

Eugenio Lampacrescia – Laura Porfiri

BES e inclusività

Metodi e strumenti per una didattica individualizzata e personalizzata



BES E INCLUSIVITÀ

Metodi e strumenti per una didattica individualizzata e personalizzata

Autori:

Il Filo di Arianna - Eugenio Lampacrescia - Laura Porfiri

Per info: www.fdarianna.it

Mail: info@fdarianna.it

Tel.: 071/7823228 393/9053333 338/8432994



Centro multidisciplinare per la prevenzione, diagnosi e trattamento clinico, riabilitativo ed educativo.

Ente accreditato dalla Regione Marche per la Diagnosi e Certificazione dei DSA.

Ente accreditato dal MIUR per la Formazione del Personale Scolastico.

AREA CLINICA: Neuropsichiatria Infantile - Otorinolaringoiatria - Logopedia - Neuropsicologia dei DSA - Psicologia e Psicoterapia - Sessuologia e Criminologia.

AREA PEDAGOGICA: Pedagogia e Pedagogia Speciale - Didattica Speciale e Metodo di Studio - Grafologia e Rieducazione della scrittura - Counseling integrato.

FORMAZIONE E CONSULENZA: Sportello di consulenza BES e DSA per Edizioni ELI - La Spiga - Attività di screening preventivi nelle scuole - Corso di Perfezionamento in DSA - Master triennale in Gestalt Counseling Integrato.

Redazione:

Diego Mecenero

Progetto grafico e impaginazione:

Antonio Lepore

Art director:

Marco Mercatali

Responsabile di produzione:

Francesco Capitano

© 2015 La Spiga Edizioni
Via Soperga, 2 - 20124 Milano
tel. 02 2157240
info@elilaspigaedizioni.it
www.elilaspigaedizioni.it

ELI
Via Brece - 60025 Loreto
tel. 071 750701
info@elilaspigaedizioni.it
www.elilaspigaedizioni.it

Tutti i diritti riservati. È vietata la riproduzione totale o parziale così come la sua trasmissione sotto qualsiasi forma o con qualunque mezzo senza previa autorizzazione scritta da parte dell'editore. L'editore è a disposizione degli aventi diritto tutelati dalla Legge per eventuali e comunque non volute omissioni o imprecisioni nell'indicazione delle fonti bibliografiche o fotografiche.

Stampato presso Tecnostampa - Loreto (AN)
15.83.198.0

Introduzione	5
1. Scuola Aperta: la didattica inclusiva	7
1.1 La didattica Inclusiva: significati e importanza	7
1.2 La diversità è una risorsa e caratteristica essenziale della condizione umana	9
1.3 L'inclusione tra didattica individualizzata e personalizzata	10
1.4 Le risorse per l'inclusione	13
2. Carta d'identità dei BES	15
2.1 I Bisogni Educativi Speciali	15
2.2 Le macro aree di inclusione dei BES	16
2.3 Perché parliamo di BES	18
3. Come approcciarsi ai BES	20
3.1 Che cos'è il PDP	20
3.2 Chi sono gli attori	21
3.3 Come utilizzarlo	24
3.4 Contenuti e livelli di apprendimento da inserire nel PDP	24
4. Tra Didattica e Creatività: alla scoperta degli strumenti compensativi e dispensativi	27
4.1 Che cosa sono gli strumenti compensativi e dispensativi	27
4.2 Tabella di sintesi misure dispensative e strumenti compensativi	30
5. Viaggio tra Curricolo e PAI	32
5.1 Che cos'è il Curricolo	32
5.2 Che cos'è il PAI	35
6. Una RETE che cattura il disagio	38
6.1 Scuola, famiglia ed esperti: gli attori della rete	38
6.2 Il ruolo della scuola	39
6.3 Il ruolo della famiglia	41
6.4 Il ruolo degli studenti	41
6.5 Il ruolo degli specialisti	42
7. Due condizioni frequenti di Bisogni Educativi Speciali: DSA e ADHD	44
7.1 DSA: cosa sono, come riconoscerli, come approcciarli.	44
7.1.1 Che cosa sono i DSA?	44
7.1.2 Come riconoscerli?	50
7.1.3 Come approcciarli?	46
7.1.4 Gli strumenti compensativi	48
7.1.5 Le misure dispensative	56

7.2 ADHD: cosa sono, come riconoscerli, come approcciarli	57
7.2.1 Che cosa sono gli ADHD?	57
7.2.2 Come riconoscerli?	59
7.2.3 Come approcciarli?	60
7.2.4 A scuola cosa si può fare dal punto di vista educativo?	62
8. Colpo d'occhio: Protocolli e Modelli	67
Modello di un PAI.	67
Modello di un PDP	74
Conclusioni	93
Bibliografia	94



La necessità di una scuola sempre più capace di includere e di integrare i soggetti che manifestano Bisogni Educativi Speciali, è una nuova sfida pedagogica colma di potenzialità e di possibilità umane e operative da mettere in atto e sperimentare che la scuola, nel suo insieme, e gli insegnanti, nello specifico, certamente possiedono. Risorse capaci di dare risposte concrete che possono essere al contempo rigorose e creative, attraverso lo studio e la formazione costante e insieme l'integrazione, altro grande bisogno epistemologico e pratico, tra diverse discipline e professioni, per evitare che il fare sia improvvisato, solitario e routinario.

Non si può negare, d'altra parte, che questa nuova responsabilità spaventi, com'è naturale che sia, e attivi fantasmi, cioè paure, resistenze e indisponibilità. Solo da qui, però, si può partire, dalle cose in atto e da quelle in potenza che sono entrambe reali. Da ciò che la scuola già fa, ed è tanto, e da quello che potrebbe ancora fare, che è pure tanto.

D'altra parte la Pedagogia, in senso generale, è una scienza concreta, una teoria per la prassi, e tradirebbe la sua finalità pratica se rimanesse solo su un versante filosofico-speculativo o passasse all'azione senza riflessione o occupando territori non propri e che non le competono, come quelli clinici. In altre parole, è necessario che la Pedagogia sia se stessa, si occupi, in pratica, del complesso e variegato mondo del prendersi cura e della crescita delle persone, che si realizza attraverso l'educazione, la formazione, l'istruzione e per l'irrinunciabile tramite di relazioni interpersonali significative, cioè calde, morbide, accoglienti e nutrienti. E la scuola, in questo senso, è uno degli ambienti propri del pensare, del progettare, programmare e del fare pedagogico.

Ritornando alla necessità che anche il sapere sia inclusivo e non esclusivo ed escludente, questo libro tenta di dar voce, in modo molto

accessibile, alle conoscenze psicologiche e neuropsicologiche che ci informano sul funzionamento dei processi e dalle quali dovrebbero derivare le pratiche riabilitative e educative, compresa la didattica; alla sensibilità umanistico-antropologica che dà un respiro etico al fare; al riferimento giuridico che è il tentativo normativo di fissare e regolare dei bisogni dai quali derivano dei diritti e dei doveri. Tali norme vanno lette come espressione di una sensibilità ed anche come veicolo per implementarla.

Insomma, dal punto di vista disciplinare, e a caduta da quello professionale, è fondamentale che ogni specifico sapere abbia un suo preciso oggetto di studio, un metodo e un'autonomia, ma è altrettanto necessario che il confine tra le discipline sia permeabile, così come tra le professioni, per raggiungere quella transdisciplinarietà che è molto di più della multidisciplinarietà e dell'interdisciplinarietà, dove i vari saperi sono spesso solamente vicini, contigui, giustapposti. È la transdisciplinarietà, che vive del rispetto e dell'autonomia dei saperi, e delle professioni, e insieme della loro integrazione, che permette di ritornare a una conoscenza e a una pratica dalla quale essa stessa parte e a essa ritorna, che sia unitaria e sostanzialmente attenta all'uomo e ai suoi bisogni e desideri più intimi e profondi.

Il libro parla di inclusività a scuola in questa prospettiva di un sapere integrato e non escludente. Lo stesso tentativo concreto che siano un pedagogo e una psicologa a scrivere queste pagine vuole essere la sperimentazione che due discipline, per loro natura molto prossime (e due diversi professionisti), possono farlo fecondamente evitando isolamento, conflittualità, difesa rigida dei propri spazi, invasioni di campo, piuttosto rendere possibile una connessione. Non è facile lavorare insieme, in ogni campo, ma è assolutamente necessario per crescere e far crescere.

Le recenti normative sui soggetti con bisogni educativi speciali, ci riferiamo soprattutto al Decreto Ministeriale del 27 dicembre 2012 e alla Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, hanno creato non poco scompiglio nella scuola Italiana e tra gli insegnanti, ma sono emerse curiosità, domande e non mancano riscontri positivi. Certamente l'attenzione ai Bisogni Educativi Speciali va vista come un'occasione straordinaria che dovrà via via divenire ordinaria, affinché la scuola, e con essa tutta la cultura che veicola, compia ulteriori passi in avanti nella direzione di una maggiore equità, partecipazione e occasione di crescita per tutti, sia scolastica che, a caduta, nella *polis*. Siamo, infatti, convinti che una scuola che esclude e boccia fallisce nel suo compito educativo e rimanda le persone nel mondo e nella società con una ferita che a fatica si rimargina, perché purtroppo prodotta intimamente e che non di rado viene replicata negli altri contesti sociali. Questa pubblicazione vuole accompagnare il lettore nella risorsa che rappresenta una cultura dell'inclusività. Innanzitutto con una riflessione più generale, poi indicando le buone prassi scolastiche e le dinamiche di rete che possono cre-

are le condizioni di una *forma mentis* in senso più ampio e di un patto educativo condiviso. In tal modo il riconoscimento e l'accoglienza che da sole riducono i conflitti, la valorizzazione e il rispetto delle differenze, l'accettazione incondizionata, l'ascolto e la comprensione dell'altro in qualsiasi condizione si trovi, possono divenire il terreno fertile attraverso il quale il seme dell'inclusione potrà produrre cambiamenti reali e non solo retorici e di facciata.

