuete attività scolastiche» e valorizzare le competenze già in possesso dell'alunno «come base di partenza per successivi sviluppi» (Cammisuli, 2016, p. 116).

Nella progettazione didattica si tiene presente il principio dell'inclusività e pertanto si segue un criterio di omogeneità (rispetto al resto della classe) soprattutto per quanto riguarda i materiali didattici proposti all'alunno con disabilità intellettiva. Si cerca infatti – per quanto possibile e a seconda della maggiore o minore gravità della patologia – di non predisporre i materiali didattici in una forma diversa da quella con cui vengono presentati al resto della classe, nonostante che i contenuti disciplinari destinati all'alunno disabile siano sottoposti a una riduzione o in parte sostituiti rispetto a quelli proposti nella didattica curricolare.

A proposito della progettazione dei contenuti disciplinari, il criterio è il seguente:

- qualora la disabilità intellettiva sia lieve, si procede a una semplificazione dei contenuti;
- qualora la disabilità sia più grave, si procede a un'individualizzazione.

Importante è anche la predisposizione dell'ambiente di apprendimento, che deve essere organizzato in modo da rendere chiaro all'alunno con disabilità intellettiva quali sono le fasi che scandiscono l'attività didattica (i momenti di pausa, la ricreazione, il pranzo). Qualora il disturbo intellettivo dell'alunno sia grave, ci si può avvalere di cartelloni che illustrino le diverse attività da svolgere, aiutando l'alunno dal punto di vista delle coordinate spazio-temporali.

Tecniche, strumenti, modalità di verifica

Tra le tecniche da privilegiare per gli alunni con disabilità intellettiva c'è la necessità, prima di intraprendere ogni attività didattica, di instaurare un dialogo con l'allievo in modo da chiarirgli il più possibile lo scopo delle attività in questione, mantenendosi dunque il più possibile su un piano di concretezza. Le domande da porre possono essere quelle che propone Cammisuli (2016, p. 116):

« - *“Che cosa stai per affrontare?”*;

- *“Hai mai affrontato problemi simili?”*;

- *“Se sì, come li hai risolti?”*;

- *“Prima di iniziare a lavorare, di quanto tempo avrai più o meno bisogno?”*;

“Cosa ti serve per fare questo compito bene? Quali strumenti ti occorrono?”

“Secondo te, hai bisogno dei compagni per affrontarlo al meglio o vuoi provare prima da solo?”».

È bene dialogare preliminarmente con l'alunno anche per conoscere quali sono i suoi interessi, in modo da poter far leva, nel corso delle attività da svolgere, su meccanismi di tipo motivazionale.

Un'altra tecnica che si adotta è quella di suddividere i compiti in fasi prevedendo, alla fine di ogni fase, rinforzi concreti nel caso in cui il compito sia stato svolto bene. Per la suddivisione dei compiti in fasi si usa oggi un insieme di tecniche che prende il nome di *task analysis* (analisi del compito), il cui fine è la scomposizione di un compito complesso in sotto-obiettivi più semplici. Le tecniche di *task analysis* sono applicabili alle attività didattiche di tutte le aree disciplinari.

Solitamente, la prima metodologia di *task analysis* che si utilizza è la descrizione del compito, ossia

«l'identificazione e la descrizione sistematica di tutti i movimenti e le risposte che compongono le sequenze ottimali dell'esecuzione efficace ed efficiente di un compito. Questa elencazione dei singoli comportamenti motori, verbali o cognitivi, deve rispettare esattamente la sequenza temporale in cui devono essere emessi e può essere raffigurata graficamente con il metodo del diagramma di flusso. Con questa metodologia descrittiva un compito può essere scomposto in unità di risposta abbastanza ampie oppure in micro-unità, non ulteriormente riducibili in modo semplice»

(Agenzia scuola, 2010)

Per la messa a punto della descrizione del compito vengono utilizzati obiettivi difficili, «che hanno un grande rischio di errore e perciò devono essere analizzati in modo molto accurato», affinché se ne possano ricavare indicazioni per la valutazione iniziale delle prestazioni dell'alunno.

«In questa descrizione vengono individuati anche i processi decisionali che il soggetto dovrebbe consapevolmente eseguire per scegliere tra l'esecuzione dei diversi comportamenti possibili [...] In questo modo, una descrizione completa del compito prevedrà le risposte del soggetto, gli indizi percettivi discriminativi e i processi cognitivi decisionali: tale sequenza può servire come base per una valutazione specifica dei livelli di abilità, come contenuto per una serie di auto-istruzioni o strategie autoregolative metacognitive o per l'impiego di altre tecniche di aiuto (prompting) verbale»

(Agenzia scuola, 2010)

Una seconda metodologia di *task analysis* da utilizzare in un momento successivo è quella della scomposizione del compito complesso, ossia l'individuazione delle abilità "componenti e prerequisite al compito"; nella tecnica precedentemente esposta il compito era invece descritto in modo sequenziale.

L'obiettivo di queste tecniche di *task analysis* è quello di rendere graduale un apprendimento suddividendolo in sotto-obiettivi sequenziali, al fine di attenuare le difficoltà che il compito può creare all'alunno con disabilità.

Per effettuare la *task analysis* si può far riferimento a modelli che definiscono tassonomie di obiettivi e gerarchie di abilità, come il modello di Gagnè e quello di Bloom (sui quali si veda, per esempio, De Bernardi 1982).

Tra le tecniche che agevolano il processo di apprendimento degli alunni con disabilità intellettiva sono da menzionare quelle di *prompting* e di *fading*.

Tra i *prompts* (**tecniche di aiuto**) rientrano tutte le azioni di stimolo che possano facilitare l'alunno nell'iniziare a rispondere in modo corretto o approssimativamente corretto: per esempio suggerimenti verbali, indicazioni gestuali (per esempio alzare la mano per indicare che si deve sospendere un compito), aiuto fisico (che non significa sostituirsi del tutto all'alunno nello svolgimento del compito, ma guidarlo mediante un contatto materiale: per esempio, nel caso dell'apprendimento delle abilità di autonomia, l'educatore guida leggermente le mani dell'allievo per aiutarlo a vestirsi da solo). Questi tipi di azioni si possono considerare *prompt* solo se sono efficaci, cioè se sortiscono un effetto decisivo ai fini dell'ottenimento della risposta, e solo se successivamente vengono gradualmente ridotti fino a sparire del tutto.

Col termine *fading* si intende proprio la graduale **riduzione dell'aiuto**: per esempio, se, inizialmente, si è adottata un'azione di *prompting* attraverso guida fisica diretta, la si sostituisce con istruzioni verbali; oppure, se si sono adottati *prompt* di tipo verbale, se ne riduce l'intensità; o, ancora, se si è adottato come *prompt* un tono di voce che enfatizza gli elementi verbali importanti che compongono le istruzioni, lo si può attenuare o eliminare. Sempre per quanto riguarda la riduzione del *prompt* verbale, è possibile, per esempio, ridurre il numero di parole che compongono l'ordine, o abbassare il tono della voce; e via dicendo.

Per quanto riguarda gli strumenti didattici da utilizzare con allievi che presentano disabilità intellettiva, vanno tenuti presenti:

- gli specifici software e CD-ROM che le case editrici mettono a disposizione per la realizzazione di curricula semplificati nelle varie discipline:
- software come Word (in particolare per l'utilizzazione del correttore ortografico); Excel per i calcoli matematici, le statistiche e i grafici; *Paint* e *Geogebra* per quanto riguarda la geometria.

Aggiungiamo, infine, che per effettuare la valutazione degli alunni con disabilità intellettiva sono ritenuti particolarmente adatti i seguenti tipi di prove:

- verifiche strutturate contenenti un numero limitato di opzioni di risposta e informatizzate, da svolgere, quindi, preferibilmente al pc;
- giochi e quiz interattivi;
- *matching* (collegamenti tra immagini e parole o frasi) e *cloze* (completamento di frasi).

3^a Lezione – I disturbi pervasivi dello sviluppo o dello spettro autistico

Nell'ambito dei disturbi pervasivi dello sviluppo o dello spettro autistico si distinguono le seguenti patologie: 1) Disturbi dello spettro autistico; 2) Disturbo di Asperger; 3) Disturbo pervasivo non altrimenti specificato; 4) Disturbo disintegrativo dell'infanzia; 5) Sindrome di Rett.

Questi disturbi riguardano compromissioni relative all'interazione sociale (patologia dello sguardo, dell'espressione mimica, incapacità di entrare in relazione ecc.), al linguaggio, alle attività simboliche e immaginative, ai comportamenti che possono essere ristretti, ripetitivi e stereotipati. Esistono, comunque, quadri molto diversi.

Per quanto riguarda le cause, alla base di questi disturbi c'è un'eziologia neurobiologica complessa su base genetica. Dal punto di vista patogenetico, per determinare quali siano i nuclei primari nella determinazione del disturbo c'è un dibattito con più modelli interpretativi. Attualmente non è possibile stabilire il primato di una teoria sull'altra.

Tutti questi disturbi sembrano in aumento. Quelli più rari rimangono il disturbo disintegrativo dell'infanzia e la sindrome di Rett, presente solo nelle bambine.

Disturbi dello spettro autistico

Tra i disturbi elencati sopra, l'autismo è quello più noto. Nei due terzi dei casi è legato anche a un ritardo mentale (quoziente intellettivo basso). Questa differenza riguardante il livello intellettivo diversifica molto gli obiettivi didattici perseguibili e la prognosi per l'età adulta.

I bambini che presentano un disturbo dello spettro autistico si distinguono in: 1) **Bambini autistici ad alto livello intellettivo**. Questi soggetti sono in grado di comunicare anche se con modalità atipiche; condividono lo sguardo anche se saltuariamente; il linguaggio presenta uno sviluppo rallentato con ecolalie e con un maggiore investimento sugli aspetti linguistici più formali (significanti) che non sui significati e sugli aspetti pragmatici. L'apprendimento del codice scritto può avvenire anche precocemente: spesso questi bambini sono in grado di memorizzare e scrivere lunghe liste di parole, possono riprodurre testi anche senza comprenderli, sono abilissimi nel calcolo e nella memorizzazione di date. 2) **Bambini autistici a basso livello intellettivo**. Possono presentare un ritardo mentale più o meno lieve. In quelli con ritardo lieve-medio il percorso di apprendimento è lo stesso dei bambini autistici ad alto livello intellettivo ma più rallentato. Possono avere abilità particolari, legate soprattutto a

interessi ristretti, e utilizzare meccanismi mnemonici al posto di quelli simbolici. Nei bambini con ritardo grave, invece, c'è una situazione di forte isolamento, assenza di comprensione e produzione verbale e assenza delle funzioni simboliche che è difficilmente modificabile nel corso dello sviluppo.

Sindrome di Asperger

La sindrome di Asperger presenta sintomi simili a quelli dell'autismo con alto livello intellettuale. Più che la tendenza all'isolamento, prevalgono i comportamenti bizzarri ed eccentrici.

L'aspetto distintivo di questa patologia è la goffaggine motoria, la disprassia; spesso non ci sono deficit linguistici. Si tratta di una patologia che, anche per la presenza di abilità intellettuali particolarmente sviluppate, spesso non viene riconosciuta, e sono gli insegnanti a segnalarla negli anni della scuola primaria.

Disturbo pervasivo non altrimenti specificato; Disturbo disintegrativo dell'infanzia; Sindrome di Rett

Il Disturbo pervasivo non altrimenti specificato si distingue rispetto all'autismo sia dal punto di vista quantitativo – poiché il numero e l'intensità dei sintomi sono inferiori – sia dal punto di vista qualitativo, essendo caratterizzato da assenza di picchi di specializzazione e da deficit meno totalizzanti e pervasivi.

Quanto al Disturbo disintegrativo dell'infanzia, nei primi tre-quattro anni di vita c'è uno sviluppo apparentemente normale, poi subentra un deterioramento delle funzioni mentali, linguistiche e sociali. Le cause di questa patologia sono ignote. Spesso il disturbo è associato ad altre condizioni neurologiche, come epilessia, sclerosi tuberosa ecc.

La sindrome di Rett nel DSM-V è esclusa dai disturbi pervasivi dello sviluppo per le sue caratteristiche eziologiche, patogenetiche e cliniche. Tale sindrome dipende infatti dalla mutazione del cromosoma X. Si assiste a un progressivo deterioramento tra i 6 mesi e i 2 anni, con ritardo mentale e grave aprassia.

Considerazioni complessive

I disturbi pervasivi dello sviluppo sono caratterizzati da una grande complessità nella lettura e nell'interpretazione dei sintomi. Nel DSM-V, infatti, tutte queste sindromi sono state riunite utilizzando un criterio dimensionale che unisca questa popolazione in uno spettro da un massimo a un minimo di espressività autistica. Oggi si preferisce dunque parlare di **ASD**, ossia di **“Disturbi dello Spettro Autistico”** (*Autism Spectrum Disorder*), senza ulteriori classificazioni nosografiche all'interno. Questa denominazione si è ormai sostituita a quella di DPS (Disturbo Pervasivo dello Sviluppo).

Finalità educative, obiettivi globali e progettazione didattica

In presenza di alunni con disturbi dello spettro autistico, le finalità principali da porsi sono quelle che riguardano la socializzazione (si insisterà, dunque, sui canali comunicativi) e l'organizzazione finalizzata delle azioni.

Tra gli obiettivi globali, un posto importante ha come sempre lo star bene a scuola; inoltre, andranno messi a fuoco obiettivi specificamente connessi alle caratteristiche del disturbo presentato dal singolo alunno, e all'evoluzione che si osserva nel corso della crescita.

Per quanto riguarda l'ambiente di apprendimento, è opportuno che la classe presenti aree con confini ben delineati. Nell'organizzazione degli spazi, è preferibile che i banchi vengano disposti a platea e che la classe comprenda aree che il bambino possa associare a eventi prevedibili: un'area in cui è solito svolgere attività di gruppo; un banco in cui è abituato a svolgere attività individuali al pc; ecc.

Strumenti importanti da usare per consentire all'alunno di prevedere l'ambiente e le persone che lo abitano sono, inoltre, le immagini (Cainelli, 2014, p. 9). Dunque, come per i bambini che presentano disabilità intellettiva, anche per quelli con ASD è utile predisporre dei cartelloni o dei pannelli, che conterranno, in questo caso, disegni, fotografie (o, per gli alunni con patologie più gravi, rappresentazioni di oggetti) aventi la funzione di schematizzare la successione delle attività didattiche quotidiane; i cartelloni e altri materiali da affiggere ai muri non dovranno tuttavia essere sovrabbondanti: un loro eccesso potrebbe essere «fonte di sovraccarico informativo» (Cammisuli, 2016, p. 118).

Il docente dovrà inoltre prestare attenzione a far capire sempre all'alunno la scansione delle attività: per esempio indicando con clessidre o sveglie il momento in cui il tempo a disposizione per svolgere un lavoro si può ritenere concluso; oppure, nel caso di alunni con patologie gravi, illustrando con un disegno come sarà il lavoro quando sarà stato portato a termine.

Scendendo ora maggiormente nel dettaglio della programmazione didattica per alunni con ASD, va tenuto innanzitutto presente che occorre basarsi, preliminarmente, sulla distinzione tra “**Autismo a basso funzionamento**” e “**Autismo a medio-alto funzionamento**”. Con la prima denominazione si fa riferimento ad alunni che presentano difficoltà cognitive e di linguaggio; nel secondo caso, ad alunni le cui funzioni cognitive e linguistiche sono nella norma; spesso questi ultimi mostrano spiccate attitudini per alcune discipline, come il disegno, il calcolo matematico e la musica. Dunque, solo nel primo caso si predisporranno strumenti didattici per l’ampliamento della comunicazione (quaderno di comunicazione; associazione parola-immagine; utilizzo, coi compagni, della Comunicazione Aumentativa e Alternativa, un sistema di comunicazione che utilizza tutte le competenze comunicative della persona, al fine di incrementare e semplificare la comunicazione nel caso dei soggetti che presentano difficoltà a usare i canali comunicativi più comuni).

La musica può essere in generale (sia per gli alunni con basso funzionamento, sia per quelli con alto funzionamento) uno strumento mediatore che porta a raggiungere abilità di regolazione sociale. Tra le altre strategie valide per tutti gli alunni con ASD sono da menzionare le storie sociali per l’inclusione, ossia schemi di azione sociale – da sperimentare prima col docente e poi nel piccolo gruppo – aventi l’obiettivo di evitare l’isolamento e l’esclusione degli alunni con ASD; si possono inoltre allestire “laboratori per l’inclusione” in cui le prassi sperimentate hanno la funzione di sviluppare le abilità sociali e producono inclusione; importante, alla luce di ciò, è il coinvolgimento attivo del gruppo classe.

Tecniche, strumenti e modalità di verifica

Tra le tecniche scientificamente validate per la progettazione della didattica per gli alunni con ASD si annovera l’**Analisi Comportamentale Applicata** (*Applied Behaviour Analysis* o **ABA**), che si basa sull’«insegnamento prolungato di piccole unità misurabili di comportamento» (Cammisuli, 2016, 119). L’ABA, applicata anche a disturbi diversi dall’autismo, negli interventi sull’autismo ha mostrato un’efficacia maggiore rispetto ad altri approcci educativi. Anziché utilizzare etichette riassuntive per definire il comportamento di un soggetto (per esempio: “il bambino è timido”), si fa riferimento a precisi comportamenti osservabili e quantificabili (per esempio: “il bambino durante la ricreazione sta in disparte e non risponde alle domande che gli vengono rivolte”); una volta determinate le ragioni dei comportamenti (le variabili), questi si possono prevedere e controllare e quindi si può puntare a modificare comportamenti socialmente significativi (insomma a “plasmare” i comportamenti)

mediante la manipolazione di eventi ambientali. Oltre all'ABA, è da menzionare il **TEACCH** (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), il programma d'intervento più usato nelle scuole speciali di ambito anglosassone, che si basa sull'individuazione degli approcci e dei metodi che appaiono migliori in relazione alle abilità emergenti del soggetto; l'obiettivo è il raggiungimento del massimo livello di autonomia, del miglior inserimento possibile nella società. Un altro approccio utilizzato per l'educazione dei soggetti con autismo è il **modello Denver**, basato sul gioco e sull'interazione al fine di potenziare gli aspetti della socializzazione, della regolazione emotiva e della cognizione.

Per gli alunni con ASD è opportuno l'uso di strumenti informatici come pc o tablet; esistono, inoltre, strumenti didattici specifici. Le prove di verifica varieranno sensibilmente a seconda degli obiettivi di apprendimento specifici fissati nei PEI dei singoli discenti.

4ª Lezione – Disturbi dell’attenzione con o senza iperattività

È opportuno precisare, innanzitutto, che non tutti gli allievi che presentano questo disturbo possono essere considerati casi di disabilità nei termini previsti dalla Legge 104/92, e non in tutti i casi viene assegnato un insegnante di sostegno.

Il disturbo consiste nell’aver difficoltà a rimanere attenti o a svolgere un compito per un periodo prolungato. I soggetti con ADHD faticano infatti a mantenere la concentrazione, non riescono a seguire le istruzioni e a portare a termine un lavoro in modo ordinato, hanno difficoltà a rispettare i turni e le regole nelle situazioni di gruppo, faticano a rimanere seduti quando la situazione lo richiederebbe, tendono a essere disorganizzati, si fanno distrarre facilmente dai compagni o da rumori occasionali. In classe appaiono disorientati, si guardano spesso intorno, e ciò avviene soprattutto quando le attività svolte sono percepite da questi soggetti come noiose e ripetitive.

Negli anni Sessanta il disturbo era classificato come MBD, ossia “disfunzione cerebrale minima” e si riteneva che riguardasse

«Bambini con intelligenza intorno alla media o sopra la media con alcune disabilità di apprendimento o comportamento che variano da lievi a gravi che sono associate con variazioni della funzionalità del sistema nervoso centrale. Queste variazioni possono manifestarsi per effetto di varie combinazioni di riduzione della percezione, concettualizzazione, linguaggio, memoria e controllo dell’attenzione, impulsività o funzione motoria»

(Martelli, 2015)

Nel 1968 fu chiamato “reazione ipercinetica dell’infanzia”, poiché non si era ancora consapevoli del fatto che potesse riguardare anche l’età adulta; nel 1980 il nome fu mutato in

ADD (“disturbo del deficit di attenzione”). È nel 1987 che il disturbo cominciò a chiamarsi **ADHD** (“Attention Deficit Hyperactivity Disorder”), come è definito ancora oggi, e negli anni Novanta si cominciarono a fare ricerche anche su questa sindrome anche per quanto riguarda l’età adulta.

Si tratta, ad ogni modo, di un disturbo difficile da diagnosticare. Infatti può presentarsi in associazione ad altri disturbi (ansia, depressione, disturbo dell’apprendimento, dislessia, disturbo ossessivo-compulsivo ecc.) oppure esserne la conseguenza. Viene diagnosticato più nei maschi che nelle femmine.

Le cause possono essere genetiche, ambientali (per esempio l’esposizione al fumo o all’alcool durante la gravidanza o nei primissimi anni di vita), psicologiche (violenze, abusi ecc.).

Per quanto riguarda i sintomi, i tre aspetti fondamentali sono **disattenzione**, **impulsività** e **iperattività**. Non è facile stabilire un discrimine tra i casi in cui in un soggetto si ha una normale manifestazione di questi tre aspetti e i casi in cui essi, invece, assumono carattere patologico e quindi si possono considerare sintomi di ADHD.

Nella diagnosi, va tenuto presente che:

- l’esordio della malattia si ha intorno ai tre anni di età; i sintomi si manifestano comunque prima dei sette anni, anche se in alcuni soggetti il disturbo è diagnosticato successivamente, quando i sintomi si colgono in modo più evidente per via della frequenza scolastica;
- i sintomi devono manifestarsi in almeno due contesti: casa e scuola;
- deve risultare chiaramente un’interferenza con il funzionamento sociale, scolastico e lavorativo.

Il disturbo in questione è annoverato tra i disturbi del comportamento; infatti, i soggetti con ADHD non presentano deficit relativi a funzioni psichiche, bensì **comportamenti problematici**.

Finalità educative, obiettivi globali e progettazione didattica

Tra le finalità educative, un posto importante ha come sempre il benessere dell’alunno, che nel caso degli alunni con ADHD può essere favorito tenendo conto di alcune sue esigenze particolari: muoversi, parlare, sperimentare. Occorrerà, dunque, intervenire sull’ambiente fisico e sociale applicando apposite strategie di intervento (per esempio quelle descritte in Righetti & Sabatti, 2007). Si possono utilizzare strategie di scomposizione dei compiti, premi e incentivi.

Inoltre, bisognerà insistere molto sul potenziamento delle abilità sociali, «per ridurre il difficoltoso rapporto con gli altri e le difficoltà nella regolazione del comportamento a scuola, derivanti dal continuo richiamo da parte delle figure che rappresentano l'autorità» (Cammisuli, 2016, p. 122); per conseguire questo fine si deve puntare a incentivare la capacità dell'alunno di cogliere gli indizi non verbali che regolano le relazioni interpersonali.

Gli obiettivi globali saranno centrati sulla valorizzazione dei punti di forza dell'alunno e delle sue motivazioni; si cercherà, inoltre, di «favorire un'attitudine corretta al quotidiano lavoro scolastico» (Cammisuli, 2016, p. 122).

Per quanto riguarda l'ambiente d'apprendimento, dal momento che un nodo problematico è costituito dalle relazioni dell'alunno col docente e coi compagni, si dovrà prestare una particolare attenzione al clima della classe. Inoltre sarà opportuno curare il *setting* fisico, ossia le caratteristiche dell'aula: per quanto riguarda la scelta del banco in cui sarà seduto l'alunno – fermo restando che il docente farà delle scelte guidate prima di tutto dalla sua conoscenza dei singoli casi particolari – di norma è preferibile non optare per alcune collocazioni che potrebbero favorire la distrazione: quindi è sconsigliabile che l'alunno con ADHD stia seduto vicino alla finestra, vicino al cestino, vicino a compagni particolarmente vivaci e rumorosi, ecc.; va considerato, al tempo stesso, che anche una collocazione del tutto priva di fonti di interesse potrebbe portare l'alunno a una maggiore attività, stimolandolo ad andare alla ricerca di situazioni interessanti.

Ecco alcuni suggerimenti forniti da Cammisuli in merito agli accorgimenti didattici che il docente può adottare al fine di monitorare costantemente l'alunno con ADHD:

- «- essere positivo: comunicare all'alunno ciò che deve fare e non solo ciò che non deve fare;*
- fornire indicazioni chiare e specifiche attendendo un feedback comportamentale dall'alunno;*
- impartire un ritmo: strutturare il lavoro, suddividere i compiti più complessi in parti più piccole, concedere qualche piccola pausa programmata e concordata;*
- fornire una routine costante, pur continuando a cambiare le cose: compromesso per conciliare il bisogno di una strutturazione precisa delle attività con la necessità di novità / sperimentazione dell'alunno;*
- strutturare le transazioni e preparare ai cambiamenti: pianificare e dettagliare in anticipo affinché il bambino capisca e gestisca la novità;*
- consentire possibilità di movimento all'interno dei vari contesti scolastici in cui si trova l'alunno;*
- dare un feedback immediato e attenzione ricorrente (es. banco vicino all'insegnante per facilitare lo scambio comunicativo e visivo);*
- favorire la riuscita al compito e la gratificazione;*

- prevenire le difficoltà raccogliendo tutte le informazioni utili sull'alunno per poter lavorare sulle misure preventive dei comportamenti-problema»

(Cammisuli, 2016, p. 123)

Nel momento della lezione è importante monitorare il livello di attenzione dell'alunno mediante il contatto oculare. Infatti i soggetti che presentano un disturbo dell'attenzione sono spesso occupati mentalmente da altro: possono essere impegnati a giocare con gli oggetti che hanno sul banco, oppure cercano di interagire coi compagni, ecc.

Quando si indicano le consegne per lo svolgimento di un compito, occorre che queste siano semplici e brevi ed è opportuno accertarsi che l'alunno le abbia comprese, chiedendogli un feedback. Se la consegna riguarda un lavoro da fare su un testo, si può aiutare l'alunno a individuare le parti più importanti, magari usando sottolineature di diversi colori.

Sul versante della progettazione didattica, è importante pianificare e affiggere alle pareti la sequenza delle attività che saranno svolte quotidianamente. Infatti, dal momento che gli alunni con ADHD presentano difficoltà relative alla capacità di pianificare e di organizzarsi, una delle linee guida da seguire negli interventi didattici è quella di fornire il più possibile routine prestabilite e regole. Più routine ci sono nella classe, più il soggetto con ADHD può essere messo in grado di prevedere eventi ed esigenze dell'ambiente, e quindi ci sono maggiori possibilità che provi a soddisfare le richieste.

Un'altra delle linee guida da seguire è quella di evitare il sovraccarico di informazioni.

Nella scelta dei comportamenti-obiettivo è opportuno stabilire delle priorità e scegliere solo quelli che si ritengono più importanti.

Assume, infine, importanza la gestione dei materiali didattici.

Tecniche, strumenti e modalità di verifica

Utile è il lavoro al pc, individuale o condotto insieme a un compagno nella modalità del *peer tutoring*.

Inoltre può essere efficace l'uso di mediatori didattici come schemi e mappe.

Con gli alunni che presentano ADHD si rivelano particolarmente efficaci la *token economy* ("gestione delle ricompense") e i **contratti comportamentali**, ossia quelle metodologie che portano l'alunno a impegnarsi nel rispetto di regole fisse.

