

**ELISABETTA VALECCHI**

IDEE CHE FANNO SCUOLA - Guida alle metodologie

# Didattica inclusiva a scuola

BES e DSA: fondamenti, normativa e  
strumenti operativi per una classe  
accessibile a tutti

# **Didattica inclusiva a scuola**

*BES e DSA: fondamenti, normativa e strumenti operativi per una classe accessibile a tutti*

Collana Guida alle metodologie - Elisabetta Valecchi, Idee che fanno scuola.

A cura di Evo Sistemi di Cirone Simone. Manuale a fini didattici e divulgativi, redatto su base documentale e sottoposto a revisione pedagogica. Prima edizione.

# Indice

1. Che cos'è la didattica inclusiva
2. Dalla segregazione all'inclusione: storia e origini
3. Il quadro normativo italiano e internazionale
4. BES e DSA: definizioni, categorie e modello ICF
5. Riconoscere i DSA nella scuola primaria
6. Universal Design for Learning e progettazione universale
7. PEI e PDP: i documenti dell'individualizzazione
8. Strumenti compensativi e misure dispensative
9. Metodologie inclusive per la classe
10. Valutazione inclusiva e alleanza con la famiglia
11. Modelli internazionali a confronto
12. Toolkit operativo: progettare una lezione inclusiva

# Che cos'è la didattica inclusiva

Quando in una classe di seconda primaria l'insegnante decide di presentare la storia del giorno non solo leggendola ad alta voce, ma anche mostrando immagini alla LIM e mettendo a disposizione una versione con font ad alta leggibilità, sta facendo qualcosa di preciso: non sta "aiutando i bambini in difficoltà", sta progettando una lezione pensata fin dall'inizio per funzionare per tutti. È questa la differenza che questo manuale intende chiarire pagina dopo pagina, e da cui parte l'intero percorso: la didattica inclusiva non è un intervento straordinario per pochi, ma un modo ordinario di fare scuola per tutti.

## Una definizione operativa

La didattica inclusiva è l'approccio pedagogico che progetta l'ambiente di apprendimento a partire dalle differenze di tutti gli alunni, affinché ciascuno — a prescindere da condizioni fisiche, cognitive, emotive, linguistiche o sociali — possa partecipare pienamente alla vita della classe comune. La formula chiave da tenere a mente è: non una didattica speciale riservata ad alcuni, ma una didattica ordinaria pensata dalle fondamenta per essere accessibile a tutti.

Il rovesciamento di prospettiva è profondo. Nella logica tradizionale la classe è costruita su un alunno "medio" immaginario, e chi si discosta da quel modello riceve, a posteriori, un adattamento o un sostegno separato. Nella logica inclusiva la varietà degli alunni non è l'eccezione da gestire, ma il punto di partenza della progettazione. Le differenze — di ritmo, di stile, di lingua madre, di background familiare, di funzionamento neurobiologico — non sono ostacoli da correggere, ma dati di realtà attorno ai quali si costruisce l'insegnamento.

In Italia il concetto si articola su due categorie ombrello che incontreremo di continuo. I DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento: dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia) sono difficoltà neurobiologiche di lettura, scrittura e calcolo non legate a deficit intellettivi o sensoriali. I BES (Bisogni Educativi

Speciali) costituiscono una categoria più ampia, introdotta nel 2012, che comprende le disabilità certificate (Legge 104/1992), i DSA (Legge 170/2010) e lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. Su definizioni, categorie e riferimenti normativi torneremo in dettaglio nei Capitoli 3 e 4; qui basti fissare che l'inclusione riguarda un ventaglio di situazioni assai più esteso della sola disabilità.

## **Integrazione non è inclusione**

La distinzione più importante di questo capitolo è quella tra integrazione e inclusione. I due termini vengono spesso usati come sinonimi, ma indicano due paradigmi diversi.

L'integrazione parte dall'alunno "diverso" e si chiede come inserirlo in un contesto pensato per gli altri. La classe resta invariata; è l'alunno con bisogni particolari a doversi adattare, spesso con l'aiuto di una figura dedicata che lo accompagna. Il baricentro è sul singolo individuo e sul suo deficit da compensare.

L'inclusione ribalta la domanda: non "come inserisco questo bambino?", ma "come progetto un ambiente in cui tutti, comprese le sue caratteristiche, trovino posto?". Il baricentro si sposta dall'individuo al contesto. Non è l'alunno a doversi adeguare alla scuola, ma la scuola a rendersi accessibile. Un esempio concreto chiarisce la differenza. Immaginiamo Marco, un bambino di quarta con dislessia. In un'ottica integrativa, mentre i compagni leggono il capitolo di geografia dal libro, Marco esce dall'aula con l'insegnante di sostegno per lavorare su un testo semplificato: è "integrato" nella classe, ma di fatto ne è temporaneamente allontanato. In un'ottica inclusiva, l'intera classe accede al contenuto in più formati — testo scritto, mappa concettuale alla lavagna, breve audio — e Marco usa la sintesi vocale allo stesso banco dei compagni: nessuno esce, nessuno è marcato come "quello diverso", e gli strumenti pensati per lui migliorano la comprensione anche di chi ha semplicemente una giornata distratta.

Questo esempio mostra un principio ricorrente, su cui insisteremo per tutto il manuale: le strategie inclusive beneficiano l'intera classe, non solo gli alunni con bisogni speciali. È il principio dell'accessibilità universale, che dà

valore aggiunto all'investimento inclusivo.

## I quattro principi cardine

Su queste premesse poggiano quattro principi che attraversano ogni capitolo di questo libro.

- **Personalizzazione.** L'insegnamento tiene conto del profilo di apprendimento di ciascuno — prontezza, interessi, punti di forza e di fragilità — e differenzia contenuti, processi e prodotti (l'approccio della differenziazione didattica di Tomlinson, che riprenderemo nel Capitolo 9). Personalizzare non significa preparare venticinque lezioni diverse, ma predisporre percorsi e opzioni che diano a ciascuno una via praticabile verso lo stesso obiettivo.
- **Universalità dell'accesso.** L'ambiente è progettato fin dall'origine per il maggior numero possibile di alunni, riducendo la necessità di adattamenti successivi. È il cuore dell'Universal Design for Learning (UDL), a cui dedicheremo il Capitolo 6: offrire più modalità di presentazione del contenuto (testo, immagini, audio, video), più modi di coinvolgimento e più forme con cui l'alunno può dimostrare ciò che ha imparato.
- **Centralità del contesto.** Il "problema" non risiede nell'alunno, ma nella relazione tra le sue caratteristiche e le barriere dell'ambiente. Cambiare il contesto — il setting dell'aula, i materiali, le consegne, il clima relazionale — è spesso più efficace che cercare di "correggere" il bambino. Un banco disposto in isole cooperative, una routine chiara scritta alla parete, la riduzione dei rumori: sono interventi sul contesto che abbattano barriere per molti.
- **Corresponsabilità.** L'inclusione è compito dell'intero team docente, non delega esclusiva all'insegnante di sostegno. Il co-teaching — la contitolarità tra docente curricolare e docente di sostegno all'interno della stessa aula — evita che l'alunno venga isolato e affida a tutti la responsabilità del successo formativo di ciascuno. La corresponsabilità si estende alla famiglia, con cui si costruisce un patto educativo condiviso (tema del Capitolo 10).

## Da dove viene questo approccio

L'inclusione scolastica non è un'invenzione recente né una moda pedagogica: ha radici storiche precise e, per certi versi, l'Italia ne è stata pioniera. Due date fondano il quadro. Nel 1977 l'Italia, con la Legge 517, abolisce le scuole speciali e le classi differenziali per la scuola dell'obbligo: fu tra i primi Paesi al mondo, e pioniera in Europa, ad avere abolito per legge in modo generalizzato le scuole speciali e le classi differenziali, portando sistematicamente gli alunni con disabilità nelle classi comuni. A livello internazionale, la Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO (giugno 1994), adottata dai rappresentanti di 92 governi e 25 organizzazioni internazionali, sancisce l'educazione inclusiva come principio globale.

La scelta italiana non fu improvvisata. Poggiava sul lavoro della Commissione Falcucci (1975), presieduta dalla senatrice Franca Falcucci, che documentò come progresso e sviluppo dei bambini con disabilità fossero significativamente maggiori nelle classi comuni rispetto agli istituti segreganti. Prima del 1977 il sistema era invece segregante: dopo la Riforma Gentile l'obbligo scolastico riguardava solo ciechi e sordi, con classi differenziali per i "lievi ritardi" e scuole speciali per gli altri, spesso con lunghi soggiorni lontano dalle famiglie. Il passaggio all'inclusione è dunque parte di una più ampia stagione di affermazione dei diritti umani e sociali. La ricostruzione storica dettagliata è oggetto del Capitolo 2.

## Non basta essere in classe: promesse e limiti

Sarebbe ingenuo presentare l'inclusione come una soluzione automatica. Il collocamento fisico in una classe comune non garantisce di per sé un'inclusione di qualità. La ricerca segnala forme di "micro-esclusione": l'alunno allontanato dall'aula, isolato con lo specialista, presente ma non realmente partecipe. Segnala anche il rischio di delega, con l'inclusione affidata quasi solo all'insegnante di sostegno — tanto che una quota rilevante di docenti di sostegno riferisce di non sentirsi, o di non essere percepita, come insegnante "a pieno titolo". A ciò si aggiungono la frammentazione dei supporti, la precarietà e il turnover del sostegno, e una formazione dei docenti spesso insufficiente.

Anche sul piano delle evidenze occorre onestà intellettuale. Sull'efficacia di molte pratiche inclusive il quadro è eterogeneo: la meta-analisi di King-Sears et al. (2023) rileva per l'UDL un effetto positivo di grandezza media sulle performance accademiche, ma diverse rassegne segnalano miglioramenti più netti su motivazione ed engagement che su esiti di apprendimento misurabili. Il messaggio non è rinunciare, ma applicare l'inclusione con competenza e senso critico.

Restano i dati di fondo, che spiegano perché il modello valga l'investimento. È l'attuazione di un diritto umano fondamentale all'istruzione comune (Convenzione ONU 2006, art. 24; Dichiarazione di Salamanca 1994). Riduce lo stigma e favorisce lo sviluppo relazionale di tutti. E in Italia raggiunge tassi di inclusione altissimi: circa il 99% degli alunni con bisogni speciali frequenta scuole comuni, con un tasso di esclusione dai test PISA intorno all'1%, nettamente inferiore a Germania (5-6%) e Irlanda (4%).

## In sintesi

- La didattica inclusiva progetta l'ambiente di apprendimento a partire dalle differenze di tutti: è didattica ordinaria accessibile, non didattica speciale per pochi.
- Integrazione e inclusione non sono sinonimi: la prima chiede all'alunno di adattarsi al contesto, la seconda adatta il contesto agli alunni.
- Quattro principi cardine la reggono: personalizzazione, universalità dell'accesso, centralità del contesto, corresponsabilità di tutto il team docente e della famiglia.
- Le strategie inclusive migliorano la didattica per l'intera classe, non solo per chi ha un bisogno speciale.
- Le radici sono storiche e precise — Legge 517/1977, Commissione Falcucci 1975, Dichiarazione di Salamanca 1994 — con l'Italia tra i primi Paesi al mondo, e pioniera in Europa, ad avere abolito per legge in modo generalizzato le scuole speciali e le classi differenziali per la scuola dell'obbligo.

- Essere in classe non basta: senza qualità, competenza e corresponsabilità restano micro-esclusione, delega e risultati diseguali. I capitoli seguenti forniranno gli strumenti per evitarli.

## CAPITOLO 2

# Dalla segregazione all'inclusione: storia e origini

La didattica inclusiva, così come la conosciamo oggi, non è un punto di partenza ma un punto di arrivo. È il risultato di un lungo cammino che ha attraversato più di un secolo di storia scolastica, spostando progressivamente il bambino con disabilità o difficoltà dal margine al centro della classe comune. Comprendere questa storia non è un esercizio erudito: serve a riconoscere le radici di pratiche ancora presenti nelle nostre scuole e a capire perché l'Italia sia diventata, su scala mondiale, un caso emblematico. Come vedremo nel Capitolo 3 dedicato al quadro normativo, ogni legge italiana sull'inclusione affonda in questa vicenda le proprie giustificazioni.

## Il modello segregante ottocentesco

Per gran parte dell'Ottocento e del primo Novecento, l'idea dominante era che i bambini "diversi" andassero educati separatamente dagli altri. Non si trattava, nella mentalità dell'epoca, di crudeltà: era considerata una forma di attenzione specializzata. Ai bambini ciechi, sordi, con ritardo cognitivo o con problemi di comportamento venivano destinati luoghi appositi, con personale e metodi propri.

Questo approccio si fondava su un presupposto che oggi definiamo modello medico della disabilità: il problema risiede tutto nel bambino, che è "malato" o "carente" rispetto a una norma, e va quindi curato o corretto altrove, prima e prescindere dal contesto scolastico ordinario. La conseguenza pratica era la creazione di un sistema parallelo di scuole e istituti speciali, spesso collocati lontano dalle città e dalle famiglie.

## La Riforma Gentile e le sue conseguenze

Un passaggio decisivo, in senso segregante, fu la Riforma Gentile del 1923, l'impianto che organizzò la scuola italiana per gran parte del Novecento. In quel disegno, l'obbligo scolastico veniva esteso in forma esplicita soltanto ai bambini ciechi e sordi, per i quali erano previsti percorsi dedicati. Tutti gli

altri, quelli che oggi chiameremmo alunni con disabilità intellettiva, motoria o con disturbi del comportamento, restavano di fatto ai margini del sistema pubblico comune.

Si consolidò così una struttura a più binari:

- Classi differenziali all'interno delle scuole ordinarie, destinate ai bambini con "lievi ritardi" o difficoltà di apprendimento e comportamento. Erano classi separate, spesso stigmatizzanti, dalle quali era raro rientrare nel percorso normale.
- Scuole e istituti speciali per i bambini con disabilità più marcate, frequentemente in regime di convitto, con lunghi soggiorni lontano dalle famiglie.

Immaginiamo, per rendere concreto il quadro, un bambino di sette anni degli anni Cinquanta con una difficoltà di lettura o un lieve ritardo. Nella scuola di paese non avrebbe trovato posto tra i compagni: sarebbe stato indirizzato alla classe differenziale, in un'aula a parte, oppure allontanato verso un istituto in un'altra città. Il messaggio implicito, per lui e per la comunità, era che quel bambino "non apparteneva" alla classe di tutti.

## **I limiti riconosciuti del sistema separato**

A partire dagli anni Sessanta e Settanta, in un clima culturale e politico segnato dalle grandi battaglie per i diritti civili e sociali, quel modello iniziò a essere messo in discussione. Come approfondiremo nel Capitolo 11 sul rapporto tra inclusione e contesto sociale, esiste un legame stretto tra le politiche inclusive e i sistemi di welfare universalistici: l'Italia legò l'inclusione scolastica a una più ampia stagione di riforme dei diritti.

Le critiche al sistema segregante erano di due ordini. Sul piano etico e dei diritti, appariva sempre meno accettabile che alcuni bambini fossero esclusi dall'istruzione comune per una loro condizione. Sul piano educativo, cominciavano ad accumularsi osservazioni secondo cui la separazione non produceva affatto risultati migliori: al contrario, isolava, deprimeva le aspettative e limitava lo sviluppo relazionale. Il bambino chiuso in un istituto imparava meno, non di più, e cresceva privato del confronto con i coetanei.

## **La Commissione Falcucci del 1975**

Il momento di svolta teorica in Italia è rappresentato dal lavoro della Commissione Falcucci del 1975, presieduta dalla senatrice Franca Falcucci. Il compito della commissione era studiare i problemi degli alunni "handicappati" (secondo il linguaggio dell'epoca) e indicare la strada da seguire.