Sta certamente alle persone sensibili e di buona volontà stare vicini e accompagnare in questo percorso, non solo i ragazzi, ma anche i colleghi più resistenti, diffidenti e persino che rimano in altra direzione, quelli disillusi, senza più sogni e attese. Le armi sono le medesime: ascolto, comprensione, accettazione incondizionata, attesa, in definitiva, anche in questo caso, inclusione.

Per rendere di facile lettura e utilizzo il libro, abbiamo pensato di renderlo abbastanza schematico ed anche con schede finali fotocopiable; inoltre di non mettere le note bibliografiche a piè pagina, rimandando a un'ampia bibliografia finale, sia per gli aspetti più teorici-riflessivi che pratici-operativi.



Scuola aperta: la didattica inclusiva

1.1 LA DIDATTICA INCLUSIVA: SIGNIFICATI E IMPORTANZA

*«Cara signora,
lei di me non ricorderà neppure il nome.
Ne ha bocciati tanti.
Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi
collegghi, a quell'istituzione che chiamate
scuola, ai ragazzi che "respingete".
Ci respingete nei campi e nelle fabbriche
e ci dimenticate».*

Inizia così "Lettera a una professoressa" di Don Lorenzo Milani, ideatore e animatore della scuola di Barbiana. Un'esperienza paradigmatica di inclusione che ha inizio nel 1956 in un paesino di Montagna del Mugello, circa cinquanta anni fa, con sei ragazzi che avevano concluso la scuola elementare, probabilmente senza ulteriori prospettive scolastiche. Là era tutto scarno e poverissimo: le lezioni si svolgevano in canonica, con un unico libro di testo letto a turno dai ragazzi e la successiva spiegazione del sacerdote.

Nella scuola di Barbiana, molte cose erano differenti rispetto alla scuola ufficiale di allora. Anzitutto l'organizzazione oraria, con la sperimentazione di una sorta di "tempo pieno". *"I miei eroici piccoli montanari che sopportano senza un lamento e senza pretese dodici ore quotidiane feriali e festive di insopportabile scuola e ci vengono felici non sono affatto degli eroi. Ma piuttosto dei piccoli svogliati scansafatiche che hanno valutato (e ben a ragione) che quattordici o anche sedici ore*

nel bosco a badare le pecore sono peggio che dodici ore a Barbiana a prendere pedate e voci da me. Ecco il grande segreto pedagogico di Barbiana".

Poi i contenuti intrisi di sapore fortemente politico, parola oggi depauperata e confusa, di cui si ha paura e diffidenza ma via maestra per far crescere coscienze critiche e cittadini capaci di abitare responsabilmente la polis nel proprio tempo. *"Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne insieme è la politica, sortirne da soli è l'avarizia".*

Infine i metodi che potremmo definire attivi e partecipativi, non staccati dal reale del quotidiano ed anche forse la prima esperienza di apprendimento cooperativo dove, piuttosto che l'exasperazione dell'individualismo e della meritocrazia, si lavorava insieme affinché tutti potessero raggiungere i medesimi obiettivi. A tal proposito, rimane significativo l'utilizzo della lettura e della scrittura collettiva.

In sintesi, non solo una scuola dei contenuti, ma che si poneva l'obiettivo della complessiva maturazione personale e civile degli studenti non confondendo, quindi, la crescita dell'individuo con la sola quantità di informazioni apprese. Quell'I CARE scritto e appeso alla porta della canonica, che significa "mi importa, mi interessa, ho a cuore" in contrasto con il "me ne frego", è un'ottima sintesi pedagogica di quell'esperienza efficace di inclusione e che contribuirà a cambiare la sensibilità e il panorama della scuola Italiana. Una scuola che ha a cuore tutti, che non esclude, perché quando lo fa dichiara e mette in atto il suo fallimento educativo e tradisce la Costituzione. *"La scuola è aperta a tutti. L'istruzione*

inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso” (art. 34 della Costituzione Italiana). Una scuola, almeno quella dell’obbligo, che non può bocciare, ma che deve riuscire a mettere in atto tutte le risorse che possiede per garantire l’istruzione di base e guardare, per ognuno, al successo scolastico. Se l’attenzione dei padri costituenti era, in quel tempo, l’offrire medesime possibilità di istruzione anche alle classi più povere, nello scenario attuale lo spirito non cambia, anche se si sono modificate le povertà e si è ampliata in questi anni l’attenzione e la sensibilità, almeno nello spirito delle leggi. Una visione non ingenua ci dice, però, che esistono ancora resistenze tra alcuni insegnanti ed anche tra i genitori, uno scarto tra l’anima dei legislatori e la prassi scolastica, ed è opportuno non dare nulla per totalmente acquisito e scontato. Se vi è stata la necessità di scrivere una normativa sui BES, questo sta certamente a significare da una parte la volontà e la lungimiranza di costruire una scuola sempre più attenta ai diversificati bisogni dei ragazzi e che non escluda nessuno, ma indica anche che la strada per una scuola di tutti e per ciascuno è ancora un ideale da raggiungere e a cui guardare per orientarsi nel delicato e complesso compito educativo e didattico. Oggi, come vedremo, queste nuove povertà si chiamano disabilità e deficit, problematiche riguardanti l’immigrazione, svantaggio socio-economico, linguistico, sociale, disturbo dell’apprendimento e del rendimento scolastico, borderline cognitivo, difficoltà emotive e relazionali...

E le parole di Don Milani risuonano ancora forti alle coscienze e a chi, in senso lato, si occupa di educazione: *“Se si perde loro (i ragazzi più difficili) la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati”*.

Infine, quando si educa, non si può non metterci l’anima, il cuore, le emozioni profonde, la passione per quello che si fa e per l’altro che ci è stato affidato, cioè quelle qualità di base che permettono di costruire con gli studenti relazioni calde, morbide, sicure, capaci di riconoscimento e di rispecchiamento. Bisogna ricordare che metodi, libri operativi, schede, strumenti da applicare sono solo mezzi e non fini. Il primo vero metodo didattico è la qualità del rapporto tra docente e studente e nessuna tecnica funziona appieno fuori da una relazione interpersonale significativa. In altre parole, non è possibile abitare la scuola da algidi contabili, né quando si progetta e poi si programma, né quando si insegna e infine si valuta. *“Ho voluto più bene a voi ragazzi che a Dio, ma ho speranza che Lui non stia attento a queste sottigliezze e abbia scritto tutto al suo conto”*. Solo in questo modo l’attività dell’insegnare (dal latino, *in-signum*), lungi dal limitarsi alla sola trasmissione del sapere fine a se stessa, consiste nel “segnare”, nel “lasciare un segno” che si imprime nel profondo della persona e che va ben oltre lo studio.

SPECIMEN
LA PARTE MANCANTE NEL CAPITOLO
È PRESENTE NEL TESTO COMPLETO

Carta d'identità dei BES

2.1 I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

“Ogni alunno, in 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” (Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012).

La domanda iniziale che dobbiamo porci è: **CHE COSA SONO I BES?**

Con la DM dello scorso 27 dicembre 2012, sopra in parte riportata e relativa ai Bisogni Educativi Speciali, il MIUR ha accolto gli orientamenti da qualche tempo presenti in alcuni Paesi dell'Unione Europea, che completano il quadro italiano dell'inclusione scolastica.

I Bisogni Educativi Speciali, cui ci si riferisce più comunemente con l'acronimo BES, includono tutte quelle **condizioni fisiche, biologiche, fisiologiche, psicologiche** e sociali che richiedono un'analisi del bisogno, un'individuazione delle problematiche, non disgiunta dall'identificazione delle risorse specifiche del soggetto, cioè i suoi punti di forza.

Il Bisogno Educativo Speciale, come spiega Dario Ianes, include “qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo, causata da un funzionamento problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, limitazione della sua libertà e stigma sociale, indipendente dell'eziologia (bio-strutturale, familiare,

ambientale, culturale, ecc.) e che necessita di educazione speciale individualizzata”.

Si evince, dunque, come il concetto di Bisogno Educativo Speciale poggi le basi su di una dimensione e **visione globale della persona**, che si accompagni efficacemente a quella del modello ICF⁵ della classificazione internazionale del funzionamento, disabilità

⁵ Il 22 maggio 2001 L'Organizzazione Mondiale della Sanità perviene alla stesura di uno strumento di classificazione innovativo, multidisciplinare e dall'approccio universale: “La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute”, denominato ICF. All'elaborazione di tale classificazione hanno partecipato 192 governi che compongono l'Assemblea Mondiale della Sanità, tra cui l'Italia, che ha offerto un significativo contributo tramite una rete collaborativa informale denominata Disability Italian Network (DIN), costituita da 25 centri dislocati sul territorio nazionale e coordinata dall'Agenzia regionale della Sanità del Friuli Venezia Giulia. Scopo principale del DIN risulta essere la diffusione degli strumenti elaborati dall'OMS e la formazione di operatori che si occupano di inserimento lavorativo dei diversamente abili, in collaborazione con il Ministero del lavoro e delle politiche Sociali. L'ICF si delinea come una classificazione che vuole **descrivere lo stato di salute delle persone** in relazione ai loro ambiti esistenziali (sociale, familiare, lavorativo), al fine di cogliere le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità. Tramite l'ICF si vuole, quindi, descrivere non le persone, ma le loro situazioni di vita quotidiana in relazione al loro contesto ambientale e sottolineare l'individuo non solo come persona avente malattie o disabilità, ma soprattutto evidenziarne l'unicità e la globalità. Lo strumento descrive tali situazioni adottando un linguaggio standard ed unificato, cercando di evitare fraintendimenti semantici e facilitando la comunicazione fra i vari utilizzatori in tutto il mondo.

e salute (**International Classification of Functioning, Disability and Health**), fondata sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, come definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2001).

Nei BES sono compresi perciò *Bisogni Educativi Speciali* sia stabili (è il caso dei deficit che sono, di norma, un dato fisso), sia temporanei (è il caso di tutte quelle condizioni di handicap derivanti dai deficit che sono in dato sempre riducibile, o anche problematiche emergenti in determinati periodi della vita, cfr. CM n. 8 del 6 marzo 2013).

