

# Dislessia difficoltà di apprendimento e/o di insegnamento?

Nicola Cuomo

*Cfr. Troisi "Leggere e Scrivere" (<http://youtu.be/gbmJEvJxfwA>)*

Le famiglie che incontro nei percorsi di ricerca al fine di superare gli handicap che i disturbi specifici DSA propongono, sottolineano che anche quando vi sono delle diagnosi precoci e molto accurate, per il giorno per giorno non ricevono consigli pratici e non sanno cosa fare per intervenire per supportare il loro bambino, per prepararlo a superare le difficoltà che incontrerà a scuola. I genitori mi riportano: "... ho avuto la diagnosi ma non so cosa fare, come comportarmi, le insegnanti mi sembra non abbiano chiari percorsi da seguire... mio figlio pian piano si sta allontanando dal voler studiare... non faccio altro che fargli riempire quaderni di letterine...si annoia e rifiuta la scuola...".

Dal mio punto di vista il lavoro spesso accurato nella diagnostica non sta avendo un parallelo sviluppo qualitativo nei modi di intervenire adeguati nel campo dell'educazione e della didattica circa le specificità del DSA nell'ambito delle strategie di intervento educativo didattico.

In tale dimensione la diagnostica, se non pone in atto rigorose ricerche in complemento alla Pedagogia Speciale, rischia di perfezionarsi nella direzione difettologica e sia gli strumenti che le professionalità per rilevare i disturbi rischiano paradossalmente per la loro meticolosità di esasperare interventi nel campo dell'educazione e della didattica verso orientamenti rigidamente didattistici, ripetitivi, addestrativi. Orientamenti educativo-didattici che frequentemente si organizzano concretamente in aula in infinite schede addestrative (denominate erroneamente "mappe concettuali") con esercizi passivi, frammentati che intervengono sul deficit trascurando assolutamente le competenze che i bambini diagnosticati DSA brillantemente posseggono.

A tale proposito specialmente la didattica cade nella trappola pregiudiziale che quando un bambino non possiede un'abilità bisogna farlo esercitare pacificamente in quella in cui non riesce. In tale dimensione si pone in forte evidenza l'errore, il deficit, la debolezza, il non sa fare spesso trascinando il bambino in un vortice di insuccessi. Un vortice frequentemente organizzato in esercizi parcellizzati, ripetitivi, senza senso, noiosi proprio perché la loro frammentazione non li collega a chiare e sensate finalità. I meri esercizi vanno inoltre a condizionare nel bambino una carenza di motivazione, di attenzione e, quel che è più grave, un rifiuto che si generalizza a qualunque proposta. Una dimensione rivolta a scoprire e sottolineare il deficit ha come riferimento, come paradigma la difettologia e, in un protocollo meccanicistico spersonalizzato, decontestualizzato che non tiene conto di provocare desiderio nell'apprendere, piacere nell'esplorare, scoprire, fare, conoscere, ... pensa che l'isolare i deficit permette di "ripararli". Le ricerche a cui sto partecipando ed a cui faccio riferimento propongono un quadro teorico e metodologico e percorsi di

intervento totalmente opposto. Da questo punto di vista risulta più efficace potenziare globalmente le capacità e le competenze cognitive del bambino facendogli eseguire e/o implicandolo in attività che lui sa fare, in cui lui riesce ed evolve queste. L'evoluzione delle competenze parteciperanno ad una maturazione cognitiva globale e la plasticità del cervello, delle sue funzioni, avendo riferimenti ad una organizzazione mentale, ad un sistema cognitivo più maturati, avrà una qualità complessiva più evoluta; questa maturità complessiva costituirà una architettura mentale più competente e quindi il riaffrontare l'apprendimento con maggiori competenze in diversi settori dell'esperienza, con l'architettura cognitiva più evoluta sarà facilitante e di supporto all'apprendimento, all'abilità che si faceva fatica ad acquisire.

I bambini con DSA sono considerati intelligenti, capaci, acuti, ... ma..., ma..., ma... non si utilizzano tale prerogative positive per il superamento degli handicap che il loro specifico deficit propone. Anzi intervenendo con modalità frammentate, con esercizi ripetitivi, in condizioni relazionali che stigmatizzano la loro carenza, ... propongono profondi e gravi rischi di far perdere loro il desiderio di apprendere, l'emozione di conoscere. In Una didattica monotona e ripetitiva, un tener i bambini fissi sui problemi del leggere e lo scrivere, il ripetere pedissequamente, l'unire i puntini, il colorare all'interno dei quadratini e/o delle figurine,... in tale dimensione in cui i contenuti, il sapere, il conoscere è messo in secondo piano a favore di esercizi frammentati e senza senso, le problematiche del leggere, e far di conto si estendono al non desiderar imparare, al perdere la curiosità, al non prestare attenzione, al non ricordare e all'indebolire la memoria, all'essere apatici.