Le conclusioni furono nette e, per il tempo, rivoluzionarie. La commissione documentò che il progresso e lo sviluppo dei bambini con disabilità erano significativamente maggiori nelle classi ordinarie rispetto a quanto avveniva negli istituti segreganti. Non era, dunque, soltanto una questione di principio: c'era un'evidenza a sostegno dell'idea che stare insieme agli altri facesse bene, e facesse imparare di più.

La relazione Falcucci introdusse inoltre un ribaltamento concettuale destinato a durare: la presenza dell'alunno con disabilità nella classe comune non doveva essere vista come un peso, ma come occasione di crescita per l'intera scuola, capace di stimolare metodi più flessibili e attenti a ciascuno. È lo stesso principio dell'accessibilità universale che ritroveremo nel Capitolo 6 sull'Universal Design for Learning: ciò che si progetta per includere chi ha più bisogni migliora la didattica per tutti.

## **Il 1975-1977 e l'abolizione delle scuole speciali**

Le indicazioni della Commissione Falcucci trovarono rapida traduzione normativa. Un primo tassello, spesso dimenticato, fu il DPR 970 del 1975, che istituì e disciplinò la figura del docente specializzato per l'educazione dei minori con disabilità, prevedendo appositi corsi di specializzazione. È da qui, non dal 1977, che prende avvio ufficialmente la professionalità del sostegno: la figura dell'insegnante di sostegno non nasce dunque ex novo con la legge successiva, ma è già delineata due anni prima.

Fu poi la Legge 517 del 1977 — una delle due date fondanti dell'intera vicenda dell'inclusione — a compiere il passo decisivo, traducendo in pratica generalizzata i principi della Commissione Falcucci. Questa legge segnò l'abolizione delle scuole speciali e delle classi differenziali e l'inserimento

degli alunni con disabilità nelle classi comuni della scuola dell'obbligo. Rispetto al docente specializzato già previsto dal DPR 970/1975, la 517 lo generalizzò nella scuola dell'obbligo e lo assegnò alla classe: l'insegnante di sostegno divenne così una risorsa strutturale del sistema, contitolare della classe insieme agli altri docenti, e non più una figura confinata ai contesti speciali.

Con questa scelta l'Italia divenne apripista a livello mondiale: è l'unico Paese europeo ad avere abolito in modo generalizzato le scuole speciali, optando per un modello di piena integrazione nelle classi ordinarie. Mentre altrove si perfezionavano sistemi differenziati (la Germania, ad esempio, mantenne a lungo un forte impianto di scuole speciali, le Förderschulen), l'Italia scommetteva sulla scuola comune per tutti.

È utile una precisazione terminologica che accompagnerà tutto il manuale. In questa fase storica si parla propriamente di integrazione: l'alunno "diverso" viene inserito e accolto in un contesto pensato per gli altri, al quale deve in qualche misura adattarsi, con l'aiuto di supporti dedicati. Il passaggio all'inclusione in senso pieno, cioè a una classe progettata fin dalle fondamenta a partire dalle differenze di tutti, come definito nel Capitolo 1, sarà un'evoluzione successiva. L'integrazione mette il bambino dentro l'aula; l'inclusione ripensa l'aula perché ci sia posto per tutti fin dall'inizio.

## **Salamanca 1994: il consenso internazionale**

Se il 1977 è la data italiana, la seconda data fondante ha respiro mondiale. Nel giugno 1994 l'UNESCO e il Ministero dell'Educazione spagnolo riunirono a Salamanca i rappresentanti di 92 governi e 25 organizzazioni internazionali, che adottarono la Dichiarazione di Salamanca. Il documento sancì a livello internazionale il principio dell'educazione inclusiva: le scuole comuni devono accogliere tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni, e rappresentano lo strumento più efficace per combattere la discriminazione e costruire società accoglienti.

Si delinea così una geografia dell'inclusione ricca di significato. Il principio viene affermato solennemente in Spagna (Salamanca), ma la sua prima realizzazione sistemica su scala nazionale era già avvenuta in Italia quasi

vent'anni prima. L'Italia aveva, per così dire, praticato ciò che Salamanca avrebbe poi proclamato. Questo intreccio tra la via italiana e il consenso globale sarà ripreso nel Capitolo 11, dedicato al confronto tra i modelli internazionali.

## **I frutti e le ombre del modello italiano**

A distanza di decenni, questa scelta storica mostra risultati notevoli. Sul piano quantitativo, i tassi di inclusione raggiunti dall'Italia sono tra i più alti al mondo: i dati statistici di dettaglio — la quota di alunni con bisogni speciali nelle scuole comuni e il confronto internazionale sull'esclusione dai test PISA — sono già stati esposti nel Capitolo 1, al quale si rimanda, e non vengono qui ripetuti. Sul piano dei diritti, il percorso avviato nel 1977 trova pieno riconoscimento nella Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006 (articolo 24), che consacra l'accesso all'istruzione comune come diritto umano fondamentale.

La storia, però, insegna anche a non idealizzare. Il collocamento fisico nella classe comune non garantisce di per sé un'inclusione di qualità. Permangono forme di micro-esclusione e il rischio della delega, con l'inclusione vissuta come compito del solo insegnante di sostegno anziché come responsabilità dell'intero team docente: si tratta dei fenomeni già definiti nel Capitolo 1, dei quali riprenderemo qui soltanto le implicazioni storiche. La risposta professionale a questo rischio — la corresponsabilità e la contitolarità tradotte in pratiche di co-teaching — verrà trattata in modo sistematico nel Capitolo 4, che affronta il lavoro del team docente (da non confondere con il Capitolo 9, dedicato invece alla differenziazione didattica secondo Tomlinson). Sono le sfide aperte di un modello coraggioso, che ha vinto la battaglia contro la segregazione ma deve ancora vincere quella, quotidiana, della qualità dell'inclusione.

## **In sintesi**

- Fino agli anni Settanta il sistema italiano era segregante: dopo la Riforma Gentile (1923) l'obbligo era esteso solo a ciechi e sordi, con classi differenziali per i "lievi ritardi" e istituti speciali, spesso lontani dalle famiglie, per gli altri.

- Quel modello si fondava sul modello medico della disabilità, che collocava il problema interamente nel bambino e la sua soluzione fuori dalla classe comune.
- La Commissione Falcucci (1975), presieduta da Franca Falcucci, fornì l'evidenza fondativa italiana: sviluppo e progresso dei bambini con disabilità significativamente maggiori nelle classi ordinarie.
- La figura del docente specializzato fu introdotta dal DPR 970/1975; la Legge 517 del 1977 abolì scuole speciali e classi differenziali e generalizzò l'insegnante di sostegno assegnandolo alla classe, rendendo l'Italia apripista mondiale dell'integrazione. La figura del sostegno non nasce quindi ex novo nel 1977.
- La Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994), adottata da 92 governi, sancì a livello internazionale il consenso sull'educazione inclusiva.
- È importante distinguere integrazione (inserire l'alunno in un contesto pensato per gli altri) da inclusione (progettare la classe a partire dalle differenze di tutti): la seconda è l'evoluzione della prima.
- Il modello italiano raggiunge tassi di inclusione altissimi (i dati statistici comparativi sono nel Capitolo 1), ma restano sfide di qualità: micro-esclusione, rischio di delega al solo sostegno e formazione docente disomogenea, cui il co-teaching (Capitolo 4) offre una risposta.

Fonti principali: UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (1994); *Integrazione scolastica* (storia normativa italiana); *La legge 517 compie 40 anni: storia dell'integrazione* (Disabili.com); *Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges* (PROSPECTS/Springer).

# Il quadro normativo italiano e internazionale

La didattica inclusiva non nasce da una scelta pedagogica isolata, ma è il frutto di un lungo percorso legislativo che, in circa cinquant'anni, ha trasformato la scuola italiana da sistema segregante a modello riconosciuto a livello mondiale. Conoscere questo quadro normativo non è un adempimento burocratico: sapere quale legge fonda un diritto aiuta l'insegnante a difenderlo concretamente, a compilare correttamente i documenti individualizzati e a dialogare con famiglie e istituzioni con la giusta autorevolezza. In questo capitolo ricostruiamo la timeline italiana, dalla Legge 118/1971 al D.Lgs. 66/2017, e la collochiamo nel contesto internazionale della Dichiarazione di Salamanca e della Convenzione ONU.

## Prima del 1971: un sistema che separava

Per comprendere la portata delle riforme occorre partire da ciò che c'era prima. Dopo la Riforma Gentile (1923), l'obbligo scolastico "pieno" era esteso di fatto solo a ciechi e sordi, mentre per gli altri bambini con disabilità il sistema prevedeva classi differenziali per i cosiddetti "lievi ritardi" e scuole o istituti speciali per i casi più gravi, spesso con lunghi soggiorni lontano dalle famiglie. Era un modello segregante di matrice ottocentesca: il bambino "diverso" veniva allontanato dalla classe comune e curato altrove, come se il problema risiedesse in lui e non nelle barriere del contesto.

Il punto di svolta culturale arriva con la Commissione Falcucci (1975), presieduta dalla senatrice Franca Falcucci. La Commissione documentò un dato che ancora oggi è la nostra evidenza fondativa: il progresso e lo sviluppo dei bambini con disabilità erano significativamente maggiori nelle classi ordinarie rispetto agli istituti separati. Non un principio ideologico, dunque, ma una constatazione basata sull'osservazione: stare insieme fa crescere di più.

## **Gli anni Settanta: le prime aperture (L. 118/1971 e L. 517/1977)**

La Legge 118/1971 costituisce il primo squarcio nel muro della separazione. Pur riguardando in generale gli invalidi civili, stabilisce che l'istruzione dell'obbligo debba avvenire nelle classi normali della scuola pubblica. È un'affermazione ancora timida e piena di eccezioni, ma sposta l'asse: la classe comune diventa il luogo di partenza, non l'eccezione.

Il vero atto fondativo è però la Legge 517/1977. Con essa l'Italia abolisce le classi differenziali e le scuole speciali per la scuola dell'obbligo, introducendo l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni e prevedendo per la prima volta la figura dell'insegnante di sostegno e forme di programmazione individualizzata. Il 1977 è, insieme al giugno 1994 di Salamanca, una delle due date fondanti dell'inclusione: l'Italia diventa l'apripista mondiale, unico Paese europeo ad aver smantellato per legge il sistema delle scuole speciali. Non è un caso che questa scelta maturi in una stagione di ampie riforme dei diritti sociali: esiste un legame stretto tra inclusione scolastica e sistemi di welfare universalistico e cultura dei diritti.

## **La legge quadro: L. 104/1992**

Se il 1977 apre le porte, la Legge 104/1992 costruisce l'edificio. È la legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità, e ancora oggi rappresenta il riferimento centrale per la disabilità certificata. La 104 introduce concetti operativi che l'insegnante usa quotidianamente:

- la certificazione della condizione di disabilità come porta d'accesso ai diritti;
- il Piano Educativo Individualizzato (PEI), documento che progetta il percorso dell'alunno con disabilità;
- la contitolarità dell'insegnante di sostegno, assegnato alla classe e non "all'alunno";
- il diritto alle risorse (ore di sostegno, assistenza, continuità).

Esempio concreto per la primaria. Un bambino di seconda con disabilità certificata ai sensi della 104 ha diritto a un PEI redatto dal team docente insieme a famiglia e specialisti: se il documento prevede l'obiettivo di leggere frasi brevi con il supporto di immagini, l'insegnante di sostegno lavora dentro la classe, magari conducendo un'attività a piccoli gruppi eterogenei di cui beneficiano tutti, non isolando il bambino in un'aula a parte.

## **I DSA entrano nella legge: L. 170/2010**

Per lungo tempo i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia) sono rimasti invisibili alla normativa: non essendo disabilità nel senso della 104, i bambini dislessici non avevano tutele specifiche e venivano spesso scambiati per svogliati o poco intelligenti. La Legge 170/2010 colma questo vuoto storico. Riconosce i DSA come difficoltà di origine neurobiologica che riguardano lettura, scrittura e calcolo senza deficit intellettivi o sensoriali, e garantisce il diritto a:

- strumenti compensativi (sintesi vocale, mappe concettuali, calcolatrice, libro digitale, correttore ortografico) che non abbassano l'obiettivo ma aggirano l'ostacolo;
- misure dispensative (dispensa dalla lettura ad alta voce, tempi aggiuntivi nelle verifiche, riduzione della quantità di compiti);
- il Piano Didattico Personalizzato (PDP), il documento che formalizza queste scelte per gli alunni con DSA.

La 170 è importante anche per un motivo di metodo: sposta l'attenzione dalla "colpa" del bambino alla responsabilità della didattica. Uno strumento compensativo non è un favore o una scorciatoia, ma il modo in cui la scuola rende accessibile un contenuto che l'alunno è perfettamente in grado di apprendere: la calcolatrice per un discalculico è ciò che gli occhiali sono per un miope.

Esempio concreto per la primaria. In una classe quinta, un'alunna con diagnosi di dislessia svolge la verifica di storia con il testo delle domande fornito anche in formato audio e con tempo aggiuntivo: si valuta ciò che sa sui Romani, non la sua velocità di decodifica del testo scritto.

## La Direttiva BES del 2012: allargare lo sguardo

Nel 2012 il Ministero introduce con una Direttiva (27 dicembre 2012, poi esplicitata dalla Circolare Ministeriale n. 8 del 2013) il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES). È la categoria "ombrello" più ampia, che comprende tre grandi aree:

1. la disabilità certificata (tutelata dalla L. 104/1992); 2. i DSA e gli altri disturbi evolutivi specifici (L. 170/2010); 3. lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

La novità dirompente sta nella terza area: anche un alunno senza alcuna certificazione clinica può avere, in un dato periodo, un bisogno educativo speciale. Il team docente può quindi decidere, sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche verbalizzate, di attivare un PDP temporaneo. Non serve una diagnosi: è la scuola stessa, con la sua osservazione professionale, a riconoscere il bisogno e a documentarlo.

Esempio concreto per la primaria. Un bambino appena arrivato dall'estero, che non parla ancora italiano, non ha una diagnosi ma ha un evidente bisogno linguistico: il consiglio di classe può predisporre un PDP con testi semplificati e valutazione focalizzata sui contenuti, per il tempo necessario a colmare il divario. Terminata l'emergenza linguistica, il piano si conclude.

## Il testo di riordino: D.Lgs. 66/2017

Il Decreto Legislativo 66/2017 riordina e aggiorna l'intero sistema dell'inclusione, con l'obiettivo dichiarato di passare dall'"integrazione" all'"inclusione scolastica" come qualità dell'intero ambiente. Tra i punti più rilevanti per la scuola:

- il modello PEI su base ICF (la Classificazione Internazionale del Funzionamento dell'OMS), che sposta l'attenzione dal deficit al funzionamento della persona nel suo contesto;
- la definizione di procedure più chiare per certificazione, profilo di funzionamento e progettazione;
- il rafforzamento dei Gruppi di Lavoro per l'Inclusione a livello di scuola e territorio;

■ l'inclusione come responsabilità dell'intera comunità educante, non del solo insegnante di sostegno.

Il passaggio dall'integrazione all'inclusione non è un semplice cambio di parola. Integrare significa accogliere chi è "diverso" adattandolo a una scuola che resta invariata; includere significa trasformare l'ambiente perché nessuno resti ai margini. Il D.Lgs. 66/2017 recepisce questa visione: la qualità dell'inclusione si misura sull'intera organizzazione scolastica, non sul singolo alunno certificato. La normativa continua peraltro a evolversi (si pensi agli aggiornamenti recenti che intervengono sulla stessa L. 104), a conferma che il quadro non è un monumento immobile ma un cantiere aperto.

## **Il contesto internazionale: Salamanca e la Convenzione ONU**

Mentre l'Italia procedeva sul piano interno, a livello mondiale maturava un consenso parallelo. Nel giugno 1994 i rappresentanti di 92 governi e 25 organizzazioni internazionali, riuniti dall'UNESCO e dal Ministero dell'Educazione spagnolo, adottano la Dichiarazione di Salamanca. È il documento che sancisce a livello internazionale il principio dell'educazione inclusiva: le scuole ordinarie con orientamento inclusivo sono lo strumento più efficace per combattere la discriminazione e costruire una società accogliente. È significativo che il concetto venga proclamato in Spagna nel 1994, ma sia stato realizzato per la prima volta a livello sistemico in Italia già nel 1977.