2.2 LE MACRO AREE DI INCLUSIONE DEI BES

Tracciare un profilo dettagliato di che cosa siano i Bisogni Educativi Speciali, significa focalizzare primariamente l'attenzione sulle aree che in essi possiamo rintracciare e che qui di seguito saranno delineate. Le dimensioni considerate sono tre:

- A) patologie con diagnosi clinica certificata (Legge 104/92 e Legge 170);
- B) patologie su diagnosi non certificata;
- C) problematiche emerse a scuola.

A) Patologie con diagnosi clinica certificata (Legge 104/92 e Legge 170)

■ **Disabilità**, con attinenza alla Legge 104/92⁶.

⁶ L'istruzione come tramite per l'integrazione sociale della persona handicappata. Lo si rimarca in diversi punti della legge 104/92. L'articolo 8, ad esempio, sottolinea l'importanza di disporre di adeguate dotazioni didattiche e tecniche, prove di valutazione e personale

Tale legge è relativa al "riferimento legislativo per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate". Principali destinatari sono dunque i disabili, ma non mancano riferimenti anche a chi vive con loro.

Il presupposto è infatti che l'autonomia e l'integrazione sociale siano possibili da raggiungere solo garantendo alla persona handicappata e alla famiglia adeguato sostegno.

qualificato per garantire alla persona con handicap il diritto allo studio. Necessario, poi, estendere l'attività educativa con proposte extrascolastiche.

Istruzione come diritto dalla scuola materna fino all'università, ribadisce l'articolo 12. Tra i commi, si prevede che per ogni studente con handicap venga realizzato un profilo dinamico-funzionale. Questo, sulla base delle caratteristiche fisiche, psichiche, sociali ed affettive dell'alunno, mette in rilievo sia le difficoltà di apprendimento dovute alla situazione di handicap, sia le possibilità di recupero, oltre alle capacità individuali che devono essere sostenute e rafforzate.

Al ruolo degli insegnanti di sostegno e alle loro attività è dedicato l'articolo 14. Si punta l'attenzione sull'importanza di un aggiornamento costante in materia di handicap, come pure di un confronto tra docenti del ciclo inferiore e superiore per agevolare l'esperienza scolastica dello studente disabile. Gran parte dell'articolo, poi, fornisce indicazioni sui piani di studio che gli aspiranti docenti devono seguire per essere abilitati all'attività didattica di sostegno.

Per quanto riguarda la valutazione dello studente, l'articolo 16 stabilisce che, nel piano educativo individualizzato, devono essere indicati per quali discipline siano stati usati criteri didattici particolari e le eventuali attività integrative e di sostegno. Lo stesso articolo si sofferma poi sugli esami del rendimento dello studente.

Nella scuola dell'obbligo, si prevedono prove corrispondenti agli insegnamenti impartiti e in grado di valutare il progresso dell'alunno in rapporto al suo livello iniziale.

Nella scuola secondaria di secondo grado, sono consentite prove equipollenti e, nel caso di quelle scritte, tempi più lunghi.

■ **Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)**, riconosciuti dalla Legge 8 ottobre 2010, n. 170.⁷ Nuove norme in materia di

⁷ Con la legge 8 ottobre 2010 n.170 sono state dettate nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento (DSA) in ambito scolastico. Sono inoltre state introdotte, per la prima volta in un testo legislativo, sia la definizione di DSA, sia quella di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia. La legge definisce la dislessia come "un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura"; la disortografia come "un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica"; la disgrafia come "un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica"; la discalculia come "un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri".

In un recente passato, negli ambienti scolastici, gli alunni con difficoltà relative alle abilità di lettura, di scrittura o di calcolo, venivano sovente etichettati come soggetti con "mancanza di volontà e/o impegno", "pigri", "senza interessi", etc..

Le linee guida allegate al decreto attuativo della legge 170, emanato il 12.07.2011, invitano chi si relaziona con questi disturbi per motivi professionali, a comprendere come il bambino con DSA abbia stili cognitivi che seguono modalità di apprendimento che non sono quelle comuni. Un esempio citato dalle Linee guida è quello del turista che si trova in Paese straniero e non ne conosce la lingua in uso: *"Immaginiamo di trovarci in un posto con una lingua totalmente diversa o che non riusciamo a ben comprendere. Sentiamo sorgere un senso di profondo disagio perché manca una comunicazione completa, reale, intima. Ma riusciamo a tranquillizzarci perché il nostro soggiorno avrà termine e, con il rientro a casa, potremo tornare ad esprimerci, a parlare in rapporto allo stesso quadro di riferimento, a trovare uno scambio vero, uno scambio pieno. Pensiamo invece al disagio di questi bambini che non possono tornare a casa, in un mondo dove devono rincorrere punti di riferimento... che rimangono stranieri, soprattutto se noi siamo per loro stranieri, chiudendoci nell'incomprensione. I bambini affetti da uno o*

disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. I disturbi dell'apprendimento comprendono:

- ✓ Dislessia
- ✓ Disortografia
- ✓ Disgrafia
- ✓ Discalculia

B) Patologie su diagnosi non certificata

- Disturbi specifici del linguaggio.
- Disturbi della coordinazione motoria.
- Disturbo dell'attenzione e iperattività.
- Borderline cognitivi.

C) Problematiche emerse a scuola

Parlare di problematiche che possono emergere in ambito scolastico significa aprire uno spaccato che faccia riferimento a condizioni di difficoltà causate e derivate da:

- disagio;
- assenze ripetute;
- svantaggio socio-culturale, linguistico, socio-economico.

SPECIMEN
LA PARTE MANCANTE NEL CAPITOLO
È PRESENTE NEL TESTO COMPLETO

più Disturbi specifici di apprendimento sono soggetti normodotati che, secondo le ricerche attualmente più accreditate, presentano un disturbo di origine neurobiologica, che ha matrice evolutiva e si mostra come un'atipia dello sviluppo".

Come approcciarsi ai BES

3.1 CHE COS'È IL PDP

Nella CM n. 8 del 6 marzo 2013, che richiama la Direttiva del 27 dicembre 2012, si legge: *“gli studenti in difficoltà hanno diritto alla personalizzazione degli apprendimenti”* così come previsto dalla Legge 53/2003.

Ogni azione educativa progettata e concretizzata in ambito scolastico da ciascun docente, deve tentare di partire da una lettura pedagogica della norma, con particolare riferimento a:

- L. 53/2003, art. 1: *“favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte della famiglia”*;
- L. 53/2003, art. 2: *“promuovere l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicurare a tutti pari opportunità [...] di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso le conoscenze e le abilità [...] in coerenza con le attitudini e le scelte personali”*.

La prospettiva dell'individualizzazione e personalizzazione, che evidenzia l'unicità di ogni studente, con le sue peculiari caratteristiche d'apprendimento non standardizzabili e il suo diritto ad essere accompagnato alla piena realizzazione di se stesso, è principio di riferimento fondamentale per tutta l'azione didattica, al di là delle specifiche situazioni di difficoltà.

Quest'ultime, tuttavia, richiedono un innalzamento dell'attenzione che si concretizza con l'attuazione di diverse strategie, che aiutino il singolo alunno a raggiungere gli obiettivi ritenuti indispensabili per tutti, attraverso la definizione di tempi e modi in sintonia con le sue capacità e

problematicità, a raggiungere i massimi risultati possibili nelle diverse aree e, infine, ad esprimere al meglio le proprie potenzialità nell'ottica della costruzione di un proprio progetto di vita.

“La DM del 27 dicembre 2012 estende pertanto a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003.

Fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, è compito doveroso dei Consigli di classe o dei team dei docenti nelle scuole primarie, indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una individualizzazione e personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni.

Strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare – secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata – le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti”.

(CM del 6 marzo 2013)

Che cosa dovrà fare la scuola di fronte ad un alunno con un Bisogno Educativo Speciale, in quale direzione dovrà muovere i suoi passi, come dovrà attivarsi?

La CM del 6 marzo 2013 è molto chiara e specifica: di fronte alla segnalazione specialistica di un alunno con Bisogni Educativi Speciali certificati e non, è dovere delle SCUOLE e degli INSEGNANTI redigere un **Piano Didattico Personalizzato (PDP)** dell'allievo, che è la trasformazione in atto concreto del suo diritto a ricevere il tipo di istruzione adatto alle proprie specifiche condizioni.

Il primo passo da compiere è dunque quello di elaborare un *percorso individualizzato e personalizzato*. Questo può riferirsi al singolo alunno con BES o al gruppo di alunni della classe con BES. Tale strumento importante e imprescindibile serve ai docenti come piano di lavoro da predisporre e con cui confrontarsi per la durata dell'intero anno scolastico e assolve altresì alla funzione di condividere con le famiglie le strategie di intervento individuate ed attuate.

La CM n. 8 del 6 marzo 2013 prefigura il PDP come strumento avente lo scopo primo di definire, monitorare e documentare, secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata, le strategie di intervento più idonee ed i criteri di valutazione degli apprendimenti.

3.2 CHI SONO GLI ATTORI

I protagonisti del PDP sono:

- Scuola
- Famiglia

Si parta da una premessa. Un alunno con BES può essere individuato:

- a) **in base ad una diagnosi**: il Consiglio di Classe (CdC) o team docenti individua un alunno BES partendo dalle informazioni che

la famiglia dell'alunno stesso ha acquisito in seguito ad una diagnosi o altra documentazione clinica. Compito fondamentale della scuola in questa condizione sarà quello di valutare l'effettiva ricaduta sui bisogni educativi.

- ✓ Il Consiglio di Classe delibera l'attivazione del percorso individualizzato e personalizzato, dando dunque luogo al PDP.

- b) **su decisione della scuola** (senza diagnosi o certificazione): è la scuola che autonomamente si attiva con decisione del CdC o team docenti, in seguito ad un'attenta e mirata osservazione del gruppo classe, partendo dai bisogni educativi emersi e dalla primaria occorrenza di dare formalizzazione ad un percorso che sia personalizzato.

