NOTIZIE E COMMENTI, a cura di Adriano Colombo

Lettera aperta al mondo della scuola e della ricerca sull'Educazione Linguistica ed i Disturbi Specifici dell'Apprendimento

di Daniela Bertocchi, Adriano Colombo, Edoardo Lugarini, Elena Martinelli, Rosaria Solarino (Giscel), Maria Grazia Gozio, Concetta Pacifico, Roberta Penge, Enrico Ghidoni (AID)

Riteniamo importante richiamare l'attenzione del mondo della scuola e della ricerca su alcune questioni - fondamentali per la funzione formativa della scuola di ogni ordine e grado e per la professionalità di ogni docente - che hanno per oggetto i rapporti tra Educazione Linguistica e Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

In sintesi:

- essere competenti dal punto di vista linguistico significa possedere uno strumento indispensabile nella vita di una persona: spetta principalmente alla scuola, dove si parla, si ascolta, si scrive, si legge, si riflette, e a tutti i docenti che in essa operano, il compito di affinare nei giovani questo strumento;
- esistono i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, ma la scuola e gli insegnanti ne sanno e fanno ancora poco; spesso, per questo, falliscono (ancorché inconsapevolmente) nel loro compito formativo (falliscono loro, ma chi paga le conseguenze sono i ragazzi);
- gli alunni che non raggiungono un livello minimo nelle competenze linguistiche sono molti, la maggior parte di loro non ha alcun disturbo specifico;
- ciò che è opportuno sapere e fare per aiutare un alunno con DSA in molti casi risulta favorire apprendimenti più efficaci, motivanti e duraturi in tutti gli allievi;
- i docenti che nelle classi lavorano con alunni con DSA sono i soggetti più adeguati a rilevare le reali difficoltà dei ragazzi con DSA, a metterle in relazione con quelle dei loro compagni, interrogandosi e sperimentando strategie didattiche più adeguate ed efficaci, basate su una conoscenza più approfondita dei processi di acquisizione e affinamento delle competenze linguistiche**;**
- la formazione dei docenti è il nodo centrale per affrontare correttamente questo delicato rapporto.

Più in particolare intendiamo sottoporre all'attenzione le seguenti considerazioni.

1. L'educazione linguistica: una competenza fondamentale ed interdisciplinare

1.1. Per il pieno sviluppo personale e sociale dell'individuo è necessaria un'educazione linguistica democratica ed efficace[1]; essa mira ad assicurare l'acquisizione e il controllo consapevole della più vasta gamma possibile di lingue e di linguaggi, nella più ampia varietà di usi. La lingua è inoltre uno straordinario strumento di pensiero.

1.2. Il luogo naturale dell'educazione linguistica democratica è la scuola di tutti; in essa si dedicano tempi specifici all'apprendimento e allo sviluppo della lingua nazionale; in essa si promuove lo studio di lingue straniere; in essa soprattutto una grande varietà di apprendimenti nei più diversi campi disciplinari viene promossa attraverso la lingua, orale e scritta. Ogni insegnamento, anche il più specialistico, è anche un veicolo di educazione linguistica, perché ogni disciplina crea il proprio linguaggio, arricchisce la lingua comune, richiede usi linguistici accurati e ragionati. **Tutti i docenti sono collettivamente ed individualmente responsabili dell'educazione linguistica degli allievi**.

1.3. Ogni bambino entra nella scuola portando un proprio patrimonio culturale e linguistico che deve essere riconosciuto, accolto, rispettato e valorizzato. L'attenzione rivolta alle differenze comporta anche un'attenzione per le situazioni in cui **la diversità può convertirsi in svantaggio** e quindi in insuccesso scolastico: scarti fra la lingua della scuola e la lingua appresa nella prima infanzia, difficoltà di relazione con l'ambiente scolastico, carenze di motivazione all'apprendimento, ritardi di crescita mentale, disturbi specifici di apprendimento. Tutte queste situazioni richiedono interventi mirati e programmati, a volte con mezzi ordinari (programmazione individualizzata del consiglio di classe), a volte con supporti specifici di varia durata e intensità.