Nel caso dei disturbi DSA dato che le difficoltà sopra dette si manifestano in persone che frequentemente ai test di quoziente intellettuale risultano nella norma, gli insuccessi scolastici spesso vengono attribuite ad altri fattori più o meno relativi alla volontà della persona e non ad handicap dovuti ad un deficit: negligenza, scarso impegno o interesse. Questo può comportare il rischio di ricadute a livello personale, quali abbassamento dell'autostima, depressione o comportamenti oppositivi, che possono determinare un abbandono scolastico o una scelta di basso profilo rispetto alle potenzialità.

Per ovviare a queste conseguenze, è fondamentale precocemente ricercare orientamenti scolastici, contesti e modalità educativo-didattiche che insieme a strumenti mediatori e in un progetto educativo-didattico vadano a contrastare ed a porre precocemente le basi per superare le difficoltà prodotte dal deficit specifico. I modelli e gli orientamenti didattici che risultano più adeguati a tale scopo si possono ritrovare in quelli che propongono il partire dalle molteplici altre competenze che la persona diagnosticata "dislessica" possiede e manifesta.

## I consigli di Vygotskij

I riferimenti che mi vedono coinvolto e che orientano parte significativa delle mie ricerche sono da ritrovarsi negli studi di Vygotskij e precisamente in quelle ipotesi nell'ambito dell'"area di sviluppo potenziale".

L'intelligenza, qualunque sia il significato che gli diamo è soggetta ad essere "orientata, educata e potenziata". Sul piano educativo, gli studi e le ricerche di Vygotskij risultano un interessante riferimento in quanto sottolineano che: "...l'apprendimento di una data attività (cioè lo sviluppo di una data competenza) può essere anticipato, non esercitando il bambino in quella stessa attività (cioè in prestazioni) per cui non è ancora maturo (non ancora competente), ma accelerando la maturazione (l'acquisizione della competenza) attraverso l'esercizio (cioè le prestazioni) in attività per cui il bambino sia già maturo (competente) e che siano preparatorie dell'attività che si vorrebbe far apprendere (o della competenza che si vorrebbe sviluppare) più precocemente; in secondo luogo bisogna distinguere fra l'apprendimento che si realizza nell'esercizio spontaneo da parte del bambino delle competenze già sviluppate e quell'apprendimento dovuto all'intervento sistematico di guida e aiuto da parte degli adulti in prestazioni per cui il bambino non sia ancora competente; vi sono pertanto due livelli di maturità (o competenza): quello relativo alle possibilità di apprendimento spontaneo del bambino e quello relativo alle possibilità di apprendimento se aiutato. Lo scarto fra i due livelli è la 'zona di sviluppo potenziale'".

Il bambino va "esplorato" e "scoperto", osservato attraverso ciò che sa fare dandogli la possibilità di riscoprirsi come capace, come agente attivo. Un nuovo modo di vedersi, in cui anche l'errore è rilevatore e rivelatore di competenze, di una volontà, forse un'occasione per dare senso agli eventi. Partire dai successi, dalle proprie abilità, quindi, per andare alla ricerca di situazioni, attività in cui concordare ed ampliare la propria visione del mondo. Iniziare dal "sa fare" significa spesso riscoprire il bambino. Un intervento pedagogico va fondato su una sperimentaltà rigorosa, attenta all'osservazione delle competenze del bambino (con o senza handicap), dei suoi "sa fare", per una produzione di ipotesi di intervento, di occasioni per farlo divenire sempre più consapevole dei processi, dei percorsi, delle scelte, del "come ci si è organizzati per risolvere un problema"; del "come ci si può organizzare per ricercare, trovare soluzioni"; che un problema può essere affrontato con modalità e strumenti diversi e che la sua analisi, la sua valutazione si può condurre da molteplici punti di vista;... quel: saper chiedere, a chi, come, quando, saper cercare aiuto, individuare gli strumenti facilitanti,... ; saper ritrovare nel contesto possibilità, risorse ed opportunità mediatrici e di sostegno..., sono da apprendere alla stessa stregua della matematica, linguistica, storia, geometria...

Fondamentale risulterebbe, intervenendo precocemente, ipotizzare progetti pedagogici che intervenendo nelle "aree di sviluppo potenziale", facciano acquisire competenze sul piano delle autonomie, e attraverso queste, far acquisire competenze nelle aree della socializzazione e degli apprendimenti.

