

PENSANDO SI IMPARA



Stimolare l'attenzione,
le funzioni esecutive
e la memoria di lavoro
nei bambini
con bisogni educativi speciali

A CURA DI MARGHERITA ORSOLINI



*Strumenti per il lavoro
psico-sociale ed educativo*

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella homepage al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

PENSANDO SI IMPARA

**Stimolare l'attenzione,
le funzioni esecutive
e la memoria di lavoro
nei bambini
con bisogni educativi speciali**

A CURA DI MARGHERITA ORSOLINI

***Strumenti per il lavoro
psico-sociale ed educativo***

FrancoAngeli

Il testo è stato progettato e discusso in collaborazione con tutte le autrici e gli autori. Le attività e i giochi, scaricabili online nell'Area multimediale del sito www.francoangeli.it, sono stati ideati e sperimentati dallo stesso team che ha redatto il volume nell'ambito delle attività del *Laboratorio della Volpe rossa – Servizio di consulenza sui disturbi dell'apprendimento* del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza, Università di Roma.

Per accedere all'allegato online è indispensabile
seguire le procedure indicate nell'area Biblioteca multimediale
del sito **www.francoangeli.it**
registrarsi e inserire il codice **EAN 9788891787385** e l'indirizzo e-mail
utilizzato in fase di registrazione

Grafica della copertina: *Alessandro Petrini*

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

Indice

| | | |
|---|------|----|
| Introduzione , di Margherita Orsolini | pag. | 9 |
| 1. Conoscere i Bisogni Educativi Speciali , di Margherita Orsolini | » | 13 |
| 1.1. I BES visti dall'interno | » | 13 |
| 1.2. La prospettiva della normativa scolastica | » | 16 |
| 1.3. L'autostima | » | 20 |
| 1.3.1. Autostima in bambini con disturbi specifici dell'apprendimento | » | 20 |
| 1.3.2. Autoefficacia percepita: i fattori che la influenzano | » | 22 |
| 1.3.3. Autoefficacia nell'autoregolazione dell'apprendimento: adolescenti e giovani adulti con DSA | » | 25 |
| 1.4. Finalità dell'intervento a scuola | » | 27 |
| 1.5. Comprendere la natura delle difficoltà attraverso diagnosi e valutazioni | » | 31 |
| 1.5.1. Neurodiversità | » | 31 |
| 1.5.2. I disturbi del neurosviluppo | » | 33 |
| 1.6. Collaborazione tra insegnanti e specialisti per rafforzare i processi dell'apprendere | » | 35 |
| 2. Lavorare con le fragilità cognitive ed emotive degli allievi con BES: l'attenzione , di Margherita Orsolini | » | 44 |
| 2.1. Attenzione involontaria e volontaria | » | 44 |
| 2.2. Tre sistemi dell'attenzione | » | 45 |
| 2.2.1. Orientamento e attenzione esecutiva | » | 46 |
| 2.2.2. Il primo sviluppo dell'attenzione nei bambini | » | 47 |
| 2.3. Lavorare con l'attenzione a scuola | » | 49 |
| 2.3.1. Il caso di R. dalla valutazione al PDP | » | 49 |
| 2.3.2. Linee guida per il lavoro a scuola con R. | » | 53 |
| 2.3.3. Stimolare la componente energetica dell'attenzione a scuola | » | 54 |