Il secondo pilastro internazionale è la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), il cui articolo 24 afferma il diritto a un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli. L'Italia l'ha ratificata nel 2009, integrandola pienamente nel proprio ordinamento. Insieme, Salamanca e la Convenzione trasformano l'inclusione da buona pratica pedagogica a diritto umano fondamentale: non più una concessione benevola, ma un obbligo giuridico che lo Stato deve garantire.

Vale la pena ricordare il dato che misura l'efficacia del modello italiano: circa il 99% degli alunni con bisogni speciali frequenta scuole comuni, con un

tasso di esclusione dai test PISA intorno all'1%, nettamente inferiore a Germania (5-6%) e Irlanda (4%). Il primato normativo si traduce in un primato di partecipazione reale.

## **In sintesi**

- Il percorso italiano va dalla L. 118/1971 (prime aperture) alla L. 517/1977 (abolizione delle scuole speciali, insegnante di sostegno), passa per la legge quadro L. 104/1992 (disabilità certificata, PEI, certificazione), riconosce i DSA con la L. 170/2010 (strumenti compensativi, misure dispensative, PDP), allarga lo sguardo con la Direttiva BES 2012 (svantaggio socio-economico, linguistico, culturale) e riordina il sistema con il D.Lgs. 66/2017 (modello ICF, inclusione come qualità dell'ambiente).
- L'evidenza fondativa nazionale è la Commissione Falcucci (1975): si cresce di più nelle classi comuni.
- Sul piano internazionale, la Dichiarazione di Salamanca (1994) e la Convenzione ONU (2006, art. 24) fondano l'inclusione come diritto umano.
- L'Italia è l'apripista mondiale: unico Paese europeo ad aver abolito per legge le scuole speciali, con tassi di inclusione tra i più alti al mondo (circa il 99%).
- Per l'insegnante, conoscere la norma significa saper distinguere PEI (disabilità, L. 104) e PDP (DSA e BES, L. 170 e Direttiva 2012) e difendere concretamente i diritti di ogni alunno.

## CAPITOLO 4

# BES e DSA: definizioni, categorie e modello ICF

Nei capitoli precedenti abbiamo visto cos'è la didattica inclusiva e da dove viene, ripercorrendo il cammino che, dall'abolizione delle scuole speciali con la Legge 517 del 1977 fino alla Dichiarazione di Salamanca del 1994, ha portato la scuola italiana a diventare un apripista mondiale dell'inclusione. Ora dobbiamo compiere un passo che è insieme concettuale e operativo: capire chi sono gli alunni di cui parliamo quando usiamo sigle come DSA e BES, e quale visione della persona sta dietro questi termini.

È un passaggio delicato, perché il linguaggio dell'inclusione è denso di acronimi che rischiano di trasformarsi in etichette. Un'insegnante di scuola primaria che sente parlare di "un bambino BES" o di "una bambina con DSA" può facilmente perdere di vista la cosa più importante: dietro ogni sigla c'è un alunno concreto, con una storia, dei punti di forza e degli ostacoli specifici. L'obiettivo di questo capitolo è restituire chiarezza a queste categorie e, soprattutto, mostrare che esse non descrivono "tipi di bambini" ma situazioni educative che chiedono risposte diverse.

## I DSA: disturbi specifici, non difficoltà generiche

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono difficoltà di origine neurobiologica che riguardano la capacità di leggere, scrivere e calcolare in modo fluente e automatico. Il termine "specifici" è cruciale: questi disturbi si manifestano in assenza di deficit intellettivi o sensoriali e in bambini che hanno avuto adeguate opportunità di apprendimento. Un alunno con DSA non è meno intelligente dei compagni, non è pigro e non ha problemi di vista o udito che spieghino la difficoltà: semplicemente, il suo cervello elabora determinati processi in modo diverso.

I DSA si articolano in quattro forme principali, che possono presentarsi da sole o combinate tra loro:

- **Dislessia:** disturbo della lettura, che risulta lenta, faticosa e poco accurata. Il bambino può leggere correttamente ma impiegando molte più energie dei compagni, oppure commettere frequenti errori (inversioni, sostituzioni, omissioni di lettere).
- **Disgrafia:** disturbo della componente grafica della scrittura, cioè del gesto motorio. La grafia risulta poco leggibile, irregolare, faticosa da produrre.
- **Disortografia:** disturbo della componente ortografica della scrittura, cioè della correttezza. Il bambino confonde suoni simili, salta lettere, non applica in modo stabile le regole ortografiche.
- **Discalculia:** disturbo che riguarda il numero e il calcolo, dalla difficoltà a riconoscere le quantità e a memorizzare le tabelline fino all'incolonnamento e alle procedure di calcolo.

Un esempio concreto aiuta a fissare la distinzione. In una classe terza primaria, Marco legge ad alta voce inciampando su parole che conosce benissimo e, a fine pagina, non ricorda quasi nulla del testo: gran parte della sua attenzione è stata assorbita dallo sforzo di decodifica. È un quadro compatibile con la dislessia. Alla sua compagna Giulia, invece, la lettura riesce bene, ma quando scrive un dettato dimezza le doppie, scrive "cuaderno" e confonde b e d: siamo nel campo della disortografia. Due bambini diversi, due disturbi diversi, due risposte didattiche diverse.

Il riferimento normativo dei DSA in Italia è la Legge 170 del 2010, che li riconosce ufficialmente e impegna la scuola a garantire l'uso di strumenti compensativi e misure dispensative (che approfondiremo nel Capitolo 8). È importante sottolineare che i DSA non danno diritto all'insegnante di sostegno: la loro presa in carico è responsabilità dell'intero team docente attraverso un percorso personalizzato, il PDP, di cui parleremo nel Capitolo 7.

## **I BES: una categoria ombrello più ampia**

Se i DSA sono un insieme ben definito, i Bisogni Educativi Speciali (BES) costituiscono una categoria ombrello decisamente più estesa, introdotta in Italia dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e chiarita dalla successiva Circolare Ministeriale n. 8 del 2013. L'idea di fondo è potente

nella sua semplicità: un alunno ha un bisogno educativo speciale ogni volta che, per una qualsiasi ragione, incontra un ostacolo al suo apprendimento e alla sua partecipazione, tale da richiedere una risposta didattica personalizzata.

La normativa italiana individua tre grandi sottoinsiemi all'interno dei BES:

- La disabilità certificata, tutelata dalla Legge 104 del 1992. Qui rientrano le disabilità fisiche, psichiche, intellettive e sensoriali riconosciute da una certificazione clinica; a questi alunni è garantito l'insegnante di sostegno e il Piano Educativo Individualizzato (PEI).
- I disturbi evolutivi specifici, tra cui i DSA (Legge 170/2010), ma anche i disturbi del linguaggio, dell'attenzione (ADHD), della coordinazione motoria e il funzionamento intellettivo limite.
- Lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. È il sottoinsieme più innovativo e, insieme, più delicato: comprende situazioni non necessariamente legate a un disturbo, ma a condizioni di contesto che ostacolano l'apprendimento.

Proprio quest'ultimo punto merita un esempio concreto per la primaria. In una classe seconda, Amir è arrivato in Italia da pochi mesi e non ha ancora una padronanza dell'italiano sufficiente a seguire una spiegazione di storia; Sara, invece, italiana e senza alcun disturbo, vive un periodo familiare molto difficile che ne ha compromesso la concentrazione e la costanza. Nessuno dei due ha una certificazione, nessuno dei due ha un DSA, ma entrambi, in quel momento e per quel tempo, hanno un bisogno educativo speciale. Il consiglio di classe può decidere, con delibera motivata, di attivare per loro un percorso personalizzato temporaneo.

La differenza fondamentale è dunque questa: la disabilità e i DSA nascono da una certificazione o diagnosi clinica, mentre lo svantaggio è riconosciuto dalla scuola stessa, sulla base di considerazioni pedagogiche e, spesso, in modo transitorio. I BES, insomma, includono i DSA ma li superano: ogni DSA è un BES, ma non ogni BES è un DSA.

## **Il modello ICF: dalla malattia al funzionamento**

Sotto queste categorie giuridiche si trova un cambiamento di sguardo ben più profondo, che costituisce la vera base concettuale della didattica inclusiva contemporanea: il modello bio-psico-sociale ICF.

L'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) è la classificazione elaborata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2001. La sua novità sta nel ribaltare il modo tradizionale di guardare alla disabilità. Il vecchio modello medico collocava il problema dentro la persona: l'alunno "è" dislessico, "ha" un deficit, e la difficoltà è una sua caratteristica intrinseca da curare o compensare. Il modello ICF, invece, adotta una prospettiva bio-psico-sociale: il funzionamento di una persona nasce dall'interazione tra le sue condizioni di salute e i fattori ambientali e personali che la circondano.

In questa visione, la disabilità non è più una proprietà del singolo, ma il risultato di un incontro tra le caratteristiche dell'individuo e le barriere o i facilitatori presenti nel contesto. Lo stesso ambiente può disabilitare o abilitare.

Un esempio scolastico rende immediata questa idea. Un bambino con dislessia, messo di fronte a un lungo testo scritto in carattere piccolo, da leggere ad alta voce davanti alla classe e da riassumere per iscritto in dieci minuti, si trova pesantemente disabilitato dal contesto: l'ambiente ha innalzato barriere. Lo stesso bambino, se dispone di una sintesi vocale, di una mappa concettuale e di tempi adeguati, può mostrare pienamente ciò che sa: il contesto è diventato un facilitatore. Il bambino è lo stesso; ciò che cambia, e che fa la differenza tra partecipazione ed esclusione, è l'ambiente di apprendimento progettato intorno a lui.

Qui si chiude il cerchio con la definizione di didattica inclusiva da cui siamo partiti nel Capitolo 1: non una didattica "speciale" per pochi, ma una didattica ordinaria pensata dalle fondamenta per rimuovere le barriere e moltiplicare i facilitatori per tutti. Il modello ICF fornisce la cornice teorica che giustifica strumenti come l'Universal Design for Learning (Capitolo 6) e i documenti dell'individualizzazione (Capitolo 7): se il funzionamento dipende dal contesto, allora agire sul contesto — e non solo sull'alunno — diventa la vera leva educativa.

## Un avvertimento sul linguaggio delle etichette

Chiuso il quadro delle definizioni, è doveroso un richiamo alla prudenza, coerente con lo sguardo critico che accompagna tutto il manuale. Categorie e sigle sono strumenti utili — organizzano le tutele, indirizzano le risorse, danno un nome ai bisogni — ma portano con sé un rischio evidente: quello di trasformarsi in etichette che riducono un bambino alla sua difficoltà. Dire "il BES della seconda B" o "la DSA del gruppo azzurro" è un lapsus tutt'altro che innocuo: sostituisce la persona con la sigla.

Il modello ICF ci offre l'antidoto concettuale. Nessun bambino "è" un bisogno educativo speciale: ogni bambino si trova in una situazione che, in un certo contesto, genera un bisogno. Cambiare il contesto significa poter cambiare la situazione. È questa la ragione per cui, come vedremo nei prossimi capitoli, la responsabilità dell'inclusione non può essere delegata al solo insegnante di sostegno — un rischio concreto, dato che le ricerche rilevano come circa metà dei docenti di sostegno non si senta pienamente riconosciuta come insegnante "a pieno titolo" — ma appartiene all'intero team docente e all'intera comunità scolastica, in alleanza con la famiglia.

### In sintesi

- I DSA (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia) sono disturbi neurobiologici specifici di lettura, scrittura e calcolo, presenti in assenza di deficit intellettivi o sensoriali; sono riconosciuti dalla Legge 170/2010 e non danno diritto all'insegnante di sostegno.
- I BES sono una categoria ombrello introdotta nel 2012 (Direttiva Ministeriale e CM 8/2013) che comprende tre sottoinsiemi: disabilità certificata (L. 104/1992), disturbi evolutivi specifici (inclusi i DSA) e svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.
- La relazione tra i due è di inclusione: ogni DSA è un BES, ma non ogni BES è un DSA. Lo svantaggio, in particolare, è riconosciuto dalla scuola su base pedagogica e spesso in modo transitorio.
- Il modello bio-psico-sociale ICF dell'OMS (2001) supera il modello medico: la disabilità non è dentro la persona, ma nasce dall'interazione tra individuo e contesto, fatto di barriere e facilitatori.

- La conseguenza pedagogica è decisiva: agire sull'ambiente di apprendimento può trasformare un ostacolo in accessibilità. Le sigle vanno usate come strumenti di tutela, mai come etichette che riducono il bambino alla sua difficoltà.

# Riconoscere i DSA nella scuola primaria

La scuola primaria è il luogo e il tempo in cui i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) si rendono per la prima volta osservabili. È qui che il bambino incontra in modo sistematico la lettura, la scrittura e il calcolo, ed è quindi qui che eventuali difficoltà neurobiologiche di questi processi emergono con chiarezza. Come abbiamo visto nel Capitolo 4, i DSA — dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia — sono difficoltà di lettura, scrittura e calcolo di origine neurobiologica, non legate a deficit intellettivi o sensoriali. Proprio questa loro natura "specificata" rende cruciale il ruolo dell'insegnante: un bambino con DSA è spesso vivace, curioso e intelligente, ma incontra un ostacolo circoscritto e persistente in un'area precisa. Saper leggere quei segnali, senza confonderli con pigrizia o disattenzione, è la prima competenza inclusiva richiesta al docente di primaria.

## Le manifestazioni dei quattro disturbi

Ogni disturbo si manifesta con un profilo di segnali riconoscibili nella quotidianità della classe.

La dislessia riguarda l'accuratezza e la fluidità della lettura. Il bambino legge lentamente, in modo faticoso e poco scorrevole, si affatica rapidamente e commette errori caratteristici: inverte lettere e sillabe (il letto come li), confonde grafemi simili per forma (b/d, p/q) o per suono (d/t, v/f), salta o aggiunge parole, perde il segno sulla riga. Un esempio tipico: durante la lettura ad alta voce a turno, mentre i compagni procedono spediti, l'alunno con dislessia decifra ogni parola come se fosse nuova, e alla fine del brano non ricorda ciò che ha letto perché tutte le sue energie sono state assorbite dalla decodifica.

La disortografia è il disturbo della componente ortografica della scrittura: la difficoltà a trasformare correttamente i suoni in segni. Si osservano errori ortografici numerosi e ricorrenti anche in parole semplici: omissione di

doppie (palla scritta pala), scambio di lettere, errori nell'uso dell'h, fusioni e separazioni scorrette (lacqua, in sieme), difficoltà con accenti e apostrofi. L'insegnante nota che gli stessi errori si ripetono nel tempo nonostante le correzioni.

La disgrafia riguarda invece l'aspetto grafico-motorio della scrittura, cioè il gesto. La grafia è irregolare, poco leggibile, con lettere di dimensioni disomogenee, spaziatura irregolare, difficoltà a rimanere nel rigo. Il bambino impugna la matita in modo rigido, scrive lentamente e con grande fatica fisica, e spesso lui stesso non riesce a rileggere ciò che ha scritto.

La discalculia riguarda l'area del numero e del calcolo. Si manifesta con difficoltà nel riconoscere e scrivere i numeri, nel contare all'indietro, nel memorizzare le tabelline, nell'incolonnare le operazioni, nel padroneggiare il valore posizionale (unità, decine, centinaia). Un esempio concreto: l'alunno che, richiesto di eseguire  $7 + 5$ , ricomincia ogni volta a contare sulle dita partendo da uno, perché non ha automatizzato i fatti aritmetici di base.