La *token economy* è un sistema di rinforzo positivo usato per monitorare un comportamento che si intende modificare: viene assegnato all'alunno un gettone (o una stellina, una faccina e

simili) per ogni comportamento positivo; al raggiungimento di un numero concordato di gettoni l'alunno ottiene un premio.

Nel caso dei contratti comportamentali, si scelgono due o tre obiettivi riguardanti comportamenti da modificare e vengono resi partecipi di questo progetto tutti i soggetti che hanno un ruolo nella vita del bambino (quindi *in primis* i genitori e gli insegnanti), oltre al bambino stesso (la forma del "contratto" è infatti di questo tipo: "io sottoscritto ... mi impegno a mantenere i seguenti accordi presi con gli insegnanti, ecc."); nel contratto, che viene firmato dal bambino, sono indicati punti e ricompense che il bambino otterrà in seguito al raggiungimento di determinati obiettivi.

Riguardo alle prove di verifica, dal momento che il deficit nell'autocontrollo condiziona e rende più lento l'apprendimento da parte di questi alunni, occorrerà predisporre prove che dal punto di vista dei contenuti si focalizzino sui nuclei tematici più importanti. È inoltre preferibile dare la priorità alle prove con risposta vero / falso. Anche per quanto riguarda le indicazioni che si forniscono all'alunno su come vanno svolte le verifiche, occorre dare spiegazioni che siano il più possibile chiare. Le prove non devono essere eccessivamente lunghe e complesse e, qualora presentino una certa lunghezza e complessità, può essere opportuno suddividerle. Occorre rendere chiari preliminarmente anche i tempi che l'alunno ha a disposizione per il completamento delle prove.

Infine, possono risultare efficaci le prove di autovalutazione, che favoriscono il potenziamento degli aspetti metacognitivo e metaemotivo.

5^a Lezione – Disturbi specifici del linguaggio e della comunicazione

I disturbi specifici del linguaggio e della comunicazione (DSL; in inglese *Specific Language Impairment* = SLI), che nel DSM-V compaiono oggi semplicemente come **“Disturbi di linguaggio”**, costituiscono un insieme eterogeneo di quadri clinici: ad accomunarli è la **presenza di un disordine in uno o più ambiti dello sviluppo linguistico (linguaggio parlato, scritto, gestuale ecc.)**, che può avere caratteristiche diverse e differente gravità a seconda dei casi.

La presenza di un disordine nello sviluppo linguistico non è associata a quella di un deficit cognitivo (il quoziente intellettivo dei soggetti che presentano DSL è superiore a 80), né ad altre patologie del neurosviluppo; anzi, affinché un disturbo venga classificato come DSL non devono essere presenti deficit sensoriali, motori, affettivi e di tipo socioambientale. La diagnosi di DSL è definita per esclusione rispetto alle patologie appena indicate; nel momento in cui si effettua, si verifica se nel soggetto sono presenti altre patologie rispetto alle quali i problemi nel linguaggio potrebbero rappresentare un disturbo secondario (per esempio, potrebbe essere presente un deficit dell'udito o a un altro deficit sensoriale).

I disturbi del linguaggio e della comunicazione sono i disturbi più frequenti tra i 2 e i 6 anni di età. Infatti si riscontrano prevalentemente in età prescolare, mentre in età scolare si ha una loro riduzione dell'1-2%. È stata riscontrata una connessione tra il DSL e il DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento): il 30-40% degli alunni che hanno avuto un DSL presenta infatti un DSA. All'interno del DSL il DSM-V individua le seguenti sottocategorie:

- **disturbo del linguaggio** (che unisce i precedenti disturbi dell'espressione del linguaggio e disturbo misto dell'espressione e della ricezione del linguaggio);
- **disturbo fonetico-fonologico**;
- **disturbo della fluenza con esordio nell'infanzia**;
- **disturbo socio-pragmatico della comunicazione**;
- **disturbo della comunicazione n. a. s.**

Nel disturbo fonetico-fonologico si presenta frequentemente una difficoltà nella comprensione degli aspetti morfologici, in particolare per quanto riguarda quelle parole che hanno scarsa salienza fonica (articoli, preposizioni, clitici, aspetti della flessione).

Quella di “disturbo socio-pragmatico della comunicazione” (DSPC) è una nuova etichetta che è stata aggiunta nel DSM-V, con riferimento a difficoltà persistenti nell’uso sociale della comunicazione verbale e non verbale.

Nel disturbo “non altrimenti specificato” rientrano tutte le categorie non classificabili tra le tipologie di disturbo precedenti.

Gli alunni che presentano DSL sono generalmente caratterizzati da un vocabolario ridotto, dalla produzione di strutture frasali limitate e da difficoltà nella costruzione del discorso. Le abilità linguistiche sono pertanto al di sotto di quelle attese per l’età.

La conseguenza di queste difficoltà è la presenza di limitazioni funzionali dal punto di vista dell’efficacia comunicativa, della partecipazione sociale, del profitto scolastico e delle prestazioni lavorative.

Progettazione didattica, metodologie e strumenti

Con gli alunni che presentano DSL possono essere utili attività didattiche volte al recupero delle difficoltà linguistiche legate alla comprensione e alla produzione, come la divisione in sequenze un testo e l’evidenziazione dei suoi nuclei informativi essenziali. Viene inoltre potenziata l’acquisizione di strategie mentali che favoriscono gli aspetti linguistici delle procedure.

È consigliato il *cooperative learning* (apprendimento cooperativo): si tratta di una metodologia sviluppata da Johnson e Johnson (1989) nella modalità del *learning together*, che si fonda sui seguenti principi cardine:

«- *interdipendenza positiva: ogni membro del gruppo è consapevole che la buona riuscita del suo operato influenzerà il prodotto finale del gruppo; in altri termini i membri del gruppo comprendono che non può sussistere un successo individuale senza successo collettivo;*

- *responsabilità individuale e di gruppo: data l’interdipendenza positiva, ne deriva che ogni membro del gruppo percepisce di essere responsabile per sé e per gli altri;*

- *interazione faccia-a-faccia: la possibilità fisica di interagire vis à vis consiste nel lavorare in modo positivo incoraggiandosi e collaborando a vicenda, dando feedback positivi di lavoro; per tale ragione si consiglia di non utilizzare gruppi superiori a 4-5 membri;*

- *sviluppo di abilità sociali: il lavoro cooperativo è un laboratorio di relazioni, in cui gli studenti devono confrontarsi e negoziare in maniera assertiva, gestire i conflitti ed instaurare un clima di fiducia reciproca, sotto la guida del docente;*

- *valutazione individuale e di gruppo: al termine delle attività assegnate dal docente è il gruppo intero a valutarsi, a riflettere su quanto ha funzionato e quanto no, i punti di forza e le criticità;*

- contemporaneità delle azioni: tutti i membri del gruppo devono lavorare negli stessi tempi, affinché il lavoro non diventi un “montaggio a catena” ma un coordinamento ed uno scambio reciproco di informazioni, feedback, riflessioni;

- leadership distribuita: essa si concretizza assegnando incarichi specifici a ciascun alunno, cosicché ognuno diventi contemporaneamente responsabile di una parte del lavoro»

(Cammisuli, 2016, p. 78).

Esistono altri approcci al metodo che hanno modificato questa impostazione di partenza, come lo *structural approach* di Kagan (1994), in cui l’enfasi viene posta sulle relazioni all’interno del gruppo piuttosto che sul contenuto del compito; il *group investigation* di Sharan e Sharan (1998), basato sulla stimolazione della curiosità e del piacere della scoperta; la *complex instruction* di Cohen (1999), finalizzata a equilibrare le prestazioni degli alunni più competenti con quelle degli alunni meno competenti del gruppo; lo *student team learning* di Slavin (1990), in cui viene valorizzata la motivazione estrinseca al compito (sono utilizzati metodicamente apprezzamenti e riconoscimenti tra gruppi diversi).

Di là dalle possibili differenze tra approcci diversi, **il cooperative learning consente di assegnare a ogni alunno un compito che risulti adatto alle sue competenze**: si tratta, dunque, di un metodo che favorisce l’inclusione, e pertanto appare particolarmente adatto agli alunni con difficoltà come DSL, DSA e BES.

«[...] un soggetto con dislessia potrà occuparsi, per esempio, della selezione delle immagini per costruire un poster che illustra le fasi dello smaltimento dei rifiuti relativamente a un progetto ambientale; un alunno con deficit di attenzione può predisporre le immagini scelte in sequenze organizzate, avendo la facilità di un compito organizzato e di un impegno breve; ad un altro alunno con difficoltà di autoregolazione comportamentale potrà essere assegnato il ruolo di responsabile del prodotto finale del gruppo, “costringendolo” quindi ad aumentare il monitoraggio su di sé e cercando di canalizzare positivamente le tensioni causate dall’inevitabile confronto in un esercizio di ascolto e interazione con gli altri, e così via»

(Cammisuli, 2016, pp. 78-79).

Tra le misure dispensative, per gli alunni con DSL sono consigliate lunghe esposizioni orali ed esecuzione di compiti e verifiche in tempi prestabiliti. Tra gli strumenti compensativi sono utili fotocopie semplificate o adattate, rappresentazioni e schemi, programmi didattici specifici.

Disturbi specifici dell'apprendimento e dislessia

Come si diceva, esiste spesso un legame tra DSL e DSA: a molti bambini che nella scuola per l'infanzia presentavano un DSL viene diagnosticato, nel corso della scuola primaria, un DSA. I disturbi dell'apprendimento sono quelle condizioni in cui l'alunno non apprende in maniera adeguata alla sua età. Ecco la definizione fornita dal DSM-V:

«un disturbo del neurosviluppo con un'origine biologica che è alla base delle anomalie a livello cognitivo che sono associate ai sintomi comportamentali del disturbo. L'origine biologica comprende un'interazione di fattori genetici, epigenetici e ambientali, che colpiscono le capacità cerebrali di percepire o processare informazioni verbali o non verbali in modo efficiente e precoce».

Nell'ambito di questi disturbi rientrano la **dislessia**, la **disortografia**, la **disgrafia** e la **discalculia**, che la già ricordata la Legge 170/2010 (“Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”) ha riconosciuto come **DSA**. Tutti questi disturbi non si presentano in associazione a patologie neurologiche e a deficit sensoriali. La loro presenza può tuttavia causare limitazioni in alcune attività della vita quotidiana, e in particolare nell'apprendimento scolastico.

Riservandoci di trattare con più ampiezza nell'unità didattica n. 3 il modo in cui la legge 170/2010 tutela il diritto allo studio degli alunni con DSA, vediamo ora da vicino alcune caratteristiche dei quattro tipi di disturbo menzionati.

1) **Dislessia**. La caratteristica più rilevante è la minore correttezza e velocità di lettura ad alta voce in relazione all'età anagrafica. Nel momento in cui comincia a manifestarsi, la dislessia può essere confusa con una lentezza nel processo di apprendimento della lettura. L'alunno dislessico può imparare a leggere e scrivere, ma lo fa con grande sforzo e si stanca rapidamente, commettendo facilmente errori.

2) **Disgrafia**. Si tratta di un disturbo specifico della scrittura connesso all'aspetto motorio, che ha conseguenze sugli aspetti grafico-formali dell'attività scrittoria. Gli alunni disgrafici si segnalano, per esempio, per l'impugnatura o la posizione del corpo scorretta, per un disimpegno della mano che non scrive, per l'incapacità di esercitare la giusta pressione sul foglio, per difficoltà nel rispettare le righe, i margini, ecc.

3) **Disortografia**. È legata a una difficoltà nel processo di transcodifica dal testo orale al testo scritto, riconducibile a un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura.

4) **Discalculia.** Si tratta di un deficit riguardante l'apprendimento aritmetico. È dunque caratterizzato da errori nel calcolo, dall'incapacità di riconoscere il valore dello zero, dalla difficoltà nel risolvere problemi matematici.

Nell'Unità didattica n. 3 tratteremo con una certa ampiezza, oltre agli aspetti legislativi connessi alla Legge 107/2010, le linee guida per la progettazione didattica, le metodologie, gli strumenti e le prove di verifica che si adottano oggi nelle scuole verso gli alunni che presentano un DSA.

6^a Lezione – Disturbi del movimento e disturbi legati alla condotta

Nella presente lezione si completerà la rassegna dei disturbi del neurosviluppo e delle azioni che la scuola può mettere in atto in loro presenza. Sarebbe utile, ovviamente, far riferimento a ulteriori tipi di disturbo e di deficit (per esempio i deficit visivi e auditivi, i disturbi d'ansia e fobie in età evolutiva, la personalità ossessiva in età evolutiva, ecc.), i quali, tuttavia, per esigenze di spazio non potranno essere trattati in questa sede.

Disturbi del movimento

Nell'età infantile questi tipi di disturbo possono essere dovuti a svariate condizioni: in molti casi sono legati al processo di crescita e quindi c'è la possibilità che si risolvano spontaneamente; esistono, tuttavia, anche forme su base genetica e degenerative che nei bambini presentano le stesse manifestazioni che si riscontrano nell'adulto.

Tra le cause dei disturbi del movimento ci può essere un parto difficile (sofferenza in epoca precoce); ma, come si diceva, alcune forme sono di tipo genetico e degenerativo.

Il disturbo più frequente nel bambino, per il quale più frequentemente ci si rivolge allo specialista, è rappresentato dai tic.

In base al DSM-V, i “Disturbi del movimento” comprendono:

- 1) i disturbi della coordinazione**
- 2) il disturbo da movimenti stereotipati**
- 3) il disturbo da tic**
- 4) il disturbo di Tourette**

1) **Disturbi della coordinazione.** In questo caso si ha un deficit nello sviluppo della coordinazione motoria: nei bambini più piccoli tale deficit si può presentare sotto forma di rallentamento nelle tappe dello sviluppo motorio (stare seduti, gattonare, camminare ecc.); nei bambini più grandi vi possono essere difficoltà nel condurre giochi che richiedono coordinazione motoria (come i puzzle o il gioco della palla), oppure difficoltà nell'attività della scrittura, specialmente quella a stampatello.

Di solito il disturbo è diagnosticato tra i 5 e i 10 anni, quando emergono in questi bambini problemi nel compiere attività come abbottonarsi i vestiti o usare il coltello e la forchetta.

Ci sono disturbi della coordinazione associati a deficit di tipo neurologico: in questo caso risultano anomalie all'esame neurologico. Va rilevato, inoltre, che anche i bambini con deficit dell'attenzione e iperattività possono avere sintomi in comune con quelli che presentano disturbi del movimento: anche loro, per esempio, cadono e sbattono facilmente contro oggetti, fanno cadere oggetti, ecc.; ma nel loro caso non si tratta di comportamenti dovuti a deficit motori, bensì a disattenzione e impulsività.

2) **Disturbo da movimenti stereotipati** (precedentemente definito disturbo da stereotipia / abitudine). Tale sindrome consiste nell'effettuare movimenti ripetitivi (torcere le mani, dondolare il corpo, mordersi, sbattere la testa, ecc.), che persistono almeno per quattro settimane e si intensificano in caso di stress. Questi comportamenti possono essere anche molto invalidanti, portando talora a danni tissutali permanenti, e in certi casi possono essere letali (si pensi alle conseguenze che può portare lo sbattere la testa in modo violento).

3) **Disturbo da tic**. La presenza di movimenti involontari, rapidi e ripetitivi, o di vocalizzazioni (tic) è legata a una grande varietà di quadri sindromici e sono molto diverse anche le classificazioni e le interpretazioni che vengono date di questo disturbo. Solitamente l'esordio avviene intorno ai 5 anni, anche se più del 40% dei soggetti sviluppa i primi sintomi precedentemente; nella maggior parte dei casi il periodo di esacerbazione dei tic è compreso tra gli 8 e i 12 anni; si ha poi una stabilizzazione del disturbo durante il periodo adolescenziale; dopo i 18 anni, in genere, l'intensità e la frequenza dei tic si riduce. Le situazioni stressanti portano all'aumento dei tic, che tuttavia possono aumentare anche in situazioni rilassanti; ciò che li riduce sono invece le attività che richiedono un'attenzione focalizzata.

4) **Disturbo di Tourette**. In questo caso si ha la presenza di tic motori multipli e di almeno un tic vocale. Al disturbo è attribuita base biologica e genetica. Una caratteristica di questa patologia è quella di presentare sintomi che vanno e vengono durante il suo decorso; tale fluttuazione nella gravità e nella frequenza dei sintomi, oltre all'estrema variabilità dei quadri clinici, è causa di un'elevata frequenza di errori diagnostici e di non diagnosi.

Cosa può fare l'insegnante

Accenneremo ora ad alcune problematiche che possono emergere nel contesto scolastico per quanto riguarda gli alunni che presentano questi disturbi. Prendiamo, per esempio, il caso della sindrome di Tourette: i soggetti che la presentano tendono a essere introversi e aggressivi, e a incontrare, dunque, forti difficoltà nelle relazioni tra pari. Il fatto che questo disturbo abbia il suo picco nel corso dell'adolescenza – ossia in un periodo in cui viene attribuita molta enfasi

sulla corporeità e sull'attrazione fisica – accentua le problematiche di tipo sociale: il ragazzo diventa oggetto di derisioni e discriminazioni, prova un sentimento di inadeguatezza e di diversità, i suoi sintomi si acutizzano, va incontro a rabbia, aggressività e depressione.

Come è opportuno che si comporti il docente in queste situazioni? Dovrà puntare sull'incentivazione delle inclinazioni e del talento dell'alunno; che non debba fare commenti sui tic dell'alunno, ma ignorarli (nel momento in cui si sottolinea la presenza di un tic se ne aumenta la frequenza); potenziare la sorveglianza degli spazi comuni al fine di arginare i possibili fenomeni di derisione da parte dei compagni.

Disturbi legati alla condotta

I disturbi legati alla condotta (**DC**) derivano dalla mancanza di controllo del proprio comportamento e delle proprie emozioni, che porta a violare i diritti degli altri e le norme sociali.

Gli alunni che presentano questo disturbo possono essere caratterizzati da difficoltà nel contenere aggressività e rabbia; possono mostrare un comportamento prepotente, provocatorio, minaccioso, intimidatorio; possono dare facilmente inizio a colluttazioni fisiche e causare danni fisici ai compagni.

I ragazzi con DC, inoltre, hanno spesso l'abitudine, già prima dei 13 anni di età, di stare fuori casa fino a tarda notte nonostante le proibizioni dei genitori. Tendono, inoltre, a marinare la scuola. Possono commettere furti e violazioni di regole.

Il DC è in aumento e costituisce oggi uno dei più comuni motivi di consultazione. È un disturbo longitudinalmente connesso al disturbo antisociale ed è particolarmente resistente al trattamento, ma con una diagnosi precoce è possibile ridurre il rischio che sfoci in comportamenti antisociali.

L'età media di insorgenza è tra gli 8 e i 10 anni; nei maschi la frequenza è 3-4 volte maggiore. A seconda del sesso variano anche i quadri clinici: mentre nei maschi il disturbo tende a causare aggressività fisica, furti, vandalismo e mancanza di disciplina a scuola; nelle femmine prevalgono la tendenza alla menzogna, a marinare la scuola, all'uso di sostanze e ai comportamenti sessuali devianti.

Nei soggetti con DC si riscontra spesso un "effetto deserto", una desolazione creata dalla mancanza di legami e interessi significativi; nelle terapie si cerca dunque di individuare

qualcosa su cui il soggetto possa concentrare il proprio interesse, in cui possa credere, su cui possa investire.

Finalità educative, obiettivi globali e progettazione didattica

Per quanto riguarda le finalità educative, la priorità è da assegnare al potenziamento delle abilità sociali e dell'autoregolazione emotiva.

Tra gli obiettivi globali, ci si focalizza in particolare sulle competenze metacognitive, sulle capacità di *problem solving* e di *decision-making*.

È bene fornire, all'inizio di ogni giornata, uno schema riassuntivo delle attività che verranno svolte e inoltre spiegare in modo chiaro quali sono le regole da rispettare, che cosa ci si aspetta dall'alunno e quali saranno le conseguenze delle eventuali comportamenti non corretti. Anche per i soggetti con DC possono essere utile la *token economy* e i contratti comportamentali (si veda la lezione n. 4).

Può inoltre risultare utile la predisposizione di strumenti operativi che consentano un'osservazione sistematica dei comportamenti-problema: attraverso tabelle, *check-list*, diari ecc. si potranno tener presenti gli antecedenti da evitare.

Nella predisposizione dell'ambiente di apprendimento è importante agire sul clima di classe, sulle relazioni. È opportuno, per esempio, che gli alunni con DC abbiano accanto compagni tranquilli che possano fungere da modelli positivi. È importante che ci siano "rinforzi di gruppo" provenienti dal gruppo dei pari; tali rinforzi possono risultare più efficaci rispetto a quelli dati dall'insegnante. In generale, il gruppo dei pari può avere un ruolo importante nel consentire lo sviluppo delle competenze sociali dell'alunno. Infatti il gruppo favorisce un apprendimento dal vivo delle abilità relazionali e delle competenze sociali. Nella costruzione del gruppo classe possono essere utili materiali (schemi, fumetti, ecc.) che sintetizzino pregi e difetti individuali e facciano emergere le dinamiche presenti nella classe nel modo in cui gli alunni le percepiscono.

Per quanto riguarda la finalità dell'autoregolazione emotiva, si possono utilizzare *flash card* emozionali, che facilitano la comunicazione delle proprie esigenze. Può essere efficace, altresì, la valorizzazione delle caratteristiche positive che i compagni notano nell'alunno con DC: a questo fine si prestano descrizioni e racconti di episodi che hanno avuto come contesto il gruppo classe. Si può proporre un'analisi dell'identità di ciascun alunno, al fine di individuare i punti di forza e le aree di miglioramento.

Al fine di gestire il meglio possibile le emozioni negative, come l'aggressività e la rabbia, possono essere utili cartelloni contenenti regole estese a tutto il gruppo classe; interventi periodici per aiutare a capire quali sono le modalità corrette di esprimere le emozioni e quali sono, invece, quelle scorrette; moduli da compilare nei quali l'alunno rifletterà sulla sua utilizzazione di modalità comportamentali innocue o distruttive, oppure sul modo in cui ha vissuto determinati eventi in termini di emozioni (per esempio, partendo dalla descrizione del fatto, passando a segnalare le emozioni che ha suscitato in lui e arrivando a indicare i pensieri e i comportamenti che ne sono seguiti).

Per i soggetti con DC sono suggeriti anche esercizi di rilassamento motorio e, in generale, attività di educazione fisica al fine di ridurre la tensione accumulata.

Modalità di verifica

Occorrerà impostare le verifiche facendo attenzione a non esporre il soggetto al fallimento, così da favorire il raggiungimento del successo scolastico (un rischio esistente nei casi di DC è quello dell'abbandono).

È inoltre opportuna «una valutazione formativa che dia all'alunno la capacità autentica di autovalutarsi ed “imparare ad essere”» (Cammisuli, 2016, p. 127).

BIBLIOGRAFIA

Cainelli, S. (2014). *Gesto, musica, interazione sociale: sviluppo delle capacità interattive nei soggetti con disturbi dello spettro autistico*: raccolta articoli delle presentazioni al convegno internazionale I gesti che curano, Les gestes qui soignent, organizzato da Anupi, Afpup, Erickson, con il patrocinio di SINPIA, Università degli studi di Milano, Université Pierre et Marie Curie Sorbonne Universites, 7 aprile 2014. Università di Milano Bicocca.

Cammisuli, D. M. (2016). *Contributi di didattica speciale. Competenze, strumenti operativi e linee-guida metodologico-didattiche per il docente specializzato al sostegno*. Roma: Editoriale Anicia.

De Bernardi, B. (1982). Come si effettua la task analysis. Parte 2 – L'analisi delle abilità e i modelli di Gagnè e Bloom. *Psicologia e Scuola*, 9.

Degli Espinosa, F. (2006). *Principi di base dell'Analisi Comportamentale Applicata*, "ABA, autismo, problemi di apprendimento e di comportamento". Workshop tenutosi a Firenze.

Degli Espinosa, F. (2012). L'analisi del comportamento applicata nella Linea Guida 21: il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 600-638.

Martelli, G. (2015). *Tu hai l'ADHD?* Lecce: Youcanprint.

Mazzoncini, B., Musatti, L. (2012). *I disturbi dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Righetti, P. L., & Sabatti, A. (2006). *DDAI. Il disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività. I fondamenti teorici, clinici e la "questione" della terapia farmacologica*. Pisa: Edizioni Del Cerro.

UNITÀ DIDATTICA 3 – LA DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA

1^a Lezione – Le teorie sull'apprendimento

Gli elementi di novità introdotti dalla Legge 170 / 2010

La Legge 170 / 2010, all'art. 5 "Misure educative e didattiche di supporto", comma 2, lettera a), stabilisce che

«agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono: a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate»

In questo testo viene tracciata per la prima volta una differenziazione tra didattica **individualizzata** e **personalizzata**.

Un anno più tardi le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* allegate al D.M. 12 luglio 2011 forniscono ulteriori delucidazioni su questi due concetti. Viene confermato, innanzitutto, che

«individualizzata e personalizzata non sono da considerarsi sinonimi [...] Individualizzato è l'intervento calibrato sul singolo, anziché sull'intera classe o sul piccolo gruppo, che diviene personalizzato quando è rivolto a un particolare discente».

In altre parole, come spiega Cammisuli (2016, pp. 66-67),

«l'azione formativa individualizzata pone obiettivi comuni per tutti i componenti del gruppo-classe ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curricolo, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto a una pluralità di dimensioni. L'azione formativa personalizzata ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi obiettivi diversi per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica e unica persona a cui ci rivolgiamo».

Dunque, mentre l'intervento didattico individualizzato è una macro-azione del docente, quello personalizzato è una micro-azione del docente. Se la didattica individualizzata permette di perseguire, nel lavoro specialistico, gli stessi obiettivi del gruppo classe, portandoli avanti con metodologie pensate in funzione delle peculiarità dei singoli alunni, la didattica personalizzata consente di scegliere obiettivi differenziati a seconda degli alunni. Il docente specializzato applicherà sia interventi didattici individualizzati, sia interventi didattici personalizzati.

Nella didattica individualizzata assumono rilevanza i tempi di attenzione, il livello cognitivo e il ritmo di apprendimento (caratteristiche di tipo quantitativo). Nella didattica personalizzata, in cui gli obiettivi sono calibrati in relazione alle caratteristiche del singolo soggetto, assumono rilevanza gli stili di apprendimento e gli stili cognitivi, la sollecitazione delle differenti forme di intelligenza, la capacità e i talenti personali (caratteristiche di tipo qualitativo). La scelta delle metodologie didattiche e delle strategie educative personalizzate presuppone dunque innanzitutto, da parte del docente, una conoscenza degli stili di apprendimento e cognitivi dell'alunno. Prima di andare a vedere più da vicino che cosa si intende per stili di apprendimento e stili cognitivi, introdurremo alcuni cenni sulle principali teorie elaborate dagli studiosi relativamente all'apprendimento.

Fondamenti di pedagogia generale: le principali teorie sull'apprendimento

L'apprendimento si basa sul contatto tra elementi biologici e fattori ambientali. Viene definito come mutamento del comportamento in séguito a un'interazione con l'ambiente; si tratta di un processo che è il risultato di esperienze, le quali portano a sviluppare nuovi "schemi di risposta" agli stimoli esterni. L'essere umano, dunque, oltre ad avere predisposizioni innate apprende una serie di comportamenti grazie agli stimoli che riceve dall'ambiente.

