

ISSN 2532-0866
Diogene's journal
[Online]

ISTITUTO ITARD

Ricerca – Formazione – Consulenza – Servizi – Pubblicizzazioni

www.istitutoitard.it

DIOGENE'S JOURNAL

Periodico Scientifico -Professionale online dell'Istituto Itard



Antropologia

Didattica

Educazione

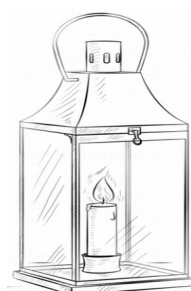


Formazione

Linguistica

Logopedia

Motricità



Neuropsicologia

Neuroscienze

Pedagogia

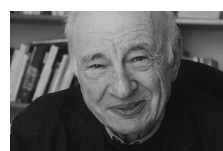
Pediatria



Psicologia

Sociologia

Terapie



Anno 5 , n. 15 , febbraio 2021 – quadrimestrale

Autorizzazione del Tribunale di Ancona n. 6 del 07/07/2016

DIOGENE'S JOURNAL

Direttore Responsabile – *Piero Crispiani*

Direttrice di Redazione – *Cristina De Angelis*

Redazione Nazionale – *Daniele Altieri, Marco Paolo Dellabiancia, Giorgina Di Ioia, Carmela Gargiulo, Daniele Lodi, Raffaella Maggi, Eleonora Palmieri, Sara Pellegrini, Annalisa Piaggese, Giacomo Santoni, Mauro Spezzi*

Comitato Scientifico – *Vincenzo Biancalana (Univ. Urbino), Franco Blezza (Univ. Chieti), Antonio Calvani (Univ. Firenze), Giuseppe A. Chiarenza, Giuseppa Compagno (Univ. Palermo), Antonella Criscenti (Univ. Catania), Annamaria Curatola (Univ. Messina), Fabrizio d'Aniello (Univ. Macerata), Lucia De Anna (Univ. Roma 4), Filippo Dettori (Univ. Sassari), Alessandra Fermani (Univ. Macerata), M. Antonella Galanti (Univ. Pisa), Angelo Lascioli (Univ. Verona), Angela Magnanini (Univ. Roma 4), M. Rita Mancaniello (Univ. Firenze), Elena Mignosi (Univ. Palermo), Pasquale Moliterni (Univ. Roma 4), Mary Mountstephen, Antonello Mura (Univ. Cagliari), Morena Muzi (Univ. Macerata), Agnieszka Olechowska (Univ. Varsavia), Stefano Polenta (Univ. Macerata), Patrizia Sandri (Univ. Bologna), Chiara Sirignano (Univ. Macerata), Tamara Zappaterra (Univ. Firenze), Carla Xodo (Univ. Padova), Riccardo Mancini.*

Comitati Regionali

Piemonte: Tiziana Capoletti, Ilaria Santillo

Lombardia: Cristina Elefante, Daniela Gatti, Elena Mafezzoli, Giovanna Nosedà, Gloria Palermo, Nerella Selvatici, Beatrice Ventacoli, Francesca Zannoni,

Veneto: Alessandro Bozzato, Daniela Grieco, Fanny Mion, Danila Tirabeni

Friuli V. G.: Nicoletta Bosco, Pierluigi Benes.

Liguria: Alessia Paglia, Giovanna Tarantola,

Toscana: Vanessa Andrenelli, M. Cristina Valle

Emilia-Romagna: Daniele Lodi, Valentina Zorzi, Cristina De Angelis

Marche: Daniela Canafoglia, Giovanna Ciaccioni, Angela Fiorillo, Serenella Gentili, Antonio Grifoni, Ludovica Laurini, Cristiana Santini, Felice Vecchione, Barbara Vendola

Umbria: Stefania Bianconi, Gabriella Frollichi, Daniela Moscato

Abruzzo: Ivan Di Pierro, Flavia Gridelli, Laila La Luna

Lazio: Valentina Chiarelli, Federica De Lucia, M. Grazia Fravili, Daniela Picariello, Elena Vaselli,

Campania: Barbara Carbone, Sofia Scalzone, Paola Tedeschi,

Puglia: Giovanna Caforio, Maria D'Oria

Basilicata: Roberta Celano, Luciana Galella,

Sardegna: Daniele Bullegas, Emanuela Lampis, Ausilia Medda, Alfonsa Vincis, Valeria Alessandra Pinna.

Sicilia: Vincenzo Bussa, Antonio Fundarò, Aurora Malandrino, Filippo Nobile, Chiara Raimondi, Rosanna Bongiorno, Rosanna Leone.

INDICE

Editoriale a cura di Cristina De Angelis Pag. I

RICERCHE E APPROFONDIMENTI

Correlazione fra trauma relazionale cronico e disturbi di apprendimento
nella prima infanzia adolescenza. Pag 1
Ipotesi eziopatogenetica, diagnostica, terapeutica e modelli preventivi.
di Ida Capece

Bisogni educativi speciali nella scuola italiana ai tempi del covid-19: Pag 13
storia di una confusione pedagogica
di Francesco Schino

ESPERIENZE

Dislessici-Disprassici e formazione a distanza ai tempi del Coronavirus Pag. 23
di Martina Marchetti

Spazio neutro. Quale ruolo per l'operatore? Pag 32
di Sabrina Dore

APPUNTI DI PEDAGOGIA DELL'ORIENTAMENTO

Pedagogia dell'Orientamento nella scuola media Pag 38
Prima parte *di Marco Paolo Dellabiancia*

I CENTRI VICTOR

Il Centro Victor di Jesi (Ancona) Pag. 45
di Giacomo Santoni

NEWS ITARD Pag. 52

altro.. e che l'Istituto Itard e il Centro Studi Itard da sempre ha apprezzato.

Editoriale

di Cristina De Angelis
Direttrice di redazione

Voglio fare nostro una ricerca e un approfondimento della Dott.ssa Eleonora Palmieri, direttrice del Centro Psicologico e Pedagogico Victor di Macerata e che si occupa di dislessia, disprassia e autismo. E' esperta in scienze cognitive ed educative, collabora nella ricerca con la cattedra di Pedagogia Speciale presso l'Università di Macerata. È autrice del *Video Motor Training Itard* e della tecnica *Champion LIRM* (Lettura Intensiva e Rapidità Motoria).

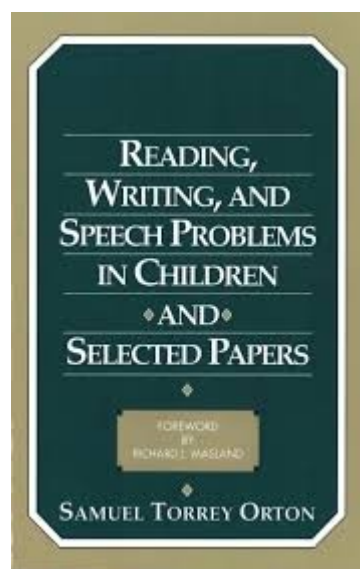
La Dott.ssa Eleonora Palmieri vuole condividere questo brano con il nostro giornale Diogene's Journal. E' un brano di un Autore citato da tutti... per dire

Lo diceva Samuel Orton, già negli anni '20.

Samuel Torrey Orton

Reading, Writing, And Speech Problems In Children And Selected Papers

Printed in The United States of America
Copyright 1999
The International Dyslexia Association
Orton Dyslexia Association
pp. 86 -90



Traduzione di Eleonora Palmieri

Dai nostri studi, estesi per oltre un decennio, riconosciamo un unico fattore che le sindromi hanno in comune ed è la difficoltà nelle sequenze di lettere, o gruppi di suoni o unità di movimento.

E' molto chiaro che gli errori del disturbo di lettura non riguardano la ricezione sensoriale ma piuttosto la memoria.