| | | |
|--|---|-----|
| 2.3.4. Stimolare l'orientamento e l'attenzione esecutiva a scuola | » | 59 |
| 2.3.5. Sintonizzarsi con l'attenzione a scuola | » | 65 |
| 3. Lavorare con le fragilità cognitive ed emotive degli allievi con BES: le funzioni esecutive , di Margherita Orsolini | » | 68 |
| 3.1. Il caso di T. dalla valutazione al PDP | » | 68 |
| 3.2. L'intervento con T. | » | 75 |
| 3.3. Concetti chiave della ricerca in psicologia e neuropsicologia dello sviluppo: funzioni esecutive | » | 76 |
| 3.3.1. Le funzioni esecutive sostengono il procedere controllato del pensiero e dell'azione | » | 76 |
| 3.3.2. Le funzioni esecutive di controllo inibitorio e flessibilità cognitiva | » | 78 |
| 3.3.3. Cambiamenti evolutivi nelle funzioni esecutive | » | 81 |
| 3.3.4. L'influenza di fattori ambientali sullo sviluppo delle funzioni esecutive | » | 82 |
| 3.3.5. La regolazione emotiva | » | 84 |
| 3.4. Lavorare a scuola con le funzioni esecutive | » | 86 |
| 3.4.1. Sintonizzarsi con le funzioni esecutive a scuola | » | 86 |
| 3.4.2. Stimolare a scuola le funzioni esecutive insegnando la metacognizione | » | 91 |
| 3.4.3. Stimolare la regolazione emotiva e le funzioni esecutive a scuola: gli interventi basati su evidenze sperimentali | » | 97 |
| 3.4.4. Sintonizzarsi con la regolazione emotiva a scuola | » | 101 |
| 3.4.5. Stimolare le funzioni esecutive con Apismela | » | 104 |
| 4. Lavorare con le fragilità cognitive ed emotive degli allievi con BES: la memoria di lavoro , di Sergio Melogno | » | 108 |
| 4.1. Concetti chiave della ricerca in psicologia e neuropsicologia dello sviluppo: la memoria di lavoro | » | 110 |
| 4.1.1. Un sistema multicomponentiale della memoria di lavoro | » | 110 |
| 4.1.2. Memoria di lavoro e inibizione | » | 116 |
| 4.1.3. Sviluppo tipico della memoria di lavoro | » | 119 |
| 4.1.4. Profili di memoria di lavoro nei bambini con BES | » | 123 |
| 4.1.5. Comprensione e produzione di testi: il ruolo della memoria di lavoro | » | 128 |
| 4.1.6. I trattamenti della memoria di lavoro dai contesti clinico-abilitativi alla scuola | » | 129 |

| | | |
|---|---|-----|
| 4.2. Lavorare con la memoria di lavoro a scuola | » | 133 |
| 4.2.1. Sintonizzarsi con la memoria di lavoro: prima e seconda linea-guida | » | 134 |
| 4.2.2. Stimolare la memoria di lavoro a scuola: terza linea-guida | » | 136 |
| 4.2.3. Stimolare la metacognizione e mettere in primo piano il pensiero | » | 142 |
| 4.3. Il caso di P.: dalla valutazione al PDP | » | 145 |
| 4.3.1. Il bambino P. | » | 145 |
| 4.3.2. L'intervento con P. utilizzando il training Apismela | » | 152 |
| | | |
| 5. Il programma Apismela , di Margherita Orsolini, Angela Santese, Chiara Toma | » | 154 |
| 5.1. I principi di base | » | 154 |
| 5.2. Il ruolo del conduttore nelle attività e nei giochi | » | 155 |
| 5.2.1. Co-costruzione | » | 155 |
| 5.2.2. Graduare l'aiuto | » | 157 |
| 5.2.3. Facilitare la fiducia e la regolazione emotiva | » | 158 |
| 5.2.4. Gestire gli errori | » | 160 |
| 5.2.5. Secondo te, secondo voi | » | 162 |
| 5.3. La sequenza delle attività in ogni incontro | » | 165 |
| 5.4. Proporre Apismela ad un piccolo gruppo di bambini | » | 166 |
| | | |
| 6. Il training Apismela: schede per la conduzione di attività e giochi , di Angela Santese, Chiara Toma, Nausica Latini, Samantha Salomone e Jacopo D'Andreagiovanni | » | 170 |
| | | |
| Bibliografia | » | 253 |
| | | |
| APPENDICE – Crediti Apismela | » | 267 |
| | | |
| Gli autori | » | 295 |