Negli studi sull'apprendimento ci sono stati inizialmente due orientamenti: quello del **condizionamento classico (Pavlov)** e quello del **condizionamento operante o strumentale (Thorndike e Skinner)**. Nel primo caso si parla di "stimolo incondizionato" e di "stimolo neutro": nella condizione naturale, in cui non è presente apprendimento, è solo lo stimolo incondizionato (per esempio, il cibo) a generare una risposta o "riflesso incondizionato" (nel caso di un cane, l'aumento della salivazione alla vista del cibo); nel momento in cui interviene l'apprendimento, invece, anche lo stimolo neutro (per esempio il suono di un campanello associato più volte al momento in cui arriva il cibo) è capace di determinare il riflesso incondizionato. In altre parole, si ha apprendimento quando lo stimolo neutro diventa in grado

di generare la risposta inizialmente generata dallo stimolo incondizionato (si ha dunque un processo di “sostituzione dello stimolo”).

Secondo la teoria basata sul condizionamento operante o strumentale, si tende a ripetere i comportamenti che determinano un risultato vincente (legge dell'effetto). Nel momento in cui si assegna un premio (rinforzo positivo) a séguito dell'adozione casuale di un certo comportamento, tale comportamento comincia a essere prodotto intenzionalmente. La teoria del condizionamento operante mostra dunque l'influenza dei premi e delle punizioni sul comportamento. Tale influenza, che gli studiosi sopra menzionati avevano dimostrato mediante esperimenti sugli animali, si osserva nell'apprendimento dei bambini, che imparano più rapidamente se ricevono rinforzi positivi nel momento in cui eseguono bene un compito. Skinner elabora inoltre il concetto di modellamento, ossia l'attribuzione di premi per ciascuna delle azioni che portano a compimento il comportamento desiderato dallo sperimentatore.

In merito alle due teorie a cui si è accennato, si può concludere che il condizionamento classico consiste in un comportamento involontario, mentre nel caso del condizionamento operante la risposta prodotta dal soggetto è volontaria. Fra le altre teorie elaborate sull'apprendimento, si può menzionare quella di **Bandura (apprendimento sociale o imitativo)**, che nel 1925 dimostrò che l'apprendimento non è dato dalla semplice imitazione, ma consiste in un processo attivo che comporta, una volta immagazzinate le informazioni tratte dal modello, una scelta relativamente a quali tradurre in comportamento. In questa scelta si viene influenzati dal rinforzo sociale: se il soggetto osserva che determinati comportamenti vengono puniti / premiati, sarà influenzato nella scelta dei comportamenti da adottare. Vanno ricordate, inoltre, le teorie di **Kohler**, che elaborò il concetto di **apprendimento per insight (“per intuizione”)**, basato sull'individuazione di soluzioni creative per risolvere i problemi, e le teorie di **Tolman**, in particolare quella relativa all'apprendimento **latente**, che non necessariamente si traduce in comportamento; in questo tipo di apprendimento ciò che viene appreso può rimanere silente, non esprimersi. Schematizzando le cinque teorie a cui si è fatto riferimento (condizionamento classico, condizionamento operante, apprendimento sociale o imitativo, apprendimento per *insight*, apprendimento latente), diremo che nel caso del condizionamento classico e operante si ha un'associazione automatica tra stimolo e risposta, mentre negli altri tre casi l'apprendimento è visto come un processo non meccanico, in cui la mente interviene attivamente nell'acquisizione di conoscenze.

In ambito didattico l'apprendimento è stato inteso per molto tempo come un processo passivo, consistente semplicemente nell'immagazzinamento delle nozioni impartite dal docente. Solo nella seconda metà del Novecento, col **costruttivismo**, si è passati a considerarlo un **processo**

dinamico. Un contributo importante allo sviluppo di questo orientamento fu dato principalmente da tre studiosi, **Piaget, Vygotskij e Bruner**. Per Piaget l'apprendimento del bambino, che è di tipo egocentrico, procede per fasi che sono in rapporto con la maturazione del sistema nervoso. Per Vygotskij decisiva è l'influenza dell'ambiente, e l'apprendimento si basa sull'interiorizzazione di forme culturali. Per Bruner l'attività conoscitiva è regolata sia da fattori individuali, sia da fattori sociali, e lo sviluppo cognitivo avviene attraverso tre tipi di rappresentazione: esecutiva (attraverso azioni), iconica (attraverso immagini), simbolica (attraverso il linguaggio); in questa cornice teorica l'apprendimento è visto come un processo attivo in cui vengono costruite nuove idee e concetti partendo dalle conoscenze passate e presenti. Dalla teoria di Bruner scaturiscono importanti conseguenze per quanto riguarda le linee di orientamento educativo: prima di tutto la concezione per cui l'apprendimento e l'educazione non avvengono solo tra le mura scolastiche, ma ovunque abbia luogo uno scambio, un'interazione tra individui. Inoltre, l'educazione non è un processo finalizzato solo a produrre cultura, ma concorre allo sviluppo psicologico dell'individuo: per esempio, la scuola dovrebbe essere un ambiente in cui le *performances* negative non portino ad abbassare l'autostima degli alunni.

Continuando la nostra rassegna – inevitabilmente sommaria e incompleta – sulle teorie riguardanti l'apprendimento, è da menzionare il **sociocostruttivismo**, che afferma l'**importanza delle relazioni sociali nel processo di apprendimento**: attraverso l'interazione con gli altri è possibile un miglioramento delle proprie prestazioni e abilità. Viene enfatizzato il ruolo dell'ambiente, del rapporto con la realtà esterna nel processo di apprendimento. L'apprendimento è inteso come il risultato della cooperazione con gli altri (componente sociale) e delle caratteristiche del compito (componente ambientale). In questa prospettiva, viene attribuita un'importanza fondamentale al **lavoro di gruppo**, per il cui svolgimento acquista importanza il fattore affettivo: lo scambio deve avvenire in un clima sereno, che consenta la risoluzione dei conflitti derivanti dalle diverse opinioni.

Per **Doise** (1935) l'interazione dell'individuo col contesto sociale può essere valutata in base a quattro dimensioni: l'analisi intraindividuale, relativa al modo in cui il singolo individuo apprende le informazioni; l'analisi interindividuale, relativa al modo in cui l'apprendimento del singolo è influenzato dalle relazioni con gli altri; l'analisi posizionale, relativa al modo in cui la gerarchia sociale all'interno del gruppo influenza l'apprendimento; l'analisi delle norme sociali e delle componenti ideologiche, relativa a come le norme e i valori condivisi dal gruppo influenzano l'apprendimento. La formazione della personalità dell'individuo e la costruzione delle sue competenze sono dunque il risultato di questi quattro fattori.

La motivazione ad apprendere

Una componente fondamentale del processo di apprendimento è la motivazione. Insieme allo stimolo e all'emozione, la motivazione è una delle cause che determinano un comportamento. La componente motivazionale è stata posta al centro dell'attenzione nella seconda metà del Novecento negli Stati Uniti, dove si sono diffuse correnti teoriche come il ***Mastery Learning***: secondo **Bloom** (autore della tassonomia su cui ci si è soffermati nell'Unità Didattica precedente), tutti possono apprendere un contenuto se viene loro concesso il tempo di cui hanno bisogno (attraverso un'acquisizione di conoscenze "per frammenti") e se sono in possesso di un'adeguata motivazione. Un aspetto innovativo di queste teorie è che **la componente affettiva ed emozionale assume pari importanza rispetto a quella cognitiva**. L'insegnante deve essere dunque abile nel motivare gli studenti, stimolandone la curiosità, prima di proporre loro nuovi contenuti.

2^a Lezione – Stili cognitivi e di apprendimento

Sulla base di quanto si è visto nella lezione precedente, si può dire che l'apprendimento, nel corso del Novecento, è stato considerato sempre di più come un processo attivo; man mano, inoltre, si è attribuita un'importanza sempre maggiore al ruolo svolto nel processo di apprendimento dalle relazioni sociali (di qui l'enfasi data al lavoro di gruppo), dalla motivazione e dalla curiosità dei discenti.

Per quanto riguarda specificamente la curiosità, il modo in cui questa componente entra nel processo di apprendimento è stato indagato da **Berlyne** (1924-1976). Per Berlyne la curiosità rappresenta la motivazione interna che determina i comportamenti, definibile come “pulsione esplorativa”, la quale spinge l'essere umano a esplorare territori nuovi, portandolo ad acquisire conoscenze che prima non possedeva.

Nella pratica didattica la ricaduta di questa teoria consiste nel ritenere che l'insegnante, predisponendo situazioni in grado di stimolare la curiosità dei discenti, possa favorire il processo di apprendimento: la curiosità diventa, in questo modo, motivazione ad apprendere. È bene che il docente sia creativo, curioso egli stesso, e stimoli il sorgere di domande nell'alunno.

Gli stili cognitivi e di apprendimento

Si è visto come l'apprendimento sia un processo che avviene a diversi livelli – compreso, per esempio, quello motivazionale ed emozionale.

Oggi gli studiosi ritengono che si ottenga un **apprendimento efficace** quando viene stabilita una **relazione positiva tra variabili cognitive, emotive e motivazionali**. Si è pertanto diffuso l'interesse per i cosiddetti **stili di apprendimento e cognitivi**, la cui conoscenza può essere utile all'insegnante per comprendere meglio le difficoltà incontrate dai discenti nel contesto scolastico odierno, che sono spiegabili solo in parte alla luce delle abilità possedute dai soggetti. È necessario considerare il contesto educativo nella sua complessità.

I metodi di studio classici erano basati sull'idea che esistessero delle strategie di apprendimento ideali, adatte a tutti gli studenti in tutti i contesti. Al contrario, oggi si ritiene che ciascuno studente debba essere accompagnato nell'individuazione del metodo di studio che risulta più congeniale al suo stile di apprendimento: in questo modo potrà mettere a frutto nel miglior modo possibile le sue potenzialità.

È in questo senso che gli stili di apprendimento e cognitivi sono alla base della didattica personalizzata. La ricerca metacognitiva ha dimostrato che un soggetto, se mette a frutto le proprie attitudini e utilizza strategie che già conosce e di cui sa servirsi in modo adeguato, ottiene un apprendimento qualitativamente migliore.

La consapevolezza di ciò implica, da parte degli insegnanti, «la necessità di una maggiore riflessione sui processi di pensiero e sul modo in cui i soggetti conoscono, costruiscono e regolano i propri processi conoscitivi» (Smorti, Tschiesner, Farneti, 2016, p. 42).

Sembra dunque ormai superata la concezione per cui determinati metodi didattici sarebbero migliori di altri in assoluto. Si ritiene che per ciascuno studente vadano scelti i metodi che risultano adatti al suo caso: alle sue capacità, ai suoi ritmi, ai suoi stili di apprendimento e cognitivi, ai suoi interessi. Ciò presuppone l'idea dell'apprendimento come processo, che si realizza mediante l'interazione tra il soggetto e il contesto educativo; in altre parole, a determinarlo non sono solo le caratteristiche individuali del soggetto, ma anche i metodi didattici.

Svariate ricerche hanno dimostrato, oltre all'esistenza di stili di apprendimento diversi, il loro ruolo rilevante nel determinare il successo o l'insuccesso scolastico.

Si parla di **stili di apprendimento** con riferimento alla modalità di apprendere privilegiata dal soggetto nell'acquisizione delle conoscenze, che può essere quella verbale (quindi con una predilezione per la lettura e la scrittura), quella visiva (quindi con una predilezione per immagini, disegni ecc.), quella uditiva (con una predilezione per l'ascolto), quella cinestetica (con una predilezione per la motricità e le azioni comunicative). Lo **stile cognitivo** si può invece definire come l'apporto delle abilità mentali in relazione a quanto sottoposto dalla realtà, ossia le modalità preferenziali con cui il soggetto elabora le informazioni che acquisisce dall'esterno e le traduce in comportamenti. Tale stile non dà informazioni sulle abilità o sull'intelligenza di una persona, ma sulle modalità di elaborazione delle informazioni che adotta in modo prevalente. È importante sottolineare che non riguarda solo alla sfera del funzionamento cognitivo, «ma anche agli atteggiamenti, ai modi di rapportarsi con gli altri o di reagire in particolari situazioni, operando una mediazione tra cognizione, motivazione ed emozioni» (Smorti, Tschiesner, Farneti, 2016, p. 43).

Quanti e quali sono gli stili che possono caratterizzare gli alunni?

Esistono dei modelli di classificazione, tra i quali i più noti sono quelli di **Miller** (1987) e **Sternberg** (1997) per quel che riguarda gli stili cognitivi. Per Miller – che suddivide l'attività cognitiva nei tre processi di percezione, memoria e pensiero – gli stili cognitivi sono i seguenti:

- 1) **analitico vs globale;**
- 2) **sistematico vs intuitivo;**
- 3) **impulsivo vs riflessivo;**
- 4) **verbale vs visivo;**
- 5) **convergente vs divergente;**
- 6) **campo dipendente vs campo indipendente.**

Lo stile sintetico (o “globale”) si fonda sulle visioni d'insieme, mentre lo stile analitico porta a partire dai dettagli per poi arrivare al quadro generale. Ogni individuo si specializza in uno di questi due stili, che pure vanno usati entrambi, privilegiando l'uno o l'altro a seconda dei casi. Nella scelta tra questi due stili gioca un ruolo anche l'interesse dell'alunno per il compito da svolgere.

Riguardo agli altri stili, la distinzione tra sistematico e intuitivo è relativa alle modalità di formulare ipotesi (procedendo per ipotesi nel caso dello stile intuitivo, prendendo in considerazione una variabile per volta nel caso dello stile sistematico); la distinzione tra impulsivo e riflessivo è relativa ai processi decisionali: l'impulsivo tende a dare risposte in tempi brevi, talora in modo precipitoso, mentre il riflessivo è più lento, poiché riflette e pianifica la risposta da dare; chi predilige lo stile verbale privilegia l'uso del codice linguistico (dunque, nello studio, tenderà a servirsi di riassunti, sintesi ecc.), chi invece predilige lo stile visivo troverà più congeniale, anche come strategia di studio, l'uso del codice visuo-spaziale (diagrammi, tabelle ecc.); la distinzione tra convergente e divergente è relativa alla modalità di risolvere i problemi: chi adotta uno stile convergente procede in modo lineare verso l'unica soluzione individuabile con un modo di procedere logico e consequenziale, mentre chi adotta uno stile divergente procede, in modo creativo, attraverso percorsi autonomi ed elabora anche più soluzioni; in ultimo, chi presenta uno stile indipendente dal campo tende a essere autonomo e indipendente dall'ambiente di apprendimento, mentre chi presenta uno stile dipendente dal campo risente notevolmente dell'influenza dell'ambiente classe.

Quanto a Sternberg, autore della Teoria dell'autogoverno mentale, nel suo modello sono contemplati tredici stili: **legislativo, esecutivo, giudiziario, monarchico, gerarchico, oligarchico, globale, analitico, interno, esterno, radicale, conservatore**. Lo stile legislativo porta a creare regole proprie anziché conformarsi a quelle esistenti; lo stile esecutivo è invece

proprio di chi esegue volentieri i compiti che gli vengono assegnati; chi opta per lo stile giudiziario è incline ad analizzare e valutare regole esistenti; lo stile monarchico è tipico di persone che tendono a lanciarsi da sole nella risoluzione di un singolo problema, concentrando tutta la loro attenzione e motivazione; le persone “gerarchiche”, nell’affrontare un problema, focalizzano la loro attenzione sulla gerarchizzazione delle priorità; le persone “oligarchiche” si pongono più obiettivi alla volta; lo stile anarchico è caratterizzato da un approccio casuale e asistemico ai problemi, con potenzialità creative; lo stile globale privilegia la visione d’insieme di un problema rispetto ai suoi dettagli; quello analitico, inversamente, si focalizza sui dettagli; lo stile introverso è proprio di chi tende a lavorare in modo solitario; inversamente, lo stile esterno è orientato al lavoro con gli altri; le persone “radicali” amano cambiamenti che portano a scardinare le regole e le procedure esistenti e sono quindi disposte ad andare incontro a situazioni incerte; al contrario, le persone conservatrici prediligono muoversi all’interno di sistemi conosciuti e prestabiliti.

Venendo agli stili di apprendimento, il modello più conosciuto è quello di **Kolb (1974)**, basato sul cosiddetto “apprendimento esperienziale”. Kolb individua quattro stili: **convergente**, **divergente**, **assimilatore** e **accomodatore**. Le persone “convergenti” sono particolarmente inclini al *problem solving* e a seguire un ragionamento ipotetico-deduttivo, che li porta a individuare un’unica risposta a un problema; i “divergenti” tendono invece a essere più creativi, a considerare le situazioni concrete da prospettive plurime e a produrre idee alternative (per esempio mediante *brainstorming*); gli assimilatori sono orientati ai sistemi teorici e ai concetti astratti; gli accomodatori prediligono l’esperienza concreta e la sperimentazione attiva.

«A prescindere dal modello teorico che si ritiene più utile e praticabile, gli stili cognitivi e di apprendimento fondamentali dovrebbero essere indagati negli insegnanti e negli alunni. È, infatti, solo attraverso una profonda conoscenza personale e degli studenti che si può arrivare a un processo di insegnamento / apprendimento efficace e significativo, che tenga in considerazione le differenze tra gli individui e le utilizzi per arrivare a linguaggi e strategie condivise»

(Smorti, Tschiesner, Farneti, 2016, p. 46)

Tra gli strumenti a disposizione del docente per l’individuazione degli stili cognitivi si possono menzionare i questionari e le schede contenuti in *Imparare a studiare 2* di Cornoldi, De Beni, Gruppo M. T. oppure il questionario elaborato da Sternberg in *Stili di pensiero* (1998). Per quanto riguarda gli stili di apprendimento, esiste una versione in italiano di *Learning Style Inventory* di Kolb (1985).

«Promuovere nello studente la consapevolezza dei propri stili favorisce lo sviluppo dell'autoregolazione, che lo guida a controllare i propri processi mentali al fine di un loro pertinente impiego nelle diverse situazioni»

(Smorti, Tschierner, Farneti, p. 46)

Alla fase della conoscenza degli stili che caratterizzano l'alunno dovrebbe seguire "una fase formativa meta-cognitiva", volta a rafforzare in lui la capacità di utilizzare quelle strategie che, essendo legate agli stili che non gli appartengono, adopera con maggiore difficoltà.

Bisogna anche rendere chiaro al discente che non esiste uno stile preferibile in assoluto: i vantaggi offerti da uno stile in una determinata situazione possono diventare svantaggi in un'altra. Occorre dunque primariamente educarlo alla **flessibilità**, a passare da uno stile a un altro in funzione delle caratteristiche del compito da svolgere; proprio questa "mobilità cognitiva" è considerata il segno distintivo della capacità di apprendere.

3^a Lezione – Altri aspetti teorici e pratici della didattica individualizzata e personalizzata

Strategie adottabili dall'insegnante per valorizzare gli stili di apprendimento

Dopo che è stata inquadrata dal punto di vista teorico la questione degli stili di apprendimento e cognitivi e è stata messa a fuoco la loro utilità didattica, si accennerà ad alcune strategie che, a livello concreto, l'insegnante può adottare in presenza di determinati stili di apprendimento e cognitivi.

- Se lo stile di apprendimento dell'alunno è di tipo **verbale** (il soggetto mostra una preferenza per le attività della lettura e della scrittura) l'insegnante lo incoraggerà a riassumere, fare elenchi scritti, usare didascalie di accompagnamento a grafici, diagrammi, ecc.
- Se invece l'alunno predilige nell'apprendimento il canale **visivo** (ossia le immagini, i disegni, le fotografie ecc.), si chiederà all'alunno di utilizzare questo canale inserendo, per esempio, parole chiave all'interno di immagini. Altre strategie da sfruttare in questi casi possono essere quella di far usare colori diversi per evidenziare le parole chiave delle mappe concettuali, oppure quella di portare l'attenzione dell'alunno sulle immagini presenti nei libri di testo.
- Se l'alunno tende a privilegiare nell'apprendimento il canale **uditivo** (ossia l'ascolto di narrazioni, sia da parte dell'insegnante sia da parte dei compagni all'interno di gruppi di lavoro), si cercherà di puntare sull'attenzione alle lezioni o ai momenti in cui, per esempio nel corso di un'interrogazione, vengono ricapitolati oralmente i contenuti delle lezioni; inoltre si utilizzerà il lavoro collaborativo e cooperativo.

- Se l'alunno è incline a una modalità di apprendimento **cinestetica** (esperienze pratiche, applicative, in cui vengono messi in gioco l'aspetto motorio e della comunicazione), saranno ideali le attività di laboratorio, nonché il lavoro con metodologie specifiche, come il *Total psychical response*, un metodo

«sviluppato da Asher negli anni Settanta ed utilizzato soprattutto con alunni di ordini inferiori di scuola (infanzia e primaria) che si basa su compiti esecutivi, sulla comprensione e sul movimento. Il metodo si fonda prioritariamente sulla comprensione orale e solo in un secondo momento sulla produzione orale. I bambini ascoltano istruzioni e comandi del docente, li decodificano e svolgono le azioni richieste, senza necessità di parlare finché non sono in grado di farlo. Il corpo ed il movimento sono legati all'apprendimento della lingua»

(Cammisuli, 2016, p. 70)

Strategie adottabili dall'insegnante per valorizzare gli stili cognitivi

Anche dall'individuazione degli stili cognitivi si possono trarre alcune indicazioni pratiche per la didattica:

- Nel caso di uno stile **globale**, che si focalizza prima sulla visione d'insieme di un certo argomento e poi sugli aspetti più specifici, converrà spiegare un argomento privilegiandone l'idea generale, la macrostruttura e le macrorelazioni.
- Nel caso di uno stile **analitico** si partirà invece dai dettagli di un argomento, esponendoli uno alla volta, e si suggeriranno percorsi volti a stimolare processi di tipo induttivo.
- In presenza di uno stile **sistematico**, proprio di chi analizza le variabili una per volta, si cercherà di spiegare un argomento sottolineandone i passaggi principali e i collegamenti.
- In presenza di uno stile **intuitivo**, proprio di chi formula subito un'ipotesi, si spiegherà l'argomento principale nelle linee generali e poi, in base agli input provenienti dagli alunni, si modificherà il modo di procedere nella spiegazione; lo stile intuitivo favorisce dunque la negoziazione dei saperi.
- Lo stile **verbale** porterà l'insegnante a far uso prevalentemente del codice verbale, orale o scritto.
- Lo stile **visuale** renderà opportuna l'enfasi sugli aspetti iconici, l'utilizzazione di disegni, schemi, lavagna interattiva multimediale, cartelloni, ecc.
- Nel caso dello stile **impulsivo** si insisterà sul rispetto dei turni di parola e sulle regole da rispettare all'interno del gruppo; al tempo stesso si cercherà di valorizzare le caratteristiche dell'alunno nei casi in cui si mostra in grado di dare risposte corrette in tempi brevi.

- Nel caso dello stile **riflessivo**, se la risposta è fornita in modo eccessivamente lento è bene che il docente accompagni la riflessione dell'alunno sollecitandolo a dare la risposta.
- Lo stile **dipendente dal campo**, in cui l'apprendimento dell'alunno è maggiormente legato all'ambiente di apprendimento, l'insegnante cerca di lavorare in funzione di una maggiore autonomia del soggetto, valorizzandone i punti di forza.
- Nel caso dello stile **indipendente dal campo** si possono assegnare all'alunno ruoli come quello di leader o quello di tutor, facendo tuttavia attenzione che ciò non generi eccessi individualistici.
- In presenza dello stile **convergente** converrà proporre all'alunno percorsi finalizzati al raggiungimento di obiettivi prestabiliti.
- In presenza dello stile **divergente** l'insegnante raccoglierà gli input provenienti dall'alunno utilizzandoli per «innestare espansioni di senso nel processo di insegnamento-apprendimento» (Cammisuli, 2016, p. 72).

La teoria delle intelligenze multiple

Oltre agli stili di apprendimento e agli stili cognitivi, per i docenti chiamati a elaborare una didattica individualizzata e personalizzata è utile conoscere la teoria delle intelligenze multiple formulata da **Gardner (1983)**. Secondo questa teoria, ciascun soggetto possiede tutte le intelligenze (oltre a quelle linguistica e logico-matematica, Gardner individua quella spaziale, quella sociale, quella introspettiva, quella corporeo-cinestetica e quella musicale); non è possibile etichettare un allievo attribuendogli una particolare intelligenza. Ciò perché le attitudini di ciascuno di noi sono in continua evoluzione e inoltre risultano modificabili dalla pratica formativa, per tutto il corso della vita: l'esperienza, infatti, modifica il cervello costruendo nuove connessioni. In altre parole, le esperienze che ciascuno vive possono modificare la qualità del suo pensiero.

Quali ricadute può avere la teoria delle intelligenze multiple a scuola?

La scuola tradizionale ha sempre attribuito la priorità alle abilità linguistiche e logico-matematiche, penalizzando gli studenti che erano scarsamente dotati di queste abilità e presentavano profili intellettivi diversi.

«Una scuola attenta alle differenze individuali potrà pianificare interventi personalizzati per offrire a ciascuno dei suoi utenti una possibilità di successo che, in ambito strettamente scolastico, coincide con

un'adeguata alfabetizzazione culturale, ma guardando oltre, rappresenta il presupposto della realizzazione dell'individuo e di una soddisfacente integrazione nel tessuto sociale. L'intervento educativo auspicato da Gardner non è quello di un'istruzione nozionistica, ma di una mediazione didattica che, di fronte all'imprevedibilità delle esigenze dell'adulto del futuro, favorisca la comprensione di contenuti basilari e soprattutto la padronanza degli strumenti d'accesso ai vari ambiti culturali, affinché il soggetto possa costruirsi il proprio sapere in autonomia anche attraverso la possibilità di scelta di quei saperi maggiormente affini alla propria natura. Tenendo presente quanto affermato dallo stesso Gardner, la teoria delle intelligenze multiple non ha carattere di prescrittività nei confronti della pratica pedagogica; si potrà, pertanto, mantenere fede al suo principio basilare, attraverso una mediazione didattica che faciliti la mobilitazione delle diverse intelligenze, scegliendo in piena libertà i contenuti, gli obiettivi e le metodologie».

(Corallo, 2009, p. 9)

Individuare i **profili intellettivi** dei discenti costituisce dunque un ausilio ai fini della personalizzazione degli interventi didattici. Consente di «riconoscere le potenzialità degli studenti, diversificare l'azione formativa e garantire a ognuno opportunità di successo». La teoria delle intelligenze multiple è insomma considerata uno strumento utile a promuovere la cultura della personalizzazione.

Varie proposte di lavoro sono state sperimentate dai docenti del gruppo di studio e di ricerca IMAS (“Intelligenze multiple a scuola”), una comunità «di pratica di insegnanti che ha scelto come cornice teorica di riferimento la teoria di Gardner ed è giunta a delineare pratiche educative e strumenti didattici efficaci, condivisi al proprio interno» (Gentili, 2011, p. 14).

L'adattamento curricolare

La didattica individualizzata e personalizzata richiede un lavoro di **adattamento curricolare** che dura per tutto il corso dell'anno scolastico: si tratta di un lavoro congiunto, portato avanti sia dal docente curricolare sia dal docente di sostegno.

La progettazione inclusiva si fonda su:

«- attenzione alla diversità degli alunni, che descrive come l'alunno approccia alla conoscenza (stili di apprendimento), elabora e gestisce le proprie conoscenze (stili cognitivi), utilizza le proprie abilità (ruolo delle intelligenze multiple).