Dalle nostre osservazioni, emerge chiaramente che quei bambini vedono molto bene la parola che stanno per leggere (by a variety of test it is clear to show that these children see the word that they are attempting to read so this disorder recall a failure to recapture the exact order of sequences p. 87) e che gli errori durante il processo di lettura, nella maggior parte dei casi, riguardavano una difficoltà nel richiamare il giusto ordine sequenziale. E' stato osservato che essi erano in grado di visualizzare ogni carattere/lettera ma incontravano

problemi quando dovevano combinarle in sequenze, soprattutto in bambini con indicatori di aprassia (disprassia n.d.r.). Anche se nella lettura l'occhio e quindi il visivo compie la sua parte, essa richiede un orientamento spaziale ed una sequenza spaziale (proper spatial orientation and spatial sequences).

Aspetto che abbiamo notato in molti bambini con ritardo del linguaggio, ovvero la sindrome del ritardo della motricità e del linguaggio, dove molti di essi utilizzano l'eco, la ripetizione di suoni e non del parlato.

Questa difficoltà nella sequenzialità sembra essere alla base dell'acquisizione del linguaggio. In questo caso gli stessi bambini con ritardo del linguaggio, hanno grandi problematiche nei patterns di movimento, movimenti come camminare o danzare che sono la stessa performance e che richiedono di mettere insieme delle sequenze, dove i bambini con disprassia non mostrano una ottimizzazione nei movimenti. Pertanto nelle sindromi motorie, ritardo del linguaggio e motori, agrafie e

disprassia (apraxia) l'unico fattore che hanno in comune è una spiegazione neurologica (p. 90).

Le inversioni nella lettura (was diventa saw oppure tomorrow diventa tworrom) possono essere considerati dei kinetic reversals, ovvero errori cinetici – di movimento. Altro aspetto da considerare alla base di una difficoltà lettura è che la registrazione cinetica e sensoriale nel nostro cervello sono oppositivamente orientate, questo spiegherebbe le specularità nei processi lettori e scrittori.

Ringrazio la Dott.ssa Eleonora Palmieri , L'istituto Itard, il Centro Studi Itard e soprattutto il Prof Piero Crispiani per il lavoro che stanno portando avanti in questi anni.

RICERCHE E APPROFONDIMENTI

Correlazione fra trauma relazionale cronico e disturbi di apprendimento nella prima infanzia adolescenza.

Ipotesi eziopatogenetica, diagnostica, terapeutica e modelli preventivi.

di Ida Capece

Premessa

Nel 2001 il congresso americano ha istituito il "National child traumatic stress network"(NCTSN) organismo preposto allo studio degli effetti del trauma sull'apprendimento.

Il NCTSN ha selezionato al riguardo 130 studi, su centomila bambini e adolescenti in tutto il mondo. Una commissione di dodici clinici, esperti di trauma, coordinati da Bessel Van Der Kolk, (psichiatra che ha lavorato per

trenta anni nei trauma center) dopo quattro anni di studi ha evidenziato la correlazione ed ha elaborato, nel 2009, una proposta diagnostica appropriata: "Disturbo traumatico dello sviluppo". Approvato successivamente dall'American Psychiatric Association.

Riferimenti nosografici

I criteri di consenso proposti per disturbo traumatico dello sviluppo (DTS) risultano essere come nel seguito.

A. Esposizione. Il bambino o l'adolescente ha vissuto o assistito a eventi avversi molteplici e cronici, per un periodo di almeno un anno, con inizio nell'infanzia o nella prima adolescenza:

A.1 Esperienza diretta o testimonianza di ripetuti e gravi episodi di violenza interpersonale.

A.2 Rotture significative dell'accudimento protettivo, come esito di molteplici cambiamenti del caregiver primario; molteplici separazioni del caregiver primario; o esposizioni ad abusi emotivi gravi e cronici.

B. Disregolazione psicologica ed emotiva. Il bambino presenta una compromissione delle competenze dello sviluppo relative all'età, in rapporto alla regolazione dell'arousal, in almeno due delle seguenti aree:

B.1 Incapacità di modulare, tollerare o superare stati emotivi negativi (per esempio, paura, rabbia, vergogna), che comprende capricci prolungati e intensi o immobilizzazione.

B.2 Disturbi della regolazione delle funzioni corporee (per esempio disturbi persistenti del sonno, dell'alimentazione e dell'evacuazione, dell'iperreattività o bassa reattività al contatto o ai suoni, disorganizzazione nei cambiamenti della routine ordinaria).

B.3 Diminuita consapevolezza/dissociazione delle sensazioni, delle emozioni e degli stati fisici.

B.4 Compromissione della capacità di descrivere emozioni o stati fisici.

C. Disregolazione comportamentale ed emotiva: il bambino presenta una compromissione delle competenze dello

sviluppo relative all'età, in relazione all'attenzione sostenuta, all'apprendimento, o alla gestione dello stress, in almeno 3 delle seguenti aree:

C1. Incapacità nel percepire ed evitare o difendersi dalle minacce, o allarme eccessivo per stimoli minacciosi, sia ambientali che relazionali.

C.2 Alterazione nella capacità di proteggersi, ed esposizioni a situazioni rischiose.

C.3 Disturbi comportamentali derivanti da manovre di autoconforto (dondolio e altre stereotipie motorie, masturbazione compulsiva).

C.4 Comportamenti automutilanti reattivi o abituali.

C.5 Difficoltà a pianificare, iniziare o completare un compito, concentrarsi su un compito, organizzarsi per ottenere benefici.

D. Disturbi della percezione del sé o nella relazione interpersonale. Il bambino presenta una compromissione delle competenze dello sviluppo relative all'età, in rapporto all'identità personale e al

coinvolgimento relazionale, in almeno 3 delle seguenti aree:

D.1 Disturbi nella relazione di attaccamento (difficoltà di ricongiungimento).

D.2 Sentimenti di avversione per se stessi, senso di inaiutabilità, convinzione di mancanza di valore, incapacità, di essere sbagliati o difettosi.

D.3 Senso di sfiducia nei propri confronti o nei confronti degli altri, con atteggiamenti ipercritici o di rifiuto nei confronti delle persone più vicine, adulti e pari.

D.4 Comportamenti aggressivi, (verbali e fisici) verso i pari, gli adulti e i caregiver.

D.5 Comportamenti inappropriati (eccessivi o promiscui) di vicinanza e fiducia verso estranei, anche con comportamenti sessuali inappropriati.

D.6 Difficoltà o incapacità a regolare il contatto empatico (eccessivo coinvolgimento o distacco nelle situazioni sociali).

E. Sintomatologia dello spettro post-traumatico. Il bambino manifesta almeno un sintomo in almeno due dei cluster sintomatici del PTSD B, C e D.

B. L'evento traumatico viene rivissuto persistentemente in uno (o più) dei seguenti modi:

1)ricordi spiacevoli ricorrenti o intrusivi dell'evento che comprendono immagini, pensieri o percezioni.

2)sogni spiacevoli ricorrenti dell'evento.

3)agire o sentire come se l'evento traumatico si stesse ripetendo

4)disagio psicologico intenso a fattori scatenanti interni o esterni che simbolizzano o assomigliano a qualche aspetto dell'evento traumatico.

5)reattività fisiologica a esposizioni a fattori scatenanti interni o esterni che simbolizzano o assomigliano a qualche aspetto dell'evento traumatico.

C. Evitamento persistente degli stimoli associati con il trauma e attenuazione della reattività generale (non presente prima del trauma), come indicato da tre (o più) dei seguenti elementi:

- 1) sforzi per evitare pensieri, sensazioni o conversazioni associate con il trauma
- 2) sforzi per evitare attività luoghi o persone che evocano ricordi del trauma
- 3) incapacità di ricordare qualche aspetto importante del trauma
- 4) riduzione marcata dell'interesse o della partecipazione ad attività significative
- 5) sentimenti di distacco o di estraneità verso gli altri
- 6) affettività ridotta
- 7) sentimenti di diminuzione delle prospettive future.

D. Sintomi persistenti di aumentato arousal, come indicato da almeno due dei seguenti elementi:

- 1) difficoltà ad addormentarsi o a mantenere il sonno
- 2) irritabilità e scoppi di collera
- 3) difficoltà a concentrarsi
- 4) ipervigilanza
- 5) esagerate risposte di allarme.