Introduzione

di Margherita Orsolini

Il bambino D. ci ha spiegato che quando riesce a fare “da solo” a scuola, senza chiedere ogni secondo l’aiuto dell’insegnante, allora sì che si sente intelligente. *Quando non riesco non mi ci sento*. Le sue parole ci hanno fatto comprendere chiaramente, più di qualsiasi manuale, che per sentirsi bene a scuola e per sentirsi capaci di pensare, dobbiamo promuovere un’autoregolazione dell’apprendimento (Zimmerman, 2000). Non possiamo limitarci a consolidare le abilità di base, è necessario potenziare competenze complesse, con cui bambini e preadolescenti possono riflettere sui propri processi cognitivi, compierne un monitoraggio (Cornoldi, De Beni, e Gruppo MT, 2015), guardare al loro mondo interno cercando di distinguere emozioni e motivazioni che sostengono lo sforzo e il piacere dell’imparare. Questo tipo di competenze complesse possono promuovere l’autonomia nell’apprendimento a scuola e nei contesti di vita quotidiana.

Stimolare le funzioni cognitive ed emotive che supportano l’autoregolazione dell’apprendimento e favoriscono il benessere a scuola sono le principali finalità di questo libro, proposte per i bambini con bisogni educativi speciali e per tutti gli allievi.

I disturbi del neurosviluppo, insieme a svariate condizioni in cui i bambini crescono avendo sperimentato un forte stress della vita familiare o carenze di stimolazione culturale, linguistica e affettiva, sono caratterizzati da un insieme eterogeneo di difficoltà e di abilità. Sono però comuni le fragilità in alcune funzioni che offrono un supporto decisivo al pensare, al riflettere, e al monitoraggio dei processi cognitivi: l’uso del linguaggio come strumento di regolazione cognitiva, l’attenzione, le funzioni esecutive e in particolare la memoria di lavoro. Fragilità in queste funzioni ostacolano la capacità di regolare lo sforzo, non permettono un attivo mantenimento delle consegne e un controllo consapevole delle procedure e del pensiero. Un buono sviluppo di queste funzioni può invece sostenere una più generale capacità di autoregolare i processi cognitivi ed emotivi, oltre che l’apprendimento a scuola.

Il volume propone a insegnanti, psicologi o pedagogisti esperti delle difficoltà e dei disturbi dell'apprendimento, una guida teorico-pratica che permetterà di condividere concetti e modalità di intervento per stimolare l'attenzione, le funzioni esecutive e la memoria di lavoro. L'idea principale del libro è che queste funzioni possono essere rafforzate sia attraverso attività proposte in classe per tutti gli allievi, sia attraverso esercizi più sistematici e intensivi proposti in un laboratorio di piccolo gruppo particolarmente rivolto agli allievi con BES.

Le attività e i giochi del pacchetto Apismela che viene fornito come materiale online del libro (www.francoangeli.it/Area_multimediale) possono essere utilizzati in questo tipo di laboratorio. Abbiamo sperimentato il training Apismela con bambini della scuola primaria a partire dagli 8 anni e con preadolescenti (scuola secondaria di primo grado); le fragilità cognitive e di apprendimento dei partecipanti si inserivano in storie evolutive caratterizzate da disturbi del linguaggio o dell'apprendimento, deficit di attenzione e iperattività, funzionamento intellettivo limite, disabilità intellettiva lieve o da una condizione di bilinguismo associata a una fragilità delle competenze linguistiche in lingua italiana. La sperimentazione è finora avvenuta attraverso interventi individuali nel contesto domiciliare o in un centro clinico, oppure in laboratori di piccolo gruppo a scuola.

Il libro ha due principali ispiratori e tanti piccoli maestri. Il primo ispiratore è un grande psicologo del passato: Lev Vygotskij. Riprendiamo da lui l'idea che le funzioni esecutive fanno parte di un ampio insieme di *funzioni psichiche superiori* in cui si unisce un pensiero cosciente e un *essere* (si potrebbe dire *un modo di essere*) connesso intimamente con il corpo (Mecacci, 2017). Sono funzioni con cui il pensiero si *flette su se stesso*, piuttosto che su qualche aspetto della realtà: riflettiamo su come procedere, come trovare nuove soluzioni a un problema, come affrontare uno specifico compito; questo pensiero che ha per oggetto l'attività cognitiva si nutre anche di un rapporto intimo con sensazioni ed emozioni, così come il corpo le comunica, il cervello elabora, la mente interpreta. Consapevolezza, rapporto con la totalità e individualità dell'esperienza vissuta si intrecciano nelle funzioni psichiche superiori.