- *focus sul funzionamento umano differente: non si tratta di rimarcare tanto la disabilità quanto un differente modo di funzionare dei soggetti con bisogni speciali e dell'ambiente in cui essi sono chiamati a operare ("paradigma bio-psico-sociale").*

- *la scuola, ed in particolare gli insegnanti di sostegno, sono chiamati a rimuovere ogni ostacolo che si frappone tra persona e apprendimento, per mezzo di un intervento che sposti il focus dalle categorie diagnostiche (patologia) al diritto del bambino alla partecipazione e all'equità della proposta formativa»*

(Cammisuli, 2016, p. 63)

Appare chiaro che i principi esposti sopra hanno il loro fondamento negli articoli della Costituzione della Repubblica Italiana su cui ci siamo soffermati nella prima Unità Didattica.

Un altro presupposto che presiede alla logica dell'adattamento curricolare è quello dell'autonomia scolastica, che consente di progettare e mettere in atto interventi educativi e formativi finalizzati allo sviluppo della persona e al raggiungimento del suo successo formativo.

«In seconda istanza, l'adattamento curricolare per gli alunni con disabilità richiede:

- *accomodamento;*

- *sostenibilità;*

- *raggiungimento delle competenze intese come "traguardo di senso" per il percorso disegnato dal docente per l'alunno con bisogni speciali;*

- *la didattica individualizzata e personalizzata».*

(Cammisuli, 2016, p. 64)

A livello concreto, le tappe del lavoro di adattamento curricolare sono le seguenti:

- **progettazione delle attività didattiche;**

- **modifiche da compiere in itinere**, sulla base dei cambiamenti che si riscontrano negli alunni;

- **prove di verifica** intermedie e finali.

4^a Lezione – Teorie e modelli relativi alla progettazione, al monitoraggio e alla valutazione nei contesti scolastici e nei processi di insegnamento-apprendimento

Prima di andare a vedere quali sono gli strumenti di programmazione e i criteri di valutazione utilizzabili in funzione della didattica individualizzata e personalizzata, è necessario conoscere il quadro generale delle prassi di progettazione e di valutazione che caratterizzano oggi la scuola italiana, all'interno delle quali deve inserirsi il lavoro del docente specializzato.

Procederemo prima a un breve *excursus* sui modelli di programmazione didattica che si sono succeduti nel tempo fino ad arrivare alla situazione attuale; ci soffermeremo, poi, su alcuni metodi didattici attivi e collaborativi utilizzati oggi e, infine, sui dispositivi di valutazione e auto-valutazione.

Teorie e modelli di progettazione didattica

Prima degli anni Settanta il punto di riferimento per l'elaborazione della proposta formativa della scuola erano i **programmi ministeriali**, stilati da una Commissione ministeriale nominata dal Ministro della Pubblica Istruzione, attraverso i quali lo Stato si proponeva di trasmettere determinati saperi considerati indispensabili ai fini della formazione personale e culturale dei discenti. Nell'ottica di allora, il compito della scuola appariva essenzialmente quello di trasmettere i contenuti disciplinari: al centro della didattica c'erano le discipline e non i bisogni della società e dei singoli soggetti.

Successivamente alla contestazione del Sessantotto, con l'affermarsi dell'esigenza di una scuola e di un'Università che fossero realmente aperte a tutti, cominciò a farsi strada l'idea di percorsi didattici caratterizzati da flessibilità di obiettivi e contenuti didattici in rapporto alle specifiche situazioni. A fianco dei programmi ministeriali fu dunque introdotto l'istituto della **programmazione educativa**, da alcuni definita "l'edizione locale dei programmi ministeriali": l'attenzione si spostò dal piano dei contenuti a quello dei metodi, dei valori di carattere generale su cui basare la programmazione, e nacquero le **teorie curriculari**, basate sul raggiungimento di **obiettivi** misurabili. In particolare, questi approcci erano legati alle teorie sull'apprendimento di matrice comportamentista o neocomportamentista. Il modello di programmazione per obiettivi prevede che, ai fini di assecondare il naturale sviluppo cognitivo, affettivo e psicomotorio, si debba costruire un percorso di abilità per gradi, in cui le conoscenze vengano progressivamente inserite dopo l'acquisizione di tutti i prerequisiti che si ritengono

indispensabili. Vanno stabiliti dei prerequisiti per ciascuna delle sfere di apprendimento: cognitiva, emotiva, psicomotoria, relazionale. In base all'ottica della programmazione per obiettivi, la valutazione è intesa come accertamento del raggiungimento degli obiettivi prefissati. Un problema su cui questo filone di studi si concentrò particolarmente fu la traduzione delle finalità in obiettivi operativi: a questo fine furono elaborate **tassonomie di obiettivi**, sia in campo cognitivo (come quelle di Bloom, De Block, Gagné, Guilford), sia in campo affettivo (D'Hainaut, French, Krathwohl), sia in campo psicomotorio (Dave, Guilford, Harrow, Kibler, Simpson, ecc.). La tassonomia più nota e utilizzata è quella di Bloom, basata sul principio della complessità crescente (per ognuna delle tre aree – cognitiva, affettiva e psicomotoria – vengono stabiliti sei macro-obiettivi, ognuno dei quali può essere conseguito solo se si sono raggiunti i precedenti). Si diffuse, così, la pedagogia per obiettivi, una corrente di studi relativa al curricolo che considera centrale il tema degli obiettivi. Parallelamente, si diffusero modelli di programmazione alternativi a quella per obiettivi, come la **programmazione per concetti**, il cui retroterra culturale è rappresentato dalla teoria dell'istruzione di Jerome Bruner; tale modello di progettazione pone l'accento sull'importanza dei contenuti essenziali di ogni disciplina e individua come priorità nella messa a punto di un programma quella di formare le abilità generali dell'intelligenza. Un altro modello è la **progettazione per situazioni**, che, ideata da Walter Fornasa, si fonda su una concezione reticolare del sapere, opposta a quella lineare della programmazione per obiettivi: il sapere, in quest'ottica, presenta una continua riorganizzazione di elementi che assumono un assetto sempre nuovo. Tra gli altri modelli ce ne sono alcuni che risultano adatti soprattutto a essere applicati nella scuola dell'infanzia (come la “programmazione per sfondi integratori”, sulla quale, dunque, non ci soffermeremo); altri che appaiono prestarsi a essere utilizzati nella scuola secondaria di secondo grado, come la **progettazione per padronanze**, finalizzata a rendere gli alunni consapevoli delle strategie cognitive attivate per risolvere un problema (“padronanza metacognitiva”); tale consapevolezza migliora le prestazioni in quanto aumenta il senso di efficacia e di autostima. Specificamente, col termine “padronanze” si intendono competenze consolidate tali da poter essere utilizzate anche in condizioni di significativa variazione del contesto in cui vengono applicate. Questo modello di progettazione prevede che l'allievo venga anche guidato dal docente in attività di ricerca e di laboratorio. Citeremo, infine, il modello della **progettazione per soggetti**, che propone tre diverse tipologie di percorsi didattici: 1) percorsi flessibili, che consentono di realizzare obiettivi comuni a tutti i discenti; 2) percorsi diversificati, nel caso di alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali. 3) percorsi aggiuntivi, aventi il fine di valorizzare le risorse individuali dei singoli alunni. Un ultimo

modello che possiamo menzionare è la **post-progettazione**, che rifiuta il concetto classico di programmazione, opponendosi alla predisposizione di obiettivi e strategie prestabiliti e sottoponendo a critica il concetto tradizionale di valutazione, considerata come non traducibile matematicamente, in quanto non consiste in un dato oggettivo ma va rapportata a una molteplicità di fattori e va riferita ai processi piuttosto che ai prodotti. Torneremo tra breve sulle questioni legate alla valutazione. Riprendiamo, ora, il nostro *excursus*.

Nella nuova logica della programmazione educativa, che aveva portato ad accantonare l'organizzazione verticistica dell'epoca dei programmi ministeriali, spettava ora alle singole scuole mettere a punto percorsi formativi calibrati sui bisogni di ogni singolo alunno. I programmi ministeriali, a poco a poco, persero il loro carattere rigido trasformandosi sostanzialmente in indicazioni per la costruzione della programmazione. Un passo decisivo in questo senso fu segnato dai programmi per la scuola primaria (DPR n. 104 del 12 febbraio 1985) e dagli Orientamenti per la Scuola dell'infanzia del 1991.

All'inizio del nuovo millennio, anche la fase della programmazione educativa terminò e la scuola italiana, allineandosi con gli obiettivi definiti dall'Unione europea, avviò una riforma strutturale del sistema-scuola, attribuendo centralità al concetto di **curricolo di scuola**, inteso come strumento della partecipazione, della collegialità, dell'autogoverno e dell'autonomia, in cui le decisioni vengono prese a livello locale sulla base degli orientamenti definiti a livello nazionale.

La progettazione fondata sul curricolo ha costituito un forte elemento di modificazione della professionalità degli insegnanti: si è passati da una concezione del docente come esecutore di indicazioni provenienti dall'alto a quella di un docente che deve farsi responsabile di una progettazione basata sulla mediazione tra le direttive dello Stato e la realtà territoriale in cui si trova a operare. Il curricolo si può definire come un insieme di percorsi d'apprendimento in cui vengono definiti obiettivi, contenuti, strumenti, metodologie, materiali e verifiche, e costituisce il "cuore didattico" del **PTOF**, fondato sul **RAV (Rapporto di Autovalutazione)** e sulla progressione migliorativa per piccoli passi contenuta nel **documento di miglioramento redatto dal Dirigente Scolastico**. Dunque, lo specifico dell'attuale concetto di progettazione didattica è che essa viene concepita come strumento che permette alla scuola di assolvere al compito ad essa assegnato dalla società: quello di trasmettere alle nuove generazioni l'insieme di conoscenze e competenze ritenute necessarie nel contesto storico, sociale e culturale.

Principali forme collaborative e cooperative di organizzazione delle attività di insegnamento

Si è già trattato, nell'Unità Didattica n. 2, dei vantaggi offerti dalla metodologia didattica del *cooperative learning*. In generale, oggi si ritiene che il processo di apprendimento debba basarsi, piuttosto che sulla ricezione di un sapere trasmesso in modo verticale dall'insegnante, sull'individuazione di problemi, sulla scoperta, sull'azione.

Alcuni dei principali metodi didattici diffusi oggi sono dunque basati sull'azione (si parla di **tecniche "attive"**, che, cioè, coinvolgono attivamente lo studente nei processi di apprendimento), sulla scoperta e sulla cooperazione tra gli alunni. Tra di essi possiamo ricordare, oltre al *cooperative learning*, il metodo della ricerca-azione, lo studio di caso e l'*incident*.

Il metodo della **ricerca-azione** riguarda il cambiamento di situazioni, contesti e relazioni. Dal punto di vista metodologico, si parla di "ciclo della ricerca-azione", che comprende le seguenti fasi: 1) L'identificazione dei problemi da risolvere, delle cause che li hanno determinati, dei contesti in cui i problemi si situano, delle risorse a disposizione, dei vincoli che obbligano a fare determinate scelte; 2) La formulazione di ipotesi di cambiamento; 3) L'applicazione di queste ipotesi nei "contesti-obiettivo"; 4) La valutazione dei cambiamenti intervenuti, a cui consegue una ristrutturazione del progetto; 5) L'approfondimento, l'istituzionalizzazione e la diffusione capillare delle applicazioni a cui è stata assegnata una valutazione positiva.

I problemi che si affrontano in ricerca-azione si presentano aperti a più soluzioni, e la soluzione migliore si delinea con più precisione man mano che si agisce e si riflette sull'azione. L'obiettivo fondamentale della ricerca-azione è quello di far comprendere la complessità dei sistemi in cui l'uomo interviene.

Gli altri due metodi didattici costituiscono tecniche di analisi della situazione. Lo **studio di caso** è finalizzato a sviluppare negli studenti le capacità analitiche necessarie per affrontare in modo sistematico una situazione complessa partendo dal possesso di tutte le indicazioni fondamentali. Consiste nel presentare agli studenti la descrizione di una situazione reale, frequente o esemplare; di norma, come situazione non si adotta un caso problematico: infatti l'obiettivo che ci si pone con questo metodo non è quello di sviluppare competenze nella risoluzione dei problemi, bensì competenze nella loro individuazione, nel loro posizionamento e nella messa a punto delle strategie per affrontarli.

L'*incident* può essere considerato una variante dello studio di caso. Anche questa tecnica si basa sulla presentazione agli studenti di una situazione reale, ma non viene scelta una situazione ordinaria, bensì una situazione di emergenza che rischia di esplodere, diventando un "incidente

di percorso”. Anche l’*incident* è finalizzato allo sviluppo di competenze analitiche, ma in questo caso il *focus* non è posto sulle strategie di approccio al caso, bensì sulle abilità decisionali che permettono di risolvere favorevolmente la situazione di emergenza.

La centralità della valutazione e le diverse teorie

La riflessione sulla valutazione è strettamente legata a quella sulla programmazione e sui modelli di progettazione. Gli obiettivi che vengono programmati sono infatti strettamente legati alla valutazione e ai suoi strumenti: è la valutazione che consente al processo della programmazione di essere ricalibrato e quindi di adeguarsi costantemente ai bisogni di apprendimento degli alunni.

Il tema della valutazione è da tempo al centro del dibattito a livello comunitario e nazionale, e negli ultimi anni si sono aperti nuovi scenari sia per quanto riguarda la valutazione degli allievi, sia per quanto riguarda quella degli insegnanti e di dirigenti scolastici. Non solo, infatti, sono stati proposti per gli allievi nuovi modelli di certificazione delle competenze, che comportano modifiche anche nelle pratiche valutative, ma si è anche assistito all’affermazione del concetto di “valutazione di sistema”, relativa, cioè, non solo agli apprendimenti degli alunni, ma anche alla qualità dell’insegnamento e in generale al servizio offerto dalle istituzioni scolastiche.

Oggi, infatti, il concetto di curricolo, inteso come selezione organica di contenuti disciplinari e come successione intenzionalmente strutturata di esperienze formative, dà un senso unificante alle azioni del progettare-programmare-valutare (ossia alla componente organizzativa della didattica) e alle azioni dell’implementare-comunicare-insegnare (la componente performativa della didattica). In questa nuova ottica la **valutazione di processo** – che si riferisce alla didattica progettata ed erogata – e la **valutazione di prodotto** – relativa alle conoscenze e competenze acquisite – è **vista in collegamento con la valutazione di sistema**, ossia con la qualità degli istituti scolastici e del loro contesto sociale; con le risorse umane, la loro formazione e il loro reclutamento; con le risorse finanziarie e le politiche di sviluppo. Tra i punti di svolta del percorso che ha configurato questa rivoluzione nel sistema della valutazione scolastica si possono citare le prove Invalsi, che hanno cominciato a essere somministrate a partire dal 2008. Ma il dibattito sulla valutazione si è acceso soprattutto in séguito all’approvazione del Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione (DPR n. 80 del 2013), che ha sancito la nascita del **Sistema nazionale di valutazione**, avente il compito di rilevare la qualità dell’intero sistema scolastico, offrendo alle scuole, alle famiglie e all’intera comunità sociale, nonché al Parlamento e al Governo informazioni fondamentali in merito alla salute e alle criticità del

sistema di istruzione. Già con le **Indicazioni nazionali del 2012** si era preparato il terreno per queste innovazioni. In particolare, si poneva l'accento sulla necessità di promuovere «una cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove». Inoltre, nelle Indicazioni nazionali si sottolinea che **la valutazione** (la “misurazione degli apprendimenti”) **deve far riferimento ai traguardi e agli obiettivi previsti**. Le Indicazioni, infatti, prevedono che **al termine del primo ciclo si debba raggiungere una serie di competenze fondamentali (da certificare) finalizzate alla crescita personale e alla partecipazione sociale**. Il curriculum andrà dunque reso funzionale alla maturazione di queste competenze. Tale ottica porta ad attribuire centralità all'allievo nel processo di insegnamento-apprendimento.

Nel lavoro dell'insegnante la valutazione viene ad acquisire più funzioni. Nella letteratura sull'argomento si parla di **funzioni diagnostica, formativa, proattiva, sommativa, prognostica, di controllo e regolazione del processo di insegnamento-apprendimento**. La valutazione diagnostica (o diagnostico-iniziale) è svolta precedentemente alla progettazione delle attività didattiche e serve anche a stabilire i prerequisiti. La valutazione formativa, detta anche “intermedia”, fornisce indicazioni sull'apprendimento nel suo verificarsi: consente di raccogliere informazioni che possono portare il docente a modificare la proposta didattica. Per “funzione proattiva” si intende il fatto che la valutazione indica la strada da percorrere, gli strumenti e le strategie da impiegare per il raggiungimento dei traguardi formativi attesi. La funzione sommativa è propria della valutazione che fornisce una diagnosi finale dell'apprendimento verificatosi. La valutazione ha inoltre funzione prognostica nel momento in cui è intesa come strumento permette di stabilire se l'allievo ha raggiunto le conoscenze e competenze considerate necessarie e indispensabili per proseguire con successo il percorso curricolare. La funzione di controllo e regolazione del processo di insegnamento-apprendimento è quella che vede la valutazione come strumento per monitorare e regolare in modo costante il processo di insegnamento di apprendimento, offrendo informazioni preziose affinché il docente possa rendersi sistematicamente conto dei livelli di efficacia dell'intervento didattico.

Per quanto riguarda la scelta degli strumenti di valutazione, nella letteratura docimologica si afferma che le prove di verifica vanno utilizzate in relazione all'oggetto da valutare e che devono rispettare due criteri: la **validità** e l'**attendibilità**. Per rispettare il criterio della validità le prove devono essere finalizzate ad accertare in modo coerente e diretto gli obiettivi di apprendimento che sono stati prestabiliti. Per rispettare il criterio dell'attendibilità occorre la prova deve essere in grado di offrire gli stessi risultati se ripetuta nelle stesse condizioni. Più

una prova è strutturata, maggiore è la possibilità di verificarne validità e attendibilità; si parla, inoltre, di **prove oggettive** con riferimento a quelle prove che consentono una rilevazione concorde da parte di diversi valutatori, mentre tra le **prove soggettive** si annoverano il colloquio orale, l'interrogazione orale, il dialogo e la conversazione.

Negli ultimi anni anche in Italia è stata abbracciata nel campo della valutazione la nuova ottica – già diffusa a livello comunitario – della **valutazione autentica**, che vede come principale funzione della valutazione non quella di misurare gli apprendimenti, bensì quella di fornire elementi sui processi che generano l'apprendimento e sul modo in cui le conoscenze si trasformano in competenze personali spendibili anche fuori dal contesto scolastico; l'accento viene dunque posto non su criteri oggettivi validi per tutti gli alunni, quanto sulle **modalità personali** che ciascun alunno attiva in situazioni di apprendimento formali e informali. La convinzione è che la valutazione, se utilizzata come strumento di analisi e promozione dell'apprendimento e non come mero elemento di misurazione e di giudizio, può avere un ruolo rilevante nel far scoprire all'alunno potenzialità di sviluppo in un settore specifico. Tale concezione porta a differenziazione e alla personalizzazione dei percorsi formativi in base alle forme di intelligenza prevalenti nei diversi alunni.

Al concetto di valutazione autentica è legato quello di **compiti di realtà**, ossia strumenti di valutazione che, replicando o simulando contesti diversi, forniscono reali dimostrazioni di quanto è stato appreso. Tali compiti sono basati sulla risoluzione di problemi nuovi e complessi, che si caratterizzano per essere simili a quelli che ci si può trovare ad affrontare nel mondo reale, per il fatto di mettere in gioco competenze già acquisite e di consentirne il trasferimento in ambiti diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica: per esempio, le esercitazioni, le simulazioni, il *project work*, il *role play*, lo studio di caso, il *problem solving*.

5^a Lezione – La scuola come ambiente di apprendimento. La triade scuola-famiglia-territorio

Gli ambienti di apprendimento

Nella lezione precedente si è visto come la scuola italiana stia percorrendo la strada dell'innovazione didattica, che porta a promuovere attività basate sulla risoluzione di problemi e a favorire approcci euristici di apprendimento in contesti operativi, reali e concreti.

Innanzitutto, questa ottica innovativa ha indotto al superamento della lezione frontale come unica metodologia didattica: oggi l'alunno è considerato al centro del processo di costruzione della conoscenza e assume importanza la negoziazione dei significati; si è passati da una visione incentrata sull'insegnamento (fondata sui contenuti disciplinari, sul "che cosa insegnare") a una **prospettiva focalizzata sul soggetto che apprende e quindi sui processi di apprendimento**.

Da ciò discende la necessità di predisporre ambienti di apprendimento che consentano un approccio reticolare alla conoscenza e favoriscano forme di collaborazione e cooperazione nel processo di costruzione dei saperi. Gli ambienti di apprendimento devono dunque essere aperti e flessibili; in essi devono essere attivate nuove strategie, tecniche d'intervento, strumenti di *scaffolding* e risorse.

L'attenzione alla predisposizione dell'ambiente di apprendimento non nasce oggi: già i fondatori dell'attivismo pedagogico avevano riconosciuto un ruolo chiave a questo fattore. Se l'allievo deve essere al centro del processo di insegnamento-apprendimento, non può andar bene un'aula coi banchi allineati: tale disposizione è quella adatta alla lezione frontale, in quanto favorisce l'ascolto passivo da parte dei discenti, mentre oggi la relazione tra docente e allievo non è più vista come asimmetrica e verticale, ma come orizzontale e reticolare. Le indicazioni nazionali dedicano una particolare attenzione alla questione dell'ambiente di apprendimento: «L'organizzazione degli spazi e dei tempi è elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo, e, pertanto, deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica».

L'ambiente di apprendimento nella sua accezione più ampia

In ambito europeo il concetto di ambiente di apprendimento è oggi inteso in un'accezione molto ampia, ossia come l'insieme delle situazioni educative caratterizzate da attività che coinvolgono insegnanti e allievi in una cornice di riferimento comprendente risorse e regole.

L'apprendimento avviene **in contesti fisici o virtuali, dentro o fuori dalla scuola, attraverso la cooperazione con altre istituzioni.**

In questa accezione "europea", l'ambiente di apprendimento comprende quattro livelli: un livello esterno che fa riferimento alle indicazioni nazionali; un contesto organizzativo/istituzionale: i finanziamenti, le infrastrutture, le risorse tecnologiche ecc.; l'ambiente di apprendimento in senso stretto, in cui docenti e discenti interagiscono avvalendosi anche delle TIC; un livello rappresentato dagli altri attori coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento.

Per quanto riguarda l'ambiente di apprendimento in senso stretto, le sue definizioni più diffuse lo considerano il contesto di supporto all'apprendimento, che serve, cioè, a facilitare, guidare, accompagnare gli alunni nella costruzione dei loro saperi e comprende le situazioni che si organizzano per facilitare l'apprendimento. È considerato un luogo fisico e virtuale, uno spazio mentale e culturale, uno spazio organizzativo e uno spazio emotivo-affettivo. Quindi non riguarda solo lo spazio in cui si realizza l'apprendimento, ma anche tutte le componenti presenti nella situazione in cui il processo viene messo in atto e che quindi intervengono nel processo: gli insegnanti, gli alunni, gli strumenti culturali, tecnici, simbolici.

Gli attori del processo di insegnamento-apprendimento: scuola-famiglia-territorio

Secondo Cristiana Simonetti (2016, p. 109),

«nel panorama socio-educativo attuale risulta di fondamentale rilievo considerare e rendere attuabile a livello didattico la relazione tra famiglia-scuola-territorio. Le relative interconnessioni riportano al rapporto tra uomo e società, ovvero tra Persona e Ambiente, dove per ambiente si intende quello geografico-fisico di appartenenza, ma anche quello socio-educativo che significa per la Persona "sentirsi parte di ... Essere in ... inseriti in" un sistema che va dal Micro al Macro sociale (Bronfenbrenner). Questa valenza educativa va trasmessa nella scuola, dove dal 1974 con i Decreti Delegati è stata sancita la relazione tra famiglia e scuola, fino al Patto di Corresponsabilità del 2007».

Come accenna Simonetti, a partire dai **decreti delegati del 1974** furono introdotti in ogni istituto scolastico organi collegiali composti da rappresentanti di tutte le componenti interessate, interne ed esterne; fece, così, il suo ingresso nelle scuole italiane la formula della **"partecipazione"**.

Nella recente produzione normativa relativa alla scuola vengono usati in modo intercambiabile i termini *partecipazione*, *cooperazione* o *partenariato scuola-famiglia*. I mutamenti strutturali che hanno riguardato la scuola e la società degli ultimi venti anni hanno avuto un'incidenza anche sulle tradizionali forme di rappresentatività democratica nelle istituzioni e, in generale, l'introduzione dell'istruzione obbligatoria universale ha modificato sensibilmente il rapporto tra famiglia e società per quanto concerne l'educazione dei ragazzi.

Un tempo la relazione scuola-famiglia era basata sulle seguenti equazioni: istruzione = scuola; educazione = famiglia.

«La scissione tra i due ambiti derivava da un rapporto di profonda estraneità e di delega, per il quale la scuola era luogo di contenuti e di disciplina assoluta; la famiglia come istituzione a sé stante era il luogo educativo primario, principale, insostituibile ma avulso dalla scuola e pertanto dall'ambito sociale di appartenenza».

(Simonetti, 2016, p. 109).

Nel momento in cui l'alunno ha cominciato a essere considerato come soggetto portatore di un "Valore-Persona", è entrato a far parte di un "territorio", di un ambiente fisico e sociale. Esiste uno stretto rapporto tra la persona e l'ambito spazio-temporale in cui si svolge la sua esistenza: a tale ambito spazio-temporale fa riferimento il concetto di "territorio", che va dunque inteso in senso ampio ed educativamente polivalente. Il territorio veicola il rapporto educativo ambiente/famiglia: la famiglia si apre sul territorio e verso il territorio, oltre che verso la scuola. Tutto ciò si traduce nell'ambito scolastico con la progettazione del curricolo orizzontale che stabilisce la relazione scuola-famiglia-territorio in virtù dell'autonomia scolastica.

«Nel quadro del diritto-dovere ad una educazione permanente, una attenzione particolare spetta agli adulti-genitori e agli adulti-insegnanti, che avvertono più o meno esplicitamente la necessità di chiarire i nuovi impegni nei confronti della libertà, della responsabilità, dell'educazione, della comunicazione familiare e scolastica intese come le due agenzie formative fondamentali. Va considerato un diritto-dovere inalienabile il rapporto scuola-famiglia-territorio e pertanto la relazione tra gli adulti genitori e il loro saper Essere Educatori [...]. L'esigenza di dar luogo a trasformazioni delle strutture educative, ed in un primo luogo della scuola, è conseguenza diretta della nuova prospettiva della lifelongeducation, che apre in tutta Europa il grande capitolo del decentramento scolastico ed educativo, e del rapporto tra scuola ed extrascuola. Emerge, dunque, l'esigenza di un sistema di apprendimento lifelong, organizzato e coerente [...].»

(Simonetti, 2016, p. 118)

Il concetto di educazione permanente come impegno e responsabilità sancisce dunque la relazione tra scuola e famiglia.