F. Durata del disturbo per almeno sei mesi.

G. Difficoltà del funzionamento globale. Il disturbo causa stress o

compromissione clinicamente significativa in almeno 2 delle seguenti aree:

-Scolastica -Familiare -Relazionale (amicale) -Legale -Salute -Professione
Fisio-psicopatologia del disturbo traumatico dello sviluppo (DTS)

Van der Kolk¹ dopo anni di studi, ricerche e pratica clinica, illustra in modo puntuale e dettagliato, riportando evidenze scientifiche, cosa accade nei DTS a livello psicologico e fisiologico, a seguito di traumi relazionali.

Nella normalità della nostra vita affrontiamo gli stimoli negativi dai lobi frontali, facendo un'analisi, una condivisione e dando una soluzione. Il costo per questa gestione è relativamente basso e l'allocazione dell'attività è neurologica.

Se però lo stimolo negativo riguarda perdita di sicurezza/rischio sopravvivenza propria o altrui, nel nostro cervello si attiva una modalità automatica di tipo etologico, selezionata in modo darwiniano per la sopravvivenza della specie. Si verifica uno switch fra i lobi frontali (che

vengono disconnessi) e l'encefalo (che si attiva) per dare una risposta che garantisca la sopravvivenza, dal cervello rettiliano, la parte più arcaica del cervello, comune a tutti gli animali, uomo compreso.

A seguito dello switch lo stimolo negativo viene acquisito dall'amigdala (gruppo di cellule dell'encefalo preposte alla gestione della paura) che chiede un veloce feedback all'ippocampo (area contigua che archivia la memoria emozionale degli eventi) se il feedback è positivo, parte dall'amigdala uno stimolo elettrico verso le ghiandole surrenali le quali secernono uno stimolo chimico, il cortisolo, l'ormone dello stress. Tutto ciò affinché il corpo si attivi per dare una risposta allo stimolo negativo. Il cortisolo fa aumentare la pressione sanguigna, il battito cardiaco, la frequenza respiratoria (la macchina corpo è in accelerazione) metabolizza grassi e zuccheri (il carburante). Ora il corpo è pronto per dare una risposta. Le risposte possibili sono 3:

-Richiesta di aiuto - Attacco/fuga - Congelamento (simulazione della morte)

Queste risposte adattive di per se non sono sbagliate (gli animali che non le hanno date si sono estinti) ma hanno un costo elevatissimo in termini energetici e modificano la funzionalità neurologica, metabolica, immunologica, genetica corporea (muscolare e scheletrica) e psicologica (emozionale, cognitiva e comportamentale).

A seguito di eventi traumatici interpersonali rileviamo innanzitutto modalità di ipervigilanza, energeticamente dispendiosa, che determina il bisogno di isolamento per abbassare il costo, disturbi del sonno, reattività eccessiva alle frustrazioni. Bisogno di cibo compensatorio del dispendio energetico eccessivo. Relazioni affettive labili.

Si rilevano inoltre difficoltà di decodifica dei bisogni, perdita di mappe orientative per la gratificazione del bisogno, perdita della funzione immaginativa. Disturbo esecutivo difficoltà percettiva spaziale e temporale, perdita di coscienza di sé (sensoriale percettiva ed emozionale).

A tale proposito, studi di neuroimaging svolti nel 2004 da R.Lanius sul cervello inattivo, default state network (DSN), svolti su due gruppi, soggetti con storie di abuso grave e cronico durante l'infanzia e soggetti non traumatizzati, mostrano che le aree del cervello che contribuiscono a creare il senso di sè sono attive nei soggetti "normali" e spente nei soggetti con trauma dello sviluppo precoce. Le aree dell'autoconsapevolezza sono strutture della linea mediana del cervello, che partono da sopra gli occhi, attraversano il centro del cervello, arrivano fino alla parte posteriore. Tutte queste strutture della linea mediana sono coinvolte nel nostro senso del sè. la regione più vasta è il cingolato posteriore che ci conferisce la sensazione fisica di dove siamo, collegato con aree che registrano sensazioni provenienti dal resto del corpo: l'insula che trasmette messaggi delle viscere ai centri emotivi; i lobi parietali che integrano le informazioni sensoriali; il cingolato anteriore che coordina emozioni e pensiero. Tutte

queste aree contribuiscono alla coscienza. Le immagini di contrasto delle scansioni sui pazienti traumatizzati non registrano quasi alcuna attivazione del senso di sè, una leggera attivazione si evidenzia nel cingolato posteriore responsabile dell'orientamento di base nello spazio. Per far fronte alla paura, in risposta al trauma, questi pazienti hanno imparato a spegnere le aree del cervello che trasmettono le sensazioni e le emozioni, con gravissime perdite di funzionalità.

L'encefalo ed il talamo presiedono al sistema endocrino ed immunitario. Richard riscontrò, nelle donne con storie, di incesto, anomalie cellulari CD45 nel rapporto fra RA e RO. Le cellule CD45 sono cellule memoria del sistema immunitario. Le cellule RA rispondono velocemente a minacce ambientali già incontrate. Le cellule RO si attivano per affrontare minacce del corpo mai affrontate in precedenza. Nelle donne con storie di incesto le cellule RA è più alto della norma. Questo rende il sistema immunitario ipersensibile alla minaccia e incline a mettere in atto una difesa anche

quando non necessaria, finendo per attaccare le cellule del proprio corpo.

A livello genetico l'impatto del trauma non è secondario, si rileva una modificazione funzionale su 73 geni.

Dall'encefalo inoltre si dipanano i 9 nervi cranici ed il vago che irradia tutto il tronco. Attraverso di essi il trauma viene allocato su tutto il corpo. I sintomi somatici, in assenza di cause fisiche conosciute, sono molto frequenti in adulti e bambini traumatizzati i dolori cronici alla schiena e al collo, fibromialgia, emicrania, problemi digestivi, sindrome da colon irritabile, sindrome da affaticamento cronico e varie forme di asma(nei bambini traumatizzati il livello di asma è 50 volte maggiore rispetto ai loro coetanei).

Van der Kolk non si ferma al rilevamento scientifico del fenomeno, nè alla sua definizione fisiopsicologica, nè alla proposta diagnostica (spesso questi bambini hanno nel loro iter di vita cinque, sei diagnosi dal DSA,ADHD,DOP,..ecc, a

seconda della sensibilità/formazione del valutatore e del decorso della sua storia di vita ed il relativo sintomo emergente) elabora un'ipotesi eziopatogenetica.

Ipotesi Eziopatogenetica

Da uno studio del 1988 sui pattern di attaccamento², su duemila bambini provenienti da ambienti "normali" della classe media, risultò che:

- il 61% è sicuro (ha sviluppato un attaccamento sufficientemente buono)

- il 15% è evitante (diffidente rispetto ai caregiver)

- il 9% è ansioso (pianta una grana in ogni situazione per avere attenzione e anche quando la ottiene ne è frustrato)

- il 15% è disorganizzato (non discrimina la differenza fra estranei e caregiver)

Ciò implica che il 39% dei minori presenta pattern di attaccamento disturbato.

Lo studio dimostrò che il genere e l'indole di base del bambino rivestiva uno scarso effetto sullo stile di attaccamento. Ciò implica che lo stile di attaccamento è imputabile ai requisiti del caregiver.

Bambini più poveri i cui genitori erano gravemente stressati dall'instabilità economica e familiare erano a rischio maggiore di essere disorganizzati.

I bambini che non si sentono al sicuro nell'infanzia hanno difficoltà a regolare l'umore e le risposte emotive divenuti più grandi. All'asilo, molti bambini disorganizzati sono sia aggressivi sia discontinui nel mantenimento dell'attenzione e poco partecipi, mostrano un maggiore stress psicologico come si evince dalla risposta dell'ormone dello stress e dagli indici immunitari abbassati. Presentano una dis-regolazione biologica oltre che psicologica.