2. I disturbi evolutivi specifici dell'Apprendimento

2.1. I Disturbi evolutivi Specifici dell'Apprendimento sono disturbi delle abilità scolastiche. Essi si caratterizzano per:

- una lettura faticosa, lenta e scorretta dovuta alla difficoltà ad automatizzare la trasformazione fra i segni grafici e i suoni (**dislessia**);
- il manifestarsi di frequenti errori ortografici causati da difficoltà nell'aspetto costruttivo della scrittura (**disortografia**);
- la presenza di una grafia poco chiara e difficilmente comprensibile, riconducibile ad una difficoltà esecutiva della scrittura (**disgrafia**);
- una difficoltà nei calcoli e ad operare con i numeri (**discalculia**).

Essi sono **disturbi di origine neurobiologica e possono presentarsi isolatamente o insieme**. La loro principale caratteristica è la "specificità": i DSA interessano, infatti, in modo significativo, uno "specifico" dominio di abilità e lasciano intatto il funzionamento intellettivo generale. Inoltre, essi non dipendono né da patologie neurologiche né da deficit sensoriali né da un livello intellettivo inadeguato e prescindono da problemi psicologici o emotivi, o da situazioni di svantaggio culturale. Sono espressione di **neurodiversità** che viene definita come sviluppo neurologico atipico, manifestazione della variazione nello sviluppo umano e in quanto tale va riconosciuta e rispettata.

2.2. I disturbi specifici dell'apprendimento comportano difficoltà scolastiche che, di solito, compaiono già nei primi anni di scuola e persistono negli anni successivi pur presentando una diversa espressività nelle differenti fasi evolutive. Gli alunni con DSA, oltre a presentare una lettura lenta, compiono errori come confondere lettere, invertirne l'ordine o saltarne alcune; tali difficoltà possono manifestarsi anche nella lettura e nella scrittura dei numeri e permanere dopo la scuola primaria. Generalmente non riescono a copiare correttamente dalla lavagna o ad appuntare le informazioni orali, faticano a scrivere velocemente sotto dettatura, a rispettare le regole ortografiche ed a ritrovare in tempi rapidi un'informazione contenuta in un testo, a recuperare con immediatezza e precisione dalla memoria un termine, una sequenza numerica (tabelline...), indicazioni procedurali (algoritmi di calcolo...). Alcuni ragazzi con DSA hanno difficoltà a collocare temporalmente gli avvenimenti o ad organizzarsi nello spazio grafico, altri faticano nei compiti che richiedono un uso raffinato del linguaggio (raccontare storie complesse, creare rime, capire metafore). Sovente i tempi di concentrazione si riducono, anche a causa delle maggiori energie utilizzate per leggere, scrivere o elaborare le informazioni; la produzione dei testi scritti è spesso povera e poco articolata; la difficoltà nella decifrazione può diminuire la comprensione. L'apprendimento della lingua straniera, in particolare nella forma scritta, costituisce spesso un ostacolo difficile da superare.

2.3. È determinante che gli insegnanti rilevino quanto prima i segnali caratteristici dei DSA e attuino strategie didattiche flessibili in risposta anche alle peculiarità degli stili di apprendimento dei ragazzi con DSA: il metodo d'insegnamento non è all'origine dei disturbi, ma le azioni didattiche della scuola possono ridurne le conseguenze funzionali o, al contrario, accentuarle. In ogni ordine di scuola, la progettualità deve coinvolgere i docenti di tutte le discipline, operando con equilibrio in un progetto globale che preveda interventi mirati alle

difficoltà, ma che contemporaneamente valorizzi le abilità integre, le attitudini e gli interessi del ragazzo. Questo contribuisce a sostenere la motivazione e l'autostima degli alunni con DSA. A tal fine, in accordo con la famiglia, risulta fondamentale la stesura da parte del Consiglio di classe/gruppo docente di un *percorso didattico personalizzato* (PEP) correlato con le potenzialità di sviluppo dello studente. Tale documento deve contenere: la descrizione della situazione di partenza, gli interventi didattico-educativi della scuola (percorso formativo, strategie didattiche, metodologie specifiche, strumenti compensativi e misure dispensative), i criteri e le modalità di verifica e valutazione.