Lo scopo di tale peculiarità concessa al team docenti è da rintracciarsi in uno scopo assai rilevante e significativo: offrire opportunità, strumenti e percorsi formativi vari, ampi, flessibili, individualizzati, percorsi che non scadano nel disagevole abbassamento delle offerte didattiche ma che, di converso, abbiano l'esigenza primaria di curare e plasmare i programmi scolastici ed i suoi metodi alle particolari esigenze dell'alunno, siano esse stabili o transitorie.

- ✓ Il Consiglio di Classe avrà premura e dovere di motivare opportunamente e tramite stesura di relativo verbale, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche, al fine diretto di evitare ogni tipo di contenzioso passibile di emergere.

In entrambi i casi il PDP deve essere firmato dalla famiglia.

Il ruolo del CdC nella scuola secondaria o del team docenti nella scuola primaria, assume una rilevanza ancora più marcata per effetto

dunque della CM 8 del 2013, poiché si ribadisce la funzione di individuare i casi riconducibili ad una definizione di BES e di adottare le conseguenti strategie didattiche (PDP). Ogni docente del CdC o del team docenti è corresponsabile del PDP; ciò significa che **il PDP è il risultato di una progettualità condivisa a livello di consiglio di classe.**

Quali sono i compiti del CdC o del team docenti?

- 1) Verificare il bisogno di un intervento didattico fortemente personalizzato:
 - ✓ esaminare la documentazione clinica (dei servizi pubblici o dei centri privati accreditati) presentata dalla famiglia;
 - ✓ esaminare qualsiasi altro documento (ad esempio relazioni degli specialisti clinici, dei servizi sociali, lettere di segnalazione di disagio provenienti da chiunque purché verificata...);
 - ✓ prendere in considerazione ogni situazione che necessita di un possibile intervento di tipo pedagogico-didattico e che, pur in assenza di documentazione clinica o diagnosi, motiva l'assunzione delle stesse.
- 2) Deliberare l'adozione da parte dei docenti di strategie didattiche personalizzate (soprattutto per favorire lo sviluppo di abilità), di modalità di insegnamento inclusive e di misure dispensative e inoltre stabilire l'uso di strumenti compensativi da parte degli studenti. Rispetto alle misure dispensative, si raccomanda un'attenta riflessione.
Va rilevato come dispense e compensi siano una scelta didattico-metodologica di pertinenza e di competenza dei docenti e delle figure educative in genere, e non riguardino una prescrizione fornita dalle figure sanitarie, che si occupano di diagnosi clinica e riabilitazione e non di pedagogia speciale e di didattica.

È importante per questo che le figure educative, insegnanti in primis, riscoprano e valorizzino le proprie aree di competenza tracciando un confine chiaro tra clinico che non spetta certamente loro e che non procede automaticamente all'azione pedagogica e di osservazione funzionale e didattico-pedagogica che fa parte della vocazione tipica di chi insegna ed educa. È chiaro, poi, come sia necessaria un'integrazione tra l'aspetto clinico e pedagogico, ma dentro una cornice chiara sul "chi fa cosa", evitando così confusioni di ruoli, invasioni di campo e anche aspettative proprie.

- 3) Elaborare in modo collegiale e corresponsabile il PDP, puntando non sulla quantità di dispense e di compensazioni, ma sulla loro effettiva pertinenza ed efficacia nel processo di apprendimento strettamente personale di ciascuno studente e su criteri d'azione e di valutazione condivisi fattivamente dai docenti.

A tale riguardo si ribadisce come sia imprescindibile e assolutamente necessaria la fase dell'osservazione dei processi di apprendimento da parte dell'insegnante (quindi anche la loro conoscenza), possibilmente con il sostegno di figure pedagogiche, sia riguardo i punti di forza che quelli di debolezza, per evitare che dispense e compensi siano applicati tout-court senza una riflessione sugli aspetti funzionali e disfunzionali dei singoli casi. Purtroppo, invece, questo non di rado accade quando a prescriverli sono professionisti che non dovrebbero occuparsi di ciò, ma chi se ne deve occupare non se ne occupa.

Si ricorda che è stata la Legge 170/2010 e il successivo decreto attuativo (DM 5669/2011) ad introdurre in modo ufficiale il PDP come "vincolo e opportunità" pedagogica e didattica per gli allievi con Disturbo Specifico dell'Apprendi-

Proposta di procedura:

Settembre Ottobre	Analisi della classe
	Individuazione BES
Ottobre Novembre	Predisposizione PEI
	Predisposizione PDP per alunni DSA
	Predisposizione PDP per alunni BES
Novembre Dicembre Gennaio Febbraio Marzo Aprile Maggio	Attivazione Piani
Maggio Giugno	Monitoraggio abilità strumentali
	Valutazione efficacia Piani

Disciplina o ambito disciplinare	Misure dispensative	Strumenti compensativi	Strategie didattiche inclusive	Obiettivi didattici personalizzati se necessari (conoscenze/ competenze)	Parametri di valutazione
MATERIA					
Firma docente:					
MATERIA					
Firma docente:					

mento. La direttiva BES lo richiama come strumento di lavoro in itinere per i docenti, con la funzione di documentare e condividere con le famiglie le strategie di intervento programmate. Si ritiene che il suo impiego possa aiutare a pensare e progettare azioni mirate e specifiche (di individualizzazione e personalizzazione), sulla base delle variegate situazioni personali e ambientali. Pertanto, come già evidenziato, l'elaborazione di un PDP deve avvenire dopo un'attenta analisi della situazione dell'alunno fatta attraverso la lettura delle indicazioni fornite da chi ha redatto la segnalazione, da quelle pervenute dalla famiglia e sempre dai risultati dell'irrinunciabile lavoro di osservazione condotto a scuola da ogni singolo insegnante su ogni singolo alunno. In questa fase vanno accertati gli effettivi livelli di riuscita, individuando le difficoltà ed i punti di forza. Secondo l'ottica ICF, è anche necessario interrogarsi su quanto l'ambiente scolastico costituisca una barriera o faciliti l'attività di apprendimento e di partecipazione sociale. Lo scopo principale rintracciabile nell'importante e complesso gesto racchiuso nell'azione di predisposizione di un PDP, sarà dunque quello di offrire maggiori opportunità formative attraverso la flessibilità dei percorsi, **non certo, nella maggioranza dei casi, di abbassare i livelli di apprendimento.**

Il PDP rappresenta pertanto uno strumento in più per curare la metodologia didattica alle esigenze dell'alunno, o meglio alla sua persona, rimettendo all'esclusiva discrezionalità dei docenti la decisione in ordine alle scelte didattiche, ai percorsi da seguire e alle ineliminabili modalità di valutazione.

3.3 COME UTILIZZARLO

Prima di visionare una proposta di procedura in caso di presenza di alunno BES, esponiamo qui di seguito due modi di intendere il PDP, l'uno

errato, l'altro da considerarsi come specifica e corretta base da cui partire per redigere e programmare un PDP.

1. Questo alunno è BES, ~~DUNQUE~~ la scuola deve predisporre un PDP.
2. Questo alunno è BES PERCHÉ secondo la scuola (o in seguito a diagnosi o certificazione) ha bisogno di un PDP.

Si sintetizzano, di seguito, le fasi di costruzione del PDP.

1. Segnalazione al CdC o team docenti o sua rilevazione autonoma, condivisione del problema e valutazione del bisogno attraverso documentazione clinica o altra rilevazione;
2. **Definizione dei livelli di apprendimento** nelle diverse discipline e individuazione delle difficoltà e dei punti di forza;
3. **Definizione condivisa delle strategie d'intervento**, dei tempi, scelta della metodologia di lavoro, degli strumenti compensativi e delle misure dispensative (indicando se hanno carattere stabile o transitorio);
4. Comunicazione e **condivisione con la famiglia** delle strategie d'intervento e dei tempi di verifica del Piano.

3.4 CONTENUTI E LIVELLI DI APPRENDIMENTO DA INSERIRE NEL PDP

SPECIMEN
LA PARTE MANCANTE NEL CAPITOLO
È PRESENTE NEL TESTO COMPLETO

Alla scoperta degli strumenti compensativi e dispensativi

4.1 CHE COSA SONO GLI STRUMENTI COMPENSATIVI E DISPENSATIVI

Facilitare o adattare?

Iniziando la trattazione relativa al cosa siano e quali siano gli strumenti compensativi e le misure dispensative, appare necessario focalizzare l'attenzione sulla questione fondamentale della funzione e della ragione d'utilizzo di tali "protesi didattiche".

Si parta da una semplice e fondamentale affermazione: in linea generale agli alunni BES non ci si approccia seguendo un percorso didattico ridotto, alleggerito o facilitato. La scuola ha l'onere di sagomare il programma di studio in base e secondo le **particolari esigenze** o bisogni speciali che ciascun alunno esprime e presenta. Abbiamo già detto che questo significa osservare, analizzare, proporre, creare, *pianificare e predisporre non una scuola per tutti, bensì una scuola per ciascuno.*

Riuscire a raggiungere tale obiettivo si può, mettendo in campo strategie e misure modellate su misura delle personali situazioni.

Non esiste in alcuna libreria un *vademecum* o un'enciclopedia che proponga un accostamento biunivoco tra strumento compensativo e specifica categoria di disagio. Fondamentale è partire da un assunto: **osservare** per comprendere i punti di debolezza e di forza dell'alunno, le sue risorse e da lì partire per adattare i compiti agli stili di apprendimento degli studenti, *concedendo varietà ed opzioni nei materiali e nelle strategie d'insegnamento.*

Ora si deduce come l'itinerario da perseguire sia adattare piuttosto che, in modo riduttivo, facilitare.