Uno studio longitudinale sugli effetti a lungo termine dell'attaccamento disorganizzato è stato iniziato negli anni ottanta da K. Lyons -Ruth dell'università di Harvard che analizzò le interazioni madre-figlio a sei, dodici e diciotto mesi e successivamente a cinque, sette e otto anni. provenivano tutti da famiglie ad alto rischio. il 100% rientravano nelle linee-guida federali

sulla povertà e le madri per metà erano genitori singoli.

L'attaccamento si palesava in due modi distinti:

1) madri intrusive ed ostili focalizzate sui propri problemi e alternavano rifiuto e aspettative che fosse il bambino a soddisfare i suoi stessi bisogni

2)madri impotenti e spaventate, fragili e dolci che sembravano volere che fosse il bambino a confortarla.

In un follow up dopo diciotto anni, per sondare le capacità di adattamento di questi giovani emerse che:

- i bambini con pattern emotivo gravemente interrotto con le loro madri a diciotto mesi erano diventati giovani adulti con un senso di sè instabile, con un'impulsività autolesiva (spendevano in modo esagerato, avevano una sessualità promiscua, abusavano di sostanze, guidavano in modo spericolato e avevano condotte di binge-eating), rabbia intensa, inappropriata e ricorrenti comportamenti suicidari.

-I comportamenti aggressivi auto ed etero indotti erano riscontabili nei figli delle

madri del secondo gruppo che avevano distanza emotiva e inversione di ruoli con i propri figli.

La sottoscritta in una ricerca del 1992 sul supporto affettivo unidirezionale nella coppia come cofattore dello sviluppo in senso genitoriale dei figli, su 120 bambini delle medie e relative coppie genitoriali, ha rilevato nei figli maschi difficoltà cognitive, affettive e sociali nelle figlie femmine solo affettive.

Negli anni 90 V.Felitti un medico internista, ha elaborato la monumentale indagine sull'Adverse Childhood Experience (studio ACE) su 17.421 pazienti prevalentemente bianchi, appartenente alla classe media, di mezza età, con buona formazione, con situazione finanziaria stabile, eppure solo un terzo non aveva riportato esperienze infantili negative.

Lo studio ACE rivelò che le esperienze di vita traumatiche durante l'infanzia e l'adolescenza erano molto più comuni di quanto ci si aspettasse.

- 1 su 10 era stato insultato e umiliato da un adulto anche con parolacce nella propria infanzia.

- Più di 1/4 è stata abusata fisicamente in modo ripetuto dai propri genitori durante l'infanzia.

-il 28% delle donne e il 18% degli uomini è stato abusato sessualmente

-1 su 8 ha assistito a violenza fisiche verso la propria madre.

Una prassi educativa efficace come attività preventiva e terapeutica del DTS

H Franta³ docente di psicologia dell'educazione dell'Università Pontificia Salesiana, nel 1988 ha ampiamente illustrato e circostanziato come l'educatore per ingenerare salute mentale, crescita ed evoluzione nei minori debba svolgere funzioni organizzative, regolative ed affettive.

Inoltre per realizzare la guida autorevole deve svolgere le funzioni legate al suo ruolo, posizionandosi in modo adeguato sulla dimensioni E (affettività) nel senso dell'ascolto, supporto, incoraggiamento, accettazione incondizionata, apertura, calore, amore.

Sulla dimensione C (potere) con regole concordate e monitoraggio circa il rispetto delle regole.

Sulla dimensione A (autenticità) requisito dell'educatore che implica la sua capacità di essere autentico coerente e trasparente.

In questo posizionamento si attiva una piattaforma comunicativa nel senso del NOI e si ingenera nei minori crescita evoluzione e salute, dando inoltre la possibilità al bambino di diventare sè stesso senza condizionamenti. In tutti gli altri posizionamenti si genera disagio evolutivo. Nella mia pratica clinica, "conditio sine qua non" per l'inizio del trattamento di bimbi e adolescenti con disturbi di apprendimento, è che i genitori seguano il parent training, solo successivamente il minore viene inserito per la riabilitazione con il metodo Crispiani. Alla fine del trattamento i risultati sono rilevanti da valutazione ante e post e come rilevato da genitori e insegnanti.

Considerazioni socio-economiche su programmi di alto livello per l'infanzia, che coinvolgano i genitori

James Heckman, premio nobel per l'economia del 2000, ha dimostrato che programmi di alto livello per l'infanzia, che coinvolgano i genitori, portano a risultati, in termini di miglioramento, che vanno ben oltre i costi sostenuti. Gli economisti hanno calcolato che ogni dollaro investito nelle visite domiciliari, nei programmi diurni e prescolari fanno risparmiare sette dollari in costi di assistenza, spesa sanitaria, trattamento per abuso di sostanze, incarcerazione, oltre a determinare maggiori entrate fiscali per un lavoro meglio pagato.

Spunti di riflessione

Dalle evidenze scientifiche ed empiriche sopra elencate emerge una serie di interrogativi che sento il bisogno di condividere per una più ampia riflessione sull'agire educativo che riguarda tutte le agenzie educative:

-Una legge che prevede per i minori con disturbi di apprendimento misure

dispensative, da quale evidenza scientifica è stata orientata? Quale effetto avrà sullo sviluppo di questo minore una tale misura?

-Se il disturbo di apprendimento è correlato a traumi interpersonali, come mai medicalizziamo il bambino e ignoriamo la causa, cioè la prassi educativa disfunzionale?

-Come mai esistono termini come "bullismo", "mobbing" e "stalking" per definire interazioni disfunzionali fra pari, in ambienti lavorativi, nelle dinamiche relazionali fra uomo e donna, e non esiste un termine che definisca modalità disfunzionali dei caregiver di primo e secondo livello verso i minori?

-E' il minore a guidare la prassi educativa o sono genitori e insegnanti?

- Quale assunzione di responsabilità fanno i caregiver di primo e secondo livello quando allocano sul bambino la responsabilità del suo comportamento dis-regolato? (Forse che quando il malato non guarisce la responsabilità è sua e non del medico?)

-Se i pattern di attaccamento interrotti a 18 mesi generano nei giovani adulti condotte altamente disfunzionali, come mai continuiamo a proporre servizi per la prima infanzia, invece di dare permessi parentali ai genitori, fino al terzo anno di vita del bambino?

-Quale valore si dà oggi a 5000 anni di sapere pedagogico e due secoli di sapere psicologico?

Conclusioni

La mia formazione salesiana (da don Bosco a don Gallo), mi ha formato su un'ontologia e una teleologia dell'agire educativo, che vede al centro l'uomo e il suo valore. Se partiamo da questa prospettiva si potrebbero immaginare azioni diverse:

-Dare ai genitori la possibilità di scelta dei tempi di rientro al lavoro, nei primi 3 anni di vita dei figli, come avviene in Svezia. Per dare al bambino una relazione simbiotica (1 a 1) che è la fase di sviluppo normale e non servizi per l'infanzia in un rapporto (1 a 7) con interruzione dei pattern di attaccamento.

-Si potrebbero ipotizzare dei servizi per l'infanzia in ogni quartiere che preveda il coinvolgimento dei genitori, a supporto del genitore per guidarlo nella prassi educativa.

Si potrebbero selezionare gli insegnanti e gli educatori non solo sulle competenze ma sui requisiti di personalità consoni alla prassi educativa,

Es: -socializzazione primaria positiva, capacità allocentriche, sé stabile ed integrato ecc.: Si potrebbe prevedere un monitoraggio periodico degli insegnanti visto che fra i primi rischi di malattia professionale degli insegnanti c'è il Burnout.

Si potrebbero formare gli insegnanti su delle metodiche strutturate ("protocolli/metodi") per i ragazzi con disturbi di apprendimento.

Ed infine si potrebbero strutturare dei percorsi di Parent-Training, per la presa in carico della coppia genitoriale, al fine di garantire al minore un ambiente "sicuro" che non vanifichi il lavoro degli insegnanti e dia risposta in primis

ai suoi bisogni fondamentali e poi ai suoi bisogni di apprendimento.

Credo che ripensare priorità, requisiti dell'educatore, tempi e modi dell'agire educativo sia il modo migliore di fare prevenzione e tutela delle future generazioni.