Autonomie, Socializzazioni e Apprendimenti valutano l'efficacia dell'intervento relativamente al loro gradiente di implicazione ed integrazione reciproca, per cui: ogni

autonomia deve produrre competenze in relazione alla socializzazione e agli apprendimenti; la socializzazione competenze negli ambiti delle autonomie e degli apprendimenti; gli apprendimenti competenze negli ambiti della socializzazione e delle autonomie. È fondamentale ipotizzare percorsi in cui il bambino sia un agente attivo e non subisca passivamente quanto pensato, organizzato dagli altri per poi dimostrare di aver capito ripetendo più o meno "tale e quale" passivamente. I percorsi vissuti propongono: una spiegazione, un'anticipazione delle attività, l'ausilio di mediatori, il desiderio di fare e di conoscere, l'incontro con l'errore come un accidente non negativo ma positivo da affrontare, superare (ed in questo superare vivere il "piacere di conoscere").

L'intervenire sul difetto e non sulle competenze rischia di far cambiare il quadro di riferimento che considera i diagnosticati DSA intelligenti, capaci, acuti... in apatici, senza interessi, con pochi slanci verso l'apprendere.

## **Interrogiamo l'esperienza.**

Voglio riportare una relazione che è molto rappresentativa delle storie di ragazzi con DSA che ho incontrato e che ci permette di riflettere sulla nostra esperienza avendo un'altra che aiuta a entrare in episodi della vita quotidiana. Riporto quindi una relazione fatta circa Stefano un ragazzo di 17 anni che spero dia l'avvio ad altri confronti di esperienze che ci possono portare costruttivamente verso quelle pratiche oggi possibili per il superamento degli handicap che la diagnosi di DSA propone.

Nel confronto con la famiglia e Stefano stesso, a mio avviso, gli interventi messi in atto da quando il ragazzo fu diagnosticato con DSA se pur nelle parti ho ritrovato, in particolare nella precisione diagnostica, tratti adeguati, nel complesso le azioni sono risultate deboli e ciò che è peggio scoordinate.

Ho rilevato nell'attento colloquio una forte assenza di Una orchestrazione, di un progetto sistemico che andasse a determinare un permanente confronto e verifiche tra gli esperti consultati dalla famiglia.

Non ho trovato il necessario, indispensabile lavoro multi ed interdisciplinare che a partire dalle diagnosi e ipotesi presentate ai genitori andasse a verificare permanentemente sul campo (anche con l'aiuto dei genitori stessi) quanto stava accadendo intorno al loro figlio, questo per mettere in atto le opportune correzioni a quanto proposto, le modifiche, gli aggiustamenti, i potenziamenti, l'utilizzo di strategie alternative dettate dai cambiamenti e dalle risposte di Stefano, di ausili per il superamento delle difficoltà di apprendimento, ... tutto ciò durante i percorsi educativo-didattici e terapeutico riabilitativi, in itinerario, in relazione agli effetti che l'originalità di Stefano andava determinando con le sue risposte alle attività ipotizzate<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nel confronto sia con la famiglia che con Stefano non sono emerse strategie, piste di lavoro, modalità educativo-didattiche mirate al superamento delle problematiche che il ragazzo presentava e presenta in relazione alla diagnosi di "dislessia". Non sono emersi progetti operativi, itinerari pragmatici, percorsi concreti e meticolosi né verifiche e valutazioni costanti dei risultati ma diagnosi.

## Attenzione alle trappole

Una trappola che bisogna assolutamente evitare in un ragazzo come Stefano che manifesta soprattutto attraverso difficoltà nel leggere e nello scrivere i suoi problemi comunicativi e nell'apprendere è quella di pensare a insistere su esercizi rivolti al leggere ed allo scrivere. Il puntare sulle carenze presenta i rischi di peggiorare la situazione. Il diagnosticare meramente (anche se in modo molto meticoloso) i deficit nelle nostre ricerche sugli interventi in casi come Stefano ci rivelano che non ha portato a grossi risultati.

Il puntare sulle carenze, l'insistere con esercizi (spesso monotoni e noiosi), il circoscrivere le attenzioni sulle difficoltà di lettura e scrittura purtroppo restringe e specializza il problema in modalità a volte talmente "ultrasettoriale" che concorre paradossalmente a potenziare il problema facendolo divenire una trappola senza uscite che man mano va a ridurre l'ampia possibilità di occasioni per far evolvere cognitivamente la persona. In tale dimensione il leggere e lo scrivere sembra che siano gli elementi unici per lo sviluppo dell'intelligenza, gli unici accessi al sapere, al conoscere, per apprendere rimandando l'emozione ed il desiderio di conoscere al dopo che si sarà ben appreso a leggere e scrivere. La trappola rischia di restringere il campo di intervento esclusivamente sul problema e l'assenza di progetti, di opportunità alternative al leggere e scrivere per sapere e per conoscere rischia di ridurre enormemente nei ragazzi come Stefano gli interessi, l'attenzione, la memoria, il desiderio di conoscere.