La seconda ispiratrice è Clotilde Pontecorvo: dal suo insegnamento riprendiamo la centralità del pensare e del ragionare e l'importanza del contesto sociale e interattivo che a scuola permette di costruire conoscenza attraverso il dialogo (Pontecorvo, 1993). Se a scuola venissero davvero messi in primo piano il pensare, il ragionare, il costruire attivamente i concetti, tutti gli allievi, e non solo quelli con bisogni educativi speciali, trarrebbero un vantaggio dall'uso di strumenti simbolici (schemi, mappe, supporti visivi e auditivi) con cui guidare la produzione e la comprensione di complessi artefatti (es. la scrittura di testi, la costruzione di presentazioni multimediali, la

comprensione e rielaborazione di testi). Il focus della scuola non sarebbe tanto sul memorizzare, quanto sull'utilizzare tutto ciò che può "liberare risorse" per dedicarle al pensiero e alla costruzione attiva della conoscenza. Gli strumenti simbolici utili per autoregolare l'apprendimento dovrebbero essere oggetto di una condivisione, argomento di confronto e di insegnamento reciproco tra allievi, visti come mezzi che permettono non solo di compensare le difficoltà, ma anche e soprattutto di espandere le proprie potenzialità.

I piccoli maestri del libro sono tutti i bambini che abbiamo avuto modo di incontrare nel "laboratorio della Volpe rossa", un servizio di consulenza universitario sui disturbi dell'apprendimento e dello sviluppo cognitivo, a cui tutte le autrici e gli autori hanno collaborato. Ogni bambina e ogni bambino ci hanno insegnato che la difficoltà ad apprendere, qualsiasi sia la causa, e indipendentemente dalla sua natura circoscritta – oppure generalizzata anche agli apprendimenti informali della vita quotidiana – produce una sofferenza e una ferita profonda nell'immagine di sé. Ognuno dei bambini ci ha mostrato, per riprendere una frase di Tolstoj, di essere infelice *a modo suo* ma anche di poter attivare risorse inimmaginabili. Se un intervento riesce a mobilitare la fiducia e l'intenzione di imparare, e lo fa utilizzando attività adeguate, le difficoltà risultano mitigate, la motivazione rafforzata, e si riaccende nel bambino il senso del proprio valore.

Questo libro invita insegnanti, psicologi, pedagogisti a collaborare di più e meglio per permettere ai bambini con bisogni educativi speciali di sentirsi pienamente parte di una comunità che a scuola sta imparando a usare le risorse del pensiero, la consapevolezza delle emozioni, la collaborazione, per costruire l'apprendimento e la conoscenza.

I primi quattro capitoli del libro illustrano concetti centrali nella psicologia e neuropsicologia dello sviluppo: dall'autostima e l'autoefficacia percepita, all'attenzione, il controllo inibitorio, la regolazione emotiva, la flessibilità cognitiva, la memoria di lavoro. Ognuno di questi concetti viene esposto considerandone anche le possibili "traduzioni" didattiche che faciliteranno la realizzazione di un insegnamento davvero inclusivo. I capitoli 5 e 6 espongono i principi alla base dell'intervento Apismela e descrivono le modalità di conduzione delle attività e dei giochi con cui allenare l'attenzione, le funzioni esecutive, la memoria di lavoro e con cui stimolare strategie di autoregolazione cognitiva in laboratori di piccolo gruppo a scuola oppure in interventi individuali.

1. Conoscere i Bisogni Educativi Speciali

di Margherita Orsolini

1.1. I BES visti dall'interno

Essere uno studente con bisogni educativi speciali (BES) significa far parte di un'ampia categoria di persone che soffrono nell'apprendimento scolastico. Le difficoltà scolastiche possono essere relativamente lievi e circoscritte oppure intense e generalizzate ma impediscono quasi sempre di sperimentare piacere nell'imparare e fiducia nelle capacità della propria mente. Per prendere contatto con queste sofferenze consideriamo l'esperienza di chi, tra gli allievi con BES, sperimenta difficoltà in genere lievi: i bambini con disturbi specifici dell'apprendimento.