Prima di fornire una descrizione di ciò che intendiamo parlando di strumenti compensativi e dispensativi, è importante partire da una riflessione: per giungere all'obiettivo di pianificare una didattica individualizzata e personalizzata alle esigenze e ai bisogni degli alunni, è importante assumere ed adottare una modalità di pensiero e azione che muova i suoi passi in una dimensione *scientificamente creativa*, quindi prima rigorosa e poi capace di inventiva. Per intenderci: è fondamentale avviare sull'alunno un'osservazione sistematica e validata, ancorata anzitutto alla conoscenza dei processi di apprendimento, poi agli indici, criteri ed assunti pedagogicamente sostenuti. Tale punto di partenza permetterà di comprendere e valutare quali siano i mattoni mancanti o fragili che impediscono allo studente di edificare il suo edificio, quali quelli solidi in grado di sostenere saldamente la struttura.

Solo dalla dimensione di osservazione scientifica, ci si può orientare, in uno step successivo, ad una dimensione più sconfinata e meno strutturata qual è quella creativa.

Parlare di didattica creativa non significa, dunque, riferirsi ad un metodo di insegnamento soggettivo, primo di qualsivoglia fondamento validato; la **didattica creativa**, solo se fondata su criteri scientifici, rappresenta uno strumento potente, illimitato, variegato, capace di plasmarsi ed assumere forme infinite, capace di cucire un abito a misura di ciascun alunno.

Ogni insegnante ha, adottando il punto di vista poc'anzi espresso, la possibilità, se pur gravosa ed impegnativa, di elaborare, creare, progettare strumenti che favoriscano, sostengano e incoraggino il raggiungimento degli obiettivi didattici nel corso della carriera scolastica.

Fornire un elenco di misure compensative non esaurisce e non esula dalla possibilità di porre in essere strumenti creati e studiati per colmare il bisogno speciale identificato nell'alunno BES.

Le misure dispensative e gli strumenti compensativi sono dunque strategie che aiutano l'alunno BES a ridurre gli effetti del suo disturbo, predisponendo una modalità di apprendimento più adatta alle sue caratteristiche, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo, salvo che non si tratti di un soggetto con ritardo cognitivo (di norma segnalato con la Legge 104) e borderline cognitivo (spesso non segnalato, ma di frequente in possesso di una relazione clinica che necessita anche di operare per raggiungere obiettivi realistici di apprendimento, in alcuni casi minimi).

Apriamo ora uno spiraglio di carattere normativo:

La Legge 170/2010, art. 5, lettera "b" richiama le Istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire:

"l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere".

La Direttiva e la Circolare sui BES precisano che:

"le scuole, con determinazioni assunte dai consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psico-pedagogico e didattico, possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalla disposizioni attuative della L. 170/2010 (DM 5669/2011)".

Alla luce delle disposizioni sopra richiamate è il CdC con il team docenti deputato a determinare gli strumenti compensativi più efficaci per l'apprendimento dell'alunno. È bene che l'uso degli strumenti compensativi, previsti dalla norma, sia concordato con la famiglia e/o con l'alunno. Nel caso di studente maggiorenne tale azione è fondamentale perché finalizzata a responsabilizzarlo e a renderlo protagonista del suo apprendimento.

In particolare gli strumenti compensativi consentono all'alunno di **controbilanciare le carenze funzionali** determinate dal disturbo, permettendogli di svolgere la parte "automatica" della consegna, concentrando l'attenzione quindi sui compiti cognitivi più complessi. Misure dispensative e strumenti compensativi non intervengono perciò direttamente sul contenuto, ma possono avere importanti ripercussioni su di esso, migliorando le abilità procedurali della velocità e della correttezza dell'esecuzione della prestazione richiesta dall'insegnante. A titolo esemplificativo si citano: la tavola pitagorica, la tabella delle misure e delle formule, la calcolatrice, il PC, i dizionari di lingua straniera computerizzati, tabelle, traduttori, ecc...

Le misure dispensative invece evitano allo studente di cimentarsi in forme di attività che sono destinate al **sicuro fallimento**, indipendentemente dall'impegno del soggetto, poiché minate dal disturbo. A titolo esemplificativo si citano: tempi più lunghi per le prove scritte e lo studio, mediante un'adeguata organizzazione degli spazi ed un flessibile raccordo tra gli insegnanti; organizzazione di interrogazioni programmate, assegnazione di compiti a casa in misura ridotta, esonero della lingua straniera in forma scritta...

In particolare per gli alunni che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana è possibile adottare misure dispensative come ad esempio:

- la dispensa dalla lettura ad alta voce;
- la dispensa da attività ove la lettura è valutata;

- la dispensa dalla scrittura veloce sotto dettatura, ecc.

È bene rilevare che in ogni caso, non si potrà accedere alla dispensa dalle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato, secondo quanto previsto dall'art. 6 del DM n. 5669 del 12 luglio 2011.

In sintesi: gli **STRUMENTI COMPENSATIVI** sono strumenti che permettono di aggirare la debolezza funzionale derivante dal disturbo, facilitando l'esecuzione dei compiti automatici ("apprendimenti procedurali bassi, non intelligenti") compromessi dal disturbo specifico, proprio come un paio di occhiali permette al miope di leggere ciò che è scritto sulla lavagna.

Approfondimento: valutazioni e verifiche

1. Alunni con disabilità

- Verifiche uguali, differenziate e calibrate sulla base del PEI.
- Valutazione secondo i criteri educativi e didattici stabiliti nel PEI, svolta da tutti i docenti del CdC o team insegnanti.
- PEI differenziato: attestazione delle competenze.

2. Alunni con BES/DSA

- Verifiche coerenti con quanto stabilito nel PDP (tempi più lunghi, verifiche graduate, uso di strumenti compensativi, svolgimento di un numero minore di esercizi).
- Valutazione secondo quanto dichiarato nel PDP (prestando attenzione alla padronanza dei contenuti e prescindendo dagli errori correlati al disturbo).
- Massima flessibilità didattica nell'apprendimento della lingua straniera (DSA).

Condizioni dispensa lingua straniera scritta

- Certificazione con richiesta esplicita.
- Richiesta della famiglia.
- Approvazione da parte del CdC.

Condizioni per l'esonero della lingua straniera

- Certificazione con richiesta esplicita.
- Richiesta della famiglia.
- Approvazione da parte del CdC.

SPECIMEN

LA PARTE MANCANTE NEL CAPITOLO
È PRESENTE NEL TESTO COMPLETO

Viaggio tra Curricolo e PAI

5.1 CHE COS'È IL CURRICOLO

Iniziare il nostro viaggio avventurandoci alla ricerca, scoperta e comprensione di che cosa sia il Curricolo, quali i suoi obiettivi, il suo significato all'interno del mondo scolastico, quale il suo ruolo e le sue applicazioni, ci pone nella condizione di equipaggiarci di un bagaglio assai sostanzioso ed importante.

Il nostro itinerario, prima di poter raggiungere la meta prefissata, la visione e comprensione globale del Curricolo, ha invece l'indiscussa necessità di effettuare una sosta, dedicata alla riflessione attorno alle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Questa tappa, da effettuarsi all'inizio della nostra rotta, getta le basi solide per una meditazione sui **nuovi abiti di scena che la scuola è chiamata ad indossare**, sui conseguenti modificati scenari che si sono aperti e che hanno donato e concesso valore allo studente, che lo hanno collocato al centro del sistema scolastico, concedendogli il privilegio di non essere lui ad adattarsi alla scuola, aprendo di contro alla visione più alta ed ampia di un'istituzione educativa che sia di ciascuno, ognuno con le proprie risorse, con i propri limiti, ognuno con le proprie capacità e BISOGNI.

Si dia avvio al nostro viaggio, avventurandoci nella lettura di alcune parti estrapolate dalle Indicazioni Nazionali.

“In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo

scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi che le opportunità.

Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini⁵ e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti.

Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso. Le funzioni educative sono meno definite di quando è sorta la scuola pubblica. [...]

E per potere assolvere al meglio alle sue funzioni istituzionali, la scuola è da tempo chiamata a occuparsi anche di altre delicate dimensioni dell'educazione. L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuno con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi. [...]

⁵ Nel testo si troveranno sempre termini quali: “bambini, adolescenti, alunni, allievi, studenti, ...”. Si sollecita il lettore a considerare tale scelta semplicemente una semplificazione di scrittura, mentre nell'azione educativa bisognerà considerare la persona nella sua peculiarità e specificità, anche di genere.

Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze. [...]

Dunque il "fare scuola" oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita. E poiché le relazioni con gli strumenti informatici sono tuttora assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti il lavoro di apprendimento e riflessione dei docenti e di attenzione alla diversità di accesso ai nuovi media diventa di decisiva rilevanza. [...]

Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.

Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato".

(tratto da: "Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di istruzione").

La lettura attenta di alcune delle parti più significative delle Indicazioni, offre la possibilità di analizzare il Curricolo alla luce di un fondamento: lo studente, in questa nostra scuola rinnovata, adattata, foggata, modellata, rivisitata, è **al centro dell'azione educativa** in tutti i suoi aspetti. I programmi, le attività, gli obiettivi, le valutazioni e le verifiche, ogni minuzioso aspetto ha bisogno di essere pianificato, tenendo conto non di entità astratte; gli alunni hanno una storia familiare e culturale, una lingua, un retaggio storico, hanno livelli cognitivi differenti, modi di apprendere e di esprimersi diversi, sono persone concrete e dunque concreti dovranno essere gli obiettivi, mirati e calibrati su tali realistiche e tangibili entità.

SPECIMEN
LA PARTE MANCANTE NEL CAPITOLO
È PRESENTE NEL TESTO COMPLETO

Una rete che cattura il disagio

6.1 SCUOLA, FAMIGLIA ED ESPERTI: GLI ATTORI DELLA RETE

Chiaro, esaustivo, dettagliato, perfezionato deve essere il filo rosso che unisce il *modus operandi* delle Istituzioni Scolastiche, nella situazione in cui ci si riunisce e ci si trova a disquisire in merito alle modalità più idonee ed efficaci di fare scuola, di approcciarsi ai bisogni educativi di ciascun alunno attraverso orizzonti didattici e pedagogici personalizzati e individualizzati.

La meta è rilevante e sostanziosa, di ardua e quanto mai faticosa realizzazione, se ci si incammina nel suo raggiungimento in qualità di unici e soli attori.