La trappola fa attribuire esclusivamente la carenza nel conoscere e nell'apprendere al fatto di avere gravi difficoltà nel leggere e nello scrivere.

Proviamo a porci alcune domande:

- È POSSIBILE CONOSCERE, SAPERE ANCHE SENZA LEGGERE E SCRIVERE?
- SI PUO' RIMANDARE IL LEGGERE E LO SCRIVERE A MOMENTI SUCCESSIVI A QUELLI CANONICI (in prima e seconda elementare)?
- È POSSIBILE AVERE UN TEMPO DELL'APPRENDERE A LEGGERE E SCRIVERE PIU' "LENTO" ED UN TEMPO DELL'APPRENDERE I CONTENUTI (anche senza leggere e scrivere) PIU' "VELOCE"?

Il tener conto dell'esistenza di eterocronie nello sviluppo propone (a proposito nelle nostre ricerche) la possibilità di pensare a tempi differenti di sviluppo e quindi pensare ad un intervento per apprendere a leggere e scrivere più diluito che però non va ad inficiare l'apprendimento dei contenuti. Un bambino, un ragazzo può certamente acquisire competenze anche senza leggere e scrivere; e in un tempo successivo, con abilità più mature, con una organizzazione cognitiva più competente potrà affrontare con maggiori capacità e più probabilità di riuscita il problema che lo caratterizza. Sin da molto piccoli ragazzi come Stefano possono acquisire conoscenze, ampliare il loro orizzonte di interessi attraverso altre modalità che non sono il leggere e lo scrivere.

Il sentire raccontare favole, l'ascoltarle al registratore sfogliando insieme illustrazioni (commentandole chiacchierando<sup>2</sup> insieme), guardare film, documentari, giornalini commentandoli insieme significa potenziare interessi, incuriosire, potenziare il desiderio di conoscere. Filmati, fotografie, diapositive, lucidi, ascolto al registratore, l'imparare ad usare videoregistratore, macchina fotografica, registratore, il socializzare con gli altri amici guardando insieme documentari, l'andare con i compagni spesso a cinema, a teatro, il frequentare corsi di teatro, stage per l'utilizzo della macchina fotografica, della telecamera, il realizzare reportage fotografici, brevi documentari con il videoregistratore, affrontare una interrogazione con l'ausilio di diapositive, lucidi, commentando film, ausiliandosi con un computer utilizzando PowerPoint, ...risulta un universo di opportunità per potenziare e far maturare cognitivamente ed affettivamente sin da piccolissimo un bambino (che poi diverrà un ragazzo) come Stefano a prescindere dal saper leggere e scrivere (e potenziando una maturità cognitiva che aiuterà in un tempo successivo ad impadronirsi del leggere e dello scrivere). Negli ultimi quindici anni i costi di macchine fotografiche, di computer, di videoregistratori, di telecamere, di fotografie, di diapositive, ... è andato sempre più diminuendo sino a costare molto meno dei giocattoli. Le raccomandazioni e pressioni ministeriali, oltre che i consigli pedagogici e psicologici, i corsi di aggiornamento, i curriculum formativi degli insegnanti, dei terapisti, dei colleghi dell'area medico-riabilitativa sono andati sempre più verso la direzione di determinare condizioni di apprendimento e di insegnamento con ausili multi ed ipermediali sottolineando la potenza per l'apprendere dei sussidi audiovisivi.

Quello che purtroppo è emerso dal confronto è che quanto prima in questa lettera evidenziato come utilissimo per Stefano stranamente (stranamente in quanto una didattica multi ed ipermediale è consigliata sia quando si è diagnosticati "dislessici" che per lo sviluppo cognitivo per tutti al di là della diagnosi).

Purtroppo le opportunità sopra descritte non fanno parte del vissuto di Stefano. Dal confronto con Stefano (e anche con quello con i genitori) non emerge un interesse del ragazzo per il cinema, per il teatro, per gli spettacoli, per le mostre; non sono emersi il frequentare corsi di teatro, di musica, di pittura, di fotografia, laboratori di falegnameria, di cucina, ... ma prevalentemente un interesse per le moto tra l'altro più sul piano estetico relazionale che di contenuto (guardare cataloghi di moto, filmati di moto, ... non un approfondire per esempio motivazioni, dell'ingegneristica meccanica ecc.). Stefano – con disgusto – si è prevalentemente riferito alla scuola ricordando gli eterni esercizi intorno all'esercitarsi a leggere ed a scrivere.