Lo scrittore Pennac ricorda: *Ho sempre sentito dire che mi ci era voluto un anno intero per imparare la lettera "a". La lettera "a", in un anno. Il deserto della mia ignoranza cominciava al di là dell'invalidabile "b"* (Pennac, 2007). Schultz, il poeta che ha scritto "La mia dislessia", ricorda di aver imparato a leggere solo all'età di undici anni e di sentirsi tuttora sconcertato per il modo decisamente particolare con cui la sua mente riceveva ed elaborava le informazioni.

Per bambini con un disturbo specifico dell'apprendimento non è affatto chiaro che cosa impedisca di essere uno studente "come gli altri". Sono solo chiare la fatica e la rabbia suscitate dalle più semplici e ripetitive attività scolastiche. L'autostima subisce un attacco violento, ogni richiesta scolastica rischia di trasformarsi in una vergognosa esposizione delle proprie incapacità. Afferma il poeta Schultz: *L'immagine di me come cretino è intrecciata al mio essere a livello neurologico, fonologico, linguistico. È il mio codice fonetico. Quando leggo, questa immagine legge insieme a me, interpretando ogni parola, ogni fonema* (Schultz, 2016).

Per i bambini che sperimentano difficoltà nell'apprendere, il doloroso sentimento della vergogna non è suscitato soltanto dall'aspettativa di essere

presi in giro e criticati dai compagni. Si genera in loro un dolore anche più forte per la ricorrente e drastica critica a se stessi.

Il bambino G. che ha da poco iniziato una valutazione racconta che lui non sa leggere bene e aggiunge *non capisco molto quello che leggo*. La psicologa che dialoga con lui propone *forse perché tutta l'attenzione la metti nel riconoscere le parole e così alla fine ricordi poco quello che hai letto*. G. annuisce e poi aggiunge *però quello che mi dispiace di più è che i compagni mi prendono in giro, perché leggo ancora come un bambino più piccolo*. Alla domanda della psicologa: *e tu cosa pensi del comportamento dei tuoi compagni?* G. risponde *che hanno ragione, hanno ragione loro*.

Pensare di non riuscire a imparare, temere di essere stupidi ritorna sempre nella mente dei bambini che sperimentano serie difficoltà di apprendimento, soprattutto quando l'essere bravi a scuola ha un valore molto alto, definisce ciò che vorrebbero diventare, ciò che i loro genitori desiderano. Capita così, come ci mostra il bambino G., di cominciare a guardare se stessi nel modo in cui gli altri, i bravi, tendono a vederci e di diventare le vittime del nostro stesso giudizio. L'immagine di sé viene aggredita dall'interno, ogni volta che la propria partecipazione a un compito viene osservata con i panni di un giudice allineato e identificato con i "bravi", proprio quei bravi che si stupiscono in continuazione dei nostri errori.

Come osserva Stella (2016), nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria inferiore molti bambini con disturbi specifici dell'apprendimento rivestono di rabbia il proprio dispiacere: mostrarsi forti nell'aggressività verbale e anche fisica può diventare un modo per difendere l'immagine di sé.

Teo è un ragazzino che ha ricevuto la diagnosi di dislessia soltanto nella secondaria di primo grado, la cosiddetta scuola media; la mamma riporta che una mattina si è preso a botte con un compagno, dislessico anche lui, e che secondo Teo "fa il figo" e si dà arie per nascondersi. *Essere dislessici non è una cosa di cui vergognarsi* afferma la mamma, ed ecco il prosieguo del dialogo: *Se gli altri pensano che un dislessico sia stupido, sì, puntualizza Teo. Ed è quello che pensano i tuoi compagni? Un po' lo pensano tutti*. Prosegue la mamma *Ma tu hai un compagno dislessico in classe, mica lo prendono in giro? No, ma lui lo sa dalle elementari, è diverso. E poi ci sono due tipi di dislessici: quelli come lui e quelli come me e Margherita. E qual è la differenza? Quelli come lui si fanno dare un po' meno compiti, sono allegri e stanno bene con tutti. E tu e Margherita? Noi ci teniamo a essere bravi e quindi ci vergogniamo* (Magni, 2017).