Bibliografia

Van Der Kolk B., 2015, Il corpo accusa il colpo, Raffaello Cortina Editori, Milano

Krystal H., Krystal H. J., (1988) Integration and Self-Haling: Affect, Trauma, Alexithymia, Analitic Press, New York.

Franta H.,1988, Atteggiamenti dell'educatore, Las Roma

Crispiani P., 2020, Il Metodo Crispiani. Clinica della displessia e disprassia Editore Junior

Note Biografica:

Ida Capece

Psicologa dell'educazione, psicoterapeuta Psico-post-traumatologia e Psicologia dell'emergenza Specialista accreditato EMDR

Esperta accreditata OPL in:

psicologia clinica, psicologia handicap
e disabilità scolastica e dell'educazione
diagnostica psicologica

Accreditamento Formatore MIUR

Accreditamento SPECIALISTA Itard

Accreditamento Formatore Regione
Abruzzo

Collaborazione con Università di
Teramo ,Università di Macerata, Istituto
Itard ,già Coordinatore centro lavoro
guidato Anfas Onlus Giulianova.

Bisogni educativi speciali nella scuola italiana ai tempi del covid-19: storia di una confusione pedagogica

di Francesco Schino¹

Introduzione

I bisogni educativi speciali (BES) hanno assunto formale interesse nella scuola italiana a partire dalla D.M. 27.12.2012. Da allora tra alterne fasi di particolare interesse e di silenzi interpretati con l'ipotesi di una sua imminente dismissione, l'attenzione ai BES è apparsa la corsia preferenziale per la realizzazione della effettiva inclusione nella scuola italiana. In particolare, nel Piano Annuale di Inclusione (PAI) – da quella stessa D.M. introdotto - ciascuna

1 Sociologo, PhD Pedagogia Speciale, Docente a contratto Sociologia dell'Educazione Università di Ferrara.

Referente rete ITARD per la Dislessia e Disprassia per la provincia di Rimini, mail: schfnc@unife.it

scuola declina come realizzarla; di fatto, però, il parametro di riferimento non è l'inclusione di tutti e di ciascuno studente, ma quella degli studenti in situazione di disabilità e con BES. A nostro parere ciò sottende una confusione tra inclusione e integrazione che può condurre ad abusare della prima categoria fino a produrre un "tilt pedagogico", come è avvenuto in alcuni dispositivi normativi emanati nel periodo del primo *lockdown*, ma soprattutto nel recente DPCM del 3 novembre 2020.

Integrazione e inclusione: un legame conteso²

Da quando la *Convenzione ONU per i Diritti delle persone con disabilità* (2006) ne ha caldeggiato il suo utilizzo, il concetto di inclusione ha decisamente preso il sopravvento su quello di integrazione, non solo in riferimento alle persone in situazione di disabilità.

²Adattamento capitolo inserito in tesi dottorale di Schino F., *Motricità finalizzata applicata a studenti con bisogni educativi speciali della scuola secondaria di II grado*, Università di Roma-Foro Italico, 2018

In particolare nell'ambito scolastico, con inclusione s'intende garantire a ciascun discente la possibilità di presenziare regolarmente alla vita scolastica e raggiungere il grado massimo possibile nella partecipazione e nell'apprendimento in riferimento alle sue specifiche capacità e funzionamenti.

Da siffatta prospettiva, l'integrazione è vista in maniera negativa. Ainscow (1999) sintetizzando so-steneva che l'integrazione pur producendo importanti modifiche all'interno dell'organizzazione del sistema scolastico non è stata mai in grado di mettere in discussione il paradigma della normalizzazione.

E' possibile, comunque, ritrovare in letteratura una prospettiva interpretativa meno critica, dove alla logica della contrapposizione si sostituisce quella della sequenzialità. Allora, l'integrazione si potrebbe definire come un processo basato su strategie per portare il soggetto a essere considerato e a sentirsi parte della società.

Integrazione, allora, indica un rendere completo, compiuto, ciò che va ad aggiustare una situazione incompiuta.

Invece, l'inclusione esprime un diritto fondamentale nel quale ogni persona possa interagire alla pari con gli altri. Per cui lo scopo dell'inclusione è quello di rendere possibile e accessibile lo sviluppo di ogni individuo che si sentirebbe completamente accolto (Gaspari, 2014). Quindi non sarebbe in contrapposizione all'integrazione, piuttosto ne costituirebbe un ampliamento di prospettive più complesse e complete. In sintesi: l'inclusione è l'integrazione.

Le due interpretazioni – a cascata e per successione – sopra esposte per esplicitare la relazione tra inclusione ed integrazione appaiono eccessivamente critiche verso quest'ultima. Tuttavia, raccogliendo i suggerimenti della de Anna (2014), oltre che dibattere sul significato da assegnare ai due termini, altrettanto se non più importante è capire come integrazione ed inclusione “*si traducono nella realtà dei fatti. Sono parole che racchiudono un'attività, un percorso e anche un*

pensiero, affinché possano diventare realtà e alle quali ciascun paese fornisce le proprie risposte. (de Anna, 2014, p. 147)

Da questa ulteriore prospettiva, nonostante le differenze concettuali esistenti, tra il processo d'integrazione e quello d'inclusione non si può che evidenziare una stretta complementarietà. “*L'integrazione è un processo, del quale l'interazione ne è un meccanismo fondamentale, dinamico e bilaterale di trasformazione reciproca*”. (Moliterni, 2013, p. 185)

In ambito internazionale oggi è emergente il concetto di *inclusive education*. Ma per non pochi pedagogisti speciali il termine inclusione (dal latino *includere*, inchiudere, rinchiudere) rimanda al significato di mettere dentro qualcosa che è fuori con l'inserire. Pertanto l'obiettivo è l'inserimento di qualcosa di nuovo in qualcosa di pre-esistente, anche con un rischio di assimilazione.

Come abbiamo precedentemente evidenziato, integrare è far sì che qualcosa interagisca e si interconnetta con

qualcos'altro, senza lo spostamento dell'attenzione su uno dei due poli, ma facendo nascere qualcosa di nuovo e di più significativo che valorizzi i vari punti di vista per costruire un approccio complessivo unitario. L'integrazione mira a costruire una nuova area di intersezione tra due soggettualità, senza perdenti ma con il reciproco riconoscimento, in un contesto valorizzante.

E' evidente che *“il concetto di integrazione è più positivo rispetto a quello di inclusione”* (Canevaro, 2001). L'integrazione è un processo dinamico e bilaterale di adeguamento e trasformazione reciproca e l'interazione è un meccanismo fondamentale per l'integrazione (Unione Europea, 2005). Il termine inclusione, quindi, non sembra aggiungere nulla che non sia già presente nel termine integrazione.

Nella lingua italiana viene utilizzato sia l'inglesismo “inclusione” che il termine “integrazione”. Ciò che conta è che in ambedue i casi sia esplicito che ci si riferisce a processi che prevedono

modificazioni sia nelle persone in situazione di disabilità (o differenze culturali e altro), sia nel contesto, dunque nel gruppo, da parte delle persone a cosiddetto sviluppo tipico.

I bisogni educativi speciali in Italia

In Italia, sebbene la riflessione fosse stata già da tempo affrontata da più parti (es.: Cornoldi, 1999; D'Alonzo, 2002; Cottini, 2004; Crispiani, 2007; Ianes-Macchia, 2008), il riconoscimento formale dei BES è partito proprio dalla scuola con la D.M. del 27.12.2012. Tale introduzione in realtà seguiva di oltre trent'anni la prima comparsa ufficiale della questione BES, affrontata nel Rapporto conclusivo redatto in Gran Bretagna nel 1978 dalla *Commissione di indagine sull'Educazione dei bambini e dei giovani handicappati* (Warnock, 1978)

Tuttavia è la Conferenza mondiale dell'UNESCO, svoltasi a Salamanca nel 1994, che ha costituito la consacrazione internazionale dei BES (*Special Educational Needs*). In particolare nella

Dichiarazione finale, considerando i minori con BES tutti coloro – e dunque non solo i disabili – che evidenziano a vario titolo difficoltà di apprendimento, si sottolineava la necessità immediata di garantire a questi ultimi un'educazione in contesti scolastici normali, *“come passaggio cruciale per superare i comportamenti discriminatori, per creare comunità accoglienti e per sviluppare società inclusive”* (UNESCO, 1994, p. 6).