2.4. Indicazioni sulle **misure dispensative** e gli **strumenti compensativi** consigliati vengono specificate nella nota del MIUR n. 4099 del 5/10/2004 e in comunicazioni successive prodotte anche da alcuni Uffici Scolastici Regionali e Provinciali. I **suggerimenti** principali sono: prevedere tempi più lunghi nelle verifiche e nello studio, organizzando interrogazioni programmate; incoraggiare l'uso del computer con correttore ortografico e sintesi vocale; dispensare i ragazzi da prestazioni quali la lettura a voce alta e la scrittura veloce sotto dettatura; assegnare meno compiti a casa; favorire l'utilizzo di cassette con lezioni registrate e CD per lo studio; nella valutazione privilegiare il contenuto rispetto alla forma. Per sostenere la comprensione di tutti gli alunni, non solo quelli con DSA, risulta utile l'impiego di mappe (da utilizzare anche come strumenti facilitanti la memorizzazione, lo studio e l'espressione di quanto appreso ed elaborato). Buone prassi da seguire riguardano la gestione dell'insegnamento mediante aiuti didattico-organizzativi, quali: utilizzo di organizzatori anticipati (sintesi iniziali, parole chiave, schemi, immagini, altri mediatori didattici) nella conduzione della lezione e nel materiale proposto per lo studio, controllo della quantità di informazioni in relazione al tempo di elaborazione. Maggiore efficacia hanno le strategie didattiche in cui gli studenti rivestono un ruolo attivo, di scopritori e costruttori di conoscenze, che vengono condivise ed arricchite.

3. Una didattica più attenta alle abilità linguistiche e più consapevole giova a tutti i ragazzi, non solo ai DSA

3.1. I dati dell'insuccesso scolastico in Italia sono preoccupanti. Più del 30% dei ragazzi che si iscrivono al primo anno dell'istruzione secondaria di secondo grado non raggiunge il quinto anno (più del 25 % a non contare gli istituti professionali, dove un certo numero non prosegue dopo il diploma del terzo anno[2]).

È noto che le carenze linguistiche sono il fattore fondamentale dell'insuccesso scolastico. Le scuole fanno molto, ma non possono da sole correggere i fenomeni di analfabetismo primario e dealfabetizzazione della società circostante (i risultati delle indagini sul livello di alfabetizzazione funzionale degli adulti italiani sono preoccupanti)[3]; sicché, come sappiamo dai dati dell'indagine OCSE-PISA 2006, in Italia un quindicenne su quattro è di fatto analfabeta funzionale e quasi la metà non ha competenze di lettura giudicate sufficienti per partecipare pienamente alla vita della società e inserirsi nel mondo del lavoro[4].

3.2. Solo una parte minore di questi insuccessi può essere attribuita a disturbi specifici di apprendimento non adeguatamente recuperati o compensati o ad altri fattori clinici. Per questi casi occorrono sicuramente interventi specifici, anche extrascolastici. D'altra parte **tutti gli allievi hanno bisogno di una didattica attenta alle abilità linguistiche più di quanto non accada generalmente oggi**; un impegno in questo campo, legato alla creazione di un clima di lavoro sereno, attivo e intelligente, sarà utile anche al riconoscimento e in parte al recupero dei disturbi specifici. In questo senso non si raccomanderà mai abbastanza di partire dall'orale, nei due versanti della comprensione e della produzione, l'abilità maggiormente trascurata dalla scuola, su cui si fondano le altre, e che per gli alunni con DSA rappresenta un punto di forza.