La fragile immagine di sé che si costruisce quando l'imparare "fa soffrire" è in parte contagiata anche dalle paure e dai pensieri pessimisti con cui i genitori cominciano a considerare il futuro del bambino. Le difficoltà sono segni di anormalità? E tutti gli ostacoli incontrati a scuola scompariranno a un certo punto? Sarà mai nostro figlio come "tutti gli altri"? Che futuro avrà?

Anche la mamma di Pennac, a quanto pare, non si è più ripresa dall'ansia con cui ha vissuto la carriera scolastica del figlio. Al punto da non riuscire a credere, da anziana, che suo figlio sia diventato un insegnante e uno scrittore. Scrive Pennac: *Il mio avvenire le parve da subito talmente compromesso che non è mai stata davvero sicura del mio presente... nel segreto del suo cuore sopravviveva l'ansia suscitata dal cattivo studente degli inizi.*

Per un genitore la scuola è importante. Le affida suo figlio per un periodo consistente (quindici anni) della vita, in una fase in cui si formano la sua personalità e il suo sapere. L'insegnante diviene quindi una figura rilevante, oserei dire centrale, nell'equilibrio della famiglia. Se il bambino va male a scuola l'intera famiglia ne risente. La madre, che di solito è quella che va a prendere il bambino a scuola, teme il giudizio degli insegnanti sul proprio figlio. "Il bambino non segue il ritmo della classe..." è sufficiente per provocare il dolore che ti prende alla gola quando devi ricacciare il pianto (Stella, 2016).

La scuola frequentata da Pennac e da Schultz non aveva ancora messo al centro della sua pedagogia il valore dell'inclusione. La mancanza di conoscenze scientifiche sulla natura delle difficoltà d'apprendimento portava a cercare tipi di spiegazioni semplificate che rispondevano in realtà ad una frettolosa ricerca di colpevoli. Colpevole la scarsa intelligenza del bambino? Oppure la famiglia problematica e conflittuale? Qualche trauma nella prima infanzia?

La scuola frequentata da Teo e dal bambino G. ha invece riconosciuto l'esistenza di condizioni fisiche, psicologiche, sociali che richiedono una considerazione speciale perché si realizzi un'integrazione sul piano sia degli apprendimenti sia della partecipazione alla vita sociale della scuola.

Tuttavia anche la scuola di Teo trova difficoltà ad insegnare ai bambini *nel modo in cui loro possono apprendere*. Ancora oggi i valori racchiusi nel concetto di "bisogno educativo speciale" possono rimanere scarsamente applicati, soprattutto quando gli insegnanti non sono stati coinvolti in iniziative di formazione e aggiornamento che siano in grado di proporre concetti chiari per comprendere la natura delle difficoltà nell'apprendere e strumenti efficaci per intervenire.

La bambina Y. frequenta la terza classe primaria e impiega circa 40 minuti per leggere un brano di 10 righe. Nonostante la sua vivacità cognitiva, non trova nella scuola risorse esperte che sappiano insegnarle nel modo in cui lei *possa apprendere*. Le hanno insegnato nel modo in cui la maggior parte dei bambini apprende. Ma lei non è come la maggior parte: parla l'italiano abbastanza bene ma non è di madrelingua italiana; oltre alle difficoltà di lettura ha difficoltà attentive e linguistiche; non ha nessuno che a casa la segua nei compiti; è povera e non ha familiari che credano nella sua intelligenza.

Spesso la scuola non sa far altro che insegnare a tutti nello stesso modo.

Ma, come affermava Don Milani, *non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali.*

1.2. La prospettiva della normativa scolastica

La scuola italiana è regolata da una normativa che pone l'inclusione al centro dei valori educativi e delle pratiche didattiche. Il valore dell'inclusione riconosce a ogni allievo il diritto di ricevere una risposta a bisogni educativi che per un periodo di tempo, o per tutta la durata della frequenza scolastica, possono essere "speciali", nel senso di richiedere metodi e strategie in parte personalizzati per poter realizzare il diritto all'apprendimento.