Raffronti con la situazione europea

Se andiamo a osservare la partecipazione dei genitori alla vita scolastica nei vari stati membri dell'Unione Europea, si può notare come, nella maggioranza di tali paesi, i genitori o i loro rappresentanti abbiano partecipato alle strutture formali dei sistemi educativi sin dal 1970, e in alcuni paesi (Germania, Austria, Francia, Finlandia e Norvegia), questo percorso sia iniziato prima; dunque il processo di coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica non si è svolto in modo uniforme in tutti i paesi. Nella maggior parte dei casi, la normativa e le riforme degli anni Novanta hanno fornito una nuova base legale alla partecipazione dei genitori ai sistemi educativi. Fuori d'Italia l'associazionismo dei genitori appare, ad ogni modo, più sviluppato: in Grecia, Austria, Portogallo e Spagna le associazioni vengono garantite dalla legislazione in materia scolastica. Una tappa importante di questo cammino a livello europeo è stata la creazione, nel 1985, di una confederazione di associazioni, l'**EPA** ("**European Parents Association**"), che ha attualmente un ruolo di *counseling* presso le istituzioni comunitarie e che ha promosso l'istituzione della "**Giornata Europea dei genitori a scuola**" e nel 1992 ha stilato una "**Carta dei diritti-doveri dei genitori**".

L'orientamento: implicazioni educative e didattiche

È importante che i genitori degli alunni stringano un'"alleanza educativa" con la scuola soprattutto ai fini dell'orientamento. In accordo con le più recenti riflessioni europee in materia di orientamento, il MIUR ha elaborato delle "**Linee Guida in materia di orientamento per tutto l'arco della vita**": si tratta di un piano per l'orientamento scolastico, universitario e professionale, basato sul presupposto che l'orientamento debba accompagnare la persona lungo tutto l'arco della vita. Le diverse azioni a sostegno di questo processo devono essere connotate in funzione della specificità dei bisogni orientativi del singolo e dei diversi gruppi sociali che connotano le fasi del ciclo evolutivo dall'infanzia alla vita adulta. Viene assunto un approccio che mette al centro la persona con le sue specificità (età, genere, appartenenze sociali e culturali, valori e aspirazioni personali, ecc.) e con un diretto collegamento con i suoi contesti di vita. Tale obiettivo può essere raggiunto solo coinvolgendo anche tutti i soggetti educativi presenti

nel contesto di vita dello studente (famiglia, associazionismo educativo e sportivo, ecc.). Lo studente con la sua individualità e diversità si trova al centro dell'azione educativa ed è il fulcro dell'impegno e dell'azione della scuola nel suo complesso; pertanto, la partecipazione dei genitori al processo d'istruzione e formazione rappresenta lo strumento strategico per la realizzazione, attraverso la collaborazione interattiva tra scuola e famiglia, della "mission" della scuola. Oltre alle famiglie, occorre coinvolgere i differenti soggetti significativi del territorio, costruendo "reti collaborative" con il territorio che siano, per così dire, a misura di ragazzo, dove egli possa orientarsi in autonomia, sicurezza e consapevolezza. Deve essere attuato, con questi soggetti, un confronto aperto sui bisogni orientativi dello studente e devono essere ricercati obiettivi e strategie comuni – nel rispetto dei diversi ruoli – per sostenere lo sviluppo delle competenze orientative di base.

Le Linee Guida del MIUR delineano un modello organizzativo di azioni di sostegno al processo di orientamento. La prima di queste azioni di sostegno è la **didattica orientativa**, di competenza dei docenti, che mira allo sviluppo di competenze orientative specifiche per fronteggiare situazioni diverse e costituisce parte integrante del progetto formativo d'istituto. Sono previste, inoltre, azioni di **tutorato orientativo** che accompagnino l'esperienza formativa dello studente.

6^a Lezione – Strumenti per la programmazione didattica personalizzata e criteri per la valutazione

I mediatori didattici

Tra gli strumenti che possono essere utilizzati nella didattica personalizzata, un posto importante è occupato dai mediatori didattici, come le **mappe mentali**. Queste sono adoperate anche nella didattica curricolare: possono essere utili per presentare i contenuti di una lezione prima del suo svolgimento o, successivamente, come strumento di sistematizzazione. Con i DSA (e in generale con i BES) possono essere impiegate come strumento compensativo per il recupero a casa delle attività affrontate a scuola, oppure in fase di verifica.

Ma in che cosa consistono le mappe mentali? Si tratta dell'espressione grafica della struttura di una lezione o di una serie di lezioni, realizzata in modo da assecondare i meccanismi coi quali il cervello umano apprende (*radial thinking*, "pensiero radiante"). Le mappe mentali nascono, infatti, dalle più recenti acquisizioni delle neuroscienze. Presentano una struttura formata da linee disposte a raggiera intorno a parole chiave e immagini; si possono anche perfezionare con l'uso dei colori, che contribuiscono a facilitare la memorizzazione.

L'aspetto di principale utilità di una mappa mentale è proprio il fatto di consentire la memorizzazione a lungo termine delle informazioni: la sua struttura permette di distinguere con un solo colpo d'occhio – offrendo quindi una visione d'insieme – l'idea principale e quelle secondarie, di individuare i collegamenti tra i concetti e di memorizzarli a lungo termine.

Vediamo ora come si costruisce una mappa mentale destinata agli alunni con disabilità. Tra le indicazioni pratiche che vengono date nella letteratura sull'argomento c'è quella di utilizzare fogli di carta A3 in orizzontale, per avere uno spazio sufficiente a disposizione. Nella costruzione della mappa si comincia ponendo al centro un'icona relativa all'idea principale dell'argomento della lezione e tracciando poi rami di primo livello e di secondo livello. La quantità e qualità delle informazioni che si inseriscono nella mappa va calibrata in rapporto al tipo di disabilità del discente, al suo funzionamento cognitivo. Occorre, inoltre, scegliere il senso in cui si procede nella lettura della mappa (generalmente quello orario).

Importante è sottolineare che la mappa deve essere costruita insieme all'alunno, coinvolgendolo nella scelta delle parole chiave e nella riflessione sui loro significati. Perché l'alunno possa lavorare utilmente con la mappa è fondamentale scegliere con attenzione le parole chiave. Su ogni ramo andranno poste, inoltre, delle immagini, anch'esse da scegliere insieme al discente, in modo da facilitarlo nella memorizzazione dei concetti. Le parole chiave vanno scritte in

stampatello. Va prestata, inoltre, attenzione a usare poche parole e chiare, a introdurre pochi concetti (quelli fondamentali) e a evitare ridondanze.

Un altro aspetto importante è il modo di porgere la mappa all'alunno, che potrà essere scelto anche tenendo conto degli stili di apprendimento (per esempio, se lo stile è verbale si leggeranno più volte le informazioni; se è cinestetico, si potrà ripassare la mappa camminando nel cortile della scuola, ecc.).

I vantaggi della mappa mentale, in particolare nel caso dei DSA, sono quelli di permettere la comprensione dei collegamenti tra i concetti bypassando le difficoltà che gli alunni incontrano nella letto-scrittura. Le mappe mentali sono ideali anche per gli alunni che hanno difficoltà a organizzare in modo logico-sequenziale le informazioni e a memorizzarle. La presenza delle immagini, inoltre, si presta allo stile di apprendimento visivo, che è uno degli stili più adottati negli interventi didattici sui DSA.

In ultimo, va chiarito che la mappa mentale differisce dalla **mappa concettuale**. Quest'ultima si fonda su parole-concetto riguardanti un tema centrale, collegate tra loro da parole-legame in modo da formare proposizioni. Per esempio, in una mappa sui modi verbali tra le parole-concetto potranno figurare “finiti”, “indefiniti”, tra le parole-legame “si distinguono in”, ecc. La mappa concettuale va letta dall'alto verso il basso, e in orizzontale per quanto riguarda i concetti secondari.

Un'altra caratteristica che la distingue dalla mappa mentale è l'assenza di icone e di immagini; tuttavia, nel momento in cui si utilizza una mappa concettuale con alunni disabili, si potranno introdurre immagini e altri elementi che consentono un approccio visivo. Infatti, in presenza di alunni con difficoltà può essere utile costruire mappe che contemperino le caratteristiche di entrambe le tipologie, prendendo dall'una e dall'altra gli aspetti che possono risultare più congeniali al discente. Se, infatti, le mappe mentali privilegiano l'aspetto creativo ed evocativo, mentre quelle concettuali si fondano sull'organizzazione logica e gerarchica dei concetti, si possono, per esempio, mettere a punto mappe che da una parte presentino l'aspetto gerarchico delle mappe concettuali, dall'altra vengano arricchite con immagini sul modello delle mappe mentali.

Le TIC

Tra gli strumenti che possono fungere da ausilio alla didattica personalizzata ricoprono un ruolo importante le TIC “Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione”; l'acronimo italiano è TIC mentre quello inglese è ICT, ovvero Information and Communication Technologies)

La Circolare Ministeriale 55/2002 (“Piano nazionale di formazione sulle competenze informatiche e tecnologiche del personale scolastico”) ha dato avvio allo sviluppo delle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione in ambito didattico. Da quel momento il pc, il tablet, lo smartphone sono entrati a far parte della didattica. La classe è diventata un ambiente interattivo, soprattutto attraverso la **LIM**. (lavagna interattiva multimediale), mediante la quale l’ambiente di apprendimento è potuto diventare un ambiente virtuale.

Gli obiettivi a cui si lega l’uso delle TIC sono l’elevazione della soglia di attenzione degli alunni, il rafforzamento delle attitudini cooperative e della partecipazione all’interno di ambienti di apprendimento interattivi, il senso di autonomia e responsabilità nella costruzione-gestione della conoscenza. Importante è soffermarsi su quest’ultimo punto, espressione di un mutamento di prospettiva che caratterizza la didattica di oggi: l’insegnante non è più colui che detiene le conoscenze e le trasmette agli allievi, ma è una figura di riferimento che insegna a impadronirsi degli strumenti e delle strategie efficaci per raggiungere un apprendimento “significativo” (Novak, 2001).

In altre parole, un obiettivo fondamentale della scuola di oggi, da raggiungere anche attraverso le TIC, è quello di rendere l’alunno autonomo e responsabile nella costruzione delle conoscenze.

Si tratta di un’ottica che trova rispondenza in due delle otto “competenze chiave per l’apprendimento lungo l’intero arco della vita” (secondo il **documento del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006**): la **competenza digitale** e l’**imparare ad imparare**.

La competenza digitale riguarda l’abilità di base nell’uso delle TIC e l’uso del pc per il reperimento, la valutazione, la produzione e lo scambio di informazioni; le TIC consentono anche di “imparare ad imparare”, nel momento in cui portano a una più efficace organizzazione e gestione del processo di apprendimento.

Anche l’uso delle mappe concettuali (per cui esistono specifici software) è strettamente legato alla diffusione delle TIC nella didattica.

Più in generale, tra le TIC si annoverano i seguenti strumenti: software per la didattica, ambienti di scrittura, ambienti autore, risorse elettroniche (archivi), sistemi di rete, piattaforme *e-learning*.

Strumenti compensativi e misure dispensative

Gli **strumenti compensativi** sono dispositivi didattici e tecnologici che si utilizzano al fine di compensare i deficit cognitivi che derivano da uno specifico disturbo dell'apprendimento; permettono, infatti, di dispensare o facilitare l'alunno relativamente alle abilità di cui risulta deficitario, senza tuttavia costituire un vantaggio cognitivo che agevolerebbe il soggetto rispetto al resto della classe.

Un elenco degli strumenti compensativi per gli alunni con DSA si trova nelle **Linee Guida annesse al DM n. 5669/2011**, applicativo della L. 170/2010. Si tratta di testi digitali; risorse audio associate ai testi scolastici; schemi, mappe concettuali, immagini da associare ai contenuti da apprendere; evidenziazione di paragrafi o sottoparagrafi in un testo; fotocopie semplificate o adattate; calcolatrice o pc con foglio di calcolo; programma di videoscrittura con controllo ortografico; programma con sintesi vocale; programmi didattici specifici.

La Legge 170/2010 prevede anche **misure dispensative**, che consentono all'alunno di non svolgere attività che risulterebbero difficili da affrontare e che non sono essenziali ai fini dell'apprendimento. I DSA sono dispensati dalle seguenti attività: copiare lunghi testi dalla lavagna; leggere ad alta voce; prendere appunti; eseguire compiti e verifiche in tempi rigidi prestabiliti e standardizzati.

La valutazione

Nel **D.P.R. 122/2009**, che contiene le disposizioni relative alla valutazione degli alunni, sono specificati anche i criteri di valutazione di DSA, BES e alunni stranieri.

Gli alunni stranieri che non hanno la cittadinanza italiana sono valutati secondo gli stessi criteri dei cittadini italiani. Nel caso degli alunni con disabilità, la valutazione deve essere condotta sulla base del Piano Educativo Individualizzato (sul quale si veda l'Unità Didattica n. 1).

Quanto agli alunni con DSA in possesso di certificazione, la valutazione e la verifica degli apprendimenti «devono tener conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni. Per questi scopi sono adottati gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei» (Cammisuli, 2016, p. 98).

La progettazione didattica per i DSA

Secondo il D.M. 12 luglio 2011 – contenente in allegato anche le Linee Guida per il diritto allo studio di alunni e studenti con disturbi specifici dell'apprendimento – nei percorsi didattici individualizzati e personalizzati per i DSA gli obiettivi vanno fissati sulla base del livello e

delle modalità d'apprendimento dell'alunno e nella programmazione degli interventi didattici occorre tenere in considerazione le abilità possedute dal soggetto e non compromesse dal disturbo.

Inoltre si afferma che le scuole garantiscono l'impiego di strumenti compensativi e di misure dispensative volte a evitare condizioni di affaticamento e disagio; che la valutazione dovrà essere condotta in coerenza con gli interventi didattici ed educativi messi in atto.

Di fronte a casi di DSA l'insegnante dovrà dunque mettere a punto progetti di recupero mirato, predisporre un Piano Didattico Personalizzato (P.D.P.) e valutare gli alunni conformemente a quanto previsto dalla legge. L'allestimento del P.D.P. avviene secondo queste modalità: il docente riceve per tramite della famiglia dell'alunno la diagnosi formulata nell'ambito dei trattamenti specialistici del Sistema Sanitario Nazionale; attiva, quindi, il Consiglio di classe per la stesura del PDP. La struttura del PDP prevede sezioni fisse: possiamo ricavarla dall'esempio reale – contenuto nell'**Allegato 2** – relativo a un alunno con DSA frequentante una **scuola secondaria di secondo grado**.

Allegato 2 – Un esempio di piano didattico personalizzato per alunni con DSA

SEZIONE A - DATI ANAGRAFICI E INFORMAZIONI ESSENZIALI DI PRESENTAZIONE DELL'ALUNNO

COGNOME E NOME	
DATA E LUOGO DI NASCITA	Roma, 22/01/2002
LINGUA MADRE	Italiano
EVENTUALE BILINGUISMO	/
DIAGNOSI SPECIALISTICA	Rilasciata da: dott.ssa presso USL Umbria2 - U.O. Complessa di Neuropsichiatria Infantile e dell'Età Evolutiva Data: 3/12/2014 Specialista/i di riferimento: dott.ssa Diagnosi: Disturbo misto delle capacità scolastiche (codice ICD-10 F81.3) Disturbo delle abilità di calcolo (codice ICD-10 F81.2) Disturbo evolutivo specifico della funzione motoria (codice ICD-10 F.82) Eventuali raccordi tra specialisti ed insegnanti (<i>date incontri</i>): /
INFORMAZIONI DALLA FAMIGLIA	/

CARATTERISTICHE PERCORSO DIDATTICO PRECEDENTE ALL'INSERIMENTO IN QUESTO ISTITUTO <i>(relazioni provenienti dal precedente ciclo o anno scolastico, o dai colloqui con gli insegnanti)</i>	Presso la scuola media frequentata dall'alunno [...] sono stati elaborati piani didattici personalizzati basati sul referto dell'ASL redatto in data 26/7/2011, già attestante per l'alunno un Disturbo evolutivo specifico delle abilità scolastiche (Scrittura - F81.1, e Calcolo - F81.2), oltre a un Disturbo da deficit di attenzione e iperattività (tipo combinato).
OSSERVAZIONI	Nel corso dell'anno scolastico precedente l'alunno ha raggiunto gli obiettivi minimi in tutte le discipline, presentando però costanti difficoltà di concentrazione. In particolare, ha manifestato una maggiore richiesta di attenzione nelle discipline tecnico-matematiche, conformemente a quanto specificato nella certificazione circa il «ragionamento aritmetico», il «calcolo scritto» e la «velocità» (cfr. diagnosi del 3/12/2014).

SEZIONE B - DATI RILEVATI DALLA DIAGNOSI INTEGRATA DALL'OSSERVAZIONE DIRETTA DELL'ALUNNO/A *(se il descrittore non è presente inserire Altro al termine dei descrittori, analogamente per inserire eventuali Osservazioni)*

DESCRIZIONE DELLE ABILITÀ STRUMENTALI	
LETTURA	
VELOCITÀ	☐ Molto lenta ☒ Lenta ☐ Scorrevole ☐ Altro/Oss...
CORRETTEZZA	☐ Adeguata ☒ Parziale ☐ Non adeguata (ad esempio confonde/inverte/sostituisce omette lettere o sillabe) ☐ Altro/Oss.
SCRITTURA	
CORRETTEZZA	☐ Non corretta ☒ Parzialmente corretta ☐ Corretta
TIPOLOGIA ERRORI	☐ Fonologici (scambio di grafemi, omissione e aggiunta di lettere o sillabe, inversioni, grafema inesatto) ☒ Non fonologici (fusioni/separazioni illegali, scambio di grafema omofono, omissione o aggiunta di h) ☒ Altri errori (omissioni e aggiunta di accenti, omissioni e aggiunta di doppie, apostrofi, maiuscole)
CORRETTEZZA ORTOGRAFICA	☒ Non adeguata Parziale ☐ Adeguata
USO PUNTEGGIATURA	☐ Non adeguato ☒ Parziale ☐ Adeguato
PRODUZIONE E STRUTTURAZIONE FRASI	☐ Lacunosa ☒ Semplice ☐ Completa ☐ Altro/Oss ...

PRODUZIONE E STRUTTURAZIONE TESTI (Ideazione, stesura, revisione)	☐ Lacunosa ☒ Semplice ☐ Completa ☐ Altro/Oss
GRAFIA	
LEGGIBILE	☐ No ☒ Poco ☐ Sì
CARATTERE/I UTILIZZATI	☒ Corsivo ☐ Stampato maiuscolo ☐ Stampato minuscolo
COMPRESIONE DEL TESTO	
COMPRESIONE DEL TESTO SCRITTO	☐ Scarsa ☐ Parziale ☒ Sufficiente ☐ Completa dettagliata
COMPRESIONE DEL TESTO ASCOLTATO	☐ Scarsa ☐ Parziale ☒ Sufficiente ☐ Completa dettagliata
CALCOLO	
DIFFICOLTÀ VISUO-SPAZIALI	☒ Spesso ☐ Talvolta ☐ Mai
RECUPERO DI FATTI NUMERICI (es: tabelline)	☐ Non raggiunto ☒ Parziale ☐ Raggiunto
USO DEGLI ALGORITMI DI BASE DEL CALCOLO (scritto e a mente)	☐ Non adeguato ☒ Parziale ☐ Adeguato
COMPRESIONE DEL TESTO DI UN PROBLEMA	☒ Non adeguata ☐ Parziale ☐ Adeguata
CAPACITÀ DI PROBLEM SOLVING	☒ Non adeguata ☐ Parziale ☐ Adeguata
ALTRO/OSSERVAZIONI/EVENTUALI COMPENSAZIONI	
ALTRO/OSSERVAZIONI/EVENTUALI COMPENSAZIONI	

ALTRE CARATTERISTICHE DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO	
PROPRIETÀ LINGUISTICA	☐ Adeguata ☒ difficoltà di esposizione orale ☐ Difficoltà nel ricordare nomi, date, eventi ☐ Difficoltà nell'individuazione di nessi logici e/o cronologici
MEMORIA	
Definizioni, termini specifici delle discipline, strutture grammaticali e regole che governano la lingua italiana e straniera, tabelline, formule	☐ Non adeguata ☒ Parziale ☐ Adeguata

Recupero nella memoria di nozioni già acquisite e comprese nell'esposizione durante le interrogazioni	☐ Non adeguato ☒ Parziale ☐ Adeguato
INTEGRAZIONE DI INFORMAZIONI (Integrazione di più informazioni, elaborazione di concetti)	☐ Non adeguata ☒ Parziale ☐ Adeguata
PROCESSI DI AUTOMATIZZAZIONE DELLA LETTO SCRITTURA (Eeguire contemporaneamente due processi, es. ascoltare e scrivere/ ascoltare e seguire un testo/ascoltare ed eseguire procedure di calcolo)	☒ Difficoltà rilevanti ☐ Difficoltà moderate ☐ Difficoltà lievi ☐ Prestazione sufficiente/buona
TEMPI DI ATTENZIONE	☒ Molto limitati ☐ Limitati ☐ Normali
AFFATICABILITÀ	☒ Sì ☐ Poco ☐ No
IPERATTIVITÀ/IMPULSIVITÀ (eventualmente barrare anche più di un descrittore)	☐ Ha difficoltà a rispettare il proprio turno ☐ Agisce in modo impulsivo ignorando il contesto ☐ Risponde senza valutare adeguatamente la richiesta ☐ Si alza frequentemente ☒ Manifesta irrequietezza motoria ☐ Non presente
GOFFAGINE MOTORIA	☐ Sì ☐ Lieve ☒ Non presente
PRASSIE	☐ Difficoltà di esecuzione ☐ Difficoltà di pianificazione ☒ Difficoltà di programmazione e progettazione ☐ Non presenta difficoltà
LINGUA STRANIERA	☒ Difficoltà rilevanti (lingua inglese) ☐ Difficoltà moderate ☐ Difficoltà lievi ☒ Prestazione discreta/buona (lingua spagnola) Osservazioni:
ALTRO/OSSERVAZIONI	

SEZIONE C - OSSERVAZIONE DI ASPETTI SIGNIFICATIVI DEL PROCESSO EDUCATIVO

MOTIVAZIONE/ ATTEGGIAMENTI/ COMPORTAMENTI

PARTECIPAZIONE AL DIALOGO EDUCATIVO	☐ Di disturbo X Disattenta ☐ Passiva ☐ Adeguata ☐ Attenta/Propositiva		
COMPORAMENTO RISPETTO AL COMPITO ASSEGNATO	☐ Aggressività o chiusura di fronte a difficoltà cognitive e/o relazionali X Elusivo ☐ Disponibile ☐ Collaborativo ☐ Altro...		
MODALITÀ DI SVOLGIMENTO DEL COMPITO ASSEGNATO	☐ Dipendenza totale dall'adulto X Necessita di azioni di supporto ☐ Sufficientemente autonomo ☐ Autonomo ☐ Altro...		
ACCETTAZIONE CONSAPEVOLE DEGLI STRUMENTI COMPENSATIVI E DELLE MISURE DISPENSATIVE	☐ Scarsa X Parziale ☐ Adeguata ☐ Acquisita		
CONSAPEVOLEZZA DELLE PROPRIE DIFFICOLTÀ	☐ Da sviluppare X Da potenziare ☐ Adeguata ☐ Acquisita		
CONSAPEVOLEZZA DELLA PROPRIA AUTOEFFICACIA	☐ Da sviluppare X Da potenziare ☐ Adeguata ☐ Acquisita		
REGOLARITÀ FREQUENZA SCOLASTICA	☐ Saltuaria ☐ Non regolare ☐ Regolare X Assidua		
ACCETTAZIONE E RISPETTO DELLE REGOLE	☐ Scarso X Parziale ☐ Adeguato ☐ Acquisito		
RISPETTO DEGLI IMPEGNI	☐ Scarso X Parziale ☐ Adeguato ☐ Puntuale		
STRATEGIE UTILIZZATE DALL'ALUNNO NELLO STUDIO			
SOTTOLINEA, IDENTIFICA PAROLE CHIAVE ...	☐ Da sviluppare	X Da potenziare	☐ Efficace
COSTRUISCE SCHEMI, MAPPE O DIAGRAMMI	X Da sviluppare	☐ Da potenziare	☐ Efficace

UTILIZZA STRUMENTI INFORMATICI (computer, correttore ortografico, software...)	☐ Da sviluppare	X Da potenziare	☐ Efficace
USA STRATEGIE DI MEMORIZZAZIONE (immagini, colori, riquadrature...)	☐ Da sviluppare	X Da potenziare	☐ Efficace
ALTRO			

SEZIONE D - INTERVENTI EDUCATIVI E DIDATTICI Adottati dal C.dC. al fine di favorire il successo scolastico e formativo dell'alunno/a (*per la compilazione si veda Allegato 1*):

AMBITO DIDATTICO EDUCATIVO/SCUOLA

STRATEGIE E INDICAZIONI METODOLOGICHE E DIDATTICHE (Allegato 1 Sez. 1)

Tutti gli insegnanti opereranno affinché l'alunno/a sia messo/a in condizione di seguire la stessa programmazione di classe attraverso un atteggiamento di sensibile attenzione alle specifiche difficoltà attraverso l'attivazione di particolari accorgimenti, quali:

- *Promuovere un clima di fiducia e collaborativo.*
- *Sviluppare processi di autovalutazione e autocontrollo delle strategie di apprendimento negli alunni.*
- *Analizzare gli errori per comprendere e potenziare i processi cognitivi che vi sottendono.*
- *Incentivare la didattica di piccolo gruppo e il tutoraggio tra pari.*
- *Promuovere l'apprendimento collaborativo.*
- *Sostenere e promuovere un approccio strategico nello studio utilizzando mediatori didattici facilitanti l'apprendimento (immagini, mappe, schemi).*
- *Insegnare l'uso di dispositivi extratestuali per lo studio (titolo, paragrafi, immagini)*
- *Sollecitare collegamenti fra le nuove informazioni e quelle già acquisite ogni volta che si inizia un nuovo argomento di studio.*
- *Promuovere inferenze, integrazioni e collegamenti tra le conoscenze e le discipline.*
- *Dividere gli obiettivi di un compito in "sotto obiettivi".*
- *Avere cura che le richieste operative siano adeguate, in termini quantitativi, ai tempi ed alle personali specificità.*
- *Organizzare attività didattiche interattive.*
- *Astenersi dal richiedere uno studio mnemonico e nozionistico, con termini tecnici difficili o parole a bassa frequenza da ricordare.*
- *Prestare attenzione alla gestione del diario.*

Da completare per singola disciplina (*per la compilazione si veda Allegato 1*):

DISCIPLINA	STRUMENTI COMPENSATIVI (Sez. 2)	MISURE DISPENSATIVE (Sez. 3)	MODALITÀ DI VERIFICA E CRITERI DI VALUTAZIONE (Sez. 4)
-------------------	--	-------------------------------------	---

TUTTE LE DISCIPLINE	<i>Libri digitali diagrammi, tabelle, procedure specifiche, sintesi, schemi, mappe, risorse audio risorse on line. Uso dello stampato maiuscolo.</i>	<i>Dalla lettura ad alta voce in classe</i>	<i>Compensazione con prove orali di compiti scritti non ritenuti adeguati</i>
		<i>Dalla redazione personale di appunti</i>	<i>Uso di mediatori didattici durante le prove scritte e orali (formulari, mappe concettuali e cognitive)</i>
		<i>Dai tempi standard</i>	<i>Verifiche orali programmate</i>
		<i>Dal copiare dalla lavagna</i>	<i>Programmare tempi più lunghi per l'esecuzione delle prove di verifica</i>
		<i>Dalla dettatura di testi o appunti (a mano)</i>	<i>Valutazioni più attente ai contenuti che non alla forma (errori ortografici ed errori dimorfo/sintattici; errori di calcolo e copiatura in matematica)</i>
		<i>Dallo studio mnemonico di formule, tabelle, definizioni</i>	
		<i>Da una quantità eccessiva dei compiti a casa</i>	<i>Valorizzazione del processo di apprendimento dell'allievo senza limitarsi a valutare solo il prodotto/risultato</i>
		<i>Utilizzo del corsivo Riduzione delle consegne senza modificare gli obiettivi</i>	<i>Richiedere l'utilizzo corretto delle forme linguistiche, piuttosto che l'acquisizione teorica delle stesse</i>
		<i>Fissare per tempo le verifiche orali e scritte</i>	<i>Eventuale lettura del testo di verifica da parte dell'insegnante o ausilio</i>
			<i>Eventuale rilettura, da parte dell'insegnante o di un compagno, della prova scritta per facilitare l'autocorrezione</i>
		<i>Eventuale suddivisione della prova di valutazione, se consiste in esercizi molto lunghi</i>	
		<i>Potenziare l'utilizzo di verifiche scritte di tipo strutturato (domande guida, domande a scelta multipla, V o F)</i>	
		<i>Adattare quantitativamente le verifiche (es. riduzione, semplificazione esercizi), senza modificare gli obiettivi.</i>	

MATEMATICA E *Ausili per il calcolo*
TUTTE LE *(tavola pitagorica,*
DISCIPLINE *calcolatrice),*
TECNO- *formulario.*
SCIENTIFICHE

N.B. per le discipline che seguono:

LINGUA SPAGNOLA. Si vedano gli strumenti compensativi, le misure dispensative, le modalità di verifica e i criteri di valutazione alla voce “tutte le discipline” (con l'aggiunta, per la sez. 4, di: testo della verifica graficamente fruibile, con esercizi di esempio, box o immagini per la scelta delle soluzioni).