Sebbene dalla seconda metà degli anni Novanta l'inclusione scolastica dei minori in situazione di disabilità e con BES assurga a obiettivo di riferimento sul piano internazionale, le risposte dei Paesi europei alla richiesta della Dichiarazione finale di Salamanca si sono dimostrate nel tempo particolarmente differenziate, sia nei modelli interpretativi che realizzativi.

Da qui la scelta della *Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* (OECD, 1995) di invitare tutti paesi membri ad adottare una comune classificazione costituita da tre

sottocategorie di BES, che sarà la stessa applicata nella scuola italiana con il DM del 27.12.2012: Disabilità; Disturbi evolutivi specifici; Disagio socio-culturale, economico, linguistico.

Ben presto, però, sono emerse perplessità nell'utilizzo della stessa macro-categoria dei BES. Innanzitutto, questa non consentirebbe di avere chiari i suoi limiti e di poter distinguere ciò che in un bisogno educativo sia speciale dal non speciale (Terzi, 2011).

Così come, l'introduzione di questa nuova categorizzazione originerebbe una nuova forma di etichettamento, di esclusione, in piena contraddizione con gli stessi obiettivi della Dichiarazione finale di Salamanca. Visione condivisa anche da non pochi sociologi dell'educazione, sostenitori del modello sociale della diversità, convinti che la categoria BES avrebbe favorito un'ulteriore e nuova costruzione di barriere e di emarginazione sociale. (Armstrong et al., 2000)

Al di là delle contrapposizioni tra i sostenitori e gli oppositori dell'utilizzo della categoria BES, non va trascurato il

fatto che essa comunque sia stata pensata quale strumento di migliore conoscenza dei bisogni e della comprensione dell'altro. E, in particolare nell'ambito scolastico, essa può consentire l'attuazione di una didattica capace di far positivamente interagire bisogni personali, dinamiche interpersonali e contestuali. Tuttavia, occorre vigilare affinché l'utilizzo improprio dello acronimo BES non aggiunga una nuova categorizzazione discriminatrice a quelle già esistenti.

Bisogni educativi speciali ai tempi del COVID-19. Un brusco ritorno al passato

La pandemia da COVID-19 ha sconvolto anche l'intero nostro sistema scolastico, da quando il 24 febbraio 2020 la didattica in presenza veniva bloccata e ci si è trovati immersi in ogni ordine e grado di scuola – incluso quello universitario – nella per molti nuovo “mondo” della didattica a

distanza. I DPCM e le conseguenti Ordinanze Ministeriali/Circolari Ministeriali hanno con affanno rincorso l'evolversi drammatico degli eventi per garantire il diritto allo studio a tutti e a ciascuno. In questo scenario, gli alunni in situazione di disabilità e con BES hanno costituito un'area di particolare problematicità.

Va subito rilevato che nei DPCM e nelle disposizioni emanate dal Ministero dell'Istruzione l'attenzione ai BES è stata meno ricorrente di quanto si potesse ipotizzare. Sebbene con la D.M. 27.12.2012 la stessa disabilità fosse stata inserita quale sottocategoria del “pianeta” BES, già nel DPCM del 3 marzo 2020 - art.1, comma g - ci si rivolge solo a quest'ultima quando si puntualizza che “*i dirigenti scolastici attivano, per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità*”.

E' la nota ministeriale del 17 marzo 2020 che, nel fornire le prime indicazioni

operative per le attività didattiche a distanza, dedica attenzione agli studenti con DSA e con BES non certificati³ per i quali occorre dedicare particolare attenzione nella progettazione delle attività a distanza.

Nel Piano scuola 2020/2021 (D.M 26 giugno 2020) alla voce: "Disabilità e inclusione scolastica" si ribadisce che la presenza quotidiana a scuola degli alunni con BES, in particolare quelli in situazione di disabilità, debba essere garantita in una dimensione inclusiva vera e partecipata. A seguire, nulla si specifica in merito, mentre anche il Piano scuola si interessa esclusivamente della disabilità.

Il D.M. del 7 agosto 2020, emanato per esplicitare le linee guida sulla didattica integrata indicate nel Piano Scuola, dedica una sezione agli alunni con BES. Dopo aver ripetuto la priorità della presenza a scuola degli studenti in situazione di disabilità, si concentra

sugli studenti con disturbi di apprendimento, certificati secondo la legge 170/2010. *"Per questi alunni è quanto mai necessario che il team docenti o il consiglio di classe concordino il carico di lavoro giornaliero da assegnare...L'eventuale coinvolgimento degli alunni in parola in attività di DDI complementare dovrà essere attentamente valutato, assieme alle famiglie, verificando che l'utilizzo degli strumenti tecnologici costituisca per essi un reale e concreto beneficio in termini di efficacia della didattica. Le decisioni assunte dovranno essere riportate nel PDP"*.

Con queste indicazioni, si avvia a metà settembre 2020 il nuovo anno scolastico con gli studenti di ogni ordine e grado in presenza, incluse le matricole universitarie. Ma la ripresa incalzante dei contagi costringe il Governo italiano ad emanare il 24 ottobre 2020 un nuovo DPCM nel quale si impone per ogni istituto scolastico secondario di secondo grado l'attivazione della didattica digitale integrata (DDI) per almeno il 75% degli studenti. Non si specifica se per gli

³ Anche questa dicitura continua ad alimentare le confusioni che ancora circolano tra DSA e BES come se fossero categorie separate. Sarebbe stata più opportuna la dicitura alunni con BES: DSA e non certificati

studenti con BES debba essere garantita la presenza in classe, rimane invece invariato quanto indicato per gli studenti in situazione di disabilità nei citati Piano Scuola e D.M. del 7 agosto 2020.

La nuova escalation del Covid-19, il rischio imminente di saturazione delle terapie intensive e l'incremento dei decessi, al fine di evitare un nuovo *lockdown* nazionale, costringe il governo ad emettere un ulteriore DPCM il 3 novembre 2020. Ma all'art. 1 comma 9, lettera s)⁴ si legge che le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado dovranno adottare forme flessibili nella organizzazione dell'attività didattica in modo che il 100% della stessa venga svolta in DDI, fermo restando la possibilità di *“svolgere attività in presenza qualora fosse necessario l'uso dei laboratori o in ragione di mantenere una relazione educativa che realizza l'effettiva inclusione scolastica degli alunni con*

disabilità e con bisogni educativi speciali, ... garantendo comunque il collegamento on line con gli alunni della classe che sono in didattica digitale integrata”.

E' evidente come l'uso indiscriminato del concetto di inclusione abbia prodotto un corto circuito per nulla irrilevante. Non sorprende che all'invito rivolto agli studenti con BES di andare a scuola, pur in assenza dei compagni di classe, gran parte di loro abbia preferito restare a casa. Sondando nella rete regionale Emilia Romagna dei licei delle scienze umane con opzione economico-sociale, tranne alcune eccezioni, l'assenza in aula di questi studenti è stata almeno del 95%, con la motivazione generalmente addotta di essersi sentiti discriminati.

Non ci si è accorti, insomma, che il Decreto riportasse la scuola secondaria superiore di secondo grado ad una situazione prima della legge 517/1977, quando la scuola italiana aveva ancora le classi e le scuole differenziate.

Il 5 novembre 2020 la conseguente Nota ministeriale ha cercato di precisare che per consentire una inclusione reale e non

⁴ Integralmente confermato dal DPCM del 03.12.2020

formale: *“i dirigenti scolastici, unitamente ai docenti delle classi interessate e ai docenti di sostegno, in raccordo con le famiglie, favoriranno la frequenza dell'alunno con disabilità, in coerenza col PEI, nell'ambito del coinvolgimento anche, ove possibile, di un gruppo di allievi della classe di riferimento, che potrà variare nella composizione o rimanere immutato, in modo che sia costantemente assicurata quella relazione interpersonale fondamentale per lo sviluppo di un'inclusione effettiva e proficua, nell'interesse degli studenti e delle studentesse”*.