Porre l'alunno al centro della grande macchina educativa richiede sforzi, lavoro ed attenzione da più fronti: scuola, famiglia, specialisti e studenti stessi. Ognuno ha il suo ruolo, i suoi doveri, i suoi compiti da rispettare e perseguire.

Il lavoro integrato è la vera ed unica risorsa vincente all'interno del sistema scolastico che si occupi e preoccupi davvero dei suoi alunni, che investa forze, tempo e denaro nella centralità dell'educazione, che si adoperi per edificare una scuola per ciascuno, non una scuola per tutti.

Ogni alunno ha risorse, punti di forza, debolezze, passioni, modalità di apprendere e intervenire sullo studio che sono proprie e non di tutti, sono il frutto della personale intelligenza,

della propria genetica, della propria familiarità, della propria cultura, della persona *tout court*, dei propri bisogni. Sono proprio questi ultimi che, in alcune situazioni, in alcuni periodi o archi temporali, in alcune e per alcune circostanza, divengono speciali, necessitanti di particolari attenzioni e riguardi. Tali attenzioni e tali riguardi sono materia di studio e di intervento non solo dei docenti a scuola, in quanto il disagio deve essere catturato da una rete ampia.

L'importanza di un lavoro integrato tra scuola, famiglia, tecnici della sanità, viene sottolineato e rimarcato dalla stessa normativa in materia scolastica. Ci si riferisce alla Legge 170/2010, al DM n. 5669 ed alle successive Linee Guida sui DSA del luglio 2011, che indicano nel dettaglio le procedure da attuare in ogni scuola.

Prima di realizzare una sintetica disamina delle azioni che si richiedono a ciascun attore della rete, è ad ogni modo necessario evidenziare la grande influenza che assume la visione della scuola come svincolata dall'immagine di un sistema chiuso, univoco, unilaterale. Se vogliamo evitare che le difficoltà e problematiche relative all'apprendimento si trasformino in un peso insostenibile, allora il passo immediato da affrontare è quello di schiudersi all'idea di una scuola aperta agli scambi con l'esterno, al modello di una scuola come sistema ampio ed integrato, all'archetipo di una scuola aperta al dialogo, accogliente che parla e che ascolta, insomma una scuola a 360 gradi.

6.2 IL RUOLO DELLA SCUOLA

Partiamo dalla normativa vigente:

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

(Art. 3, Legge 170/2010).

“1. Ai fini di cui al precedente articolo, le istituzioni scolastiche provvedono a segnalare alle famiglie le eventuali evidenze, riscontrate nelle prestazioni quotidiane in classe e persistenti nonostante l'applicazione di adeguate attività di recupero didattico mirato, di un possibile disturbo specifico di apprendimento, al fine di avviare il percorso per la diagnosi ai sensi dell'art. 3 della Legge 170/2010. (cfr. sopra)”.

(Art. 2, DM del 12 luglio 2011).

“1. Le Istituzioni scolastiche, tenendo conto delle indicazioni contenute nelle allegato Linee guida, provvedono ad attuare i necessari interventi pedagogico-didattici per il successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, attivando percorsi di didattica individualizzata e personalizzata

e ricorrendo a strumenti compensativi e misure dispensative.

2. I percorsi didattici individualizzati e personalizzati articolano gli obiettivi, compresi comunque all'interno delle indicazioni curricolari nazionali per il primo e per il secondo ciclo, sulla base del livello e delle modalità di apprendimento dell'alunno e dello studente con DSA, adottando proposte di insegnamento che tengano conto delle abilità possedute e potenzino anche le funzioni non coinvolte nel disturbo.

3. In un'ottica di prevenzione dei DSA, gli insegnanti adottano metodologie didattiche adeguate allo sviluppo delle abilità di lettura e di calcolo, tenendo conto, nel rispetto della libertà d'insegnamento, delle osservazioni di carattere scientifico contenute al riguardo nelle allegato Linee guida.

4. Le Istituzioni scolastiche assicurano l'impiego degli opportuni strumenti compensativi, curando particolarmente l'acquisizione, da parte dell'alunno e dello studente, con DSA delle competenze per un efficiente utilizzo degli stessi.

5. L'adozione delle misure dispensative è finalizzata ad evitare situazioni di affaticamento e di disagio in compiti direttamente coinvolti dal disturbo, senza peraltro ridurre il livello degli obiettivi di apprendimento previsti nei percorsi didattici individualizzati e personalizzati”.

(Art. 4, DM del 12 luglio 2011).

SPECIMEN

LA PARTE MANCANTE NEL CAPITOLO
È PRESENTE NEL TESTO COMPLETO

Due condizioni frequenti di Bisogni Educativi Speciali: DSA e ADHD

Abbiamo scelto queste due problematiche perché paradigmatiche di un BES e di frequente riscontro a scuola. La prima relativa ai DSA, è condizione che rientra tra le patologie con diagnosi clinica certificata (Legge 170); la seconda, relativa all'ADHD, rientra tra le patologie con diagnosi non certificata. È chiaro, poi, che a scuola ci saranno situazioni di BES che emergono, talora anche solo per un periodo e che non solo non avranno certificazione, ma neanche diagnosi.

È opportuno che le indicazioni che seguono in queste due patologie, soprattutto quelle riguardanti il cosa fare a scuola, non siano rigidamente applicate a chi ha qualcosa di scritto che comunque attesti un problema, ma il consiglio di classe può decidere, sempre attraverso la stesura di un PDP, di applicare le medesime strategie compensative, dispensative, comportamentali, etc, anche a tutti gli altri soggetti che ne possono trarre un giovamento. Giusto per ricordare che in fondo tutti possono avere Bisogni Educativi anche temporaneamente Speciali.

7.1 DSA: COSA SONO, COME RICONOSCERLI, COME APPROCCIARLI

7.1.1 Che cosa sono i DSA?

I disturbi specifici di apprendimento sono problematiche che colpiscono le abilità strumentali della lettura, scrittura ortografica e grafica, calcolo. Essi sono:

- le diverse tipologie di dislessia (fonologica,

lessicale e mista, prevalenti forme cliniche di tipo evolutivo ed anche, più raramente, quella profonda, quella lettera per lettera e l'iperlessia, clinicamente più presenti nelle forme acquisite);

- la disortografia (fonologica, ortografico-lessicale e mista);
- la disgrafia (primaria e secondaria);
- la discalculia (che riguarda la linea dei numeri e/o la linea del calcolo).

Cosa sono le abilità strumentali?

Per abilità strumentali si intendono gli apprendimenti di tipo procedurale o implicito, quelli cioè che, dopo un periodo ragionevole di esposizione all'esercizio, sono automatizzati e non si dimenticano più per tutta la vita. Esempi evidenti sono il linguaggio verbale, la locomozione e, appunto, la lettura, la scrittura e il calcolo.

Quali sono le caratteristiche degli apprendimenti procedurali?

- Per essere attivati hanno necessità dell'esposizione all'esperienza e così incrementano via via la loro efficienza.
- Riguardo alla lettura, scrittura e calcolo è necessario e sufficiente il contatto regolare con una didattica specifica e adeguata.
- L'incremento della loro efficienza dipende dal fatto che il soggetto agisce in maniera diretta, cioè senza necessità di un processo consapevole e volontario. In altre parole, nessuno legge, scrive e conta perché pensa *a come* sta leggendo, scrivendo, contando.
- L'incremento dell'efficienza nella lettura,

scrittura e calcolo è proporzionale al numero delle esperienze e alla loro vicinanza.

- L'interruzione dell'esercizio, una volta appresa l'abilità procedurale, non determina la scomparsa o una rilevante riduzione dell'abilità. Questo significa anche che quando avviene l'automatizzazione, via via l'esercizio diviene sempre meno necessario.
- La progressiva facilità nell'esercitare tali abilità e il successo spontaneo che ne deriva, conduce l'individuo ad essere disponibile nel ripetere l'azione. In altri termini, chi riesce a leggere, scrivere e fare di conto con facilità, tende a non evitare questi compiti.

L'automatizzazione della lettura, della scrittura e del calcolo ha anche ulteriori effetti:

- produce un elevato grado di precisione;
- richiede un basso impegno a livello attentivo;
- la sua esecuzione è rapida;
- lo standard di risposta si mantiene elevato;
- riduce lo sforzo e può essere condotta per un tempo prolungato;
- migliora la prestazione complessiva del soggetto, in quanto permette di orientare l'energia verso altri obiettivi, ad esempio, la comprensione di ciò che si sta leggendo o la capacità argomentativa di quello che si sta scrivendo o il mantenere chiari gli obiettivi di soluzione di un problema matematico;
- si utilizza una memoria procedurale o implicita, quella che attiviamo ogni qual volta mettiamo in atto delle azioni e che ci permette di realizzarle con efficacia.

Diversi, invece, sono la natura e i processi implicati negli apprendimenti dichiarativi o espliciti, come capire quello che si legge, scrivere un riassunto o un tema, comprendere un problema matematico o geometrico e costruire

una strategia pertinente per la sua soluzione. Essi, al contrario degli apprendimenti procedurali, necessitano di:

- uno sforzo volontario e di consapevolezza;
- un elevato livello di attenzione focale e sostenuta;
- molta più energia, quindi possibilità di maggiore faticabilità;
- costante esercizio perché si dimentica con facilità, quindi lo standard di risposta non è stabile;
- una buona semantica, quella che permette di conoscere e ricordare ciò che abbiamo appreso in parole, significati, concetti, regole, ecc.

NOTA BENE:

Nei DSA ad essere interessati sono gli apprendimenti procedurali, mentre quelli dichiarativi possono essere coinvolti solo secondariamente a causa dell'inefficacia dei primi.

Detto in altri termini, uno studente che, ad esempio, ha difficoltà nella decodifica del testo scritto e che quindi necessita di molto impegno e attenzione poiché non ha automatizzato la procedura della lettura, può non comprendere perfettamente quello che legge, anche se non sempre è così. Questo significa che non vi sono, in genere, problematiche a carico del sistema dichiarativo e che se si riesce ad aggirare il deficit strumentale, il soggetto arriverà comunque all'acquisizione dei contenuti in quanto non mancano le competenze dichiarative, pur in assenza o limitazione di una prestazione.