LABORATORIO CUCINA. Si vedano gli strumenti compensativi (ad esclusione dei libri digitali), le misure dispensative, le modalità di verifica e i criteri di valutazione alla voce “tutte le discipline”.

LABORATORIO SERV. ENOGASTR. SALA E VENDITA. Strumenti compensativi: schemi riassuntivi e mappe concettuali. Fissare per tempo verifiche orali e scritte. **Modalità di verifica e criteri di valutazione:** valorizzare il processo di apprendimento con prove pratiche. Verifiche pratiche programmate.

LABORATORIO DI ACCOGLIENZA TURISTICA. Strumenti compensativi: mappe cognitive e concettuali, schemi riassuntivi, schemi relativi a procedure. Libri digitali, compendi. Lim, uso pc. **Misure dispensative:** dalla lettura ad alta voce in classe; dalla redazione personale di appunti; dai tempi standard; dal copiare dalla lavagna; dall'utilizzo del corsivo. Fissare per tempo le verifiche orali e scritte. **Modalità di verifica e criteri di valutazione:** compensazione con prove orali di compiti scritti non ritenuti adeguati. Uso di mediatori didattici durante le prove scritte e orali (formulari, mappe concettuali e cognitive); verifiche orali programmate; verifiche pratiche in laboratorio. Programmare tempi più lunghi per l'esecuzione delle prove di verifica. Valutazioni più attente ai contenuti che non alla forma. Adattare quantitativamente le verifiche (es. riduzione, semplificazione esercizi), senza modificare gli obiettivi.

AMBITO DIDATTICO EDUCATIVO/CASA - INFORMAZIONI SULLE MODALITA' DI STUDIO

Nelle attività di studio l'alunno/a:

- X È seguito da un Tutor in tutte le discipline con cadenza settimanale
- X È seguito da familiari
 - È autonomo
 - Ricorre all'aiuto dei compagni
- X Utilizza strumenti compensativi
 - Altro...

Strumenti consigliati/da utilizzare nel lavoro a casa

- Strumenti informatici (PC, videoscrittura con correttore ortografico)
- Tecnologia di sintesi vocale
- Appunti scritti al PC
- RegISTRAZIONI digitali
- X Materiali multimediali (video, simulazioni)
- X Testi semplificati e/o ridotti
 - Fotocopie
- X Schemi e mappe
 - Altro...

Attività scolastiche individualizzate programmate

- X Attività di recupero
 - Attività di consolidamento e/o di potenziamento
 - Attività di laboratorio
 - Attività di classi aperte (per piccoli gruppi)
 - Attività curriculari all'esterno dell'ambiente scolastico
 - Attività di carattere culturale, formativo, socializzante
- X Attività di tutoraggio tra pari e attività 1 a 1 con il docente curricolare e/o il docente specializzato della classe

SEZIONE E - PATTO EDUCATIVO

Si concorda con la famiglia e lo studente:

Gli insegnanti si impegnano:

- Ad applicare quanto indicato nel presente PDP e a rivalutarlo in itinere
- A concordare con la famiglia eventuali cambiamenti in itinere al presente PDP in presenza di evoluzioni significative

La famiglia si impegna a:

- Verificare giornalmente le attività didattiche svolte in classe e i compiti assegnati consultando il registro on line
- Informarsi circa l'andamento didattico-disciplinare del proprio figlio tramite visione del registro on line e i colloqui con i docenti
- Utilizzare, nel lavoro domestico, gli strumenti compensativi e le misure dispensative concordati con la scuola
- Organizzarsi per verifiche programmate previste per le diverse discipline
-

[SEGUONO DATA E FIRME DI DOCENTI, GENITORI, ALUNNO SE MAGGIORENNE, D. S.]

BIBLIOGRAFIA

Cammisuli, D. M. (2016). *Contributi di didattica speciale. Competenze, strumenti operativi e linee-guida metodologico-didattiche per il docente specializzato al sostegno*. Roma: Editoriale Anicia.

Corallo, R. (2009). *9 volte intelligenti. Favole, giochi e attività per sviluppare le intelligenze multiple nella scuola dell'infanzia*. Trento: Erickson.

Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT (2002). *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.

Gentili, G. (2011). *Intelligenze multiple in classe. Modelli, applicazioni, esperienze per una didattica efficace*. Trento: Erickson.

Simonetti, C. (2016), Educazione famiglia e territorio: una triade educativa da riscoprire, in *Mizar. Costellazione di pensieri*, n. 2-3-2016, 109-123.

Smorti, M., Tschiesner, R., Farneti, A. (2016). *Psicologia per la Buona scuola*.
libreriauniversitaria.it

1^a Lezione – Il ruolo della scuola nella prevenzione di comportamenti discriminatori e violenti

In risposta alle indicazioni contenute nella **Convenzione di Istanbul** (relativa alla prevenzione e alla lotta alla violenza contro le donne e alla violenza domestica), il Governo italiano ha adottato il 14 agosto 2013 il decreto legge n. 93, convertito dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119 (“Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province”). L’articolo 5 di questo decreto legge prevede l’adozione di un **“Piano d’azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere”**.

Il Piano, adottato il 7 luglio 2015 con Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, intende portare avanti l’opera di prevenzione del fenomeno della violenza di genere mediante una **pluralità di azioni anche in ambito scolastico**. Al punto 5.2 figura come obiettivo prioritario

«l’educazione alla parità e al rispetto delle differenze, in particolare per superare gli stereotipi che riguardano il ruolo sociale, la rappresentazione e il significato dell’essere donne e uomini, ragazze e ragazzi, bambine e bambini nel rispetto dell’identità di genere, culturale, religiosa, dell’orientamento sessuale, delle opinioni e dello status economico e sociale, sia attraverso la formazione del personale della scuola e dei docenti sia mediante l’inserimento di un approccio di genere nella pratica educativa e didattica».

In che modo sta avvenendo la formazione del personale della scuola e dei docenti in funzione di questo obiettivo?

A tal proposito è da menzionare l’avviso “Per la realizzazione di iniziative in ambito scolastico per l’attuazione del punto 5.2 (“Educazione”) del *Piano d’azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere* (D.P.C.M. 7 luglio 2015)”. Con questo avviso il Dipartimento per le Pari Opportunità ha promosso la candidatura delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado presenti su tutto il territorio nazionale, riconoscendo la funzione educativa della scuola che, anche come presidio di legalità, è in grado di indicare, attraverso l’insegnamento, modelli positivi di comportamento. L’obiettivo prioritario di tale iniziativa è quello di avvicinare gli

studenti ai temi legati alla prevenzione e al contrasto del fenomeno della violenza, alle regole fondamentali della convivenza civile, alla eliminazione degli stereotipi che spesso sono alla base di fenomeni di intolleranza e discriminazione, proponendo modelli alternativi di comportamento.

Il progetto “Nel mezzo del cammin di nostra scuola”: la lingua italiana come strumento per evitare le discriminazioni

Tra i progetti risultati vincitori del bando si segnala qui, a titolo esemplificativo, il progetto denominato “Nel mezzo del cammin di nostra scuola: la lingua italiana come diritta via per prevenire la selva oscura della violenza e non smarrire rispetto e integrazione tra i giovani”, svoltosi nel corso dell’a. s. 2016/2017 (<http://www.ismachiavelli.eu/pags/spip.php?article2782>). Tale progetto ha avuto come scuola-pilota l’Istituto superiore “Machiavelli” di Roma e è stato incentrato sull’**educazione all’uso non discriminatorio della lingua italiana**.

Nello specifico, ha mirato a sensibilizzare gli alunni relativamente alla necessità di un uso corretto della lingua italiana, soprattutto negli scambi tra pari: la lingua, infatti, rappresenta un potentissimo mezzo di espressione, attraverso il quale possono essere trasmessi anche sentimenti negativi. Obiettivo del progetto è stato quello di rintracciare gli usi linguistici in cui anche inconsapevolmente possono essere inseriti contenuti fortemente discriminatori nei confronti di categorie deboli, come le donne, gli immigrati, i soggetti con menomazioni fisiche. Le attività proposte sono state finalizzate a prevenire l’uso distorto della lingua e a favorire il rispetto e l’integrazione.

Facciamo alcuni esempi. Ci sono parole che siamo abituati a usare quotidianamente senza renderci conto che potrebbero risultare offensive per gli immigrati: da “negro” a “clandestino”, da “vu’ cumprà” a “nomade”. Come afferma Federico Faloppa, «quando parliamo usiamo espressioni che ci sembrano normali, ma che invece sono banali, approssimative, contraddittorie»; spesso, così, «siamo razzisti proprio a partire dal linguaggio» (Faloppa, 2011). In che senso, per esempio, parole come “clandestino” o “nomade” sono da considerarsi approssimative e contraddittorie? Nel caso di “clandestino” siamo di fronte a un’improprietà linguistica a più livelli: infatti i mass media sono soliti definire clandestini (il cui significato è ‘coloro che sono entrati in un paese illegalmente’) anche immigrati che non sono ancora arrivati in Italia, che non hanno messo piede nel nostro paese; inoltre molti migranti, anche se arrivano senza documenti, in realtà non sono, per la legge, clandestini: chi fugge da guerre, violenze, ecc. è tutelato dal diritto internazionale. Quanto al termine “nomade”, che spesso usiamo

proprio perché ci sembra politicamente corretto, in realtà anch'esso è un termine inesatto: solo un quarto dei rom vive nei cosiddetti campi-nomadi e comunque non si può definire «nomade» chi vive in un campo da trent'anni.

I pericoli legati all'uso inadeguato degli strumenti digitali

Il progetto “Nel mezzo del cammin di nostra scuola” ha inteso inoltre sottolineare come la violenza verbale sia spesso potenziata da un uso inadeguato di strumenti informatici (chat, blog, social network): l'apparente distanza dal destinatario, che a volte può anche arrivare all'anonimato, costituisce un facile schermo dietro al quale nascondersi e dare libero corso ad una aggressività piena di conseguenze a volte drammatiche.

Tra gli obiettivi del progetto c'è stato, dunque, anche quello di sollecitare la riflessione su un uso linguisticamente corretto della scrittura digitale, sulle possibili ripercussioni sulla sensibilità dei destinatari, sulla diversa possibilità di interpretazione dei messaggi.

L'inserimento dell'approccio di genere nella pratica didattica

Come si è visto all'inizio di questa lezione, uno degli obiettivi che la scuola deve realizzare secondo il “Piano d'azione straordinario per la prevenzione della violenza sessuale e di genere” è l'inserimento di un approccio di genere nella pratica didattica.

Per avviare una riflessione sul genere a scuola ci si può porre i seguenti obiettivi: «avviare una riflessione sulla propria identità di genere; analizzare le relazioni tra uomini e donne e vederne il mutamento spaziale e temporale; compiere un'analisi critica di come le differenze sessuali abbiano portato a disegualianze di genere» (Gamberi, Maio, Selmi, 2010, p. 11).

La necessità di avviare preliminarmente una riflessione sull'identità di genere deriva dal fatto che spesso gli adolescenti hanno una scarsa consapevolezza delle questioni di genere, sia a livello generale, sia relativamente al posizionamento identitario che li caratterizza a livello individuale. Secondo Renzo Ricchi, la famiglia

«raramente è consapevole in modo critico e attivo della questione: in sostanza si riduce spesso ad applicare nel processo educativo i modelli normativi e di genere appresi nella propria infanzia, trasmettendoli ai/lle figli/e. La famiglia, infatti, spesso mostra una grande riluttanza ad accettare situazioni problematiche o devianti rispetto alle proprie aspettative. In tali casi si vede il comportamento dei/lle figli/e come un'invalidazione delle proprie capacità educative (normalizzanti) e

in generale di sé stessi in quanto adulti e spesso si teme lo stigma sociale negativo. Per questo si rimuove o nega violentemente il problema, spostandolo nell'area del silenzio, presente ma non detto, che induce a sua volta il/la figlio/a ad avvertirsi come negativamente diverso/a e a chiudersi sempre più in se stesso/a, come per esempio quando problemi di orientamento sessuale non vengono accettati, o vengono vissuti come elemento di potenziale disdoro sociale per la famiglia.

La società a sua volta conferma e rafforza le pratiche e i convincimenti propri a tanta parte dell'educazione familiare. Le dinamiche collettive che prefigurano il futuro inserimento del/della adolescente nel mondo del lavoro e della sfera affettiva sono palesemente strutturate intorno a modelli fortemente stereotipati che non prevedono aree di indeterminazione o di problematizzazione»

(Ricchi, 2010, p. 14).

Insomma, alcuni assunti che si dà per scontato siano ormai entrati nella nostra cultura (come il diritto alla piena cittadinanza da parte delle donne o l'accettazione della pluralità degli orientamenti sessuali) sembrerebbero in realtà non essersi ancora insediati nella cultura profonda del nostro paese; anche l'immaginario che continuano a proporre i media non aiuta a superare gli stereotipi tradizionali. Tale stato di fatto può generare negli adolescenti tendenze all'autocensura e all'identità costretta, e condizioni vissute dolorosamente nel momento in cui subentra la consapevolezza di non potersi adeguare ai modelli imposti.

In che modo a scuola si possono far riflettere gli alunni sul genere? Secondo Ricchi, affrontare la questione come uno dei tanti contenuti che si trattano a scuola ne sminuisce la rilevanza, la mantiene estranea al processo di formazione dell'identità soggettiva.

«Sarebbe bello pensare a una dinamica didattica che riuscisse a far uscire allo scoperto i dubbi e le paure adolescenziali sottraendole al privato vergognoso, evitando di farne spettacolo, ma che li conducesse a uno spazio pubblico e condiviso di discussione critica e crescita collettiva. Saper ascoltare, saper dare la parola, saper rispettare la dignità e sensibilità di ciascuno/a si configura come un'azione didattica che può migliorare e rafforzare la propria auto-rappresentazione e autostima e che può educare all'attenzione e al rispetto delle differenze».

(Ricchi, 2010, p. 16)

Tra le modalità che sono state sperimentate per esplorare a scuola la dimensione del genere e connetterla agli ambiti disciplinari è stata quella di invitare gli alunni a confrontarsi con **l'analisi di casi concreti in cui la dimensione del genere si è rivelata particolarmente significativa**, per esempio in un evento storico o nel percorso biografico di un pensatore o una pensatrice. Si possono individuare delle domande-guida da sottoporre ai ragazzi, con lo scopo di connettere il piano del caso analizzato con riflessioni più ampie dei ragazzi, che si riferiscano

anche alla loro esperienza. Per esempio, avendo a che fare con la biografia di una scienziata si potrebbe chiedere: “Che cosa significa per te oggi intraprendere una carriera scientifica? Ritieni che le opportunità siano le stesse per gli uomini e per le donne? Quali possono essere i punti di forza e le difficoltà rispettivamente per gli uomini e per le donne?”.

Un'altra modalità efficace può essere il lavoro di gruppo – portato avanti per un determinato periodo o nel corso di tutto l'anno scolastico – su un percorso di ricerca relativo a un tema che abbia a che fare con una questione di genere. La modalità del lavoro di gruppo consente tra l'altro di

«stimolare il confronto mettendo in gioco i rapporti di genere all'interno dello stesso gruppo-classe, insegnanti inclusi/e. Scegliere un percorso di ricerca, dunque, permette di responsabilizzare i/le ragazze/e nel processo di costruzione del sapere che stiamo investigando, di formarsi una propria opinione e, successivamente, di doverla negoziare e ridefinire nella relazione con il gruppo».

(Gamberi, Maio, Selmi, 2010, p. 21)

Può essere utile formare gruppi di studenti che siano omogenei dal punto di vista del genere, per poi dar vita a momenti di confronto collettivo.

2^a Lezione – La lotta contro il bullismo

Il Piano Nazionale predisposto dal MIUR

Col “**Piano Nazionale per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo a scuola**” (2016) il Ministero dell’Università e della Ricerca ha inteso proseguire la campagna iniziata un anno prima con le “Linee di orientamento per azioni di prevenzione e contrasto al bullismo e al cyberbullismo”, in seguito a cui sono state erogate risorse finanziarie e professionali che le scuole potessero utilizzare per portare avanti questa lotta. Predisponendo il Piano Nazionale, il Ministero si è posto l’obiettivo di coinvolgere il maggior numero di scuole possibile e di creare una rete nazionale di scuole.

Le azioni previste dal Piano sono le seguenti:

- *Un nodo blu contro il bullismo: giornata nazionale contro il bullismo a scuola;*
- *Generazioni connesse;*
- *Formazione dei docenti;*
- Il MIUR e la Polizia di Stato;
- MIUR e SOS il Telefono Azzurro;
- Format tv maipiubullismo;
- Verso una scuola amica - “bulloff”;
- No hate speech;
- Il tour “un bacio experience”;
- I Protocolli d’Intesa

Non potendo, per ovvie ragioni di spazio, fornire dettagli per ciascuna di queste azioni, di séguito ci soffermeremo sulle prime tre, rimandando, per il resto, alla lettura del Piano (http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_azioni_definitivo.pdf).

Il 7 febbraio 2017 ha avuto luogo la “Prima giornata nazionale contro il bullismo a scuola”; la data è stata scelta in modo da farla coincidere con la “Giornata Europea della Sicurezza in Rete” (*Safer Internet Day*) promossa dalla Commissione Europea. Nel corso della giornata nazionale contro il bullismo a scuola sono state presentate le migliori proposte didattiche elaborate dalle scuole, e tutte le scuole italiane sono state chiamate a dedicare la giornata ad azioni di sensibilizzazione contro il bullismo rivolte non solo agli alunni ma a tutta la comunità. Le scuole sono state inoltre invitate a contribuire alla realizzazione del primo spot contro il bullismo (denominato *Un nodo blu contro il bullismo*).

Riguardo al progetto “Generazioni connesse”,

«Il Progetto Generazioni Connesse (SIC ITALY III) è co-finanziato dalla Commissione Europea nell’ambito del programma The Connecting Europe Facility (CEF) per un importo totale euro 2.366.148,00. Il SIC, giunto alla sua terza edizione, è coordinato dal MIUR-Direzione Generale per lo Studente, l’Integrazione e la Partecipazione in partenariato con alcune delle principali realtà italiane che si occupano di sicurezza in Rete: Ministero dell’Interno-Polizia Postale e delle Comunicazioni, Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, Save the Children Italia, SOS Il Telefono Azzurro, EDI onlus, Movimento Difesa del Cittadino, Università degli Studi di Firenze, Università degli studi di Roma “La Sapienza”, Skuola.net, Agenzia Dire. L’intento è quello di dare continuità e rafforzare l’esperienza sviluppata a partire dal 2012, migliorando e rafforzando il ruolo del Safer Internet Centre, come punto di riferimento a livello nazionale per quanto riguarda le tematiche relative alla sicurezza in Rete dei più giovani».

(dal “Piano Nazionale per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo a scuola”)

A partire dal 2014 il SIC Italia si è dotato di un *Advisory Board* Nazionale avente la funzione di collegare tutte le iniziative riguardanti l’uso sicuro del web. Tale gruppo di lavoro comprende anche autorevoli rappresentanti delle aziende di telecomunicazione, dell’ICT e del web. Nell’a. s. 2015-2016 hanno avuto luogo numerose attività di formazione, online e in presenza, che hanno interessato circa 200.000 studenti, 20.000 docenti e oltre 2.500 scuole. Tale azione è proseguita anche nell’anno scolastico 2016-2017, con il coinvolgimento di altrettante scuole. Si è fissato l’obiettivo di dotare tutte le istituzioni scolastiche di un “documento di e-policy per l’uso responsabile della rete e per l’individuazione e la gestione dei casi di cyberbullismo”.

Per quanto riguarda l’azione n. 3 (“Formazione dei docenti”),

«La prevenzione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo sarà una delle linee prioritarie delle attività previste nell’ambito del Piano Nazionale di Formazione dei docenti, presentato dal Ministro Stefania Giannini il 3 ottobre 2016. Il Piano prevede l’attivazione di azioni di formazione, a partire dal 2017, per favorire, in tutti i docenti di ogni ordine e grado di scuola, l’acquisizione di competenze psico-pedagogiche e sociali per la prevenzione del disagio giovanile nelle diverse forme e l’attivazione di percorsi di formazione di tipo specialistico legati al fenomeno del bullismo e cyberbullismo. Saranno coinvolti circa 16.000 docenti».

(dal “Piano Nazionale per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo a scuola”)

Bullismo, cyberbullismo, bullismo omofobico

Ma che cosa s'intende esattamente per bullismo e cyberbullismo?

Si definiscono atti di **bullismo** aggressioni o molestie ripetute, che vengono praticate con lo scopo di causare ansia, isolamento ed emarginazione. Nel momento in cui tali aggressioni o molestie sono compiute attraverso i cellulari o Internet, si parla di **cyberbullismo**. Le vittime di atti di cyberbullismo (o, nel caso di minori, i loro genitori) possono chiedere di oscurare, rimuovere o bloccare i contenuti oltraggiosi. La pena stabilita dalla legge per punire i colpevoli di cyberbullismo (e i loro eventuali complici) è da 1 a 6 anni.

«Il fenomeno del bullismo è in costante aumento in modo allarmante sia principalmente nel contesto scolastico, sia nei “luoghi” tradizionali di ritrovo delle nuove generazioni» (Barone, 2016, p. 9).

In base alla ricerca condotta in Italia dal portale Internet Skuola.net, nel corso della quale sono stati intervistati 15.268 ragazzi nell'ambito della campagna educativa itinerante “Una vita da social” promossa dalla Polizia Postale e delle Comunicazioni, nelle scuole un ragazzo su tre è vittima di atti di violenza fisica o psicologica. La maggior parte delle vittime di questi atti frequenta i primi anni della scuola superiore: gli studenti “bullizzati” tra i 14 e i 17 anni risultano essere addirittura 2 su 5. Un altro dato che emerge da questa indagine è l'incremento del fenomeno tra le ragazze: 1 vittima su 3 dichiara di essere stata bullizzata da una femmina. Generalmente i bulli tendono ad agire in gruppo e a colpire persone del loro stesso sesso. Per quanto riguarda in modo più specifico il cyberbullismo, esso sembra praticato per la maggior parte da soggetti tra gli 11 e i 13 anni e in prevalenza da ragazze.

È stata introdotta in letteratura anche la categoria del **bullismo omofobico**, con riferimento alle «prepotenze rivolte verso ragazzi che sono o vengono ritenuti omosessuali in quanto non corrispondono alle aspettative di genere condivise dalla maggior parte dei loro pari» (Buccoliero & Maggi, 2017, p. 330). Tale tipo di bullismo ha una grande diffusione in tutti i cicli scolastici ed è fortemente lesivo. Recentemente diversi casi di suicidi dovuti ad atti di bullismo sono stati ricondotti al bullismo omofobico.

Oggi ogni scuola è dotata di un docente referente delle iniziative volte a combattere bullismo e cyberbullismo; il dirigente scolastico è tenuto a informare le famiglie dei minori coinvolti in atti di bullismo e cyberbullismo, dando inoltre corso a misure di supporto per le vittime e mettendo in atto sanzioni e percorsi rieducativi per i responsabili degli atti.

La lotta contro il bullismo interessa nella sua globalità il processo educativo dell'integrazione scolastica. Tuttavia va sottolineato che tra i soggetti maggiormente colpiti ci sono gli studenti con disabilità di tipo intellettivo o relazionale: in base a una ricerca condotta negli Stati Uniti

sembra che il 46% dei ragazzi con autismo sia vittima di atti di bullismo e che circa il 94% dei ragazzi con sindrome di Asperger vengano derisi – e molte volte subiscano violenza fisica – per i loro comportamenti bizzarri.

La formazione del personale della scuola

Secondo Gini, nella formazione dei docenti per la prevenzione e l'intervento relativi a bullismo e cyberbullismo occorre:

«- accrescere la consapevolezza circa la presenza e gli effetti negativi del bullismo

- accrescere le conoscenze circa le caratteristiche del bullismo e la capacità di riconoscere le diverse forme di comportamento aggressivo

- incrementare le abilità di gestione dei conflitti

- migliorare le modalità di gestione della classe e la supervisione

- fornire strumenti specifici per la prevenzione del bullismo e la promozione dei comportamenti prosociali e di aiuto»

(Gini, 2011)

A livello di classe, l'autore suggerisce di intervenire sull'alfabetizzazione emotiva, sulle attività curricolari e sulla condivisione di regole. A suo avviso, altri interventi a livello di scuola o di classe potranno riguardare la riorganizzazione degli ambienti, i circoli di qualità, l'uso di tecniche di apprendimento cooperative, lo svolgimento di attività positive che creino un "senso di comunità", l'attivazione di uno sportello di ascolto, programmi di *peer support* (ossia una forma di aiuto volta a valorizzare o a rendere competente la tendenza degli individui a offrire sostegno a chi si trova in situazioni critiche). La probabilità che gli interventi abbiano successo

«dipende dal coinvolgimento attivo di tutte le componenti coinvolte: alunni, personale docente e non docente, famiglie, istituzioni, agenzie esterne. Inoltre dipende da quanto potere e responsabilità (empowerment) ciascuna di queste componenti sente di avere nella sua partecipazione nello sviluppo e nell'implementazione del progetto».

(Gini, 2011)

Ogni singola scuola stabilisce una "politica scolastica contro il bullismo", ossia

«una dichiarazione di intenti che guidi l'azione e l'organizzazione all'interno della scuola e l'esplicitazione di una serie di obiettivi concordati che diano agli alunni, al personale e ai genitori un'indicazione e una dimostrazione tangibile dell'impegno della scuola a fare qualcosa contro i comportamenti prepotenti».

(Gini, 2011)

Tale politica scolastica include: una definizione condivisa di cosa si intende per bullismo; la creazione di un gruppo di lavoro sul bullismo; procedure chiare per la denuncia degli atti di bullismo subiti o a cui si è assistito; procedure formali e informali per la risoluzione dei casi; modalità di sostegno per le vittime; strategie per la formazione e la prevenzione; partnership con la comunità. La politica scolastica è rappresentata da un documento elaborato da tutte le componenti della scuola, incluso nel POF e richiamato nel patto formativo sottoscritto dai genitori. Il Dirigente Scolastico diffonde questo documento a tutte le componenti della scuola.