Come mostra il box 1.1, condizioni molto diverse richiedono una considerazione speciale; tra gli studenti che non hanno mai ricevuto diagnosi ci sono i numerosi allievi che vivono una situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. Per questi allievi, in primis i bambini che pur essendo nati in Italia hanno appreso l'italiano come seconda lingua, l'ostacolo è una fragile padronanza della lingua italiana oltre che una limitata esposizione alle pratiche culturali che utilizzano la riflessione e il discorso sulle regole come metodi di socializzazione alle attività della scuola.

Ancora, tra gli allievi con BES identificati dagli insegnanti, possono esserci studenti le cui difficoltà di lettura, di calcolo o di ortografia, fanno sospettare un disturbo specifico dell'apprendimento e suggeriscono l'opportunità di una valutazione specialistica. Finché una valutazione non si conclude, la scuola è chiamata a considerare i "bisogni speciali" di questi allievi e ad iniziare comunque un percorso di adattamento della didattica che prevede un Piano Didattico Personalizzato (PDP) in cui il consiglio di classe individua strategie didattiche e metodologiche che possono potenziare l'apprendimento e permettere di mitigare le conseguenze delle difficoltà.

Tra gli allievi che hanno invece ricevuto una diagnosi ci sono studenti con disturbi specifici dell'apprendimento o con altri disturbi del neurosviluppo (vedere il box 1.3). In questo caso la costruzione di un PDP può avvenire tenendo conto dei risultati della valutazione specialistica, decidendo quali potenziamenti, facilitazioni e strategie compensative e dispensative adottare.

Box 1.1 – Tipologie di studenti con bisogni educativi speciali e tipo di programmazione educativa

| Studenti con diagnosi | | Studenti senza diagnosi |
|---|---|--|
| <i>Disabilità</i> | <i>Disturbi specifici dell'apprendimento</i> | <i>Altre tipologie di disturbo</i> |
| <p>Disabilità intellettiva</p> <p>Disturbi dello spettro autistico</p> <p>Altre condizioni di problematicità (es. disabilità motorie o sensoriali, disturbi della sfera affettiva; forme gravi di deficit di attenzione e iperattività/impulsività)</p> <p>Certificazioni che in base alla legge 104 riconoscono condizioni di gravità tali da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione e da rendere necessarie forme speciali di supporto (es. insegnante di sostegno)</p> | <p>Disturbi della lettura, dell'ortografia, del calcolo</p> <p>Disturbi misti dell'apprendimento</p> <p>Certificazioni in base alla legge 170</p> | <p>Difficoltà nell'apprendimento e/o nella partecipazione sociale</p> <p>Studenti in condizioni di svantaggio socio-culturale e/o linguistico</p> <p>Studenti che sono coinvolti in un processo diagnostico non ancora concluso</p> <p>Difficoltà identificate attraverso le osservazioni e le valutazioni degli insegnanti e con delibera del Consiglio di classe</p> |