3.3. Alcune indicazioni di massima in proposito possono essere:

3.3.1. Tutti gli insegnanti, di qualunque disciplina, dovrebbero curare gli aspetti di comprensione, in primo luogo linguistica, dei contenuti disciplinari proposti: verificare ed esercitare la comprensione delle spiegazioni, dei libri di testo, delle consegne di esercizio. Tutti

dovrebbero anche curare, in collaborazione con gli insegnanti di lingua, la scrittura di testi disciplinari, compresi quelli brevi e schematici. Questo può ridurre il tempo disponibile per i contenuti disciplinari e quindi la loro quantità; ma non ha senso introdurre contenuti quando una parte rilevante degli allievi non li capisce.

3.3.2. Tutti gli insegnanti di lingua dovrebbero essere in primo luogo insegnanti di abilità linguistiche. I compiti di educazione generale, morale e civile tradizionalmente assegnati a questi insegnanti più che ad altri, pur fondamentali, non devono oscurare la preminenza dello sviluppo di abilità linguistiche; la lettura di testi letterari è importante a tutte le età, ma non può essere l'impegno esclusivo o prioritario degli insegnamenti linguistici.

3.3.3. Tutte le abilità linguistiche dovrebbero essere ugualmente curate: orali e scritte, ricettive e produttive; tutte dovrebbero essere messe in atto nelle situazioni comunicative reali che si creano in classe, ma anche essere oggetto di esercitazioni specifiche e sistematiche, eventualmente differenziate, per gli alunni con disturbi specifici di apprendimento.

3.4. Solo dopo aver attuato questi impegni ci si potrà chiedere se raggiungere nella scuola livelli di prestazione soddisfacenti è diventato troppo difficile o impossibile per alcuni o molti degli studenti, se la rivoluzione digitale privilegia e struttura forme di pensiero totalmente estranee a quelle tipiche della cultura basata sulla parola scritta, ecc.; prima, si può solo dire che l'insegnamento è carente.

3.5. Perché le indicazioni didattiche accennate si realizzino più di quanto accade oggi **è necessaria una vasta opera di formazione iniziale e in servizio** degli insegnanti. Questa formazione dovrebbe riguardare tanto l'educazione linguistica quanto le caratteristiche dei disturbi specifici di apprendimento ed i modi in cui è possibile favorirne il superamento, o contenerne le conseguenze negative, nella normale attività didattica. Possedere ed incrementare tali competenze professionali, teoriche e didattiche, per quanto in forme e misure variabili, è necessario agli **insegnanti di tutte le discipline.**

Ci auguriamo che queste riflessioni e puntualizzazioni aiutino ad attrezzare la nostra scuola a riconoscere ed affrontare in modo nuovo il rapporto tra l'educazione linguistica e i DSA, ma poiché siamo convinti che ogni insegnante è anche un ricercatore, intendiamo proporre qualcosa di più: l'avvio di momenti di osservazione e progetti di ricerca nella scuola che, con l'ausilio di competenze diverse, cerchino di comprendere più a fondo i processi di apprendimento degli alunni con DSA, allo scopo di individuare e condividere strategie più adeguate per promuovere, insieme, lo sviluppo delle competenze linguistiche degli alunni con e senza DSA.

Lasciate i vostri commenti nel nostro blog.

(ottobre 2009)

[1] *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, Roma, 26 aprile 1975

[2] Dati di *Tuttoscuola,* N. 389, 20 aprile 2009.

[3] Dall'indagine ALL (*Adult Literacy and Life skills*) risulta che *la popolazione adulta italiana, presa nel suo complesso, non possiede una competenza alfabetica funzionale (literacy) adeguata alle esigenze della società della conoscenza ... Il 46,1% della popolazione 16-65 anni si trova al livello 1 della scala di Prose Literacy, il 35,1% al livello 2 e il 18,8% ad un livello 3 o superiore* (scala che va da 1 a 5: sufficiente 3), in *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma, Armando, 2006 (su questo si veda anche l'articolo http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//articolo_gallina.pdf).

[4] Siniscalco M.T., Bolletta R., Mayer M., Pozio S., *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana,* Bologna, Zanichelli, 2008, pp. 153 -154.