È importante ricordare due aspetti trasversali. Primo: i DSA possono presentarsi isolati o in comorbidità — è frequente, per esempio, che dislessia e disortografia coesistano. Secondo: la fatica è reale e costante, per cui un tratto comune è la sproporzione tra sforzo e risultato, spesso accompagnata da frustrazione, cali di autostima e comportamenti di evitamento verso il compito.

## **I segnali precoci: cosa osservare e quando**

La ricerca è concorde nel riconoscere il valore dell'individuazione precoce: prima si intercetta la difficoltà, prima si possono attivare strategie di aiuto che riducono l'impatto sull'apprendimento e, soprattutto, sul benessere emotivo del bambino. La normativa italiana (Legge 170/2010) assegna esplicitamente alla scuola un ruolo di individuazione dei casi sospetti attraverso attività di osservazione e screening.

Va tenuto presente un vincolo importante: la diagnosi formale di dislessia, disortografia e discalculia si effettua di norma non prima della fine della seconda classe primaria, e quella di discalculia anche più tardi, perché occorre lasciare al bambino il tempo fisiologico di apprendere le abilità

strumentali. Questo non significa attendere in modo passivo: nel primo biennio l'insegnante osserva, annota e potenzia, distinguendo la normale variabilità dei ritmi di apprendimento da segnali che persistono nonostante l'insegnamento.

Alcuni segnali precoci utili da osservare:

- Nella scuola dell'infanzia e in prima: difficoltà nella consapevolezza fonologica (riconoscere rime, dividere le parole in sillabe, isolare il suono iniziale), scarsa memoria di filastrocche e sequenze (giorni della settimana, mesi), goffaggine nella motricità fine.
- In prima e seconda: lentezza e fatica persistenti nell'associare grafema e fonema, confusione stabile tra lettere simili, difficoltà a "fondere" i suoni per leggere le parole.
- Segnali trasversali: stanchezza eccessiva davanti al compito scritto, evitamento della lettura ad alta voce, forte divario tra ciò che il bambino sa esprimere oralmente e ciò che riesce a produrre per iscritto.

Un esempio operativo: se a metà della seconda classe un alunno continua a leggere sillabando faticosamente parole che i compagni ormai leggono in modo fluido, e questa difficoltà resiste al lavoro di rinforzo, si è di fronte a un segnale che merita approfondimento — non a un semplice ritardo destinato a colmarsi da solo.

## **Il ruolo dell'osservazione dell'insegnante**

L'insegnante di primaria non è, e non deve essere, un clinico: non spetta a lui formulare una diagnosi. Il suo ruolo è però insostituibile e viene "prima" della clinica. È l'osservatore quotidiano che, vedendo il bambino leggere, scrivere e calcolare ogni giorno in un contesto reale, può cogliere ciò che un singolo test non mostra: la persistenza di un errore, la fatica, la strategia compensativa che il bambino mette in atto da solo.

Per essere efficace, l'osservazione deve essere sistematica e documentata, non affidata all'impressione. Alcuni criteri guida:

- **Persistenza:** la difficoltà si ripresenta nel tempo, non è occasionale.

- Resistenza al potenziamento: non si riduce nonostante un insegnamento mirato e attività di rinforzo (è il principio della risposta all'intervento).
- Discrepanza: c'è uno scarto evidente tra le capacità cognitive generali del bambino e la sua prestazione nell'abilità specifica.
- Specificità: la difficoltà è circoscritta a lettura, scrittura o calcolo, non è un ritardo generalizzato.

Strumenti concreti di lavoro sono le griglie di osservazione, i prove di screening collettivo (per esempio dettati e prove di lettura somministrati all'intera classe, che permettono di confrontare la prestazione del singolo con quella del gruppo) e la raccolta ordinata di elaborati nel tempo. Documentare l'evoluzione degli errori di un bambino attraverso i suoi quaderni è, di fatto, una forma di monitoraggio longitudinale a costo zero.

Questa attività va inquadrata nella logica presentata nei capitoli precedenti: come per l'intera didattica inclusiva, il riconoscimento dei DSA è responsabilità dell'intero team docente e non delega al solo insegnante di sostegno o allo specialista. Uno dei rischi documentati del sistema italiano è proprio quello della delega, con circa metà degli insegnanti di sostegno che non si percepisce come docente "a pieno titolo": prevenire questa dinamica comincia dall'assumere collegialmente l'osservazione.

## **Dal sospetto alla diagnosi: il raccordo con la clinica**

Quando l'osservazione fa emergere un sospetto fondato e persistente, la scuola non certifica ma segnala alla famiglia, invitandola ad avviare un percorso di valutazione presso i servizi sanitari competenti (Servizio Sanitario Nazionale o strutture accreditate). La diagnosi è un atto clinico, di norma condotto da un'équipe multidisciplinare (neuropsichiatra infantile, psicologo, logopedista), e si conclude con una certificazione che dà diritto alle tutele della Legge 170/2010.

È utile che l'insegnante conosca la differenza tra i due esiti possibili, già introdotti nel Capitolo 7: la certificazione di DSA apre alla redazione del PDP (Piano Didattico Personalizzato), mentre la disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992 comporta il PEI (Piano Educativo Individualizzato). La documentazione che l'insegnante ha raccolto durante l'osservazione diventa

un contributo prezioso in entrambe le direzioni: aiuta i clinici a inquadrare il caso e fornisce la base concreta su cui costruire, in modo condiviso con la famiglia, gli strumenti compensativi (sintesi vocale, mappe, calcolatrice, libro digitale) e le misure dispensative (dispensa dalla lettura ad alta voce, tempi aggiuntivi, valutazione del contenuto più che della forma) che affronteremo nel Capitolo 8.

Il rapporto con la famiglia va gestito con cura e alleanza, non come comunicazione di un verdetto. Segnalare un sospetto di DSA significa offrire una chiave di lettura che spesso solleva il bambino e i genitori dal peso di spiegazioni colpevolizzanti ("non si impegna", "è distratto"), restituendo la fatica alla sua causa reale e aprendo la strada agli aiuti giusti.

## **In sintesi**

- I DSA emergono nella scuola primaria perché è qui che lettura, scrittura e calcolo diventano richieste sistematiche; ogni disturbo (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia) ha manifestazioni concrete e riconoscibili in classe.
- Il tratto comune è la sproporzione tra sforzo e risultato, spesso accompagnata da frustrazione: si tratta di ostacoli specifici e neurobiologici, non di scarso impegno.
- L'individuazione precoce è decisiva, ma va distinta dalla diagnosi: nel primo biennio l'insegnante osserva e potenzia, sapendo che la diagnosi formale arriva di norma non prima della fine della seconda classe.
- L'osservazione sistematica e documentata dell'insegnante — basata su persistenza, resistenza al potenziamento, discrepanza e specificità — è la premessa insostituibile del percorso, ed è responsabilità dell'intero team docente.
- Di fronte a un sospetto fondato, la scuola segnala alla famiglia e raccorda con la clinica: la diagnosi conduce alla certificazione (Legge 170/2010) e al PDP, dentro una relazione di alleanza educativa e non di verdetto.

# Universal Design for Learning e progettazione universale

Nei capitoli precedenti abbiamo visto come la didattica inclusiva non sia un insieme di interventi "speciali" riservati ad alcuni, ma una didattica ordinaria pensata fin dalle fondamenta per essere accessibile a tutti. Questo capitolo entra nel cuore operativo di quel principio presentando la cornice teorica e progettuale che oggi lo traduce con maggiore chiarezza: l'Universal Design for Learning (UDL), in italiano Progettazione Universale per l'Apprendimento.

## Da rampa aggiunta a edificio progettato bene

L'UDL nasce prendendo in prestito un'idea dall'architettura. Quando un edificio viene costruito con scale ripide e soltanto dopo, davanti alle proteste, gli si aggiunge una rampa in un angolo secondario, la persona in carrozzina entra comunque — ma da un ingresso di servizio, in ritardo, segnalata come "il caso a parte". Se invece l'architetto progetta dall'inizio un accesso a raso, quella stessa rampa serve la persona in carrozzina, il genitore con il passeggino, il corriere con il carrello e l'anziano con il bastone. La barriera non viene rimossa a posteriori: semplicemente non viene mai costruita.

L'UDL applica esattamente questa logica alla lezione. Il modello sposta l'attenzione dall'alunno all'ambiente di apprendimento. Nella prospettiva tradizionale, quando un bambino fatica, il problema è "in lui" e si cerca un adattamento individuale. Nella prospettiva UDL, ci si chiede prima di tutto se non sia la lezione stessa a contenere barriere evitabili: un'unica modalità di spiegazione, un unico canale, un unico modo di rispondere. La disabilità, in questa lettura coerente con il modello ICF già incontrato, emerge dall'incontro tra la persona e un contesto poco accessibile, non solo dalla condizione individuale.

Il punto pedagogicamente decisivo è che l'UDL non abbassa gli obiettivi. Come gli strumenti compensativi che vedremo nel prossimo capitolo, non

riduce il traguardo ma moltiplica le vie per raggiungerlo. La rampa non porta a un piano più basso: porta allo stesso piano, per una strada percorribile da più persone.

## **I tre principi dell'UDL**

Il framework, sviluppato dall'organizzazione statunitense CAST, si articola in tre principi. Ciascuno risponde a una domanda concreta che l'insegnante può porsi in fase di progettazione.

1. Molteplici modalità di rappresentazione (il "che cosa" dell'apprendimento). Come presento i contenuti? Le informazioni non arrivano a tutti gli alunni allo stesso modo: chi ha una dislessia fatica con il testo scritto denso, chi ha difficoltà di attenzione si perde in una spiegazione solo orale e lunga, chi ha un vissuto linguistico diverso ha bisogno di appigli visivi. Il principio invita a offrire lo stesso contenuto su più canali: testo, immagini, audio, video, oggetti concreti da manipolare.

2. Molteplici modalità di azione ed espressione (il "come" dell'apprendimento). Come consento agli alunni di dimostrare ciò che hanno imparato? Un bambino può sapere benissimo la struttura del ciclo dell'acqua e non riuscire a scriverla in un tema ordinato per via di una disgrafia. Il principio chiede di non far coincidere l'unico modo di rispondere con l'unica competenza valutata: accanto al tema scritto, si può ammettere il disegno commentato, l'esposizione orale, la mappa, il piccolo cartellone.

3. Molteplici modalità di coinvolgimento (il "perché" dell'apprendimento). Come tengo viva la motivazione? L'engagement non è un dettaglio ma il motore dell'apprendimento. Il principio suggerisce di offrire margini di scelta, di collegare i compiti a interessi reali, di rendere chiari gli obiettivi e di calibrare la sfida perché sia alla portata senza essere banale.

## **Un esempio concreto: la stessa lezione di scienze in chiave UDL**

Immaginiamo una classe terza della primaria che affronta il ciclo dell'acqua. Nella versione tradizionale l'insegnante legge due pagine del libro, i bambini le studiano a casa e la settimana dopo scrivono un testo di verifica. Chi ha un

DSA parte già in svantaggio su tutti e tre i fronti: il testo, lo studio, la prova scritta.

Rivediamo la stessa lezione con i tre principi.

- **Rappresentazione:** l'insegnante non si affida solo al libro. Mostra un breve video animato dell'evaporazione, fa toccare un bicchiere freddo su cui si forma la condensa, distribuisce una mappa con le frecce e le parole-chiave (sole, vapore, nuvola, pioggia), e mette a disposizione la lettura del testo anche in sintesi vocale sul tablet della classe.
- **Azione ed espressione:** per la verifica, ogni bambino sceglie come raccontare il ciclo. C'è chi scrive il testo, chi realizza un cartellone con i disegni e le frecce, chi lo spiega a voce registrandosi, chi costruisce la sequenza con le immagini da riordinare. L'obiettivo valutato — comprendere e ricostruire il ciclo — resta identico per tutti.
- **Coinvolgimento:** l'insegnante aggancia il tema all'esperienza ("perché si appanna il vetro dell'auto quando piove?"), lascia scegliere il formato del prodotto finale e propone parte del lavoro in coppia, così che il confronto tra pari sostenga chi è più incerto.

Nessuno di questi accorgimenti è una "misura per il bambino con DSA": sono scelte di progettazione che avvantaggiano l'intera classe. È questo il principio dell'accessibilità universale, il cuore stesso della didattica inclusiva definita all'inizio del manuale.

## **Progettare prima, non riparare dopo**

La differenza pratica tra UDL e adattamento individuale è tutta nel quando. L'adattamento a posteriori — la scheda semplificata preparata la sera prima solo per Luca, il testo ridotto stampato in fretta — arriva tardi, isola l'alunno e sovraccarica l'insegnante, che deve moltiplicare i materiali caso per caso.

L'UDL ribalta la sequenza. In fase di progettazione della lezione, prima ancora di sapere i nomi dei bambini che faticeranno, l'insegnante si chiede: dove sono le barriere prevedibili? Quali alternative posso prevedere fin da subito? Le domande-guida sono tre e corrispondono ai tre principi:

- Sto offrendo il contenuto su più di un canale?

- Sto permettendo più di un modo per dimostrare l'apprendimento?
- Ho previsto margini di scelta e aggancio motivazionale?

Progettare in questo modo riduce la necessità di rincorrere l'emergenza. Molte delle personalizzazioni che altrimenti finirebbero in un PDP — di cui tratteremo nel capitolo dedicato ai documenti dell'individualizzazione — diventano parte dell'impianto ordinario della classe, e restano nel PDP solo gli strumenti realmente specifici del singolo alunno.

## **Che cosa dicono le evidenze**

L'UDL gode oggi di un discreto sostegno empirico, ma è corretto presentarlo senza enfasi eccessive. La meta-analisi di King-Sears e colleghi (2023) rileva un effetto positivo di grandezza media sulle performance accademiche degli studenti che apprendono con il framework UDL. Diverse rassegne sistematiche — tra cui la revisione con meta-analisi pubblicata su *Cogent Education* nel 2023 — segnalano inoltre miglioramenti su motivazione ed engagement.

Va però riconosciuto, con onestà professionale, che l'evidenza è ancora eterogenea. Più meta-analisi rilevano una forte variabilità dei risultati e osservano che i miglioramenti sono spesso più netti sulla motivazione e sul coinvolgimento che sugli esiti di apprendimento misurabili. Questo non indebolisce il valore dell'UDL come cornice di progettazione, ma invita a considerarlo un principio orientativo da adattare con giudizio, non una ricetta automatica che garantisce risultati. Come vedremo nel capitolo di confronto internazionale, la difficoltà di misurare in modo comparabile l'efficacia delle pratiche inclusive è un limite generale del campo, non un difetto specifico dell'UDL.

## **UDL e la cornice italiana**

Vale la pena chiarire il rapporto tra l'UDL, di matrice internazionale, e il sistema italiano descritto nel manuale. L'Italia è stata apripista mondiale dell'inclusione: già con la Legge 517 del 1977 ha abolito le scuole speciali, molto prima che la Dichiarazione di Salamanca (1994) sancisse a livello globale il principio dell'educazione inclusiva. Il nostro impianto normativo —

dalla Legge 104/1992 alla Legge 170/2010 fino alla Direttiva sui BES del 2012 – garantisce che circa il 99% degli alunni con bisogni speciali frequentano la scuola comune.

L'UDL non sostituisce questo impianto: lo completa sul piano metodologico. La normativa italiana assicura il diritto alla classe comune; l'UDL offre agli insegnanti un modo strutturato per rendere quella classe realmente accessibile nella pratica quotidiana. È proprio qui che si gioca la partita più delicata segnalata dalla ricerca: la presenza in aula non garantisce di per sé un'inclusione di qualità, e permangono forme di micro-esclusione quando l'alunno viene di fatto isolato con lo specialista. Progettare le lezioni con l'UDL è uno degli strumenti concreti che aiutano a trasformare l'inserimento in partecipazione autentica, distribuendo la responsabilità dell'inclusione sull'intero team docente anziché delegarla al solo insegnante di sostegno.