## In famiglia

---

<sup>2</sup>Si utilizza il termine "chiacchierare" perché è con tale modalità che è preferibile condurre i modi del conversare. Bisogna evitare assolutamente toni e modalità da "maestrina", di verifica; di interrogazione, il chiacchierare propone toni intimi di complicità, modalità sempre divertenti di parlare insieme.

L'atteggiamento in famiglia nei confronti di Stefano dovrebbe orientarsi caratterizzandosi verso il non far soltanto riferimento ai contenuti scolastici ma bisognerebbe implicarlo frequentemente e specialmente in un ruolo con responsabilità più allargate che lo propongono attivo sul piano dell'organizzazione e delle relazioni, ambiti di impegno nella gestione dei bisogni quotidiani di una famiglia per es.: le bollette, la spesa alimentare, l'assicurazione, la gestione dell'economia nell'ambito della famiglia, le pulizie di casa, il cucinare<sup>3</sup>.

L'allargare il piano della considerazione, della valutazione responsabilizzando Stefano fuori dalla scuola porrebbe un non sentirsi giudicato solo e soltanto per il saper leggere, scrivere e far di conto ma anche come persona che pur potendo avere delle carenze sul piano di certi apprendimenti, non riuscire bene a scuola, sul piano della vita quotidiana merita stima e fiducia e deve assumersi responsabilità.

Una implicazione di Stefano in famiglia che non si concentra in modo esclusivo e pressoché totale sui risultati dello studiare, genitori, fratelli, parenti che si confrontano con il ragazzo come persona (al di là della diagnosi: "dislessico") è una premessa a mio avviso indispensabile.

Nel colloquio Stefano tendeva a non parlare di lui come persona ma di sé stesso definendosi "dislessico".

Pensarsi "dislessico" può proporre il gravissimo rischio di deresponsabilizzarsi attribuendo qualunque evento non desiderato alla dislessia o alla non capacità degli altri di sapersi rapportare con una persona dislessica.

Bisogna che Stefano abbia ben chiaro che la dislessia è un suo problema e che deve imparare a convivere ed a superarlo gradualmente con fatica e con grinta come bisogna fare quando ci si trova di fronte ad un problema.

Dal colloquio ho avuto l'impressione che il ragazzo sia convinto che la dislessia è un problema da delegare agli altri, che sono gli altri che devono risolverlo per lui. Stefano è un ragazzo che ha difficoltà in certi settori della comunicazione che possono essere nel tempo superate con supporti e strategie da ritrovare insieme, tali strategie vanno acquisite, vanno fatte divenire nel tempo anche proprie competenze attraverso una sfida da affrontare e superare con l'emozione di conoscere ed il desiderio di esistere.

Dal mio punto di vista (concordando con quanto evidenziato nelle relazioni da voi portate) penso che Stefano necessiti di un aiuto programmato con frequenze calendarizzate<sup>4</sup> in tre ambiti fondamentali:

- quello psicologico per fornirgli un supporto finalizzato al potenziamento della sua autostima,
- un aiuto pedagogico che lo metta in grado di riflettere sul piano delle autonomie e delle strategie metodologiche,

---

<sup>3</sup> La cucina, il cucinare, nelle nostre ricerche, specialmente se si organizzano progetti sin da piccoli, ha proposto, per ragazzi con le problematiche di Stefano, occasioni molto potenti per lo sviluppo cognitivo, logico, organizzativo, di potenziamento della memoria.

<sup>4</sup> Sottolineo l'indispensabilità di una organizzazione progettuale. Sono da evitare incontri ed interventi occasionali dovuti al caso o a delle urgenze sopravvenute. È necessario ipotizzare un intervento sistematico e sistemico che preveda un lungo tempo di accompagnamento al ragazzo.

- didattico per far sì che il ragazzo abbia un percorso didattico adeguato alla sua originalità cognitiva.

Per Stefano sicuramente risulterà adeguata una didattica attiva e globale, una didattica che fonda l'attuazione dei programmi sul lavoro di gruppo in una dimensione laboratoriale multi ed ipermediale. Una didattica che si ispira agli orientamenti sul modello di Freinet. La ricerca ci indica quale contesto adeguato per il superamento delle difficoltà di apprendimento e di insegnamento intervenendo precocemente per bambini con le problematiche di Stefano una classe dove gli insegnanti prediligono il Lavoro di gruppo con riferimento alle pedagogie attive attraverso una didattica globale con forte attenzione oltre che ai contenuti da apprendere anche ai processi in un ambito cooperativo-attivo di ispirazione Freinet e degli ultimi orientamenti denominati "cooperative learning"-.