3^a Lezione – La nuova pedagogia interculturale

Che cos'è la pedagogia interculturale

Nella normativa scolastica italiana è adottato da tempo il concetto di **pedagogia interculturale**, elaborato negli anni Ottanta – ossia nella fase in cui stava affermando una realtà multiculturale – in séguito alla valenza sempre più importante che stava assumendo a poco a poco l'educazione interculturale.

La pedagogia interculturale nasce dalla sfida che i processi migratori hanno lanciato alla pedagogia stessa, obbligandola ad affrontare una molteplicità di problemi di natura non solo educativa ma anche culturale, sociale ed economica. Tale sfida riguarda

«la capacità di formulare modelli educativi adeguati, con particolare attenzione a tre funzioni: Funzione di prevenzione: per preparare a vivere e ad agire nelle società multiculturali; Funzione di aiuto: per preparare ad affrontarne le sfide; Funzione di recupero: per preparare ad aiutare la risoluzione dei problemi che nascono dai conflitti presenti nelle società in trasformazione».

(Zanetti, p. 9)

La pedagogia interculturale può declinarsi secondo diversi approcci e dunque può prendere il nome di educazione multiculturale, pedagogia antirazzista, pedagogia per stranieri, educazione alla cittadinanza, educazione europea ecc. Ad ogni modo, al suo interno si possono individuare alcuni modelli teorici fondamentali:

- il **modello segregazionista**. Tale modello prevede che le differenti culture presenti in uno stesso territorio debbano rimanere separate. «Anche in alcuni approcci multiculturali o “single group approach” si nasconde un atteggiamento segregazionista, riconoscendo il diritto agli immigrati di mantenere la propria cultura e la propria lingua attraverso percorsi formativi differenziati» (Zanetti, p. 11). A questa logica rispondono le scuole, i corsi e le classi destinate a un singolo gruppo etnico, con organizzazione e contenuti diversi dalla scuola ufficiale.
- il **modello assimilazionista**. Consiste nella conversione della cultura minoritaria nella cultura dominante. Si collegano a questa concezione le “scuole-ponte”, che hanno “lo scopo di preparare i bambini socializzati all'interno di sistemi culturali differenti per poter essere poi integrati nelle scuole normali” (Zanetti, p. 14).

- il **modello integrazionista**. Si basa sul riconoscimento di un gruppo caratterizzato da una cultura diversa, che viene accettata e ritenuta valida; tale gruppo viene considerato “speciale” e vengono attivati interventi istituzionali per supportarne l’adattamento. La diversità culturale è dunque considerata, in quest’ottica, come un problema da risolvere.
- il **modello interculturale**. Conviene preliminarmente specificare che la multiculturalità è una categoria descrittiva che indica la compresenza di culture diverse, mentre l’interculturalità è una dimensione pedagogica,

«che ne concettualizza l’integrazione interattiva. Se la pedagogia generale ha come scopo quello di accompagnare il processo di costruzione dell’identità del soggetto e di rafforzarla, la pedagogia interculturale è ad essa complementare nel rendere consapevoli gli individui della molteplicità delle identità possibili. Questo modello infatti costituisce la base per il diritto alla differenza, intesa come ricchezza e bene comune. La cultura di ognuno, così come l’istituzione scolastica, mezzo fondamentale di trasmissione della cultura stessa, devono diventare luogo d’incontro, di dialogo e di arricchimento tra i diversi modelli culturali, attraverso la pedagogia e il contributo delle altre scienze dell’educazione e la pratica interculturale. Questo implica il ripensare la scuola e la società non più in un’ottica omologante ma come luogo di opportunità e di occasioni per favorire il dinamismo culturale. Per questo motivo la pedagogia e l’educazione interculturali non sono solo un’occasione di innovazione scolastica e sociale, ma diventano delle scelte politiche, che tengono conto del fatto che le minoranze etniche sono parti integranti delle nostre società, che assumono un’ottica problematicistica e complessa piuttosto che un atteggiamento paternalistico».

(Zanetti, p. 17)

Quella interculturale è dunque una concezione dinamica che presuppone il dialogo tra le diverse culture. È ormai considerata **la pedagogia normale dei nostri tempi**, e non straordinaria, speciale; l’interculturalità, infatti, è l’elemento costitutivo dell’identità all’interno di una società globale.

La pedagogia interculturale ha costituito il fondamento teorico del percorso di accoglienza delle varie forme di diversità intrapreso negli ultimi anni di fronte alla diversificazione dell’utenza scolastica.

Sul versante pratico, vedremo – in questa e nella successiva lezione – quali sono le strategie, i progetti e le azioni che stanno caratterizzando questo percorso di accoglienza (sull’aspetto specifico della didattica dell’italiano come L2 ci siamo già soffermati nell’Unità Didattica n. 1).

Le principali strategie d'intervento

Il primo riferimento normativo da prendere in considerazione è la **C.M. n. 2 del 8 gennaio 2010** (“Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana”).

Nel documento vengono individuate le seguenti criticità:

- a) la significativa incidenza di dispersioni, abbandoni e di ritardi che caratterizza l'itinerario scolastico degli alunni provenienti da un contesto migratorio;*
- b) la loro conoscenza della lingua italiana, talora assente o padroneggiata a livelli di competenza notevolmente differenti; c) il possesso della “nuova” lingua più come spontaneo registro utile alla “comunicazione” quotidiana che non come strumento per lo studio nell'ambito di dell'itinerario scolastico;*
- d) la necessità di prevedere, al di là di ogni semplicistica separatezza, anche moduli di apprendimento e percorsi formativi differenziati, soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado;*
- e) la presenza di culture diverse all'interno delle comunità straniere e il loro impatto con la cultura italiana.*

Nella C.M. si afferma anche che queste criticità finiscono per riverberarsi nel processo d'apprendimento dell'intera classe in cui si trovano gli alunni con cittadinanza non italiana. E pertanto:

«Affrontare questo insieme di problemi non è certo semplice, ma perché l'inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana si traduca in una positiva crescita – loro e dell'intera comunità scolastica in cui sono inseriti – occorre prevedere una strategia di concertazione in grado di coinvolgere in modo sinergico i Comuni, le Province, le Prefetture, gli Uffici Scolastici Regionali e, ovviamente, le scuole».

Segue, quindi, l'indicazione di nuove e specifiche misure organizzative:

- un'equilibrata distribuzione degli alunni non italiani nelle classi. La loro percentuale non deve superare il 30% per ciascuna classe, a meno che non si sia in presenza di alunni stranieri già in possesso delle adeguate competenze linguistiche; inversamente, il limite del 30% può essere ulteriormente abbassato in presenza di situazioni di particolare complessità.
- un'equilibrata distribuzione degli alunni non italiani tra le scuole, mediante l'azione di coordinamento da parte degli Uffici Scolastici Regionali
- accordi di rete tra le scuole di uno stesso territorio, con particolare attenzione agli accordi tra scuole di ordine e grado diverso, «in modo da creare percorsi di continuità che non aggravino

le condizioni di lavoro dei docenti ed evitino il rischio di concentrazione di alunni stranieri in alcune tipologie di percorsi a preferenza di altri» (C.M. n. 2 dell'8 gennaio 2010).

- attivazione di iniziative di alfabetizzazione linguistica.

Dopo la pubblicazione della C.M. n. 2 dell'8 gennaio 2010, un'ulteriore tappa nel cammino verso la multiculturalità nelle scuole è stata l'istituzione dell'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2006)*, che ha successivamente realizzato un Documento di indirizzo, denominato *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri (2007)*. Tale "via" è così illustrata nel documento:

«Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze, la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni»

(Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, pp. 8-9).

Alla luce di questi principi, nella scuola italiana si è passati a una "terza fase" (quella della pedagogia dell'inclusione), che ha costituito in superamento delle due precedenti, fondate rispettivamente sull'accoglienza e sui dispositivi d'integrazione: non sono più previste misure compensative, basate sull'uso di mediatori culturali, sui protocolli d'accoglienza, sull'insegnamento intensivo dell'italiano e altre strategie tipiche di quelle situazioni in cui c'è da fronteggiare un'emergenza temporanea, "riportando a norma" studenti che presentano delle carenze. Nella fase dell'inclusione la classe multiculturale rappresenta la nuova normalità, fatta di studenti e studentesse con diverse origini e diverse storie.

La "via italiana" tracciata nel documento sopra menzionato si distingue, per esempio, dall'orientamento anglosassone, volto al relativismo estremo e al comunitarismo, e da quello

francese, volto all'universalismo assimilazionista. Nell'ottica affermata dal documento non è più l'alunno immigrato a doversi "integrare" in un sistema scolastico che mantiene immutate le sue caratteristiche, non è più la scuola che deve aiutarlo a compensare le sue carenze con interventi straordinari. La diversità diventa parte della realtà scolastica ordinaria,

«occasione per aggiornare i sistemi scolastici in funzione dei bisogni della sua utenza reale, che è diversificata, impegnandosi nella risposta alle esigenze della contemporaneità, nella rimozione di barriere culturali e nel superamento di ostacoli linguistici e relazionali di tutti gli studenti»

(Zandra, p. 5).

Va considerato, tra le altre cose, che una formazione che si apra a lingue e culture diverse è importante per il futuro di tutti i giovani: nel mondo della complessità e della globalizzazione l'apertura verso forme culturali diverse «non sono gesti d'accoglienza, ma importanti competenze per affrontare il mondo del lavoro» (Pastori, 2010, p. 192). Questa nuova pedagogia interculturale è stata definita **pedagogia dell'inclusione** o **pedagogia interculturale di seconda generazione**.

Al momento, sembra che la scuola fatichi ancora ad assumere in pieno questa prospettiva e non riesca a porre rimedio alle situazioni di svantaggio linguistico e culturale che spesso riguardano gli studenti in questione (ma anche quelli italiani).

Il discorso dell'insuccesso scolastico verrà ripreso nella lezione n. 5.

Lezione n. 4 – Le competenze per una scuola inclusiva

Secondo il documento ministeriale del 2007, gli interventi concreti da porre in atto a scuola per rendere operante la logica della pedagogia inclusiva sono di tre tipi:

- azioni di integrazione;
- azioni di interazione interculturale;
- azioni che riguardano gli attori e le risorse.

Le prime sono quelle legate alla logica dell'accoglienza, e si identificano con gli elementi di supporto necessari all'inserimento di tutti gli alunni.

Le seconde puntano «alla creazione di un clima plurale che valorizzi la diversità nella pari dignità e ad una gestione pedagogica e didattica che favorisca l'instaurarsi di relazioni positive, contrastando i pregiudizi il razzismo e la discriminazione» (Zandra, p. 8).

Le terze sono gli interventi organizzativi e strumentali che coinvolgono attori sia interni sia esterni alla scuola, come la formazione del personale, l'uso delle risorse, le reti territoriali tra scuola, famiglia, associazioni, enti locali ecc.

Qui ci focalizzeremo, in particolare, sul secondo tipo di azioni, individuando gli obiettivi che ci si deve porre per creare un clima interculturale.

Obiettivi formativi per una scuola interculturale

Gli obiettivi principali indicati in letteratura sono i seguenti:

- tradurre nella pratica scolastica i principi – basati sulla Costituzione – del diritto allo studio e dell’eguaglianza scolastica: occorre prevenire o decostruire un clima di discriminazione, esclusione, pregiudizio, che, tra l’altro, crea un contesto sfavorevole all’apprendimento;
- educare alla cittadinanza partecipativa e non violenta, al rispetto dei diritti di tutti;
- acquisire maggiore consapevolezza dei propri riferimenti valoriali e dei propri pregiudizi, per poter attuare un “**decentramento dello sguardo**”, tale, cioè, da consentire aperture e possibilità di relazione non contemplate in precedenza;
- favorire lo sviluppo di abilità relazionali e dialogiche che portino a confrontarsi con la diversità.

Occorre, inoltre, che il docente utilizzi strumenti didattici e valutativi aggiornati che permettano loro di identificare e valorizzare le competenze pregresse di ciascuno. Il rischio, altrimenti, è quello di un approccio che sospenda o abbassi le aspettative nei confronti di quegli allievi che non dispongono degli strumenti previsti dal nostro sistema scolastico. In questo modo l’apprendimento sarà reso più efficace, interattivo e coinvolgente per tutta la classe.

Un altro sforzo importante da produrre riguarda la costruzione di un’immagine della diversità culturale che sia alternativa rispetto agli stereotipi che quotidianamente i mass media contribuiscono a creare.

La rappresentazione del fenomeno migratorio fornita dai mass media si fonda su un’interpretazione spesso distorta o non corretta della diversità culturale (come si è visto, sul versante linguistico, nel caso di parole come *clandestino* o *nomade*; cfr. la lezione n. 1 della presente Unità Didattica). L’idea dell’immigrato viene frequentemente associata a quella della pericolosità, dell’emergenza, della mancanza di sicurezza. Siamo abituati a sentir parlare di *emergenza* e accettiamo questo concetto acriticamente. In particolare, si parla spesso di emergenza-sicurezza; anche la parola *sicurezza* è una parola feticcio dagli anni Novanta (pacchetto-sicurezza, ecc.), che viene adottata per rassicurare dalla paura (soggettiva) dei cittadini, non da pericoli (oggettivi). La sicurezza economica, alimentare, sanitaria, ambientale ecc. sarebbero aree di (in)sicurezza più misurabili; invece si assiste alla diffusione di una retorica securitaria connessa al tema dell’immigrazione, e in particolare a quello delle minoranze rom e sinti.

A queste immagini stereotipate derivanti da un’ottica non sempre corretta la scuola deve contribuire a far nascere rappresentazioni che mostrino una positiva integrazione della diversità culturale nella nostra realtà.

Certamente tradurre in pratica gli obiettivi che si sono passati in rassegna non è facile e rappresenta una sfida per la scuola di oggi.

Alcune proposte didattiche elaborate in funzione di questi obiettivi hanno privilegiato lo sviluppo di **competenze di tipo cognitivo**, volte alla maturazione di una *forma mentis* interculturale: tra queste competenze si annoverano la destrutturazione dei pregiudizi, la valorizzazione del meticciamento (visione dinamica delle culture che si evolvono, si modificano reciprocamente e si intrecciano in uno stesso soggetto), il già menzionato “decentramento dello sguardo”, l’ascolto per andare incontro ai punti di vista dell’altro, la capacità dialogica.

«L’intercultura, però, è soprattutto la formazione di una nuova forma mentis, post-etnocentrica, dialogica, aperta all’ascolto e all’incontro, destrutturata rispetto ai suoi pregiudizi, rivolta al meticciamento visto come una risorsa.

Tale mentalità è ardua nella sua costituzione e nel suo mantenimento. [...] La forma mentis interculturale, poi, nasce dalla pratica, ha bisogno di pratiche – e pratiche sociali – per attivarsi, per decantarsi e rendersi attiva. Pratiche diffuse, capaci di trasformare la stessa comunicazione sociale [...] attivano processi rivolti a creare conoscenza, convivenza e accordo tra soggetti di culture diverse, ma partendo da quel dispositivo, cognitivo ed etico, della mentalità interculturale, che è sì il prodotto di tali pratiche, ma che deve innervarle fin dal loro avvio e certamente sempre orientarle».

(Cambi, 2006, pp. 108-109)

Per esempio, nelle scuole di Bolzano sono state portate avanti esperienze didattiche volte allo sviluppo delle competenze cognitive di cui si è detto sopra. Fra queste esperienze si annoverano la “didattica del confronto”, la “didattica dei punti di vista”, la “didattica antirazzista”, la “didattica dell’espressività”. La didattica del confronto è volta all’individuazione di analogie e differenze tra le culture al fine di reperire possibili punti di contatto; la didattica dei punti di vista, che porta a mettersi nei panni dell’altro, assumendo una pluralità di concezioni che consentono una comparazione; la didattica antirazzista (o l’educazione alla pace e alla solidarietà) riflette sulla dimensione psicologica al fine di smontare gli stereotipi e adottare metodologie cooperative che portino a modificare gli atteggiamenti. La didattica dell’espressività è incentrata sull’individuazione delle differenze tra le culture per quanto riguarda le espressioni artistiche, come la danza o la musica: tale approccio permette di entrare a contatto con modalità diverse di intendere lo spazio, il movimento, i suoni ecc.

Secondo Graziella Favaro le competenze volte alla maturazione di una *forma mentis* interculturale non devono riguardare solo la sfera cognitiva, ma va favorita anche l'acquisizione di **competenze di tipo affettivo**. Dunque, accanto alle competenze cognitive «deve trovare posto la capacità di empatia, di sospensione del giudizio, di tollerare l'incertezza; la capacità di mettersi in ascolto dell'Altro e di ritrovare nella propria storia dei momenti, degli episodi che ognuno ha vissuto e ha provato quando si è sentito straniero a se stesso», nella convinzione che «un'intercultura che diventa solo catalogo delle culture rischia di lasciare nell'ombra gli atteggiamenti profondi responsabili di distanze e discriminazioni» (Gobbo, 2012, p. 44).

Anche altri studiosi insistono sulla necessità del coinvolgimento della sfera affettiva. Per esempio Boschetti pone l'aspetto emotivo alla base dello sviluppo di competenze relative alla negoziazione e alla soluzione dei conflitti:

«L'aspetto emotivo si rivela tanto più necessario in un contesto educativo come quello odierno, che ci pone nella condizione di accettare i conflitti presenti nelle nostre scuole (e non di negarli!) e di affrontarli attraverso la costruzione di nuovi processi di negoziazione, complicati dalle difficoltà linguistiche, ma soprattutto dalle resistenze culturali di molti, che genericamente chiamiamo pregiudizi»

(Boschetti, 2006, p. 85).

Negli ultimi anni ha conosciuto una significativa espansione l'ICC (**“competenza in comunicazione interculturale”**), che identifica una serie di elementi di maturità personale considerati centrali ai fini dello sviluppo delle competenze interculturali. Tali elementi sono la conoscenza di sé, le abilità relazionali, la consapevolezza delle proprie cornici culturali, la sensibilità ricettiva rispetto all'altro.

Il più famoso strumento teorico per misurare le competenze interculturali è la **Scala di sensibilità interculturale (DMIS “Developmental model of intercultural sensitivity”)** messa a punto da Milton J. Bennett, successivamente sviluppata e resa standard di riferimento nell'**IDI (Intercultural Development Inventory)** (Hammer, Bennett e Wiseman 2003). Tale modello propone una scala di tre orientamenti etnocentrici (Negazione, Difesa, Minimizzazione) e tre orientamenti etnorelativi (Accettazione, Adattamento e Integrazione).

Per quanto riguarda la ricerca italiana in campo interculturale, si possono menzionare i contributi di Milena Santerini, che insistono, tra l'altro, sul concetto di **empatia**, a cui anche altri studiosi attribuiscono oggi un notevole rilievo tra le competenze interculturali. L'empatia è un concetto diverso rispetto al contagio emotivo, all'identificazione, alla simpatia. Si tratta, infatti, di

«un processo intenzionale, in cui si entra in rapporto profondo con l'altro senza tuttavia smarrire la propria identità, una sorta di capacità di comprensione in cui i confini tra sé e l'altro, pur essendo mobili, rimangono definiti. Nella relazione interculturale, l'empatia può essere considerata una condizione fondatrice, una base che rende possibile l'incontro in situazione di differenza e che porta a sviluppare le abilità comunicative necessarie nell'interazione. Infatti, la condivisione empatica non si apprende in astratto, ma si costruisce attraverso la comunicazione e ha come obiettivo la comprensione»

(Santerini, 2010, p. 92)

Altri filoni di studio si concentrano sulla **risoluzione creativa e non violenta dei conflitti**, come competenza necessaria in società differenziate e interdipendenti. In quest'ambito Sclavi ha messo a punto, per lo sviluppo del decentramento cognitivo, dell'ascolto attivo e della soluzione creativa dei conflitti, un **“metodo ludico-umoristico”**, basato su sette consigli:

«1) Non ti affrettare a trarre delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte meno importante della tua ricerca.

2) Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per conoscere il tuo punto di vista, devi cambiarlo.

3) Per comprendere ciò che l'altro sta dicendo, devi assumere che abbia ragione e chiedergli di aiutarti a capire perché.

4) Le emozioni sono uno strumento centrale della cognizione, se impari a leggere il loro linguaggio, che è relazionale e si basa sulle metafore.

5) Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali che egli trova più importanti sono quelli che sembrano ininfluenti o seccanti, che sono al contempo marginali e fastidiosi, perché si rifiutano di andare d'accordo con le convinzioni e certezze pregresse.

6) Un buon ascoltatore è felice di ascoltare le proprie contraddizioni che si esprimono nei pensieri personali e nelle comunicazioni interpersonali. I malintesi vengono accettati come opportunità di entrare nel campo più affascinante di tutti: la gestione creativa del conflitto.

7) Per diventare un esperto nell'ascolto devi seguire una metodologia basata sull'umorismo. Ma una volta che hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé»

(Sclavi, 2008, pp. 178-179).

Lezione n. 5 – Altre prassi “inclusive” introdotte oggi nella scuola

Il Profilo del docente inclusivo

Gli argomenti finora affrontati in questa Unità didattica mostrano come da molti punti di vista sia oggi in atto un ripensamento della scuola, indotto dalle caratteristiche specifiche della società attuale. Le strategie didattiche che la scuola sta sperimentando per la prevenzione e la lotta contro fenomeni di discriminazione e violenza, bullismo, e cyberbullismo; per la sensibilizzazione alla sostenibilità ambientale (su cui ci soffermeremo nella lezione che segue); per lo sviluppo di competenze interculturali di fronte allo scenario rapidamente mutato in seguito al fenomeno migratorio, sono solo alcune delle innovazioni che la scuola sta attuando in risposta ai nodi problematici che caratterizzano la società contemporanea.

Dal punto di vista organizzativo, un aspetto innovativo è che alla scuola e alla famiglia come protagonisti della rete educativa si sono aggiunti i servizi del territorio e del terzo settore, contribuendo alla presa in carico degli alunni. Questo ampliamento dell'orizzonte ha determinato cambiamenti di rilievo nella quotidianità scolastica e ne ha reso più complessa l'organizzazione.

In un contesto di complessità come quello a cui stiamo facendo riferimento, la formazione degli insegnanti ha acquisito un'importanza fondamentale. A proposito della professionalità docente, si può citare il progetto “La formazione dei docenti per l'inclusione”, a cura dell'Agenzia Europea per lo sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. Tale progetto ha preso in esame le prassi della formazione iniziale dei docenti e in che modo sono preparati a essere “inclusivi”.

«Il progetto triennale è stato realizzato per individuare quali sono le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione docente a prescindere dalla materia d'insegnamento, dalla specializzazione, dall'età degli alunni cui si andrà ad insegnare o dal tipo di scuola in cui si andrà a lavorare»

(Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, 2012, p. 5)

Hanno partecipato al progetto cinquantacinque esperti provenienti da 25 paesi europei; i referenti politici e i docenti formatori dei corsi abilitanti all'insegnamento; un gruppo consultivo che, in seduta ampliata, ha tenuto incontri con rappresentanti della Commissione europea, così da garantire “la coerenza del progetto con altre iniziative europee e internazionali del settore”.

I documenti elaborati nell'ambito del progetto sono disponibili al sito Internet: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>. Tra questi documenti, si segnala il **Profilo dei Docenti Inclusivi**, che si rivolge ai docenti formatori e ai dirigenti e intende rappresentare una guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento.

Gli obiettivi del *Profilo* sono i seguenti:

«1 - Identificare un quadro di valori e aree di competenza validi per qualunque programma di formazione iniziale ed di abilitazione all'insegnamento; 2 - Evidenziare i valori fondamentali e le aree di competenza utili a preparare i docenti ad esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi tenendo conto di tutte le forme di diversità; 3 - Individuare gli elementi che consentono l'introduzione dei valori e delle aree di competenza in tutti i programmi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento; 4 - Rafforzare la tesi proposta dal progetto, ovvero che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti ed è responsabilità dei formatori dei programmi di formazione iniziale preparare ad esercitare la professione docente in scuole e classi inclusive».

(Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, 2012, p. 7)

I valori fondamentali e di aree di competenza individuati sono quattro:

- Valorizzare le diversità dell'alunno;
- Sostenere gli alunni;
- Lavorare con gli altri;
- Sviluppo e aggiornamento professionale.

“Sostenere gli alunni”: la promozione del successo scolastico e il contrasto al fenomeno della dispersione

Sulla valorizzazione delle diversità ci siamo soffermati nella lezione precedente. Che cosa vuol dire, invece, “sostenere gli alunni”? Secondo le parole del documento, significa “coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni”.

«Il successo scolastico e formativo rappresenta il concetto-chiave del nuovo modo di essere della scuola [...] La rivoluzione copernicana è tutta incentrata sul superamento di un egualitarismo di superficie per aprirsi all'accettazione della specificità di ogni studente e del suo modo di essere mettendo da parte la lettura moralistica del successo come arrivismo per considerarlo invece realizzazione personale».

(Sarno, 2007)

La scuola di oggi pone attenzione alla presenza di fasce più fragili nei gruppi in formazione. Infatti si ritiene che è proprio mirando all'integrazione di tali fasce che si persegue l'obiettivo del raggiungimento del bene comune. Parlare di "successo scolastico" non significa, come una volta, far riferimento alla sola affermazione delle eccellenze, ma il successo scolastico e formativo è considerato il patrimonio su cui si fonda lo sviluppo della società attuale e riguarda tutti i suoi membri.

Lo "**star bene a scuola**" è considerato l'obiettivo principale da assumere ai fini del raggiungimento del successo scolastico. Tale concetto riguarda non solo gli alunni, ma anche gli operatori scolastici, che dovrebbero essere messi in condizione di realizzare gli obiettivi della loro progettazione didattica nelle condizioni ambientali più idonee.

Negli ultimi anni sono state stanziare dall'Unione europea risorse da utilizzare per il miglioramento della qualità dell'istruzione e per l'abbattimento della dispersione scolastica (gli studenti che abbandonano precocemente la scuola sono definiti anche *drop-out*). La tipologia di scuole a cui i fondi comunitari sono stati destinati è stata, principalmente, quella degli istituti professionali, dove si registrano i più alti tassi di abbandono e di disagio: vi confluisce, infatti, un'utenza proveniente da ceti sociali medio-bassi, che presenta problematiche culturali e spesso anche relativamente alla sfera affettiva.

Le priorità individuate dall'U.E. e le conseguenti manovre poste in essere hanno come obiettivo quello di recuperare la permanenza a scuola dei *drop-out*, incidendo soprattutto sull'aspetto della motivazione, che risulta determinante ai fini della presenza in classe e della partecipazione al dialogo educativo.

Un altro aspetto dello "star bene": l'educazione alla salute

Tra le nuove piste che la società di oggi suggerisce alla scuola di percorrere c'è anche quella dell'educazione alla salute dei bambini e dei ragazzi. Secondo l'Istituto Superiore della Sanità,

«la collaborazione tra il mondo sanitario e quello dell'educazione e della formazione rappresenta un elemento fondamentale per lo sviluppo di azioni che permettano di governare processi altrimenti travolti da pressioni commerciali miranti a favorire il consumo di sigarette, alcolici e bevande zuccherine, cibi e bevande ipercaloriche, attraverso messaggi mediatici spesso contraddittori, che suggeriscono anche modelli di bellezza ispirati a magrezze eccessive».