## In sintesi

- L'Universal Design for Learning applica alla didattica la logica architettonica dell'accesso universale: progettare dall'inizio ambienti privi di barriere, invece di adattarli caso per caso a posteriori.
- Si fonda su tre principi: molteplici modalità di rappresentazione dei contenuti, di azione ed espressione, e di coinvolgimento.
- L'UDL non abbassa gli obiettivi: moltiplica le strade per raggiungerli, avvantaggiando l'intera classe e non solo gli alunni con BES o DSA.
- La differenza chiave con l'adattamento individuale sta nel quando: si progetta prima, riducendo l'emergenza e il sovraccarico dell'insegnante.
- Le evidenze (King-Sears et al., 2023) mostrano un effetto positivo di grandezza media sull'apprendimento e miglioramenti su motivazione ed engagement, ma con risultati eterogenei: l'UDL va usato come principio orientativo, con giudizio professionale.
- Nel sistema italiano, l'UDL completa la cornice normativa dell'inclusione offrendo agli insegnanti un metodo per rendere la classe comune realmente accessibile e contrastare la micro-esclusione.

# PEI e PDP: i documenti dell'individualizzazione

Nei capitoli precedenti abbiamo visto come la didattica inclusiva non sia una didattica "speciale" riservata ad alcuni, ma una didattica ordinaria pensata dalle fondamenta per essere accessibile a tutti. Abbiamo distinto le grandi categorie ombrello del sistema italiano – la disabilità certificata (Legge 104/1992), i DSA (Legge 170/2010) e l'area più ampia dei BES (Bisogni Educativi Speciali, introdotta con la Direttiva del 27 dicembre 2012 e la Circolare Ministeriale n. 8/2013). Ora arriviamo al punto in cui questi principi diventano carta scritta, firmata e vincolante. Perché l'inclusione, per non restare un'affermazione di intenti, ha bisogno di documenti che traducano il bisogno del singolo alunno in scelte didattiche concrete, verificabili e condivise.

I due strumenti fondamentali di questa traduzione sono il PEI (Piano Educativo Individualizzato) e il PDP (Piano Didattico Personalizzato). Confonderli è uno degli errori più frequenti tra chi si avvicina alla materia. Sono documenti diversi, per destinatari diversi, con fondamenti normativi diversi. Comprenderne la distinzione è il primo passo per usarli bene.

## Individualizzare e personalizzare: due verbi da non confondere

Prima ancora dei documenti, conviene chiarire due parole che spesso vengono usate come sinonimi ma non lo sono. Individualizzare significa garantire a ogni alunno il raggiungimento degli stessi obiettivi essenziali del curriculum, adattando i percorsi per arrivarci. Personalizzare significa invece calibrare gli obiettivi stessi sulle caratteristiche e sulle potenzialità del singolo, accettando che possano differenziarsi.

Questa distinzione non è un cavillo teorico: è la chiave che separa i due documenti. Il PEI, per gli alunni con disabilità certificata, può arrivare a personalizzare gli obiettivi (un percorso didattico differenziato). Il PDP, per

DSA e altri BES, di norma mantiene gli obiettivi comuni della classe e agisce sul "come" – strumenti, tempi, modalità – senza abbassare i traguardi.

## **Il PEI: il documento della disabilità certificata**

Il PEI (Piano Educativo Individualizzato) è il documento che spetta esclusivamente agli alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992. Presuppone quindi una certificazione rilasciata dall'apposita commissione medico-legale (oggi INPS) e un successivo Profilo di Funzionamento, redatto secondo il modello biopsicosociale dell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che come abbiamo visto nel Capitolo 4 descrive il funzionamento della persona nell'interazione con l'ambiente e non come mera "diagnosi" di un deficit.

Il PEI descrive l'intero progetto educativo e didattico dell'alunno per l'anno scolastico: gli obiettivi di apprendimento e di sviluppo, le strategie, gli interventi di sostegno, le risorse (compreso il monte ore dell'insegnante di sostegno e dell'eventuale assistente), le modalità di verifica e valutazione. Può prevedere un percorso con obiettivi minimi (riconducibile ai traguardi della classe) oppure differenziato (con obiettivi propri), scelta che ha ricadute importanti soprattutto negli ordini di scuola superiori.

Esempio nella primaria. Marco, iscritto in seconda, ha una disabilità intellettiva certificata. Il suo PEI stabilisce che, durante l'ora di matematica, lavori sui numeri entro il 20 mentre i compagni operano entro il 100; prevede che l'insegnante di sostegno sia presente in co-teaching (in contitolarità con la maestra curricolare) e che Marco svolga le attività seduto con il suo gruppo, non in un'aula separata – proprio per evitare quelle forme di "micro-esclusione" di cui parleremo. Gli obiettivi sono suoi, ma il contesto resta la classe comune.

## **Il PDP: il documento dei DSA e degli altri BES**

Il PDP (Piano Didattico Personalizzato) riguarda gli alunni senza disabilità certificata ma con un bisogno educativo speciale. Rientrano qui due situazioni distinte:

- Gli alunni con DSA (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia), sulla base di una diagnosi clinica ai sensi della Legge 170/2010. Per loro il PDP è un atto dovuto: la scuola è tenuta a redigerlo.
- Gli altri BES individuati dalla Direttiva 2012 e dalla CM 8/2013 — svantaggio socio-economico, linguistico, culturale, disturbi evolutivi non certificati — per i quali il Consiglio di classe o il team docenti decide, con verbalizzazione motivata, se attivare o meno un percorso personalizzato, anche in assenza di una diagnosi formale.

Il PDP non modifica gli obiettivi del curriculum: fotografa il profilo dell'alunno e stabilisce quali strumenti compensativi e misure dispensative adottare. Ricordiamo la distinzione approfondita nel Capitolo 8: gli strumenti compensativi (mappe concettuali, sintesi vocale, calcolatrice, tabelle, libro digitale, correttore ortografico) aggirano l'ostacolo senza ridurre l'obiettivo; le misure dispensative (dispensa dalla lettura ad alta voce, riduzione della quantità di compiti, tempi aggiuntivi nelle verifiche) sollevano l'alunno da prestazioni che il disturbo rende inutilmente penalizzanti.

Esempio nella primaria. Sofia, quinta, ha una diagnosi di dislessia. Il suo PDP prevede che nelle verifiche di storia utilizzi una mappa concettuale e la sintesi vocale per ascoltare il testo, che sia dispensata dalla lettura ad alta voce davanti alla classe e che disponga di tempi aggiuntivi. Gli obiettivi di storia restano identici a quelli dei compagni: cambia solo il modo in cui Sofia accede al contenuto e dimostra ciò che ha appreso — coerentemente con la logica dell'Universal Design for Learning (più modalità di presentazione, coinvolgimento ed espressione) vista nel Capitolo 6.

## **Chi redige i documenti: dal GLO al team docente**

Qui emerge un'altra differenza sostanziale, che riguarda chi scrive cosa.

Il PEI è redatto dal GLO, il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione, previsto dal D.Lgs. 66/2017 come modificato dal D.Lgs. 96/2019. Il GLO è composto dall'intero team dei docenti della classe (curricolari e di sostegno), è presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato e vede la partecipazione dei genitori, delle figure professionali specifiche (educatori, assistenti) e, con funzione di supporto e consulenza, degli operatori sanitari

dell'ASL che seguono l'alunno. Il GLO redige e approva il PEI di norma entro il 31 ottobre, lo verifica in itinere e lo aggiorna al termine dell'anno, quando ne definisce le proposte di risorse per l'anno successivo.

Il PDP, invece, non richiede un organo dedicato come il GLO: è redatto dal team docenti (nella primaria) o dal Consiglio di classe (nella secondaria), sulla base della diagnosi (per i DSA) o della valutazione pedagogica (per gli altri BES), e si avvale del contributo della famiglia e, ove presenti, degli specialisti. Va predisposto entro i primi mesi dell'anno scolastico (indicativamente entro il primo trimestre).

Un punto merita di essere sottolineato con forza, perché tocca uno dei limiti reali del sistema italiano. Entrambi i documenti sono responsabilità dell'intero team docente, non del solo insegnante di sostegno. Le ricerche segnalano un diffuso rischio di "delega": l'inclusione viene affidata quasi esclusivamente al docente di sostegno, tanto che circa metà di questi insegnanti non si sente — o non è percepita — come docente "a pieno titolo". Il PEI e il PDP sono strumenti che, se usati come si deve, contrastano proprio questa deriva: sono firmati da tutti, vincolano tutti, e ricordano che l'alunno con BES è alunno della classe intera.

## **La condivisione con la famiglia: un patto, non una notifica**

Nessuno dei due documenti è un atto unilaterale della scuola. La famiglia è parte attiva della loro costruzione: partecipa alla stesura, porta la conoscenza del proprio figlio, condivide le informazioni della diagnosi e, infine, sottoscrive il documento. Questa firma non è una formalità burocratica: sancisce un patto educativo — quel patto con la famiglia che è uno degli otto pilastri di un buon clima di classe.

La condivisione ha anche un valore di trasparenza e di continuità. Un PDP firmato dai genitori garantisce che gli strumenti concordati (per esempio l'uso del computer con correttore ortografico) siano coerenti tra scuola e casa, evitando che a scuola si compensi e a casa si pretenda la scrittura manuale, con effetti contraddittori sul bambino. Nella primaria, dove il rapporto quotidiano con le famiglie è particolarmente stretto, questo dialogo

è tanto più prezioso: spesso è proprio l'osservazione incrociata di maestre e genitori a far emergere i primi segnali di un DSA (Capitolo 5) e ad avviare il percorso diagnostico.

Esempio nella primaria. Quando la maestra di Sofia convoca i genitori per condividere la bozza del PDP, non presenta un modulo già chiuso: mostra il profilo della bambina, spiega perché propone la sintesi vocale, ascolta l'osservazione della madre secondo cui Sofia si affatica molto la sera con i compiti, e insieme decidono di ridurne la quantità. Il documento finale è il risultato di quel confronto. È così che un adempimento formale diventa uno strumento vivo.

## **Documenti vivi, non adempimenti burocratici**

Il rischio maggiore, con PEI e PDP, è ridurli a moduli da compilare e archiviare. Un piano scritto a ottobre e mai più riaperto è carta inerte. La normativa prevede verifiche periodiche proprio perché questi documenti devono seguire l'evoluzione dell'alunno: obiettivi raggiunti si sostituiscono, strumenti che non funzionano si cambiano, misure non più necessarie si tolgono. Il valore del PEI e del PDP non sta nell'esistere, ma nell'orientare quotidianamente le scelte di chi insegna. Sono la cerniera che tiene insieme la certificazione clinica, la progettazione didattica e la vita reale della classe.

## **In sintesi**

- Il PEI (Piano Educativo Individualizzato) riguarda gli alunni con disabilità certificata (L.104/1992), si fonda sul Profilo di Funzionamento in ottica ICF e può personalizzare gli obiettivi (percorso a obiettivi minimi o differenziato).
- Il PDP (Piano Didattico Personalizzato) riguarda gli alunni con DSA (L.170/2010) — per i quali è un atto dovuto — e gli altri BES individuati dalla Direttiva 2012 / CM 8/2013; mantiene gli obiettivi della classe e agisce su strumenti compensativi e misure dispensative.
- Il PEI è redatto dal GLO (team docenti, dirigente, famiglia, specialisti ASL), di norma entro il 31 ottobre; il PDP è redatto dal team docenti / Consiglio di classe, senza un organo dedicato.

- Entrambi sono responsabilità dell'intero team docente, non del solo insegnante di sostegno: è così che si contrasta il rischio di "delega".
- La famiglia partecipa e sottoscrive i documenti: la firma sancisce un patto educativo e garantisce coerenza tra scuola e casa.
- PEI e PDP vanno trattati come documenti vivi, soggetti a verifica e aggiornamento, non come adempimenti da archiviare.

# Strumenti compensativi e misure dispensative

Nei capitoli precedenti abbiamo costruito le fondamenta concettuali dell'inclusione: la definizione di didattica inclusiva come progettazione dell'ambiente a partire dalle differenze di tutti (Capitolo 1), il quadro normativo che la sostiene (Capitolo 3), le categorie di BES e DSA (Capitolo 4) e i documenti dell'individualizzazione, PEI e PDP (Capitolo 7). Ora scendiamo sul terreno più operativo: quali sono, concretamente, gli attrezzi che permettono a un alunno con dislessia di studiare geografia come i compagni, o a un bambino con discalculia di risolvere un problema senza inciampare nel calcolo? La risposta si articola in due famiglie complementari ma distinte — strumenti compensativi e misure dispensative — che ogni docente della scuola primaria dovrebbe saper distinguere e applicare con precisione.

## Il principio cardine: aggirare l'ostacolo senza abbassare l'obiettivo

C'è un'idea semplice ma decisiva alla base di tutto questo capitolo. Un bambino con dislessia non fatica a comprendere un testo di scienze: fatica a decodificarlo, cioè a trasformare i segni scritti in suoni e parole. La sua intelligenza, il suo lessico, la sua capacità di ragionare sui contenuti sono intatti. L'ostacolo è tecnico, non concettuale. Allo stesso modo, un bambino con discalculia può ragionare perfettamente sulla struttura di un problema, ma inciampa nel recupero automatico delle tabelline.

Da qui il principio guida: lo strumento inclusivo aggira l'ostacolo senza ridurre l'obiettivo di apprendimento. Se l'obiettivo è capire il ciclo dell'acqua, l'ostacolo della decodifica va rimosso (con la sintesi vocale, per esempio), ma l'obiettivo — comprendere il fenomeno — resta identico per tutti. Questo distingue nettamente l'inclusione dalla semplificazione: non si insegna "meno", si insegna "altrimenti".

Questo principio è coerente con la logica dell'Universal Design for Learning vista nel Capitolo 6, che invita a offrire più modalità di presentazione, di coinvolgimento e di espressione. Gli strumenti compensativi sono, in un certo senso, l'attuazione quotidiana di quella filosofia per i singoli alunni con DSA.

## **Gli strumenti compensativi: la cassetta degli attrezzi**

Gli strumenti compensativi sono mezzi didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano una funzione resa deficitaria dal disturbo. Vediamo i principali con esempi concreti pensati per la primaria.

Le mappe concettuali e mentali. Sono forse lo strumento più trasversale e potente. Organizzano le informazioni per nodi e collegamenti visivi, riducendo il carico sulla memoria verbale e sequenziale. Un alunno di classe quarta con dislessia può studiare gli antichi Egizi da una mappa in cui "Nilo" è il nodo centrale, con rami verso "inondazioni", "agricoltura", "papiro": la struttura visiva gli restituisce l'ossatura del capitolo senza costringerlo a rileggere quattro pagine fitte. La mappa è utile in tutte le fasi: per studiare, per ripassare e come supporto durante l'interrogazione.

La sintesi vocale (text-to-speech). È il software che legge ad alta voce un testo digitale. Per un bambino con dislessia significa poter "ascoltare" il libro di storia mentre segue con gli occhi, liberando le risorse cognitive dalla fatica della decodifica e destinandole alla comprensione. In prima e seconda primaria può essere usata anche come modello di lettura corretta; dalla terza in poi diventa uno strumento di studio autonomo.

Il libro digitale. È la condizione che rende possibile la sintesi vocale ed è oggi disponibile per la maggior parte dei testi scolastici. Consente di ingrandire i caratteri, cambiare font (per esempio font ad alta leggibilità), aumentare l'interlinea, evidenziare e inserire note. Un libro digitale non è "un libro più facile": è lo stesso libro reso accessibile.

La calcolatrice e le tabelle. Per l'alunno con discalculia, la calcolatrice per le operazioni di base e la tabella delle tabelline o della moltiplicazione sono strumenti che liberano il pensiero matematico dalla trappola del calcolo automatico. In un problema di quinta sulla spesa del supermercato, ciò che

valutiamo è se il bambino sa impostare correttamente il ragionamento (quali operazioni, in quale ordine); che il  $7 \times 8$  lo faccia a mente o con la calcolatrice è irrilevante rispetto a quell'obiettivo. Rientrano qui anche le tabelle delle misure, delle formule e la linea dei numeri.