Questo passaggio è fondamentale per capire perché è assurdo insistere nell'abilitare un soggetto con DSA, a parte un primo periodo sensibile e relativamente breve di modificabilità o di compenso funzionale. Fondamentale è, invece, la messa in atto di strategie didattiche

di compenso e di dispensa, quindi di inclusione a livello didattico.

Gli strumenti compensativi e dispensativi, come più volte sostenuto, sono a tutti gli effetti strategie didattiche di pertinenza pedagogica e non sanitaria. Questa riflessione ci permette anche di affermare che le figure cliniche, che hanno il compito precipuo di fare diagnosi e di mettere in atto progetti precoci di riabilitazione, hanno un tempo breve di azione, mentre le figure pedagogiche, *in primis* gli insegnanti, possono intervenire nel complessivo itinerario scolastico dell'allievo riducendo sempre l'handicap derivante dal deficit.

7.1.2. Come riconoscerli?

La disabilità negli apprendimenti procedurali può essere riconosciuta a scuola attraverso semplici prese di atto e valutazioni comparative rispetto al naturale sviluppo delle competenze specifiche. Come ricordano le Linee guida sui DSA già citate, è necessario che l'insegnante sia sensibile e accorto nel verificare le atipie di sviluppo, cioè il discostarsi da quanto atteso dopo esposizione alla didattica, riguardo all'apprendimento della lettura, della scrittura ortografica e grafica, del calcolo. Fondamentale è la precocità dell'invio a centri specialistici pubblici o privati accreditati per la diagnosi, la certificazione e l'intervento riabilitativo che deve essere fatta almeno entro la fine della seconda classe della scuola primaria e, come vedremo anche prima, soprattutto nei casi dove il ritardo di apprendimento è notevole e/o dove sono presenti indicatori di rischio importanti.

Quali sono gli indicatori di rischio più importanti?

- Pregressi disturbi del linguaggio risolti tardivamente o ancora attivi, soprattutto che colpiscono l'aspetto fonologico.
- Fatica ad apprendere le abilità meta fonologiche.

- Difficoltà di memoria, specie fonologica, visuo-percettiva ed anche procedurale.
- Difficoltà di natura prassica, che potranno incidere maggiormente nel grafismo.
- Difficoltà di tipo visuo-percettivo-grafico.
- Difficoltà nelle abilità di *subitizing* o immediatizzazione e conteggio.
- Familiarità per DSA, vista l'origine genetica del disturbo.

Nel caso di sospetto, quindi, si può accentuare, **per un breve periodo**, (non oltre i due/tre mesi) l'attività didattica specifica, ma non ha senso attendere oltre la seconda classe della primaria se non si osservano miglioramenti.

Cosa si può osservare in linea generale in un presunto DSA?

- L'incremento di efficienza atteso non si manifesta, nonostante la ripetuta esposizione agli stimoli specifici (didattica strumentale della lettura, della scrittura e del calcolo).
- L'esperienza non è accumulata, quindi non solo l'esercizio non produce gli effetti attesi, ma l'alunno è come se si trovasse costantemente di fronte a un'esperienza nuova.
- Le prestazioni non raggiungono mai uno standard stabile, sono incostanti e solo occasionalmente migliorano. Lo standard prestazionale, peraltro, non sempre viene raggiunto o richiede tempi molto lunghi.

SPECIMEN

LA PARTE MANCANTE NEL CAPITOLO
È PRESENTE NEL TESTO COMPLETO

Colpo d'occhio: protocolli e modelli

7.1 MODELLO DI UN PAI

Bozza modello “PIANO ANNUALE PER L'INCLUSIONE” degli alunni con Bisogni Educativi Speciali

Scuola _____ A. S. _____

Piano Annuale per l'Inclusione

Parte I – Analisi dei punti di forza e di criticità

A. Rilevazione dei BES presenti:	n°
1. Disabilità certificate (Legge 104/92 art. 3, commi 1 e 3)	
minorati vista	
minorati udito	
Psicofisici	
2. Disturbi evolutivi specifici	
DSA	
ADHD/DOP	
Borderline cognitivo	
Altro	
3. Svantaggio (indicare il disagio prevalente)	
Socio-economico	
Linguistico-culturale	
Disagio comportamentale/relazionale	
Altro	
Totali	
% su popolazione scolastica	
N.° PEI redatti dai GLHO	
N.° di PDP redatti dai Consigli di classe in presenza di certificazione sanitaria	
N.° di PDP redatti dai Consigli di classe in assenza di certificazione sanitaria	

B. Risorse professionali specifiche	Prevalentemente utilizzate in...	Sì / No
Insegnanti di sostegno	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	
AEC	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	
Assistenti alla comunicazione	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	
Funzioni strumentali / coordinamento		
Referenti di Istituto (disabilità, DSA, BES)		
Psicopedagogisti e affini esterni/interni		
Docenti tutor/mentor		
Altro:		
Altro:		
C. Coinvolgimento docenti curricolari	Attraverso...	
Coordinatori di classe e simili	Partecipazione a GLI	
	Rapporti con famiglie	
	Tutoraggio alunni	
	Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva	
	Altro:	
Docenti con specifica formazione	Partecipazione a GLI	
	Rapporti con famiglie	
	Tutoraggio alunni	
	Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva	
	Altro:	

Altri docenti	Partecipazione a GLI	Sì / No
	Rapporti con famiglie	
	Tutoraggio alunni	
	Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva	
	Altro:	
D. Coinvolgimento personale ATA	Assistenza alunni disabili	
	Progetti di inclusione / laboratori integrati	
	Altro:	
E. Coinvolgimento famiglie	Informazione /formazione su genitorialità e psicopedagogia dell'età evolutiva della comunità educante	
	Coinvolgimento in progetti di inclusione	
	Coinvolgimento in attività di promozione	
	Altro:	
F. Rapporti con servizi sociosanitari territoriali e istituzioni deputate alla sicurezza. Rapporti con CTS / CTI	Accordi di programma / protocolli di intesa formalizzati sulla disabilità	
	Procedure condivise di intervento su disagio e simili	
	Accordi di programma / protocolli di intesa formalizzati su disagio e simili	
	Procedure condivise di intervento sulla disabilità	
	Progetti territoriali integrati	
	Progetti integrati a livello di singola scuola	
	Rapporti con CTS / CTI	
	Altro:	

SPECIMEN

LA PARTE MANCANTE NEL CAPITOLO
È PRESENTE NEL TESTO COMPLETO

CONCLUSIONE

Siamo arrivati alla fine. La speranza è che la lettura sia stata arricchente, interessante e utile, in due parole nutriente e anche propositiva sul piano operativo.

Non abbiamo certamente detto tutto quello che si poteva dire perché, per fortuna, non conosciamo tutto e anche perché, nel comunicare umano, non si dice mai tutto quello che si ha da dire. Poi, alla fine, ci si ritrova ad aver detto di più di quello che ci si era prefissati e chi legge, per fortuna, comprende anche molto di più.

Questa tipicità del parlare umano non è un difetto, ma una risorsa, giacché è come se chi ha scritto consegnasse il libro a chi lo legge e chi lo legge può farci ciò che vuole, anche continuarlo a scrivere.

Questa ci sembra una condizione di grande libertà, creatività, autonomia, ma anche responsabilità. Insomma, potrete usare queste pagine come vorrete.

Un libro che si scrive ha le medesime dinamiche generative di un figlio.

Lo si desidera e lo si sogna, ci si prova, ma non sempre si è fertili, poi finalmente lo si concepisce, e lui si accresce via via, riga dopo riga, parola dopo parola, con un lavoro mentale ed anche di pancia per capire e sentire cosa davvero è essenziale e come sia meglio comunicarlo, fino al travaglio, al parto, al battesimo per la presentazione ufficiale al mondo.

Abbiamo cominciato rilevando che la “coppia” che lo ha generato è formata da un pedagogo e una psicologa, un tentativo crediamo ben riuscito d'integrazione e insieme di rispetto dei confini professionali tra una figura educativa e una clinica, condizione della quale si sente una grande necessità, soprattutto a scuola.

Il resto è un'altra storia da scrivere tutti insieme, ognuno nel suo posto e nel suo ruolo.

In questo percorso importanti sono state tutte le persone vicine e presenti che ringrazieremo qui di seguito e quelle vicine e assenti che hanno portato un contributo essenziale alla “nascita” di questo libro, nel nostro caso l'incontro con le idee, le intuizioni, le riflessioni, le strategie che abbiamo scoperto ed elaborato,

altre volte semplicemente ripreso e trafficato, di tanta gente “conosciuta” nello spazio del reale che è rappresentato dai libri e dai new-media, soprattutto la rete informatica.

Ed ora, i ringraziamenti che vanno, *in primis*, agli utenti che hanno abitato e abitano il Filo di Arianna, a tutto lo *staff* senza il quale questo libro avrebbe per noi, forse, meno valore; un variegato e ricco intreccio di volti e professioni diverse e in rete: Cesare e Gino i nostri operatori di area medica, poi Federica, Moira, Alessandra di area psicologica, psicoterapeutica e neuropsicologica, Maria Giulia, Anna Paola di area riabilitativa e rieducativa, Giulia per l'area didattica, Cristina per l'area organizzativa.

Chiara Verdecchia, pedagoga sul campo dall'entusiasmo travolgente, con la quale stiamo condividendo, in questo periodo della nostra vita e speriamo ancora per il futuro, il gusto pieno di una pedagogia appassionata e che tanto può fare e dare alla scuola e alla didattica (e non solo), fuori da ambizioni cliniche e infruttuose sovrapposizioni operative, ma dentro la sua specificità disciplinare applicata con un metodo rigoroso, dialogando e mettendosi in rete con altri saperi e professioni.

Diego Mecenero, della casa editrice Eli - La Spiga e al gruppo dirigente, che hanno creduto in questo progetto e ci hanno accompagnato con fiducia e decisione affinché questo lavoro vedesse la luce.