E' una correzione di tiro dovuta, ma che applicata - a seguire - agli studenti con BES, ne riduce la sua portata.

Infatti, leggiamo che *“le medesime comunità educanti valuteranno, inoltre, se attivare misure per garantire la frequenza in presenza agli alunni con altri bisogni educativi speciali, qualora tali misure siano effettivamente determinanti per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da*

parte degli alunni coinvolti; parimenti, si potranno prevedere misure analoghe anche con riferimento a situazioni di “digital divide” non altrimenti risolvibili”.

Quindi la valutazione se gli studenti con BES possano restare in presenza va valutata in riferimento al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e non all'effettiva inclusione scolastica, come chiaramente indicato nel DPCM del 3 Novembre 2020.

Ma questo non fa che confermare che quando l'inclusione non si combina con l'integrazione origina problematiche confusioni. Tanto più che, dopo l'atteso e sperato ritorno in presenza, sarà non semplice riuscire a convincere gli studenti con BES che le loro difficoltà non debbano farli sentire diversi dai propri compagni di classe.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Ainscow M., *Understanding the development of inclusive schools*, Falmer, London, 1999

- Armstrong D.**, Armstrong F., Barton L., *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, D. Fulton Publishers, London, 2000
- Canevaro A.**, *L'integrazione in Italia*, in Nocera S., *Il diritto all'integrazione nella scuola ordinaria*, Erickson, Trento, 2001
- Cornoldi C.**, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1999
- Cottini L.**, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2004
- Crispiani P., Giaconi C.**, *Indicatori di qualità dell'integrazione scolastica dei disabili*, in **Canevaro A.** (a cura di), 2007
- de Anna L.**, *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci Editore, Roma, 2014
- Gaspari P.**, *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Editoriale Anicia, Roma, 2014
- Ianes D., Macchia V.**, *La Didattica per i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento, 2008
- Moliterni P.**, *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*, Armando Editore, Roma, 2013
- OECD**, *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*, Paris, 1995
- UNESCO**, *The Salamanca statement of freamework for action on special needs education*, Salamanca, 1994
- Warnock H. M.**, *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, 1978,
- World Health Organization**, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, 2001
- Nota Biografica:**
Schino Francesco (09.06.1963)

Sociologo con specializzazione in Antropologia culturale dal 1989
PHD in Pedagogia Speciale
Docente a Contratto in Sociologia dell'Educazione - Università di Ferrara

Docente a tempo indet.to dal 1996 in SCIENZE UMANE, attualmente c/o Liceo Cesare-Valgimigli di Rimini
Già docente a contratto presso Università di Bari e di Macerata e coordinatore didattico dell'ex-Istituto Superiore di Tecnologie per lo Sviluppo "Ado Moro" (STESAM) di Bari
Referente ITARD per la DISLESSIA e la DISPRASSIA per la provincia di Rimini
Ambiti specifici di interesse scientifico: processi multi ed interculturali; devianza e disagio minorile, salute e sanità, bisogni educativi speciali con numerose pubblicazioni di testi monografici e collettanei, oltre che di articoli scientifici

ESPERIENZE

Dislessici-Disprassici e formazione a distanza ai tempi del Coronavirus

di Martina Marchetti

Il seguente articolo è preso e rielaborato dalla mia tesi di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche conseguita il 13 luglio 2020 presso l'Università degli Studi di Macerata, con relatore il Prof. Piero Crispiani.

Una tesi di laurea a passo con la contemporaneità con il tentativo di rispondere alla domanda:

Come si sono trovati, di fronte all'emergenza Coronavirus, gli studenti dislessici-disprassici alle prese con la formazione a distanza?

Dislessia come disprassia sequenziale

Partendo dal concetto di dislessia come disprassia sequenziale elaborato dal Professor Crispiani, intendiamo per soggetti dislessici-disprassici coloro che presentano insufficiente coordinamento dell'agire, disordinata organizzazione spazio-temporale, discontinuità esecutiva, difficoltà a vestirsi, allacciarsi le scarpe, attraversare la strada, ecc. Queste difficoltà di coordinazione motoria hanno un impatto anche sulle attività scolastiche. Infatti, gli alunni dislessici-disprassici tendono ad avere scarse capacità nel disegno, difficoltà nell'impugnatura della penna, nell'uso delle forbici e di altri oggetti comunemente utilizzati a scuola. Possiedono le necessarie competenze funzionali, ma le eseguono con lentezza e scarsa fluidità portandoli a frequenti errori durante la lettura, scrittura e calcolo.

Numerose esperienze cliniche sostengono che in tutti i casi di Sindrome Dislessica e di disprassia, si rilevano disordini a carico delle

sequenze. Tali disordini si manifestano in relazione a:

- sequenze motorie,
- sequenze percettive,
- muoversi nella linea del tempo,
- riorganizzare sequenze nello spazio,
- organizzarsi nel tempo,
- attivare sequenze di pensiero, ecc.

I fattori che connotano la dislessia come "disprassia sequenziale" sono le sequenze e la fluidità, che si presentano come gli indicatori più visibili. Per sequenza si intende un ordinamento in serie di eventi o elementi, è una funzione che permette di ordinare gli elementi nel tempo, connettere gli episodi in una sequenza, percepire l'intervallo o la durata e connettere le parti al tutto e viceversa. I soggetti affetti da Sindrome Dislessica presentano una diffusa difficoltà nelle sequenze, la dislessia infatti interessa l'errato ordine sequenziale nel tempo e nello spazio di lettere, parole, numeri che, per questo motivo, si determinano lungo la sequenza della pronuncia o lettura o scrittura delle parole.

La fluidità è l'indicatore fondamentale dell'agire umano. Indica la rapidità esecutiva ma non coincide con la velocità assoluta. La fluidità d'azione iscrive i comportamenti umani nelle sedi neurologiche, acquisizioni corticali che si riattivano automaticamente in presenza di situazioni che stimolano le condotte automatiche, cioè condotte intenzionali o controllate ad esecuzione automatica che regolano il comportamento umano. Nei soggetti dislessici-disprassici è presente una disturbata fluidità (motoria, di pensiero, linguistica, ecc.), e questo li porta a fragilità dell'attenzione e dell'autocontrollo del comportamento. In questo orizzonte di idee la Sindrome Dislessica si delinea come un disturbo disprassico, di natura neuromotoria, funzionale e qualitativa che interessa i processi sequenziali nello spazio e nel tempo, e che comporta disfunzioni nella lettura, scrittura, abilità matematiche e molte altre funzioni esecutive.

La formazione a distanza (FAD)

Oggi si parla di "formazione a distanza", gli studenti dislessici-disprassici si sono trovati di fronte a questo nuovo modo di fare scuola. Ma cosa si intende esattamente per FAD? È l'insieme di tutti gli ambienti educativi in cui i momenti dell'insegnamento e dell'apprendimento sono spazialmente e temporalmente separati ed in cui il processo formativo prevede servizi di supporto all'apprendimento. Esistono molteplici definizioni del concetto di formazione a distanza e tutte fanno riferimento ad azioni di formazione in cui la parte principale dell'attività di trasmissione delle conoscenze e dell'apprendimento avviene in luoghi e tempi diversi. L'ISFOL nel Glossario di Didattica della Formazione definisce la FAD come una strategia formativa che consente di partecipare ad un insieme di attività formative strutturate in modo da favorire una modalità di apprendimento autonomo e personalizzato, discontinuo nel tempo e nello spazio. Un'altra definizione è data da M. Moore, secondo cui è un sistema educativo dove chi apprende è autonomo,

è separato dall'insegnante in termini di spazio e tempo ed in cui esiste un medium di comunicazione non umano.

La formazione a distanza si è sviluppata come fenomeno organizzato sul finire del XIX secolo, ma solo lo sviluppo delle reti telematiche e di Internet ne hanno permesso un'effettiva diffusione. La FAD viene suddivisa in tre fasi di evoluzione, individuate nel 1989 da Nipper, che corrispondono allo sviluppo degli elementi di supporto e di divulgazione dei contenuti didattici.