Il correttore ortografico. Per un bambino con disortografia, il correttore automatico segnala e corregge gli errori di scrittura, permettendogli di produrre un testo leggibile e di concentrarsi sul contenuto e sull'organizzazione delle idee anziché sull'angoscia dell'errore ortografico.

A questi si affiancano strumenti "a bassa tecnologia" altrettanto validi: la registrazione audio della lezione, gli schemi grammaticali plastificati sul banco, le immagini e i video come canali alternativi al testo scritto. L'importante è ricordare che uno strumento compensativo non è un privilegio: è una protesi funzionale, esattamente come gli occhiali per chi è miope. A nessuno verrebbe in mente di far leggere la lavagna a un bambino miope togliendogli gli occhiali "per renderlo autonomo".

## **Le misure dispensative: liberare da ciò che è inutile o dannoso**

Se lo strumento compensativo fornisce un aiuto, la misura dispensativa toglie un compito che, per quel disturbo, risulterebbe inutilmente penalizzante senza aggiungere nulla all'apprendimento. Sono decisioni pedagogiche, non concessioni: dispensano l'alunno da prestazioni che il disturbo rende sproporzionatamente faticose rispetto al valore didattico.

Le principali misure dispensative previste per i DSA sono:

- La dispensa dalla lettura ad alta voce davanti alla classe. Costringere un bambino dislessico a leggere a voce alta di fronte ai compagni non ne migliora la lettura: ne espone la difficoltà, alimenta l'ansia e lo stigma. Si può dispensarlo da questa prestazione pubblica o concordare turni preparati in anticipo.
- La riduzione della quantità di compiti e di esercizi. Non si abbassa la qualità o l'obiettivo, si riduce il volume. Se assegnare venti operazioni a un bambino con discalculia significa un'ora e mezza di lavoro sfiancante, dieci

operazioni ben scelte dimostrano lo stesso apprendimento in un tempo sostenibile. Vale anche per i compiti a casa: la fatica di decodifica moltiplica i tempi, e un carico identico a quello dei compagni diventa di fatto molto più gravoso.

- I tempi aggiuntivi nelle verifiche. In genere si concede fino al 30% di tempo in più. Un bambino che decodifica più lentamente ha bisogno di più minuti per leggere le consegne e rileggere ciò che scrive: senza tempi aggiuntivi, la verifica misurerebbe la sua velocità di lettura, non le sue conoscenze. In alternativa o in aggiunta, si può ridurre la quantità di item mantenendo la stessa difficoltà.
- La valutazione del contenuto più che della forma. È il principio dispensativo più delicato e più importante. Nel tema di un alunno con disortografia si valutano le idee, la coerenza, la ricchezza del racconto, non il numero di doppie sbagliate. In matematica si valuta l'impostazione del ragionamento, non l'errore di calcolo. Anticipiamo qui un tema del Capitolo 10 (valutazione inclusiva): valutare significa misurare l'obiettivo di apprendimento, non gli ostacoli che lo circondano.

## **Come si scelgono: personalizzazione e PDP**

Nessuno di questi strumenti e misure va applicato "a pacchetto". La scelta è individuale e va formalizzata nel PDP (Piano Didattico Personalizzato) di cui abbiamo parlato nel Capitolo 7, redatto dal team docente e condiviso con la famiglia. Un bambino con dislessia lieve potrebbe aver bisogno solo di sintesi vocale e tempi aggiuntivi; un altro con dislessia e disortografia associate richiederà libro digitale, correttore, mappe e valutazione del contenuto sulla forma. Lo strumento serve solo se risponde al bisogno reale di quel bambino.

Tre avvertenze operative. La prima: l'autonomia va costruita. Non basta consegnare un tablet con la sintesi vocale; il bambino va accompagnato a usarlo con competenza, così che lo strumento diventi davvero suo. La seconda: coerenza tra classe e casa. Gli stessi strumenti usati a scuola devono essere disponibili e accettati anche nello studio domestico, il che richiede il patto educativo con la famiglia già richiamato nei capitoli precedenti. La terza, ed è un rischio segnalato dalla ricerca (Capitolo 4): questi strumenti

sono responsabilità dell'intero team docente, non solo dell'insegnante di sostegno. Sono parte della didattica ordinaria della classe, non di un percorso separato.

## **Un beneficio che va oltre i DSA**

Vale la pena ricordare, in chiusura, un dato che attraversa tutto il manuale: le pratiche inclusive beneficiano l'intera classe, non solo gli alunni con bisogni speciali. Le mappe concettuali aiutano tutti a studiare meglio; la registrazione della lezione è utile a chi era assente; una consegna letta ad alta voce dall'insegnante chiarisce il compito a molti. È il principio dell'accessibilità universale: ciò che è indispensabile per alcuni è comodo e utile per tutti. Lo strumento compensativo, nato per il singolo, migliora la qualità della didattica per l'intero gruppo — un fine e un mezzo perfettamente coerenti con l'idea di didattica inclusiva da cui siamo partiti.

## **In sintesi**

- Il principio cardine è aggirare l'ostacolo senza ridurre l'obiettivo: il disturbo colpisce la funzione tecnica (decodifica, calcolo, ortografia), non la capacità di comprendere e ragionare.
- Gli strumenti compensativi forniscono un aiuto: mappe concettuali, sintesi vocale, libro digitale, calcolatrice e tabelle, correttore ortografico. Sono protesi funzionali, non privilegi.
- Le misure dispensative tolgono compiti inutilmente penalizzanti: dispensa dalla lettura ad alta voce, riduzione della quantità di compiti, tempi aggiuntivi nelle verifiche, valutazione del contenuto più che della forma.
- La scelta è personalizzata e formalizzata nel PDP, condivisa con la famiglia e responsabilità dell'intero team docente, non del solo sostegno.
- Le pratiche inclusive seguono il principio dell'accessibilità universale: nate per il singolo, migliorano l'apprendimento di tutta la classe.

# Metodologie inclusive per la classe

Avere in classe alunni con DSA, disabilità certificate o altri Bisogni Educativi Speciali non basta a rendere una didattica inclusiva. Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, il collocamento fisico nell'aula comune è una condizione necessaria ma non sufficiente: senza metodologie adeguate persistono forme di micro-esclusione, ovvero situazioni in cui l'alunno è presente ma di fatto marginale, seguito quasi solo dallo specialista e slegato dal lavoro della classe. Questo capitolo affronta il "come" concreto dell'inclusione: le metodologie che trasformano l'aula in un ambiente accessibile a tutti. Al centro troviamo tre leve principali: la didattica differenziata di Carol Ann Tomlinson, la valorizzazione dei diversi stili di apprendimento e le pratiche di apprendimento cooperativo e tutoring tra pari. Sono strategie che, coerentemente con il principio dell'accessibilità universale illustrato nel capitolo sull'Universal Design for Learning, non aiutano soltanto gli alunni con bisogni speciali, ma migliorano la qualità della didattica per l'intera classe.

## La didattica differenziata di Tomlinson

La pedagoga statunitense Carol Ann Tomlinson ha sistematizzato l'idea della differentiated instruction, la didattica differenziata. Il presupposto è semplice e potente: in ogni classe gli alunni differiscono per prontezza (il livello di preparazione rispetto a un dato obiettivo), interessi e profilo di apprendimento. Insegnare a tutti nello stesso modo, nello stesso tempo e con lo stesso materiale significa, in pratica, insegnare bene solo a chi si trova già in quel punto. Differenziare non vuol dire abbassare le aspettative né preparare dodici lezioni diverse: significa mantenere obiettivi di apprendimento alti e comuni, offrendo però percorsi diversi per raggiungerli.

Tomlinson individua tre dimensioni su cui il docente può agire.

- **Contenuto:** ciò che l'alunno deve imparare e i materiali attraverso cui lo incontra. Coerentemente con l'UDL, il contenuto può essere presentato in più modalità – testo, immagini, audio, video. In una classe quarta di primaria, mentre si studia il ciclo dell'acqua, un gruppo può leggere il paragrafo del libro, un altro può guardare un breve video con animazioni, un terzo può lavorare su una mappa concettuale già predisposta con le parole chiave. L'obiettivo (comprendere evaporazione, condensazione e precipitazione) resta identico per tutti.
- **Processo:** le attività attraverso cui l'alunno elabora le informazioni. Si può variare il grado di guida, il tempo a disposizione, il canale sensoriale coinvolto. Per la comprensione di un testo, un alunno con dislessia può lavorare con la sintesi vocale, un altro può manipolare cartellini da riordinare, un altro ancora può rispondere a domande aperte. Tutti stanno rielaborando lo stesso contenuto, ma con processi calibrati.
- **Prodotto:** il modo in cui l'alunno dimostra ciò che ha appreso. Al posto della sola verifica scritta, si possono accettare un cartellone, una registrazione audio, un piccolo esperimento commentato oralmente, uno schema. Un bambino con disgrafia potrà mostrare la propria competenza sul ciclo dell'acqua costruendo un poster con le frecce del percorso, senza essere penalizzato dalla fatica grafica.

La differenziazione può riguardare anche l'ambiente di apprendimento: angoli di lavoro, materiali a disposizione sui banchi, possibilità di lavorare in piedi o seduti. Un principio operativo utile è quello delle attività a più livelli di sfida (*tiered activities*): lo stesso compito viene proposto con gradi crescenti di complessità, così che ciascuno lavori nella propria zona di sviluppo prossimale senza sentirsi né schiacciato né annoiato. In una lezione di matematica sulle addizioni con il riporto, per esempio, si possono predisporre schede con supporti visivi e numeri più piccoli per alcuni, problemi articolati per altri: tutti affrontano il riporto, ma alla giusta "altezza".

## **Valorizzare i diversi stili di apprendimento**

Strettamente legata alla differenziazione è l'attenzione ai diversi stili di apprendimento. Gli alunni imparano attraverso canali preferenziali diversi:

c'è chi ricorda meglio ciò che vede, chi ciò che ascolta, chi ciò che tocca e manipola, chi impara facendo e muovendosi. Riconoscere questa varietà non significa etichettare rigidamente ogni bambino con un'unica "modalità", ma arricchire la proposta didattica di più canali, così che nessuno resti tagliato fuori e ciascuno trovi almeno una via d'accesso.

È bene una precisazione, per coerenza con l'onestà scientifica di questo manuale: la ricerca recente ha messo in discussione l'idea che assegnare a ogni alunno un singolo "stile" e insegnargli solo in quel modo migliori gli apprendimenti. Il valore delle metodologie qui descritte non sta quindi nel classificare i bambini, ma nel principio della molteplicità delle rappresentazioni, che è il cuore stesso dell'UDL: presentare un contenuto per via visiva, uditiva e cinestetica insieme aumenta le probabilità che tutti comprendano e rende la lezione più ricca per l'intera classe.

Nella scuola primaria questo si traduce in scelte molto concrete. Per introdurre le tabelline, oltre alla recitazione (canale uditivo), si possono usare schieramenti di oggetti da contare e disporre (canale cinestetico e manipolativo), griglie colorate alla lavagna (canale visivo) e piccole filastrocche ritmate. Per la geografia, la carta muta può essere accompagnata da un plastico costruito con materiali poveri. Chi ha una difficoltà di lettura trova nella dimensione visiva e manipolativa un appiglio; chi apprende bene dal testo non ne è penalizzato. Questa pluralità di codici è, tra l'altro, ciò che rende naturali e non "speciali" gli strumenti compensativi (mappe, immagini, tabelle): se fanno parte della normale strumentazione della classe, l'alunno con DSA che li usa non si sente diverso.

## **Apprendimento cooperativo e tutoring tra pari**

Le metodologie viste finora agiscono soprattutto sul piano cognitivo. L'inclusione, però, è anche un fatto sociale e relazionale: riduce lo stigma e favorisce lo sviluppo delle competenze relazionali, come le evidenze storiche italiane a partire dalla Commissione Falcucci hanno mostrato. Qui entrano in gioco l'apprendimento cooperativo e il tutoring tra pari.

L'apprendimento cooperativo organizza la classe in piccoli gruppi eterogenei in cui gli alunni lavorano insieme verso un obiettivo comune. La differenza

rispetto al semplice "lavoro di gruppo" sta in alcuni ingredienti che l'insegnante deve garantire: l'interdipendenza positiva (il gruppo riesce solo se ciascuno fa la propria parte), la responsabilità individuale (ognuno risponde del proprio contributo), l'assegnazione di ruoli chiari e la valorizzazione del contributo di ciascuno. Un esempio adatto alla primaria è la tecnica del jigsaw: per studiare gli antichi Egizi, il gruppo si divide in sottotemi — le piramidi, il Nilo, la scrittura, la vita quotidiana — ciascun bambino diventa "esperto" del suo pezzo e poi lo insegna ai compagni. Un alunno con BES può ricevere un sottotema più circoscritto o supportato da immagini, ma è a tutti gli effetti indispensabile al successo del gruppo: questo ribalta il vissuto di marginalità in un vissuto di utilità e appartenenza.

Il tutoring tra pari (peer tutoring) prevede che un alunno affianchi un compagno in un'attività, in coppia. Può essere strutturato in vari modi: un compagno più avanzato che guida uno in difficoltà, oppure coppie a ruoli reciproci e a rotazione, in cui chi spiega e chi ascolta si alternano. I benefici sono duplici e ben documentati sul piano relazionale: chi riceve aiuto lavora in un clima meno ansiogeno e con un linguaggio vicino al proprio; chi aiuta consolida le proprie conoscenze, perché spiegare a un altro obbliga a riorganizzare ciò che si sa. Un esempio semplice: nella lettura a coppie, i due bambini leggono a turno un breve brano e si pongono domande; un bambino con dislessia può essere affiancato da un compagno paziente e, in altri momenti, diventare a sua volta tutor in un'attività in cui è competente, per esempio nel disegno o in un gioco logico. È cruciale, infatti, che i ruoli ruotino: nessun bambino deve essere fissato per sempre nel ruolo di chi ha bisogno.

## **Coerenza, cautele e ruolo del team docente**

Queste metodologie danno il meglio se integrate tra loro e con quanto descritto negli altri capitoli. La differenziazione realizza in aula i principi dell'UDL; l'attenzione ai canali dà corpo agli strumenti compensativi previsti nel PDP; il cooperative learning trova terreno fertile nel co-teaching, quando l'insegnante di sostegno opera in contitolarità con il docente curricolare gestendo insieme i gruppi, anziché estrarre l'alunno dall'aula. È bene ricordare, con equilibrio, che l'evidenza empirica sull'efficacia di molte

pratiche inclusive è ancora eterogenea: le rassegne segnalano miglioramenti più netti su motivazione ed engagement che su esiti di apprendimento misurabili, e la meta-analisi di King-Sears e colleghi (2023) sull'UDL rileva un effetto positivo di grandezza media sulle performance accademiche. Queste metodologie, insomma, sono solide sul piano della partecipazione e della motivazione, e promettenti su quello degli apprendimenti, purché applicate con competenza.

Proprio la competenza è il punto delicato. Il rischio da evitare è la delega: l'inclusione non può ricadere solo sull'insegnante di sostegno, ma è responsabilità dell'intero team docente. Differenziare, organizzare gruppi cooperativi e gestire il tutoring richiede formazione e progettazione condivisa; senza questo, le buone intenzioni si traducono in attività dispersive. Come vedremo nel capitolo conclusivo dedicato al toolkit operativo, la chiave è progettare la lezione fin dall'inizio pensando alla varietà della classe, non aggiustarla dopo per il singolo alunno.