(De Santi et al., 2008, p. 1)

Alcuni comportamenti che, a lungo andare, possono avere conseguenze molto gravi sulla salute sono spesso maturati in giovane età. Accanto al discorso riguardante i singoli alunni, va sottolineato come oggi per “promozione alla salute” si intenda «il complesso delle azioni volte non solo ad aumentare la capacità degli individui, ma anche ad avviare cambiamenti sociali, ambientali ed economici, in un processo che aumenti le reali possibilità di governo, da parte dei singoli e delle comunità, dei determinanti di salute» (OMS, 1998).

Gli interventi della scuola non possono, dunque, essere episodici, unicamente informativi e tali da non suscitare una vera partecipazione da parte degli alunni. In considerazione di ciò, il *Progetto Scuolasalute* dell’Istituto Superiore della Sanità ha messo a punto un catalogo di temi, contenuti e metodi che possano costituire un punto di riferimento comune (*La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*), al fine di consentire la valutazione e riproducibilità degli interventi realizzati nelle singole realtà scolastiche.

Gli ambiti d’intervento individuati dal *Progetto Scuolasalute* sono l’alimentazione, il movimento fisico, la sessualità, l’alcool, le sostanze psicotrope, il fumo, altre dipendenze, gli incidenti stradali, gli incidenti domestici, la mobilità sostenibile.

Per ciascuna di queste aree sono identificati fattori di rischio e fattori di protezione e vengono fornite delle linee-guida nazionali e internazionali, con riferimenti a progetti già realizzati. Vengono, inoltre, indicati obiettivi di apprendimento per ogni ordine di scuola, metodi e strumenti didattici.

Si è avvertita, infatti, la necessità che gli interventi di promozione della salute utilizzino “metodologie di approccio integrate e interdisciplinari, nonché strumenti operativi validati nella loro efficacia”.

Le metodologie proposte nel documento si ispirano ai principali modelli internazionali di interventi di promozione della salute, come, per esempio, il modello di Green, un modello multidimensionale che prevede l’apporto di discipline diverse, partendo dal presupposto che la salute è un processo multidimensionale che presenta fattori di rischio multipli.

Come sottolinea l’ISTISAN, numerose ricerche hanno evidenziato che un’educazione alla salute svolta nella scuola risulta efficace nel ridurre la prevalenza di comportamenti rischiosi per la salute dei giovani.

«La scuola può, inoltre, permettere lo sviluppo dell’autonomia e dei processi di empowerment aiutando nell’apprendimento di capacità quali il saper prendere decisioni, comunicare in modo efficace e resistere alle influenze esterne facendo compiere scelte comportamentali salutari.

In particolare la scuola può:

- promuovere la conoscenza dei comportamenti che hanno rilevanza per la salute*
- intervenire sulle variabili psicologiche, relazionali, sociali, culturali e ambientali che influenzano i comportamenti a rischio e che rendono difficile l'acquisizione di comportamenti sani*
- rimuovere i comportamenti a rischio per la salute, favorendo l'acquisizione di nuove conoscenze, atteggiamenti e capacità operative attinenti a stili di vita sani*
- stimolare ad analizzare negli individui gli atteggiamenti, i valori e i comportamenti che consentano loro di sviluppare capacità di valutazione e di autonomia».*

(De Santi et al., 2008, p. 4).

Lezione n. 6 – La sfida ambientale: l'educazione allo sviluppo sostenibile

Nel 2014 il Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare e il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca hanno predisposto congiuntamente delle Linee guida per l'educazione ambientale. Nell'introduzione a questo documento si legge:

«L'educazione allo sviluppo sostenibile diventa oggi un obiettivo strategico per il presente e per il futuro del nostro Paese. La sfida ambientale, legata alla conservazione delle risorse del nostro Pianeta, rappresenta una sfida non più eludibile per le future generazioni. Ci troviamo in un'epoca che impone al mondo intero, ma in particolare all'Italia e all'Europa, scelte radicalmente diverse da quelle compiute in passato: lontane dal modello produttivo tradizionale, dirette verso un nuovo modello di economia che rispetti l'ambiente, orientate ad una società che non produca rifiuti ma sappia creare ricchezza e benessere con il riutilizzo e la rigenerazione delle risorse. Perché questo accada, è necessario un profondo cambio di mentalità che coinvolga le istituzioni, le imprese e le singole persone».

Il documento individua nella scuola il luogo privilegiato per la diffusione di questa nuova mentalità orientata al rispetto dell'ambiente e alla riutilizzazione delle risorse, e definisce gli alunni delle scuole “nativi ambientali”, ossia “una generazione che nella quotidianità dei comportamenti trova già come prospettiva naturale il rispetto dell'ambiente in cui vive”.

Nel processo di costruzione del sapere promosso dalla scuola entrano oggi anche i contesti e i territori, in conformità alla dimensione territoriale acquisita dall'educazione. Pertanto, oltre alle Amministrazioni centrali (che hanno dettato le linee guida di cui sopra, da declinare nei singoli contesti), acquistano un ruolo importante anche le reti locali per l'Educazione ambientale: nello sviluppo della proposta formativa, le singole scuole si avvalgono del supporto specialistico che può essere fornito dalle Amministrazioni pubbliche preposte alla tutela ambientale (Ministero dell'Ambiente e della tutela del territorio e del mare, ISPRA e le sue agenzie territoriali regionali e provinciali, Enti Parco, Gestori delle Aree marine protette, Nucleo Carabinieri CCTA, Capitanerie di porto, etc.), dagli Enti locali e dall'Associazionismo che opera nel settore della tutela ambientale.

Il documento sottolinea, altresì, come i contenuti dell'educazione ambientale non possano essere proposti agli alunni all'interno del curriculum di una singola disciplina, ma sia necessario predisporre **percorsi interdisciplinari**.

Alla luce di ciò, è necessario che i docenti acquisiscano specifiche competenze in materia. Secondo il documento UNECE 2012 *Learning for the future – Competences in education for Sustainable Development*, gli educatori allo sviluppo sostenibile devono essere in possesso delle seguenti tipologie di competenze:

- Approccio olistico, integrazione tra pensiero e pratica;
- Immaginare il cambiamento esplorando futuri alternativi;
- Raggiungere la trasformazione attraverso il cambiamento del modo di imparare e nei sistemi di supporto all'apprendimento.

«Emerge dunque la necessità di identificare e mettere in atto un impianto formativo destinato ai docenti, in grado di garantire uno stesso livello di base di conoscenze e di competenze del corpo insegnante che sarà chiamato a preparare, in modo interdisciplinare, sui temi ambientali e dello sviluppo sostenibile. Tale impianto sarà disegnato e seguito tecnicamente dal MATTM, con il supporto del MIUR, con modalità che lo rendano fruibile e disponibile sull'intero territorio».

(Linee guida educazione ambientale, 2014)

Un punto di riferimento per la questione è la Strategia Europa 2020 (sulla quale si veda l'Unità Didattica n. 1), che insiste sulla formazione di **competenze legate alle nuove professioni in campo ambientale**. In conformità con ciò, i programmi educativi e formativi sull'educazione ambientale, rivolti alla scuola secondaria di secondo grado, devono finalizzare i loro obiettivi e i loro contenuti allo sviluppo di abilità legate alle nuove professioni ambientali. Dunque nella programmazione delle attività didattiche ed educative si dovrà tener conto di quanto previsto dalla Comunicazione della Commissione Europea *New Skills for new jobs* (COM 2008-868) e dall'Iniziativa Faro *Una agenda per nuove competenze e per l'occupazione: un contributo europeo verso una piena occupazione* (COM 2010-682).

Nelle Linee guida si sottolinea anche che sarebbe opportuno

«svolgere attività di orientamento verso le nuove professioni legate alla tutela ambientale. Infatti, la domanda di formazione proveniente dal mondo del lavoro, le innovazioni tecnologiche e le trasformazioni nel mondo delle professioni con conseguenti cambiamenti nei metodi e nei percorsi di formazione, stimolano e indirizzano ad una progettualità di percorsi didattici con valenze orientative fondate su esperienze operative».

Programmi e percorsi didattici sull'educazione ambientale

Come si è in parte accennato sopra, l'educazione ambientale andrà affrontata nelle diverse discipline in relazione all'età e alla maturazione degli allievi in modo trasversale.

Le linee guida del 2014 contengono i riferimenti culturali e normativi del MIUR. Per esempio, per la scuola secondaria di secondo grado i programmi sono i seguenti:

«ISTITUTI PROFESSIONALI I percorsi degli istituti professionali prevedono che, al termine del ciclo scolastico, gli studenti siano in grado di:

- riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche sociali e culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo;

- padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla tutela dell'ambiente e del territorio, sapendo applicare le normative che influenzano i processi per la tutela e la valorizzazione dell'ambiente e del territorio.

ISTITUTI TECNICI Come richiamato dai profili educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo di istruzione e formazione per gli Istituti tecnici, i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi prevedono che lo studente sia in grado di:

- riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e trasformazioni intervenute nel corso del tempo;

- padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio.

Per quanto attiene ai percorsi del settore tecnologico è espressamente richiamato che lo studente sia in grado di orientarsi nella normativa che disciplina i processi produttivi, con particolare attenzione alla tutela dell'ambiente e del territorio e che sappia riconoscere le implicazioni etiche, sociali, scientifiche, produttive economiche ed ambientali dell'innovazione tecnologia e delle sue applicazioni industriali.

LICEI L'asse scientifico-tecnologico è teso a rendere gli studenti consapevoli dei legami tra scienza e tecnologia: della loro correlazione con il contesto culturale e sociale, con i modelli di sviluppo e la salvaguardia dell'ambiente.

La consapevolezza dell'interdipendenza tra evoluzione della scienza e della tecnologia e le relative implicazioni etiche, sociali ed ambientali rappresenta uno strumento culturale per l'integrazione tra le due aree.

Nella costruzione dei percorsi didattici di geografia andranno considerati come temi principali: il paesaggio, l'urbanizzazione, la globalizzazione e le sue conseguenze, la relazione tra economia, ambiente e società, gli squilibri fra regioni del mondo, lo sviluppo sostenibile (energia, risorse idriche, cambiamento climatico, alimentazione e biodiversità).

Per la biologia si riprendono aspetti di carattere osservativo riferiti ai viventi, facendo riferimento in particolare alla varietà di forme con cui si presentano nell'ambiente (biodiversità) e alla complessità della loro costituzione.

Già a partire dal secondo biennio, si dovrà riservare una particolare attenzione alla produzione artistica caratterizzante l'indirizzo: per "Architettura e ambiente" all'approfondimento degli aspetti funzionali, estetici e costruttivi delle opere architettoniche e delle problematiche urbanistiche, soprattutto dopo la rivoluzione industriale.

In disegno e storia dell'arte particolare attenzione va rivolta agli attuali nuovi sistemi costruttivi basati sull'utilizzo di tecnologie e materiali finalizzati ad un uso ecosostenibile.

Per Diritto, lo sguardo si allarga ad un'analisi comparata del problema dello sviluppo sostenibile in una dimensione di patto sociale intergenerazionale.

In Economia politica lo studente è in grado di valutare la necessità di scelte politiche sostenibili con gli equilibri ambientali e la tutela delle risorse, coerenti con l'obiettivo di ridurre gli squilibri nello sviluppo.

Le attività motorie sviluppate nell'arco del quinquennio, in sinergia con l'educazione alla salute, all'affettività, all'ambiente e alla legalità, porteranno all'acquisizione di corretti stili comportamentali. Infine, nella formazione per la sicurezza si pone particolare attenzione al corredo culturale ed etico legato alla sicurezza in tutte le sue accezioni insieme alla salvaguardia dell'ambiente che emerge con particolare criticità».

Il progetto educativo deve essere inserito nel POF della scuola e dovrà essere sottoposto a valutazione *in itinere* ed *ex post* da parte: del gruppo di docenti impegnati nell'attività, del Consiglio di classe e del Collegio dei docenti; nella valutazione saranno coinvolti anche gli alunni e le loro famiglie.

La seconda parte delle Linee guida contiene delle schede contenenti Percorsi didattici, proposti come modello per i docenti che dovranno costruire i propri. Tali percorsi si focalizzano sulle tematiche ritenute prioritarie dal Ministero dell'ambiente o dalle policy europee in materia di sviluppo sostenibile: 1) tutela delle acque e del mare; 2) tutela della biodiversità: flora e fauna; 3) alimentazione sostenibile; 4) gestione dei rifiuti; 5) tutela della biodiversità: servizi ecosistemici; 6) green economy: green jobs & green talents; 7) la città sostenibile: inquinamento, consumo di suolo e rifiuti; 8) adattamento ai cambiamenti climatici: dissesto idrogeologico.

Nella costruzione di percorsi didattici sulla sostenibilità ambientale sarà opportuno scegliere quelle competenze specifiche che possono contribuire al potenziamento di competenze di cittadinanza non riguardanti specificamente l'ambiente: saper guardare i fatti e gli avvenimenti,

in modo sistemico e integrato; saper riconoscere e apprezzare la diversità; saper riconoscere l'incertezza intrinseca di sistemi complessi.

Quanto ai processi educativi attraverso cui potenziare le competenze, questi

«devono partire dalla capacità di immaginare il futuro per poter quindi contribuire a costruirlo. In tal senso apprendere non consiste più nel conoscere il passato per mutuare esperienze, ma nel sapersi proiettare nel futuro, prevedendo diversi scenari possibili per poterne scegliere uno e definire le azioni necessarie per renderlo realizzabile. Per trasformare la realtà è necessario pensare in modo critico e creativo, per proporre idee innovative di futuro. I processi educativi devono partire dalla consapevolezza che l'oggetto dell'apprendimento, che sia l'ambiente o la sostenibilità, è complesso. In tal senso è necessario educare ad un pensiero complesso, capace di mettere in relazione i fatti per comporre la realtà e di riconoscere diverse soluzioni. Un pensiero che sia allenato alla lettura delle proprietà emergenti dei sistemi, piuttosto che alla riduzione di questi alla somma di componenti più semplici.

Se la partecipazione è uno strumento utilizzato in campo ambientale per la costruzione di soluzioni comuni e per condividere socialmente i rischi potenziali connessi alle scelte, a maggior ragione l'educazione allo sviluppo sostenibile, deve essere attuata attraverso processi collaborativi e partecipativi e non basati sulla competizione. L'educazione alla sostenibilità riguarda i valori e presuppone la capacità di acquisirne consapevolezza e saperli mettere in discussione e negoziare. A questo si collega la capacità di agire, in conseguenza dei valori riconosciuti, assumendosi la responsabilità delle proprie azioni.

(Linee guida educazione ambientale, 2014)

Pertanto, l'educazione allo sviluppo sostenibile deve coinvolgere le diverse sfere dell'apprendimento: quella del pensiero, quella del sentire e quella dell'agire. Per quanto riguarda gli approcci da adottare (che possono essere di tipo naturalistico, percettivo-emotivo, storico-evolutivo, antropologico-sistemico), il docente sceglierà quello (o quelli) che meglio permetterà, in base alle caratteristiche del progetto e degli alunni coinvolti, di stabilire un contatto con l'ambiente.

BIBLIOGRAFIA

Barone, L. (2016). *Bullismo e cyberbullismo: riflessioni, percorsi d'intervento, prospettive*. Key editore.

Boschetti, A. (2006). *Una nuova sensibilità interculturale*. In Filtzinger, O. & Traversi, M. (Eds.), *La scuola dell'accoglienza. Gli alunni stranieri e il successo scolastico*. Roma: Carocci (pp. 83-94).

Buccoliero, E. & Maggi, M. (2017). *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete. Manuale operativo per docenti e operatori*. Milano: FrancoAngeli.

Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.

De Santi, A., Fabio, V., Filipponi, F., Minutillo, A., Guerra, R. (Eds.). (2008), *La promozione della salute nelle scuole. Attività pratiche su: salute mentale, life skills, educazione ai media, bullismo e sessualità*. Roma: Istituto Superiore di Sanità.

Faloppa, F., *Razzisti a parole (per tacer dei fatti)* (2011). Roma-Bari: Laterza.

Gamberi, C., Maio M. A., Selmi, G. (2010). *Educare al genere: una prospettiva interpretativa*. In Gamberi, C., Maio M. A., Selmi, G. (Eds.), *Il progetto Alice*, Associazione Il progetto Alice (pp. 9-12). Retrieved from https://ilprogettoalice.files.wordpress.com/2010/07/manuale_senzaimmagini_stampa.pdf.

Gini, G. (2011). *Il bullismo: caratteristiche e strategie di prevenzione in ambito scolastico*. Slides. Università degli studi di Padova.

Gobbo, F. (2012). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.

Pastori, G. (2010). *Nello sguardo dell'altro. Pedagogia interculturale e identità*. Milano. Guerini.

Ricchi, R. (2010). *Educare al genere a scuola. Problematiche e spunti di riflessione*. In Gamberi, C., Maio M. A., Selmi, G. (Eds.), *Il progetto Alice*, Associazione Il progetto Alice (pp. 13-17). Retrieved from https://ilprogettoalice.files.wordpress.com/2010/07/manuale_senzaimmagini_stamp.pdf.

Santerini, M. (2010). *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*. Roma: Carocci.

Sarno, E. (2007). Proposte per una didattica del successo. In *Educazione & Scuola*, <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/succform.html>

Sclavi, M. (2008). The Role of Play and Humor in Creative Conflict Management. In: *Negotiation Journal*, Vol. 24 (2) (157-180).

Zandra, F. *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva*. Retrieved from <http://www.eurac.edu/en/research/autonomies/minrig/Documents/Diversity4Kids/Convivere%20nella%20diversit%C3%A0-Franca%20Zadra.pdf>

Zanetti, F. *Pedagogia interculturale*. Retrieved from <http://web.unirsm.sm/masterdisagio/Moduli/Download/Zanetti/mod1zanetti.pdf>.

QUESTIONARIO

1) La categoria dei “Bisogni educativi speciali” (BES) è stata introdotta

- a) dalla legge 104/92
- b) dal D.M. 3 giugno 1977
- c) dalla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012
- d) dalla strategia “Europa 2002”

2) Con l’acronimo CTS si fa riferimento

- a) A centri in cui viene insegnato l’italiano L2 agli adulti
- b) A corsi di specializzazione biennali per gli insegnanti specializzati
- c) Al gruppo di lavoro per l’inclusione presente nelle singole scuole
- d) A centri che offrono consulenze sulle tecnologie da utilizzare con i BES

3) Quale dei seguenti documenti è il risultato del lavoro del Gruppo di Lavoro per l’Inclusione?

- a) il piano didattico personalizzato
- b) il piano annuale per l’inclusione
- c) il piano educativo individualizzato
- d) l’autobiografia linguistica

4) La didattica di oggi si fonda principalmente sull’acquisizione, da parte del discente, di

- a) conoscenze
- b) competenze
- c) abilità
- d) contenuti disciplinari

5) Quali alunni vengono sottoposti alla cosiddetta Diagnosi Funzionale?

- a) i neoarrivati
- b) tutti i BES
- c) tutti gli alunni stranieri
- d) gli alunni con disabilità rientranti nella Legge 104/92

6) Gli abilitati nella classe di concorso A-23 possono insegnare nelle scuole

- a) secondarie di primo e secondo grado
- b) materne
- c) dell'infanzia
- d) primarie

7) Oggi un docente, per iscriversi negli elenchi del sostegno, deve possedere:

- a) un diploma di specializzazione
- b) la sola laurea, purché sia magistrale
- c) la sola laurea triennale
- d) due lauree magistrali

8) Parlando di “polivalenza” dell’insegnante specializzato si fa riferimento

- a) alla sua docenza in più classi di uno stesso istituto
- b) alla sua docenza a più alunni di una stessa classe
- c) alla sua capacità di rispondere a bisogni molteplici e a situazioni differenziate
- d) ai diversi contenuti disciplinari che insegna

9) Gli alunni con svantaggio economico-sociale sono oggi considerati

- a) DSA
- b) casi rientranti nella Legge 104/92
- c) NAI
- d) BES

10) La concezione del PEI come progetto globale di vita si basa

- a) sul modello dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) dell'OMS
- b) sulle 10 proposte di Graziella Favaro
- c) sulle idee diffuse dall'Accademia dei Lincei
- d) sulle idee diffuse dal GISCEL

11) I soggetti con DSA sono caratterizzati da

- a) quoziente intellettivo uguale o inferiore a 70 punti
- b) patologia dello sguardo
- c) assenza di patologie neurologiche e deficit sensoriali
- d) presenza di tic motori multipli e di almeno un tic vocale

12) Con l'acronimo ASD si fa riferimento

- a) agli alunni con disturbi della condotta
- b) agli alunni con disturbo dell'attenzione
- c) agli alunni con disabilità intellettiva
- d) agli alunni con disturbi dello spettro autistico

13) Perché il *cooperative learning* favorisce l'inclusione?

- a) a ogni alunno è assegnato un compito adatto alle sue competenze
- b) gli obiettivi sono suddivisi in sotto-obiettivi sequenziali
- c) si basa su tecniche di riduzione dell'aiuto
- d) si basa sulla manipolazione degli eventi ambientali

14) In presenza di disturbi dello spettro autistico occorre adottare strategie

- a) che consentano all'alunno di prevedere l'ambiente e le persone che lo abitano
- b) che lo abituino a considerare l'imprevedibilità degli eventi
- c) che favoriscano il rilassamento motorio
- d) che favoriscano l'autocontrollo

15) Con quali alunni sono particolarmente utilizzate le tecniche di *prompting*?

- a) con i DSA
- b) con i DC
- c) con gli ADHD
- d) con gli alunni che presentano disabilità intellettive

16) Con gli alunni che presentano il disturbo dell'attenzione sono utili

- a) i contratti comportamentali
- b) l'analisi comportamentale applicata (ABA)
- c) il TEACCH
- d) il modello Denver

17) Le difficoltà nella lettura ad alta voce caratterizzano i soggetti con

- a) dislessia
- b) disgrafia
- c) sindrome di Tourette
- d) sindrome di Rett

18) Quando l'alunno manifesta dei tic occorre

- a) farglielo notare platealmente
- b) fargli dei cenni silenziosamente
- c) far finta di niente
- d) affrontare l'argomento con tutta la classe

19) Gli alunni con disturbo dell'attenzione fanno fatica

- a) a scrivere in stampatello
- b) a stare in piedi
- c) a parlare
- d) a pianificare e organizzarsi

20) Per evitare il rischio dell'abbandono scolastico (per esempio nel caso di alunni con DC) occorre

- a) impostare le prove di verifica in modo tale da non esporre al fallimento
- b) fissare obiettivi identici a quelli previsti per il resto della classe
- c) fissare obiettivi basati esclusivamente sui contenuti disciplinari
- d) proporre attività diverse da quelle motivanti per l'alunno

21) L'importanza delle relazioni sociali nel processo di apprendimento è stata affermata

- a) dalla teoria del condizionamento classico
- b) dalla teoria del condizionamento strumentale
- c) dal costruttivismo
- d) dal sociocostruttivismo

22) Secondo la teoria delle intelligenze multiple

- a) le attitudini di ciascuno di noi sono modificabili dall'esperienza in tutto il corso della vita
- b) le attitudini di ciascuno di noi non sono modificabili in età adulta
- c) ciascuno di noi possiede solo alcuni tipi di intelligenza ogni allievo va etichettato attribuendogli una particolare intelligenza

23) Tra gli stili di apprendimento, quale è considerato preferibile?

- a) lo stile visivo
- b) lo stile verbale
- c) lo stile uditivo
- d) non esiste uno stile preferibile: l'ideale è la flessibilità nel passare da uno stile a un altro

24) Che cosa sono le I.T.C.?

- a) piani didattici personalizzati
- b) tecnologie utilizzate in ambito didattico
- c) metodologie di lavoro di gruppo
- d) contratti comportamentali

25) Per i DSA in possesso di certificazione

- a) viene predisposto un piano educativo individualizzato (PEI)
- b) viene predisposto un piano didattico personalizzato (PDP)
- c) la programmazione didattica e i criteri di valutazione sono gli stessi del resto della classe
- d) si personalizza la programmazione didattica ma non i criteri di valutazione

26) La mappa concettuale

- a) favorisce lo stile visivo
- b) non contiene immagini
- c) si sviluppa per mezzo di una forma a raggiera
- d) si usa solo nella didattica curricolare

27) La mappa mentale

- a) va costruita insieme all'allievo
- b) contiene parole-concetto
- c) contiene parole-legame
- d) privilegia l'organizzazione gerarchica rispetto agli aspetti creativi

28) "Imparare ad imparare" è una delle otto competenze chiave previste

- a) dalla Legge 170/2010
- b) dalla Legge 104/1992
- c) dal documento del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006
- d) dal D.P.R. 122/2009

29) Un Piano Didattico Individualizzato è suddiviso in

- a) commi
- b) sezioni
- c) capitoli
- d) paragrafi

30) Quale delle seguenti misure è prevista per gli alunni con DSA?

- a) concedere più tempo per lo svolgimento di un compito
- b) farli cimentare nella lettura ad alta voce
- c) fare in modo che prendano sempre appunti
- d) far loro copiare lunghi testi dalla lavagna

31) La pedagogia che costituisce la normalità dei nostri tempi è quella

- a) integrativa
- b) assimilazionista
- c) interculturale
- d) segregazionista

32) Per prevenire la violenza sessuale e di genere è opportuno che nella didattica

- a) sia inserito un approccio di genere
- b) si evitino, per quanto possibile, riferimenti all'identità di genere
- c) i gruppi di lavoro siano sempre formati sia da maschi sia da femmine
- d) le questioni di genere siano affrontate separatamente dai contenuti disciplinari

33) Le aggressioni o molestie compiute attraverso lo smartphone o Internet sono definite atti di

- a) bullismo
- b) cyberbullismo
- c) *peer support*
- d) *drop-out*

34) È importante che programmi sull'educazione ambientale mirino

- a) a coinvolgere la sfera cognitiva e non altre sfere dell'apprendimento
- b) a coinvolgere la sfera dell'agire e non altre sfere dell'apprendimento
- c) a sviluppare le competenze chiave di cittadinanza senza offrire competenze specifiche sull'ambiente
- d) allo sviluppo di competenze legate alle nuove professioni in campo ambientale

35) Quale delle seguenti parole è spesso usata impropriamente dai mass media?

- a) neoarrivato
- b) immigrato
- c) migrante
- d) clandestino

36) Le prepotenze verso ragazzi che sono o vengono ritenuti omosessuali rientrano nella categoria del

- a) bullismo omofobico
- b) bullismo omosessuale
- c) *bull-off*
- d) *drop-out*

37) Tra le competenze interculturali viene considerata importante:

- a) la simpatia
- b) l'empatia
- c) la minimizzazione
- d) la compassione

38) Si parla di “decentramento dello sguardo” nell’ambito

- a) dell'educazione alla salute
- b) dell'educazione ambientale
- c) della nuova pedagogia interculturale o inclusiva
- d) del fenomeno della dispersione scolastica

39) Mirare al successo scolastico degli alunni significa adottare come obiettivo principale

- a) lo star bene a scuola
- b) l'incentivazione delle “eccellenze”
- c) la riduzione delle diversità culturali
- d) il “riportare a norma” gli studenti che presentano carenze

40) La “via italiana” per la scuola interculturale è stata illustrata

- a) nella C.M. n. 2 del 8 gennaio 2010 (“Indicazioni e raccomandazioni per l’integrazione di alunni con cittadinanza non italiana”)
- b) nel documento realizzato nel 2007 dall’*Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale*
- c) nel corso della “Prima giornata nazionale contro il bullismo a scuola” del 7 febbraio 2017 d) nel *Piano d’azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere* (D.P.C.M. 7 luglio 2015)