Programmazione educativa

| Studenti con diagnosi | | Studenti senza diagnosi |
|--|--|--|
| <p><i>PEI (Piano Educativo Individualizzato)</i></p> <p>L'individuazione della didattica prevista dal PEI si basa sulla cosiddetta "diagnosi funzionale" in cui sono messi in luce i punti di forza e di fragilità della persona, tentando anche di individuare le aree di maggiore modificabilità e le tecniche di facilitazione.</p> <p>Tra le misure previste da un PEI: scelta di testi scolastici semplificati; analisi funzionale del comportamento e tecniche per facilitare l'interazione e la collaborazione tra pari; obiettivi a breve e medio termine per specifici contenuti didattici identificando gli obiettivi minimi di ogni disciplina.</p> | <p><i>PDP (Piano Didattico Personalizzato)</i></p> <p>Intende differenziare i percorsi formativi a partire dalle caratteristiche di ciascun allievo. Lo scopo principale è quello di far sì che ognuno sviluppi i propri talenti.</p> <p>Definisce strategie per attivare processi di apprendimento tenendo conto dei punti di forza e di fragilità emersi dalla valutazione. Ad esempio, prevede di stimolare l'acquisizione di concetti favorendone un'elaborazione multimodale piuttosto che basata prevalentemente sul codice linguistico.</p> <p>Formula misure dispensative (es. <u>no</u> alla lettura ad alta voce in classe) e compensative (es. <u>si</u> a mappe concettuali che possono essere utilizzate nell'esposizione orale di un argomento; <u>si</u> a "quaderni delle regole" da consultare quando necessario; <u>si</u> a tecnologie digitali con cui costruire mappe concettuali).</p> <p>Prevede un adattamento dei tempi e dei criteri di valutazione.</p> | <p>A differenza del PDP predisposto per studenti che hanno ricevuto una diagnosi, il PDP per studenti che non hanno una diagnosi si basa sulle osservazioni e valutazioni degli insegnanti. Anche in questo caso si prevedono tipi di interventi che possono offrire un supporto alle difficoltà e che possono "rimettere in moto" l'apprendimento e/o la partecipazione sociale dell'allievo.</p> <p>Se ritenuto utile, si possono inoltre prevedere misure compensative e dispersive come per i DSA.</p> |

Tra gli allievi che hanno ricevuto una diagnosi possono esserci studenti che hanno una certificazione di disabilità e la cui valutazione dovrebbe permettere alla scuola di collaborare con altri esperti per costruire una diagnosi funzionale. Una diagnosi funzionale permette di identificare i processi cognitivi ed emotivi che costituiscono punti di estrema fragilità e quelli che invece si possono considerare risorse da utilizzare per potenziare l'apprendimento e la partecipazione sociale. In questi casi la scuola costruisce un PEI, un piano educativo individualizzato, in cui gli obiettivi educativi vengono selezionati tenendo conto della diagnosi funzionale. Il PEI può prevedere una semplificazione dei testi utilizzati, un minore livello di difficoltà delle richieste, una selezione di obiettivi minimi per ogni disciplina, l'utilizzazione di metodologie che possono potenziare l'apprendimento, l'autonomia e la partecipazione sociale dell'allievo.

In molte classi della scuola italiana si fa davvero fatica a condividere i valori educativi innovativi proposti dalla normativa sui DSA e dalle circolari sui BES. La ragione ce la spiega Bruno, un insegnante di scuola secondaria inferiore: *La scuola italiana ha un impianto molto tradizionale; fornisce un livello di cultura alto per la media europea e lo fa attraverso una didattica trasmissiva, in cui lo studente deve acquisire dei contenuti e saperli ripetere; è un'impostazione che faticosamente riesce a plasmarsi su esigenze di apprendimento particolari. Ho visto mettere l'accento più su quello che loro devono insegnare che su quanto i ragazzi apprendono*, aggiunge la mamma di Teo (Magni, 2017).

Una didattica prevalentemente trasmissiva e in cui i concetti si propongono prevalentemente attraverso definizioni verbali provoca il massimo di ostacolo agli allievi con BES. Nonostante l'enorme eterogeneità dei profili cognitivi di quest'ampia popolazione, le difficoltà di memoria di lavoro sono estremamente diffuse (si ritornerà più avanti su questi concetti) e richiedono metodi che permettano una costruzione *multimodale* dei concetti, fondata su stimoli non esclusivamente linguistici.

Ogni tanto si incontrano insegnanti che mettono in discussione un'impostazione tradizionale e che – partendo dal facilitare l'integrazione e la partecipazione sociale dei loro allievi con BES – realizzano innovazioni didattiche utili per tutti gli allievi. Nello stesso libro scritto dalla mamma di Teo, una di queste insegnanti speciali racconta: *I dislessici a scuola spesso sono pesanti. Manifestano il disagio in modi fastidiosi. Un anno ne ho avuti in classe tre. Uno giocava sempre con una macchinina, io spiegavo e lui la faceva andare incessantemente avanti e indietro sul banco. Uno teneva i tappi dei pennarelli infilati sulle dita, un tappo per ogni dito, sembrava Edward Mani di Forbice. Il terzo non voleva stare seduto sulla sedia, si accucciava sotto*