## In sintesi

- Il solo inserimento in classe non basta: servono metodologie che diano partecipazione reale e prevengano la micro-esclusione.
- La didattica differenziata di Tomlinson agisce su contenuto, processo e prodotto, calibrandoli su prontezza, interessi e profilo dell'alunno senza abbassare gli obiettivi comuni.
- Valorizzare i diversi canali di apprendimento (visivo, uditivo, manipolativo, cinestetico) arricchisce la lezione per tutti e rende naturali gli strumenti compensativi; l'obiettivo è la molteplicità delle rappresentazioni, non etichettare i bambini.
- L'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei e il tutoring tra pari favoriscono l'inclusione sociale oltre che cognitiva, valorizzando il contributo di ciascuno; i ruoli devono ruotare.
- Queste pratiche si integrano con UDL, PDP e co-teaching e sono responsabilità dell'intero team docente, non del solo insegnante di sostegno.

- L'evidenza è più forte su motivazione ed engagement che sugli esiti misurabili: applicare con competenza, formazione e progettazione condivisa.

# Valutazione inclusiva e alleanza con la famiglia

La valutazione è il momento in cui la didattica inclusiva rivela la propria coerenza — o la propria contraddizione. Un docente può progettare lezioni accessibili, predisporre strumenti compensativi, differenziare i contenuti e poi, al momento della verifica, tornare a misurare tutti gli alunni con lo stesso metro, penalizzando proprio ciò che il PEI o il PDP avevano cercato di tutelare. Questo capitolo affronta il nodo della valutazione formativa coerente con i documenti dell'individualizzazione e il tema, altrettanto decisivo, dell'alleanza educativa con la famiglia e della corresponsabilità dell'intero team docente.

## Valutare i progressi, non la distanza dalla norma

Il principio cardine della valutazione inclusiva è semplice da enunciare e complesso da praticare: si valutano i progressi dell'alunno rispetto al proprio punto di partenza, non la sua distanza da uno standard astratto. La valutazione, in un'ottica inclusiva, è prevalentemente formativa: serve a orientare l'apprendimento, a restituire all'alunno informazioni utili per crescere, non solo a certificare un risultato con un voto sommativo.

Questo comporta un cambio di sguardo. Un bambino con dislessia che, a fine anno, legge ancora con fatica un testo che i compagni decifrano con scioltezza non è necessariamente un bambino che "non ha raggiunto l'obiettivo": se all'inizio non riconosceva le sillabe e ora legge frasi intere, ha compiuto un progresso significativo. La valutazione formativa fotografa questo movimento, non lo schiaccia sul confronto con la media della classe.

La coerenza con i documenti individualizzati è qui vincolante. Il PEI (Piano Educativo Individualizzato), redatto per gli alunni con disabilità certificata ai sensi della L.104/1992, e il PDP (Piano Didattico Personalizzato), previsto per DSA e altri BES, non sono adempimenti burocratici da archiviare: sono lo strumento che definisce come quell'alunno verrà valutato. Se il PDP

prevede tempi aggiuntivi nelle verifiche, l'uso della sintesi vocale o la dispensa dalla lettura ad alta voce, la valutazione deve tenerne conto. Valutare un alunno con DSA senza applicare le misure previste dal suo PDP non è "essere equi con tutti": è, di fatto, valutare l'ostacolo anziché l'apprendimento.

## **Contenuto più che forma**

Da questo discende una delle indicazioni operative più importanti per la scuola primaria: valutare il contenuto più che la forma. Le misure dispensative e gli strumenti compensativi non abbassano l'obiettivo di apprendimento; aggirano l'ostacolo che impedisce di dimostrarlo.

Alcuni esempi concreti per la primaria:

- **Ortografia e testo scritto.** In un tema di un alunno con disortografia, l'insegnante valuta la ricchezza delle idee, la coerenza del racconto, la capacità di descrivere e argomentare, senza far pesare gli errori ortografici come farebbe con un compagno senza DSA. L'obiettivo "produrre un testo narrativo coerente" è raggiunto anche se la forma ortografica resta fragile.
- **Matematica e discalculia.** In una verifica di problemi, si valuta se il bambino ha impostato correttamente il ragionamento e scelto l'operazione giusta, consentendo l'uso della calcolatrice o delle tabelle: l'obiettivo è il pensiero matematico, non il calcolo mnemonico.
- **Lettura e comprensione.** Un bambino con dislessia può dimostrare di aver compreso un brano ascoltandone la sintesi vocale e rispondendo oralmente, anziché essere costretto a leggerlo ad alta voce davanti alla classe.
- **Interrogazioni programmate.** Concordare in anticipo il giorno della verifica orale riduce l'ansia da prestazione e permette all'alunno di mostrare ciò che sa davvero, non la sua capacità di gestire l'imprevisto.

Questo approccio si radica nel principio dello Universal Design for Learning (UDL): offrire più forme con cui l'alunno può dimostrare ciò che ha appreso. La verifica non deve avere un unico canale obbligato (lo scritto cronometrato), ma prevedere alternative — orale, digitale, con mappe, con supporti visivi — che valgano per tutti e non stigmatizzino nessuno. È utile

ricordare, con onestà intellettuale, che l'evidenza sull'UDL è incoraggiante ma non definitiva: la meta-analisi di King-Sears et al. (2023) rileva un effetto positivo di grandezza media sulle performance accademiche, mentre altre rassegne segnalano miglioramenti più netti su motivazione ed engagement che su esiti misurabili. Ragione in più per usare questi strumenti con intelligenza pedagogica, calibrandoli sul singolo alunno, e non come formule automatiche.

## **Trasparenza e autovalutazione**

La valutazione inclusiva è anche trasparente e partecipata. L'alunno deve sapere in anticipo cosa gli viene chiesto e con quali criteri sarà valutato. Alla primaria questo si traduce in strumenti concreti e visivi: rubriche semplificate con simboli o colori, checklist illustrate ("nel mio testo ho messo: un inizio, cosa è successo, come è finito"), momenti di autovalutazione in cui il bambino riflette sul proprio lavoro con l'aiuto di domande guida.

L'autovalutazione e la valutazione tra pari, coerenti con le metodologie cooperative viste nei capitoli precedenti, hanno un duplice effetto: rendono l'alunno protagonista consapevole del proprio apprendimento e spostano il clima della classe dal giudizio alla crescita condivisa. Un errore, in questo quadro, non è una colpa da sanzionare ma un'informazione da cui ripartire.

## **Il patto educativo con la famiglia**

Nessuna valutazione inclusiva regge senza un'alleanza solida con la famiglia. Il patto educativo è l'accordo esplicito e condiviso tra scuola e genitori sugli obiettivi, sugli strumenti e sui criteri con cui l'alunno sarà accompagnato e valutato. Non è un atto formale da firmare una volta, ma una relazione che si costruisce e si mantiene nel tempo.

La famiglia è parte attiva nella redazione del PEI e del PDP: i documenti individualizzati vengono infatti redatti dal team docente e condivisi con la famiglia, che porta una conoscenza insostituibile del bambino — la sua storia, le sue reazioni, ciò che lo motiva o lo blocca. Coinvolgere i genitori significa anche renderli capaci di sostenere il lavoro a casa senza sostituirsi al

bambino né trasformare i compiti in un campo di battaglia serale.

Alcune pratiche concrete che rafforzano il patto:

- Colloqui iniziali dedicati in cui si spiega, senza tecnicismi, cosa sono gli strumenti compensativi e perché non sono un "aiuto ingiusto" ma un diritto (come gli occhiali per chi non vede bene da lontano).
- Restituzioni orientate ai progressi: comunicare ai genitori cosa il bambino ha imparato a fare, non solo cosa gli manca, evitando che la valutazione diventi una fonte di ansia familiare.
- Coerenza tra casa e scuola sull'uso degli strumenti: se a scuola si usa la mappa concettuale, ha senso che anche lo studio pomeridiano ne faccia uso.
- Attenzione allo svantaggio socio-economico e linguistico: per le famiglie fragili o di origine straniera, il patto educativo richiede mediazione, ascolto e la consapevolezza che non tutti i genitori possono offrire lo stesso supporto a casa. L'inclusione, in questi casi, significa non far dipendere il successo dell'alunno dalle risorse della sua famiglia.

## **La corresponsabilità del team docente**

L'ultimo pilastro — e forse il più fragile nella realtà delle scuole — è la corresponsabilità dell'intero team docente. La valutazione inclusiva non può essere delegata all'insegnante di sostegno. È qui che si annida uno dei rischi più documentati del modello italiano: il rischio di "delega", per cui l'inclusione viene affidata quasi esclusivamente al docente di sostegno anziché essere responsabilità collegiale. Non è un problema marginale: alcune ricerche rilevano che circa metà degli insegnanti di sostegno non si sente, o non è percepita, come docente "a pieno titolo".

La logica del co-teaching e della contitolarità vista nel capitolo sulle metodologie vale anche per la valutazione. L'insegnante di sostegno opera in contitolarità con il docente curricolare: entrambi conoscono il PEI o il PDP, entrambi predispongono e valutano le verifiche, entrambi rispondono degli apprendimenti dell'alunno. Il PEI e il PDP sono documenti del consiglio di classe o del team, non fascicoli privati di un singolo insegnante.

Questo comporta scelte organizzative precise: momenti di programmazione condivisa in cui si concordano gli adattamenti delle verifiche, criteri di valutazione discussi collegialmente, coerenza tra le diverse discipline. Un alunno con DSA che ottiene tempi aggiuntivi in italiano ma non in matematica, perché due docenti applicano il PDP in modo diverso, riceve un messaggio contraddittorio e ingiusto. La corresponsabilità evita queste crepe.

Vale la pena ricordare, come già in altri capitoli, che il collocamento in classe comune non garantisce di per sé un'inclusione di qualità: permangono forme di micro-esclusione, come l'allontanamento dall'aula per svolgere la verifica "in disparte" con lo specialista. Una valutazione davvero inclusiva riporta, quando possibile, il momento della verifica dentro il gruppo classe, con adattamenti che valgono per tutti e non isolano nessuno.

## **In sintesi**

La valutazione inclusiva è formativa prima che sommativa: misura i progressi rispetto al punto di partenza, in coerenza con PEI e PDP, valutando il contenuto più che la forma. Gli strumenti compensativi e le misure dispensative non abbassano l'obiettivo, ma permettono di dimostrarlo aggirando l'ostacolo — dal tema valutato per le idee e non per l'ortografia, alla calcolatrice concessa in matematica. La trasparenza dei criteri e l'autovalutazione rendono l'alunno protagonista del proprio apprendimento. Tutto questo regge solo su due condizioni: un patto educativo autentico con la famiglia, coinvolta nella progettazione e orientata ai progressi del figlio, e la corresponsabilità dell'intero team docente, che supera la delega al solo insegnante di sostegno e fa della valutazione una responsabilità collegiale. È in questo intreccio tra rigore pedagogico, alleanza e coerenza di squadra che l'inclusione smette di essere un'etichetta e diventa una pratica quotidiana.

# Modelli internazionali a confronto

Dopo aver percorso, nei capitoli precedenti, gli strumenti e le metodologie dell'inclusione "vista da dentro" la classe italiana, questo capitolo alza lo sguardo. Confrontare il nostro sistema con quello di altri Paesi e con il quadro di riferimento internazionale non è un esercizio accademico: serve a capire che cosa l'Italia ha fatto di pionieristico, dove altri sono arrivati per strade diverse e quali criticità restano aperte a trent'anni dalla Dichiarazione di Salamanca. Per l'insegnante di scuola primaria significa riconoscere che le proprie pratiche quotidiane si iscrivono in una storia più ampia, e che nessun modello — nemmeno il nostro — è perfetto.

## Il punto di partenza comune: la Dichiarazione di Salamanca

Nel giugno 1994, i rappresentanti di 92 governi e 25 organizzazioni internazionali, riuniti dall'UNESCO e dal Ministero dell'Educazione spagnolo, adottarono la Dichiarazione di Salamanca e il relativo Quadro d'Azione sui bisogni educativi speciali. È il documento che sancisce, a livello mondiale, il principio dell'educazione inclusiva: la scuola ordinaria deve accogliere tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni, e le scuole comuni con orientamento inclusivo sono "il mezzo più efficace per combattere gli atteggiamenti discriminatori".

Salamanca fissa quindi un orizzonte condiviso, ma non prescrive un unico modello organizzativo. Ogni Paese lo ha tradotto secondo la propria storia, cultura giuridica e disponibilità di risorse. Il risultato è un ventaglio di sistemi molto diversi, che possiamo ordinare lungo un continuum: da chi ha completamente superato le strutture separate a chi mantiene ancora un doppio binario tra scuola comune e scuola speciale.

Va ricordato un dato cronologico importante: la piena inclusione italiana precede Salamanca di quasi vent'anni. La Legge 517 del 1977 aveva già abolito le classi differenziali e le scuole speciali, sulla scia del lavoro della Commissione Falcucci (1975), che aveva documentato come progresso e

sviluppo dei bambini con disabilità fossero significativamente maggiori nelle classi comuni rispetto agli istituti segreganti. L'Italia, insomma, è arrivata alla "meta" di Salamanca prima che la meta venisse ufficialmente disegnata.

## **Il modello italiano: la piena inclusione**

L'Italia è, di fatto, l'apripista mondiale: l'unico Paese europeo ad aver abolito completamente le scuole speciali, scegliendo la strada della full inclusion. Tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992, frequentano la classe comune, affiancati dall'insegnante di sostegno in contitolarità con il docente curricolare.

Il dato che meglio fotografa questa scelta è il tasso di frequenza: circa il 99% degli alunni con bisogni speciali frequenta scuole comuni. Ne è indicatore anche il tasso di esclusione dalle rilevazioni internazionali PISA, che in Italia si attesta intorno all'1%, nettamente inferiore rispetto ad altri sistemi.

Questo modello si radica in un preciso contesto socio-politico: i Paesi che hanno spinto più a fondo sull'inclusione tendono ad avere sistemi di welfare universalistici e una forte cultura dei diritti. L'Italia ne è il caso emblematico, avendo legato l'inclusione scolastica (Legge 517/1977, Legge 104/1992) a una più ampia stagione di riforme dei diritti sociali e civili.

Esempio concreto per la primaria. In una classe seconda italiana, l'alunno con disabilità intellettiva non lascia mai l'aula: partecipa alla lezione di matematica insieme ai compagni, con l'insegnante di sostegno che nello stesso spazio propone materiali semplificati e coordina un piccolo gruppo cooperativo. In un sistema a doppio binario, lo stesso bambino potrebbe invece frequentare una scuola separata o una classe distinta.

## **Le altre esperienze europee**

Attorno al riferimento comune di Salamanca, l'Europa presenta soluzioni diverse.

- Paesi nordici (Svezia, Finlandia, Norvegia). Hanno una tradizione consolidata di scuola comprensiva ed equa, sostenuta da welfare forti e da un investimento notevole nella formazione dei docenti. L'inclusione è alta,

ma il modello resta distinto da quello italiano: pur avendo ridotto molto le strutture separate, alcuni contesti mantengono servizi o gruppi di supporto specializzati.

- Regno Unito e Irlanda. Adottano un modello misto: gli alunni con bisogni speciali frequentano prevalentemente la scuola comune, supportati da figure come i teaching assistants (assistenti didattici), ma sopravvivono anche special schools per i casi più complessi. In Irlanda il tasso di esclusione dai test PISA si aggira intorno al 4%, segno che una quota di alunni resta al di fuori del circuito comune.
- Germania. È storicamente il caso più distante: orientata a un sistema differenziato, con le Förderschulen (scuole speciali) che per lungo tempo hanno accolto una quota significativa di alunni con bisogni speciali. Nonostante i progressi degli ultimi anni, il tasso di esclusione dalle rilevazioni PISA resta intorno al 5-6%, il più alto tra i sistemi qui considerati.
- Spagna. Sede simbolica della Dichiarazione del 1994, ha sviluppato politiche orientate all'inclusione, pur mantenendo elementi di supporto specializzato.

Questo confronto mostra un continuum chiaro: Italia all'estremo della piena inclusione, Germania all'estremo del sistema differenziato, con Regno Unito, Irlanda e Paesi nordici in posizioni intermedie. Le percentuali di esclusione (Italia ~1%, Irlanda ~4%, Germania ~5-6%) offrono un indicatore concreto — anche se parziale — di quanto ciascun sistema abbia reso "comune" la scuola.