Una didattica che propone differenti accessi all'apprendere attraverso una molteplicità di utilizzo di strumenti e situazioni mediatrici. Una didattica attenta ai contesti, alle situazioni, alle atmosfere forti sul piano relazionale ed affettivo. Una didattica che propone una dimensione laboratoriale dove l'ipotizzare, il progettare lo sperimentare attraverso il provare, spostare, trasportare, sollevare, spingere, ..., trasformare propone le azioni quali generatrici di condizioni sperimentali dove il fare va a sollecitare riflessioni, nuove ipotesi, valutazioni, verifiche, ricerca di strumenti... quelle condizioni proponenti sollecitazioni allo sviluppo ed il potenziamento delle competenze con l'emozione di conoscere. (Cfr. XXX)

Per Stefano sicuramente una didattica che preveda lavori di gruppo, attività che sul piano operativo propongono un realizzare verifiche dinamiche con gli amici utilizzando lucidi, episcopo, diapositive, videoregistrati, computer con l'utilizzo di PowerPoint, ... sicuramente lo implicherebbero più attivamente. Vi sono possibilità didattiche nella scuola superiore che al di là del leggere e scrivere permettono a ragazzi che hanno dominanze visive, motorie (Stefano nel confronto ha riportato alcune condizioni in cui si sente favorito nell'apprendere che bisognerà potenziare per utilizzarle al massimo attraverso strategie e strumenti mediatori), attraverso il movimento, toccando, trasportando, spostando, ricercando, trasformando; una intelligenza che non richiede solo un ascoltare, un leggere, uno scrivere ma anche e soprattutto un provare, sperimentare, confrontare, ...

A mio avviso per Stefano una didattica che si orienta secondo una dimensione laboratoriale offre moltissimi vantaggi per il superamento del suo handicap. Con Stefano abbiamo riflettuto su come affrontare quest'anno la nuova scuola e la posizione che lo vedeva molto in accordo è risultata quella di incontrare prima che inizi la scuola gli insegnanti per concordare lo stile ed i modi della didattica, per capire la presenza, il ruolo, il progetto dell'insegnante di sostegno che viene vissuto dal ragazzo come uno stigma e ne ha profonda vergogna. Lo stigma che molti insegnanti di sostegno propongono nei casi come quello di Stefano sta nei modi di rapportarsi con lui nei confronti della classe, nei confronti della famiglia, degli altri professori. Stefano mi ha fatto capire che gli fa fare "... una figura di merda".

Nell'incontro bisognerà concordare chiaramente con gli insegnanti il progetto educativo-didattico e formativo per Stefano.



Il ragazzo deve già da subito sapere e capire quale sarà il ruolo dell'insegnante di sostegno che gli è stato attribuito.

L'insegnante di sostegno è un riferimento stabile per la realizzazione dei progetti di integrazione. Il gruppo degli insegnanti in relazione a tale presenza specializzata, hanno la possibilità di orientare adeguatamente quelle azioni opportune e valide per il progetto di integrazione.

La specializzazione dell'insegnante di sostegno ed il suo ruolo determina la possibilità di: consigliare, informare i colleghi fornendo quegli spunti utili all'ottimizzazione dell'integrazione. L'insegnante di sostegno è un insegnante specializzato e pertanto deve fornire orientamenti e mettere al servizio dei colleghi le sue competenze, la sua specializzazione.

L'insegnante di sostegno è una risorsa per gli insegnanti, un consulente permanente per verificare se il progetto educativo-didattico è adeguato a quanto prevede la legge, è il responsabile della qualità dell'intervento educativo adeguato a far superare l'handicap di Stefano.

## **Gli orientamenti adeguati per Stefano**

Tra le tante possibilità ed orientamenti didattici che gli insegnanti possono scegliere (e come ho detto caldeggiati dal Ministero della Pubblica Istruzione) per Stefano è necessario una tipologia di percorso formativo che lo implichi in un contesto scolastico che si ispira, lo sottolinea, ai modelli cooperativi attivi, secondo uno stile laboratoriale che delinea in seguito.

Il laboratorio è una dimensione, un orientamento educativo-didattico, la dimensione laboratoriale propone delle atmosfere e il vivere i processi che portano allo sperimentare, al conoscere<sup>5</sup>. Pertanto il laboratorio non è un determinato luogo fisico, non denota un certo tipo di attività ma uno stile educativo-didattico attivo rivolto a fornire ai partecipanti di qualsiasi età l'esperienza dei processi, dei percorsi per acquisire abilità e contenuti.