Poi ringraziamo le nostre famiglie, marito, moglie e figli, ai quali abbiamo sottratto tempo, il nostro, già di per sé molto occupato.

Da ultimo, ma non per ultimo, a tutti quelli che leggeranno questo libro e sapranno dare voce, corpo e anima a questa affascinante e appassionata scommessa educativa di “una scuola non per tutti, ma per ciascuno”.

Perché se un libro che parla di educazione rimane solo uno scritto, non è pienamente pedagogia.

Associazione Italiana Dislessia (a cura di), *I disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazione per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, Erickson, Trento 2009

Arturi R.A., *L'integrazione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Edisud, Salerno 2010

Bianchi M.E., Rossi V., *Dalla diagnosi al PDP al PAI*, Lattes, Torino 2014

Bird R., *Laboratorio di discalculia. Giochi ed attività per alunni con DSA*, Erickson, Trento, 2014

Buber M., *La vita come dialogo*, La Scuola, Brescia 2013

Buber, M. *Discorsi sull'educazione*, Armando, Roma 2009

Cairo M.T., *Problemi di apprendimento a scuola: disabilità, difficoltà, svantaggi e dotazioni. Percorsi di pedagogia e didattica speciale*, Vita e Pensiero, Milano 2008

Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007

Canevaro A., Ianes D., *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson Trento 2001

Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano, 1999

Capuano A.P., Storace F., Ventriglia L., *BES e DSA. La scuola di qualità per tutti*, LibriLiberi, Firenze, 2013

Cetra Rita, *Come leggere DSA e scuola dell'infanzia. Quaderno operativo*, Giunti, Milano 2012

Cornoldi C., Zaccaria S., *A scuola ho un bambino che.. L'insegnante di fronte ai disturbi specifici di apprendimento*, Giunti Scuola, Milano 2011

Cornoldi C., Gardinale M., Masi A., Pettenò L., *Impulsività e autocontrollo*, Erickson, Trento 2007

Cornoldi C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1999

Cornoldi C. (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento. Aspetti psicologici e neuropsicologici*, Il Mulino, Bologna, 1991

Cottini L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004

Dovigo F., *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2007

Ferrucci F., *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, Rubbettino, Catanzaro, 2004

Fogarolo F. Munaro C., *Fare inclusione. Strumenti didattici autocostruiti per attività educative e di sostegno*, Erickson, Trento 2014

Fogarolo F., Scapin C., *Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Erickson, Trento 2010

Gaspari P., Sandri P., *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Franco Angeli, Milano 2010

Grandi L. (a cura di), *Guida alla dislessia per genitori*, Associazione Italiana dislessia, Faenza, 2012

Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso la didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2014

Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8.*, Erickson, Trento 2013

Ianes D., Cramerotti S., *ADHD a scuola. Strategie efficaci per insegnanti*, Erickson Trento 2013

Ianes D., Cramerotti S., *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento 2011

Ianes D., Cisotto L., Galvan N., *Facciamo il punto su disgrafia e disortografia. Apprendimento della scrittura e difficoltà*, Erickson, Trento 2011

Ianes D., Lucangeli D., Mammarella I., *Facciamo il punto sulla discalculia e altre difficoltà in matematica*, Erickson, Trento 2010

Ianes D., Macchia V., *Didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento 2008

Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2006

Ianes D., *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento 2005

Isidori M.V., *I disturbi specifici di apprendimento a scuola. La formazione degli insegnanti*, Anicia, Roma 2014

Lampacrescia E., *I disturbi della comunicazione: prevenzione, diagnosi e trattamento educativo*, Rubbettino, Catanzaro, 2008

Lucangeli D. (a cura di), *La discalculia e le difficoltà in aritmetica*, Giunti, Milano 2012

Macchia V., *Individuazione precoce del rischio ADHD e laboratorio di attenzione nella scuola dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano 2014

Marzocchi G.M. (a cura di), *La presa in carico dei bambini con ADHD e DSA. Costruzione della rete tra clinici, genitori e insegnanti*, Erickson, Trento 2011

Marzocchi G.M., *Bambini disattenti e iperattivi*, Il Mulino, Bologna 2003

Meini L., Ferraboschi N., *Recupero in ortografia. Percorso per il controllo consapevole dell'errore*, Erickson, Trento 2014

Meloni M., Galvan Ni., Sponza N., Sola D., *Dislessia strumenti compensativi*, LibriLiberi, Firenze 2004

Micciarelli E., *Nuovi compagni di banco e proposte per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri*, Franco Angeli, Milano 2003

OMS, ICF. *Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*, Erikson, Trento, 2008

Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014

Pegoraro D., *Bisogni educativi speciali. Per una scuola a misura dell'allievo*, SEL, Torino 2014

Pellegrino C., *L'integrazione scolastica. Dalla tutela del disabile ai nuovi bisogni educativi speciali*, Pellegrini, Cosenza 2014

Peroni M., Staffa N., Grandi L., Berton M.A., *Dislessia. Come utilizzare al meglio le nuove tecnologie con i DSA*, Anastasis, Bologna 2010

Rapaport J L., Ismond D. R., *Guida alla diagnosi dei disturbi dell'infanzia e dell'adolescenza*, Elsevier, 2000

Scuola di Barbiana (a cura di), Don Lorenzo Milani, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Pisa

Società italiana di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza (a cura di), *Linee guida per il DDAI e i DAS. Diagnosi e interventi per il disturbo da deficit di attenzione/iperattività e i disturbi specifici dell'apprendimento*, Erickson, Trento 2006

Stella G., Grandi L., *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti Scuola, Milano, 2011

Stella G., Savelli E., *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*, Erickson, Trento 2011

Stella G., Biancardi A., *Le difficoltà di lettura e scrittura. Strategie per il recupero nel 1° ciclo*, Omega, Torino 1995

Stella G., *La dislessia*, Il Mulino, Bologna 2004

Tressoldi P.E., Vio C., *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 2012

Tretti M.L., Terreni A., Corcella P.R., *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento. Strategie ed interventi*, Erickson, Trento 2002

Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma 2005

Venturelli A., *Scrivere: l'abilità dimenticata. Una prospettiva pedagogica sulla disgrafia*, Mursia, Milano 2011

Vio C., Tressoldi P.E., Lo Presti G., *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 2012



Eugenio Lampacrescia, svolge attività di Pedagogista, Logopedista, Counselor, Formatore e dirige *Il Filo di Arianna snc* di Castelfidardo (AN). È Presidente e Direttore Scientifico della SIPGI Marche - Counseling e Formazione - Scuola ad Indirizzo Pluralistico Gestaltico Integrato.

Già docente di Disturbi dell'Apprendimento e della Comunicazione, ora insegna Pedagogia Speciale e Psicopedagogia del Linguaggio e della Comunicazione presso l'Università degli Studi del Molise e Pedagogia Generale presso l'Università Politecnica delle Marche. Ha pubblicato vari libri, saggi e contributi su tematiche pedagogiche, logopediche e teologiche in varie riviste specializzate o come co-autore di testi. Tra le sue opere, *I disturbi della comunicazione. Prevenzione, diagnosi e trattamento educativo*, Rubbettino Università, 2008.



Laura Porfiri, svolge attività di Psicologa Clinica presso *Il Filo di Arianna snc* di Castelfidardo (AN) e di Insegnante e Coordinatrice Didattica presso la Scuola dell'Infanzia Paritaria D. Pallavicino di Moie di Maiolati Spontini (AN). Lavora, inoltre, come esperta presso il Tribunale di sorveglianza di Ancona. Specializzata in Sessuologia e Criminologia, ha conseguito il Perfezionamento in Disturbi Specifici dell'Apprendimento. È co-autrice della guida didattica per l'insegnamento della Religione cattolica nelle Scuole dell'Infanzia *Cuori in Festa*, ELI Editrice, 2014.

BES e inclusività

La necessità di una scuola sempre più capace di includere e di integrare i soggetti che manifestano *Bisogni Educativi Speciali* (BES) è una nuova sfida pedagogica colma di potenzialità e di possibilità umane e operative da mettere in atto che la scuola, nel suo insieme, e gli insegnanti, nello specifico, certamente possiedono. Si tratta di risorse capaci di dare risposte concrete che possono essere al contempo rigorose e creative, attraverso lo studio e la formazione costante e insieme l'integrazione tra diverse discipline e professioni, per evitare che il fare sia improvvisato, solitario e routinario.

Non si può negare, d'altra parte, che questa nuova responsabilità spaventa, com'è naturale che sia. Solo da qui, però, si può partire: dalle cose in atto e da quelle in potenza, da ciò che la scuola già fa, ed è tanto, e da quello che potrebbe ancora fare, che è pure tanto.

Il libro parla di inclusività scolastica in questa prospettiva di un sapere integrato e non escludente. Siamo, infatti, convinti che una scuola che esclude e boccia fallisce nel suo compito educativo.

Questa pubblicazione accompagna il lettore nella riflessione sui *Bisogni Educativi Speciali* offrendo strumenti molto pratici, ma partendo da una riflessione più generale e valorizzando le buone prassi scolastiche già in atto. In tal modo il riconoscimento e l'accoglienza che riducono i conflitti, la valorizzazione e il rispetto delle differenze, l'accettazione incondizionata, l'ascolto e la comprensione dell'altro in qualsiasi condizione si trovi, possono divenire il terreno fertile attraverso il quale il seme dell'inclusione potrà produrre cambiamenti reali e non solo retorici e di facciata.

Sta certamente alle persone sensibili e di buona volontà stare vicini e accompagnare in questo percorso, non solo gli alunni, ma anche i colleghi più resistenti, diffidenti e persino che remano in altra direzione, quelli disillusi, senza più sogni e attese. Le "armi" sono le medesime: ascolto, comprensione, accettazione incondizionata, attesa e, in definitiva, anche in questo caso, inclusione.



~~€ 12,90~~

SPECIMEN GRATUITO FUORI COMMERCIO
Fuori campo IVA (D. PR. 26/10/72 n. 633, art. 2, lett. d)