## **Fuori dall'Europa: l'inclusione come obiettivo globale**

Nei Paesi a basso reddito, l'inclusione è promossa come traguardo dall'UNESCO e inserita tra gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (in particolare l'Obiettivo 4, sull'istruzione equa e di qualità per tutti). Qui la sfida non è tanto scegliere tra doppio binario e full inclusion, quanto garantire l'accesso stesso alla scuola a bambini che ne sono ancora esclusi. Il confronto ricorda che l'inclusione, prima ancora di essere una questione di metodo, è una questione di diritto all'istruzione: lo stesso principio affermato dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006, art.

24).

## **Che cosa dicono le evidenze di efficacia**

Confrontare i modelli richiede prudenza, perché misurare l'efficacia reale dell'inclusione è difficile. I sistemi di classificazione dei bisogni variano da Paese a Paese e i dati comparabili scarseggiano, il che rende ardui i confronti diretti. Ciò premesso, alcune evidenze offrono punti fermi.

- Sul piano storico-nazionale, l'evidenza fondativa italiana resta quella della Commissione Falcucci (1975): sviluppo e progresso significativamente maggiori nelle classi ordinarie.
- Sui benefici sociali c'è ampio consenso: l'inclusione riduce lo stigma, favorisce lo sviluppo relazionale sia degli alunni con bisogni speciali sia dei compagni, e migliora la qualità della didattica per tutta la classe (principio dell'accessibilità universale).
- Sull'efficacia delle pratiche didattiche inclusive, la meta-analisi di King-Sears et al. (2023) sull'Universal Design for Learning riporta un effetto positivo di grandezza media sulle performance accademiche degli studenti che apprendono con il framework UDL. Altre rassegne sistematiche (pubblicate ad esempio su Cogent Education, 2023) segnalano miglioramenti soprattutto in motivazione ed engagement.

Occorre però onestà intellettuale: l'evidenza empirica è ancora eterogenea. Diverse meta-analisi rilevano una forte variabilità dei risultati e miglioramenti più netti sul piano motivazionale che su esiti di apprendimento misurabili. L'inclusione è un diritto e un valore consolidato; la ricerca sulla sua efficacia misurata è invece un cantiere ancora aperto.

## **Punti di forza e criticità aperte del modello italiano**

A trent'anni da Salamanca, il sistema italiano può essere valutato con equilibrio.

Punti di forza:

- Attua un diritto umano fondamentale, l'accesso all'istruzione comune, con largo anticipo e coerenza.

- Raggiunge tassi di inclusione altissimi (~99%) e di esclusione bassissimi (~1%), i migliori tra i sistemi confrontati.
- Ha maturato una cultura diffusa dell'inclusione, che riconosce i benefici per l'intera comunità scolastica.

Criticità aperte:

- Il collocamento in classe comune non garantisce di per sé un'inclusione di qualità: permangono forme di micro-esclusione, come l'allontanamento dall'aula o l'isolamento dell'alunno con lo specialista.
- Il rischio di delega: l'inclusione viene spesso affidata quasi solo all'insegnante di sostegno, anziché essere responsabilità dell'intero team docente. Le ricerche rilevano che circa metà degli insegnanti di sostegno non si sente — o non è percepita — come docente "a pieno titolo".
- La frammentazione dei servizi di supporto, la forte precarietà e il turnover dei docenti di sostegno ostacolano coordinamento e continuità.
- Formazione dei docenti spesso insufficiente, risorse inadeguate e comprensione disomogenea dei principi inclusivi tra le scuole.

Esempio concreto per la primaria. La differenza tra inclusione "sulla carta" e inclusione reale si vede in un dettaglio quotidiano: durante la lezione di lettura, l'alunno con dislessia che resta in aula con la sintesi vocale, integrato in un gruppo cooperativo, vive un'inclusione autentica; lo stesso bambino portato in un'auletta separata "per non disturbare" è formalmente incluso ma di fatto micro-escluso. La qualità dell'inclusione si gioca su queste scelte concrete, non sull'iscrizione anagrafica alla classe.

## In sintesi

La Dichiarazione di Salamanca (1994) ha fissato un orizzonte comune — la scuola per tutti — ma ogni Paese lo ha tradotto a modo suo, lungo un continuum che va dalla piena inclusione italiana al sistema differenziato tedesco, passando per i modelli misti anglosassoni e nordici. L'Italia, apripista mondiale con la Legge 517/1977, vanta i tassi di inclusione più alti (~99%) e di esclusione più bassi (~1%), radicati in una forte cultura dei diritti. Le evidenze confermano i benefici sociali e relazionali dell'inclusione e mostrano effetti positivi di grandezza media per pratiche come l'UDL, pur

con risultati ancora eterogenei sugli esiti di apprendimento misurabili. Restano criticità significative — micro-esclusione, delega al solo sostegno, precarietà, formazione carente — che ricordano un principio decisivo: iscrivere un bambino nella classe comune è la condizione necessaria, ma non sufficiente, dell'inclusione. La qualità si costruisce ogni giorno, nelle scelte concrete di ciascun insegnante.

# Toolkit operativo: progettare una lezione inclusiva

Dopo aver attraversato la storia, la normativa, i modelli teorici e gli strumenti dell'inclusione, questo capitolo conclusivo raccoglie tutto in una cassetta degli attrezzi pronta all'uso. Non troverai qui nuovi concetti, ma format, checklist e schede che traducono i principi già incontrati — Universal Design for Learning, individualizzazione tramite PDP e PEI, strumenti compensativi e misure dispensative — nella quotidianità concreta della scuola primaria. L'idea di fondo resta quella espressa fin dal primo capitolo: la didattica inclusiva non è una didattica "speciale" riservata ad alcuni, ma una didattica ordinaria progettata dalle fondamenta per essere accessibile a tutti.

## Prima di progettare: quattro domande di partenza

Ogni buona progettazione inclusiva nasce da un cambio di prospettiva. Invece di chiedersi "come recupero l'alunno che resta indietro?", il team docente si interroga a monte sull'accessibilità dell'intera lezione. Prima di preparare qualsiasi unità di apprendimento, poniti queste quattro domande:

- Chi ho in classe davvero? Non solo le certificazioni (L.104/1992) e le diagnosi DSA (L.170/2010), ma anche i BES per svantaggio socio-economico, linguistico e culturale introdotti dalla Direttiva del 2012. Un bambino neoarrivato in Italia che non padroneggia la lingua ha bisogni educativi speciali quanto un compagno con dislessia.
- Qual è l'obiettivo essenziale? Distinguere ciò che ogni alunno deve raggiungere da ciò che è solo la forma con cui lo si raggiunge. Se l'obiettivo è "comprendere il ciclo dell'acqua", la lettura autonoma di un testo è un mezzo, non il fine.
- Dove sono le barriere? Una consegna scritta in corsivo fitto, un problema di matematica pieno di testo, una verifica a tempo strettissimo: sono ostacoli che possiamo rimuovere in partenza.

- In quanti modi posso presentare, coinvolgere e far dimostrare? È il cuore dell'UDL, che ricordiamo predisporre più modalità di presentazione (testo, immagini, audio, video), più modi di coinvolgimento e più forme con cui l'alunno dimostra ciò che ha appreso.

## **Scheda 1 — Il format dell'unità di apprendimento accessibile**

Ecco un format leggero, applicabile a una qualsiasi unità della primaria, costruito sui tre principi UDL.

Titolo e classe: es. "Le frazioni come parti di un tutto", classe quarta.

Obiettivo essenziale (per tutti): riconoscere e rappresentare una frazione come parte di un intero.

Presentazione del contenuto (il "cosa"), almeno due canali:

- spiegazione orale accompagnata da immagini alla LIM (una pizza, una tavoletta di cioccolato divisa);
- manipolazione concreta con materiale (cerchi frazionari, strisce di carta da piegare);
- breve video di due minuti come sintesi visiva.

Coinvolgimento (il "perché"):

- ancorare il tema all'esperienza (dividere una merenda tra amici);
- offrire una scelta ("preferisci lavorare con la pizza di carta o con le costruzioni?");
- alternare momenti individuali e a coppie per sostenere la motivazione.

Dimostrazione dell'apprendimento (il "come"), più opzioni:

- colorare la frazione richiesta su una figura già disegnata;
- costruire la frazione con il materiale e fotografarla;
- spiegare a voce a un compagno cosa rappresenta  $\frac{3}{4}$ .

Questo format non produce tre lezioni diverse: produce una lezione sola, con più porte d'ingresso. È esattamente il principio dell'accessibilità universale per cui strumenti pensati per alcuni migliorano la didattica per tutti.

## Scheda 2 — Checklist di accessibilità della lezione

Da spuntare prima di entrare in classe. Se una voce non è soddisfatta, spesso basta una piccola modifica preventiva.

- La consegna è scritta in stampato maiuscolo o in un carattere leggibile, con frasi brevi e una sola istruzione per riga?
- Ho previsto una versione orale o registrata delle istruzioni per chi fatica a decodificare?
- Il materiale visivo (mappe, schemi, immagini) accompagna ogni concetto chiave?
- Gli alunni con DSA hanno a disposizione gli strumenti compensativi utili (tabella delle misure, linea dei numeri, calcolatrice, sintesi vocale, mappa)?
- Ho pianificato tempi aggiuntivi o una riduzione della quantità per chi ne ha diritto?
- Il setting dell'aula riduce le barriere sensoriali (rumore, disposizione dei banchi) e favorisce il lavoro a coppie o piccoli gruppi?
- L'insegnante di sostegno, se presente, opera in contitolarità con me sull'intera classe, e non isolato con il singolo alunno?

Quest'ultimo punto merita attenzione: come visto nei capitoli precedenti, il rischio della "delega" al solo docente di sostegno e le forme di "micro-esclusione" (l'alunno allontanato dall'aula con lo specialista) sono tra i limiti più documentati del sistema. Il co-teaching vero è l'antidoto quotidiano.

## Scheda 3 — Come compilare un PDP, passo per passo

Il Piano Didattico Personalizzato è il documento dell'individualizzazione per gli alunni con DSA e altri BES (mentre il PEI riguarda la disabilità certificata). È redatto dal team docente e condiviso con la famiglia. Ecco una traccia operativa delle sue sezioni:

1. Dati dell'alunno e diagnosi: riferimento alla diagnosi DSA (per i DSA) o alla motivazione del BES deliberata dal consiglio di classe (per lo svantaggio, dove la diagnosi può mancare). 2. Profilo di funzionamento: punti di forza e di fragilità osservati, descritti in ottica ICF, cioè guardando all'interazione tra caratteristiche del bambino e contesto, non solo al "deficit". 3. Strumenti compensativi: l'elenco concreto di ciò che l'alunno userà — mappe concettuali, sintesi vocale, calcolatrice, tabelle, libro digitale, correttore ortografico. Ricorda: compensare non abbassa l'obiettivo, aggira l'ostacolo. 4. Misure dispensative: dispensa dalla lettura ad alta voce davanti alla classe, riduzione della quantità di compiti a casa, tempi aggiuntivi nelle verifiche, valutazione del contenuto più che della forma. 5. Modalità di verifica e valutazione: come si interroga e come si valuta, in coerenza con quanto stabilito sopra. 6. Patto con la famiglia: impegni reciproci e firme.

Errore da evitare: compilare il PDP come un modulo burocratico da archiviare. Un PDP utile è breve, concreto e realmente applicato ogni giorno; va rivisto quando le condizioni dell'alunno cambiano.

## **Scheda 4 — Scegliere lo strumento compensativo giusto**

Lo strumento non si sceglie "in generale", ma in funzione dell'ostacolo specifico. Alcune corrispondenze tipiche nella primaria:

- Difficoltà di lettura (dislessia): sintesi vocale e libro digitale per accedere ai contenuti; segnalibro o riga-guida per non perdere il rigo; dispensa dalla lettura ad alta voce non preparata.
- Difficoltà ortografica (disortografia): correttore ortografico; valutazione centrata sul contenuto; per la primaria, accettare la scrittura in stampato se il corsivo affatica troppo.
- Difficoltà grafo-motoria (disgrafia): uso del computer per i testi lunghi; quaderni con righe più marcate; riduzione della quantità da copiare dalla lavagna, fornendo la fotocopia.
- Difficoltà di calcolo (discalculia): tabella delle tabelline, linea dei numeri, calcolatrice per i calcoli non oggetto della verifica; problemi con testo semplificato e dati evidenziati.

Il criterio-guida è sempre lo stesso: lo strumento non deve fare il lavoro al posto del bambino sull'obiettivo che stiamo valutando, ma deve liberarlo dall'ostacolo che gli impedisce di dimostrare ciò che sa.

## **Scheda 5 — Metodologie inclusive pronte per la classe**

Tre strategie, con un esempio primaria per ciascuna, riprese dai capitoli sulle metodologie.

- **Didattica differenziata (Tomlinson):** differenziare contenuto, processo e prodotto secondo prontezza, interessi e profilo. Esempio: nello stesso laboratorio di scrittura, un gruppo compone una filastrocca con parole date, un altro la inventa liberamente, un terzo la illustra e la racconta a voce.
- **Apprendimento cooperativo e tutoring tra pari:** piccoli gruppi eterogenei in cui ciascuno ha un ruolo. Esempio: nel gruppo di scienze, chi legge, chi scrive gli appunti, chi disegna lo schema, chi riferisce alla classe — il bambino con DSA può essere l'ottimo "portavoce" che espone oralmente.
- **Co-teaching:** i due docenti si dividono la classe in stazioni o conducono insieme, senza mai etichettare "il tavolo del sostegno".

Queste pratiche portano benefici sociali oltre che cognitivi: riducono lo stigma e favoriscono lo sviluppo relazionale sia degli alunni con BES sia dei compagni. Va detto con onestà, come richiamato nei capitoli sulle evidenze: sull'UDL la meta-analisi di King-Sears et al. (2023) rileva un effetto positivo di grandezza media sulle performance accademiche, ma la letteratura resta eterogenea, con miglioramenti spesso più netti su motivazione ed engagement che su esiti misurabili. Progettare con metodo, quindi, senza aspettarsi automatismi.

## **Scheda 6 — Valutazione inclusiva e alleanza con la famiglia**

La valutazione coerente con un percorso inclusivo valuta il contenuto più che la forma e misura i progressi rispetto al punto di partenza dell'alunno, non solo rispetto a uno standard unico. Alcuni accorgimenti operativi:

- verifiche graduate, con un nucleo comune per tutti e una parte facoltativa di approfondimento;
- consegne lette anche ad alta voce dall'insegnante e tempi calibrati;
- rubriche che esplicitano cosa si valuta, così il bambino sa in anticipo su cosa sarà considerato.

L'alleanza con la famiglia non è un adempimento finale ma un patto educativo costruito insieme: la famiglia porta la conoscenza del bambino nella vita reale, la scuola porta il metodo. Un colloquio iniziale che raccoglie strategie già funzionanti a casa vale più di dieci comunicazioni a cose fatte.

## **In sintesi**

Progettare una lezione inclusiva non significa preparare materiali diversi per ogni alunno, ma costruire un'unica lezione con più porte d'ingresso, pensata dall'inizio per essere accessibile. Gli strumenti raccolti in questo capitolo — il format UDL dell'unità di apprendimento, la checklist di accessibilità, la traccia per compilare il PDP, la mappa strumento-ostacolo, le metodologie cooperative e la valutazione centrata sul contenuto — sono la traduzione quotidiana dei principi affrontati nel manuale. Il filo che li unisce è chiaro: l'inclusione non è responsabilità del solo insegnante di sostegno, ma dell'intero team docente, e ogni scelta di accessibilità pensata per un bambino con BES o DSA finisce per migliorare la didattica per tutta la classe. È questo, in ultima analisi, il senso di una scuola comune che, dalla Legge 517/1977 alla Dichiarazione di Salamanca del 1994, ha scelto di far posto a ciascuno.