La dimensione laboratorio, pur avendo un progetto di base, propone un'attenzione alle occasioni, agli eventi, circostanze, atmosfere, ambienti possono produrre l'emozione ed il desiderio di conoscere.

La dimensione laboratoriale non vuole rapidamente e/o direttamente puntare all'obiettivo (contenuto didattico) per raggiungerlo (come una traiettoria di uno sparo di fucile) ma vuol gustare e produrre atmosfere preparatorie, antecedenti al fine per cui si sta insieme, vuol determinare condizioni contestuali e relazionali forti sul piano affettivo ed emozionale sulle quali fondare il percorso operativo e di riflessione. Le atmosfere, i contesti, le situazioni, l'ambiente, l'attenzione alle relazioni sono il presupposto per

---

<sup>5</sup> Vi possono essere laboratori di matematica, di linguistica, per lingue straniere, geografia, storia, ... per tutte le materie e per introdurre queste in una dimensione multidisciplinare; non va pensato il laboratorio in modo riduttivo solo per falegnameria, creta, pittura. La dimensione laboratoriale è un itinerario per conoscere e per creare nello studente una mentalità sperimentale.

incontrare i contenuti spinti dal desiderio, dall'intrigante curiosità, dall'emozione di conoscere.

L'incontro con gli altri, con gli oggetti, gli spazi vuol essere non meramente un incontro tecnico per acquisire abilità ma anche un'occasione per star bene, per scoprire - anche nella fatica che i percorsi di conoscenza spesso esigono - il piacere del movimento, del fare, dello stancarsi, del vedere, del toccare, dell'osservare, del riflettere, del fermarsi per riposare, del guardare l'altro fare, aspettando che il desiderio mi conquisti, mi avvolga, mi invada.

In questa lettera vi ho prospettato alcune chiavi di lettura per interpretare in modo costruttivo i comportamenti di Stefano, i riferimenti di cui sopra necessitano di scelte che, a mio avviso, necessitano anche di un confronto con un collega nell'ambito psicologico. Sottolineo che le vicissitudini scolastiche di Stefano sicuramente hanno potuto produrre delle aspettative e dei pregiudizi nei suoi confronti. Invio un esempio organizzativo di quale dimensione didattica può risultare adatta a Stefano attraverso il progetto "rotocalco". In una redazione giornalistica ciascuno ha un ruolo ed una funzione in relazione alle proprie competenze e alla necessità del raggiungimento di un obiettivo comune: quello di realizzare il rotocalco.

In redazione vi sono molte persone, ciascuno ha una propria responsabilità e competenze diverse, tutti devono collaborare per il raggiungimento delle finalità concordate.

L'aiuto reciproco che si viene a determinare, in una classe che assume lo stesso stile organizzativo della redazione, propone sia legami affettivi che funzionali, il dover collaborare tutti, con competenze ed abilità diverse, per lo stesso obiettivo; l'aver bisogno ciascuno dell'altro, propone un riconoscimento delle capacità, dei "saper fare" di tutti. Cooperazione, aiuto reciproco, collaborazione, adattamenti reciproci l'aver un ruolo utile e desiderato da tutti in relazione alle proprie competenze: scrivere il testo, impaginare, fotografare, scegliere le foto, inventare i titoli, comporre al computer, scannerizzare ... propone un senso di reciprocità e di collaborazione.

Difatti: titolo, sottotitolo, corpo del messaggio, immagini (foto, disegni, caratteri di stampa diversi, scelte grafiche, collages), propongono, sia nell'ambito quantitativo che qualitativo, diversi accessi e possibilità di partecipazione.

Per ragazzi come Stefano è necessario progettare percorsi didattici che li implichino e che gli producano il desiderio e l'emozione di conoscere.

Molto dipenderà dalla consapevolezza di Stefano che il problema è suo e deve fortemente cooperare per risolverlo, dagli orientamenti didattici scelti dagli insegnanti, dalla loro preparazione e da una attenta regia che ipotizzi un progetto a medio e lungo tempo con permanenti verifiche.

## **DSA difficoltà di apprendimento e/o di insegnamento?**

Le opportunità che la scuola deve poter offrire, per poter superare con le difficoltà di apprendimento quelle di insegnamento risiedono nel abbandonare alcuni pregiudiziali riferimenti a cui di frequente la didattica si riferisce:

#### A) QUELLE DI UN MODELLO DI INTELLIGENZA UNICO

Molto spesso, è necessario ribaltare tali presupposti scoprendo la presenza nello stesso bambino, di Diverse Intelligenze e Competenze, quello che R. Zazzo definisce "ETEROCRONIA" che evidenzia lo sviluppo di certe capacità, di certe abilità rispetto ad altre, in tempi e situazioni diverse.

#### B) DELLE MOTIVAZIONI COME BASE PER I SUCCESSI

Cercare le motivazioni in quanto si ritiene che queste propongano desiderio di conoscere e facilitino l'apprendimento, ma le motivazioni spesso non ci sono! Pertanto risulta fondamentale, creare le condizioni per il successo, in quanto è da questo che esse nascono, e le possibilità di successo, vanno ricercate nell'ambito dell'"ETEROCRONIA". In quegli ambiti in cui il bambino "sa fare". Sta proprio nel riconoscere il sia pur minimo saper fare, il porre le basi per la "nascita" delle motivazioni e del desiderio di apprendere.

#### C) DELLO SMEMBRAMENTO DELLE CONOSCENZE IN TANTI ELEMENTI E SITUAZIONI ISOLATE RITENUTE FACILITANTI

L'isolare elementi e situazioni, propone una frammentazione che contrasta la realtà complessamente articolata e sistemica. Il bambino si trova di fronte a percorsi, per esempio il leggere e lo scrivere, parcellizzati, frammentati, dove il segno-parola-esercizio, fa dimenticare il contenuto, il significato della parola, a cosa serve scrivere, la finalità del comunicare. Una prospettiva integrata propone una molteplicità di accessi al leggere ed allo scrivere, alla ricerca del raggiungimento dell'obiettivo, attraverso lo scoprire competenze più solide esistenti in quel bambino. Il corpo, il movimento più ampio, il ritmo, l'"altro", possono essere riferimenti più idonei per quel bambino, e costruire un accesso, proponendo il successo, la motivazione e con questa la possibilità di acquisire manualità "fine".

#### D) DEL PROGRAMMARE CON IL PRESUPPOSTO CHE IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI E LE ACQUISIZIONI DELLE CONOSCENZE È UN PERCORSO SOMMATORIO E RETTILINEO

La conoscenza non è un percorso lineare, sommatorio e rettilineo, ma si può paragonare "al VOLO DI UNA FARFALLA" e risulta necessario proporre al gruppo classe un itinerario di apprendimenti globale, ricco di occasioni con la possibilità di vari accessi, diversi itinerari e strumenti per raggiungere gli obiettivi, un percorso di ricerca che si oppone ad un insegnamento preconfezionato che costringe gli allievi ad adattarsi alla scuola, un percorso di ricerca dove anche l'errore è una occasione per imparare a formulare ed a ricercare nuove ipotesi e opportunità per apprendere.

La proposta dell'apprendimento per ricerca è analogo ad un libro di avventure, tanti più ostacoli si superano con strategie, tanto più affascina. Un progetto di integrazione accetta il bambino come è e non come si pensa debba essere.

Il tener conto dei tempi di sviluppo, la globalità e la ricerca di occasioni, costituiscono un presupposto per proporre alle "diversità", uguaglianze di opportunità formative con la coscienza che il bambino fa parte di un complesso sistema e che quindi bisogna essere in

grado di ipotizzare strutture di insegnamento, progetti pluristrumentali che propongano l'accesso al raggiungimento di obiettivi da una molteplicità di punti, con una molteplicità di strumenti, strategie ed occasioni.

Un progetto integrato pluristrumentale si connota come ricerca e propone l'accesso agli apprendimenti da molteplici percorsi potenziando le diverse "intelligenze", senza stabilire gerarchie tra differenti modi e tempi di conoscere ed apprendere, si fonda sul "saper fare" provocando successi nell'apprendimento

E) CHE PER IMPARARE BISOGNA RIPETERE, RIPETERE, RIPETERE.... Quando si ha come modello il fondare gli obiettivi scolastici sul "didattismo", sul richiedere, da parte dell'insegnante, come mera verifica di "maturità intellettuale", il mero ripetere quanto si è insegnato, si è nella scuola della passività e della staticità. La presenza di bambini con deficit disorienta ritmi e programmi precostituiti e il bambino con bisogni speciali diventa l'opportunità di denuncia di un modello non funzionale allo sviluppo creativo ed intellettuale del gruppo classe. Quando si passa dalla comodità dell'esclusione, dell'attribuire le difficoltà esclusivamente all'apprendere non mettendo in conto le difficoltà dell'insegnare, quando si passa, all'analisi, alla ricerca, alla programmazione, alla rigorosa valutazione dei progetti educativo didattici si scopre che il sistema era riduttivo anche per i "non affetti da deficit".