- La didattica per corrispondenza postale.
- Le tecnologie audio-visive.
- Le tecnologie informatiche.

La prima generazione va dalla metà dell'Ottocento, quando lo sviluppo del trasporto ferroviario rese possibile la consegna fisica di materiale d'insegnamento a gruppi di studenti distribuiti su differenti aree geografiche, fino agli Anni Sessanta. Si trattava di interventi basati sulla corrispondenza postale, dove l'attività didattica si

svolgeva attraverso l'utilizzo di fascicoli, dispense, materiali a stampa.

La seconda generazione nasce intorno agli Anni Sessanta con l'introduzione dei supporti audio-visivi come strumento per apprendere. Si tratta di un insegnamento plurimediale (o multimediale) caratterizzato da un utilizzo integrato di trasmissioni televisive, materiale cartaceo, registrazioni sonore e, a seguire, videoregistrazioni e software didattico.

Il passaggio alla terza generazione di FAD, intorno agli Anni Novanta, è segnato dall'avvento della tecnologia digitale; dalla diffusione delle reti telematiche e dallo sviluppo del World Wide Web (WWW) che offrono una nuova spinta alla formazione a distanza.

La FAD è nata per rispondere all'esigenza di svincolare l'intervento formativo dai limiti spazio-temporali propri di quello in presenza e può essere considerata anche la tappa intermedia fra la formazione tradizionale e l'e-learning, in quanto sfrutta le potenzialità della rete, rimanendo comunque ancora aperta a

mezzi di comunicazione (telefono, fax, televisione, ecc.).

- Moodle.
- Edmodo.
- WeSchool.

Durante il lockdown l'attività educativa è stata mediata dal computer e dalla connessione Internet e il primo passo per la formazione a distanza è stato quello di disporre di una piattaforma in cui effettuare videolezioni, pubblicare e condividere materiali. Infatti, nonostante la formazione a distanza sia nata inizialmente per rispondere alle esigenze degli adulti, sia in ambito universitario che professionale, in questo periodo è particolarmente utilizzata dalla scuola nell'educazione dei più giovani. Con la chiusura forzata delle scuole di ogni ordine e grado, il Ministero dell'Istruzione ha messo a disposizione alcuni strumenti di supporto alle scuole, in cui poter accedere in modo gratuito e facoltativo attraverso un computer con connessione Internet. Tra le varie piattaforme elenchiamo:

- Gsuite for Education di Google.
- Office 365 Education A1 di Microsoft.

(<https://www.istruzione.it>)

La scuola ai tempi del Covid-19

Nel corso dell'emergenza Coronavirus, "fare scuola da casa" ha portato i docenti e i genitori ad assumere un ruolo di fondamentale importanza. L'insegnante è stato chiamato a trovare delle nuove modalità di didattica che permettono di superare le barriere fisiche. Si è trovato ad affrontare ora più che mai un grande lavoro di squadra in quanto ha dovuto effettuare scelte condivise, dare supporto a coloro che non hanno elevate competenze digitali e definire una progettazione precisa delle attività per evitare sovrapposizioni. Ha avuto il compito di fornire i materiali e gli strumenti all'alunno e allo stesso tempo fornirgli il giusto supporto per l'utilizzo. Ha preparato il materiale e seguito le attività svolte dallo studente attivando pratiche valutative tenendo conto del Piano Didattico Personalizzato.

Il genitore a sua volta si è preso l'impegno di avere un contatto costante con la scuola per attuare un lavoro cooperativo nei confronti dei figli in difficoltà. Soprattutto in questo difficile periodo l'aiuto del genitore nel favorire la gestione del tempo e dello spazio, per esempio attraverso la pianificazione scritta della giornata, favorire l'autonomia di comportamento e l'esercizio dell'ascoltare e del parlare risultano essenziali. Bisogna però tener presente che non tutti i genitori hanno avuto la "possibilità" di stare a casa con i propri figli, basti pensare a tutti coloro che lavorano negli ospedali, nelle farmacie, nei supermercati. In questo caso il ruolo del genitore è risultato ancora più complesso, il tempo e la pazienza richiesti non hanno potuto essere sempre compensati.

Il questionario

Malgrado l'importante ruolo dei genitori, molti di loro di fronte alle difficoltà riscontrate dai figli hanno

presentato alcune preoccupazioni che li hanno portati a riflettere sull'efficacia della formazione a distanza nei propri figli.

A riguardo è stato condotto un questionario rivolto ai genitori degli alunni dislessici-disprassici per analizzare le opinioni delle famiglie in merito alla formazione a distanza. Si tratta di un questionario anonimo in cui dovevano essere indicate la classe frequentata dal figlio e la data di compilazione. Composto da tre domande aperte:

-L'allievo ha partecipato/interagito bene al sistema distanza?

-Secondo Lei quali pregi o positività ha il sistema didattico a distanza?

-Secondo Lei quali criticità o negatività ha il sistema didattico a distanza?

Per quanto riguarda la prima domanda è emerso che per il 64% dei genitori il figlio non ha partecipato bene al sistema didattico, sottolineando un inizio difficoltoso a causa delle problematiche legate all'uso del computer e delle sue applicazioni e della confusione sia tra gli

insegnanti che nella videolezione. Il 36% dei genitori, invece, sostiene che il figlio ha partecipato “abbastanza bene” ma che ha interagito solo se chiamato esplicitamente dal docente.

In merito alla seconda domanda, il trend di risposte è uniforme, con la totalità dei genitori che ritiene non ci siano particolari pregi o positività se non che il figlio si trova a casa e non deve alzarsi per andare a scuola, spesso fonte di ansia e stress. Circa le criticità emergono molteplici problematiche che portano le famiglie a non considerare tale sistema didattico come un sistema didattico “funzionale”. Problemi legati a: concentrazione, interazione con l'insegnante, reperibilità dei materiali, connessione internet, routine giornaliera.

Le difficoltà nel dislessici-disprassici

Nonostante le accortezze da parte dei docenti e dei genitori, lo studente dislessico-disprassico ha incontrato comunque una serie di difficoltà nella formazione a distanza. Difficoltà

confermate dal precedente questionario e che riguardano:

- il tempo,
- il carico cognitivo,
- l'uguaglianza alunni dislessici-disprassici e alunni tecnologici,
- l'organizzazione,
- la personalizzazione,
- la valutazione.

Il fattore tempo è emerso in particolar modo quando il ritmo delle lezioni online hanno rispecchiato le stesse difficoltà legate ai tempi serrati in classe, ma con la differenza che il docente non è stato una figura “presente” e quindi lo studente ha faticato nell'interazione. Il soggetto dislessico-disprassico è tendenzialmente caratterizzato da lentezza esecutiva, può smarrirsi durante la videolezione perdendo la concentrazione e portandolo così a non cogliere la comprensione di quanto ascoltato o letto.

Nelle prime settimane di sperimentazione della formazione a distanza, molti docenti hanno interpretato in modo errato questo tipo di formazione attribuendola alla mera assegnazione di pagine da studiare. Gli

studenti dislessici-disprassici faticano a gestire in autonomia argomenti nuovi, a maggior ragione senza la relativa spiegazione. Ne vien da sé l'importanza dei docenti nel concordare i compiti da assegnare in modo da non provocare un carico insostenibile per lo studente.

L'affermazione da parte del Ministero dell'Istruzione secondo cui gli alunni dislessici-disprassici hanno "dimestichezza" con la tecnologia è errata. Nell'intervista pubblicata su OrizzonteScuola, P. Crispiani sostiene che la relazione tra il soggetto dislessico-disprassico e le piattaforme è complessa e necessita di alcune precisazioni. Lo studente dislessico incontra difficoltà nelle sequenze di azioni, difficoltà che gli vanno insegnate per poi essere memorizzate e automatizzate.

La difficoltà nell'organizzazione è uno degli aspetti che caratterizza il dislessico-disprassico, che in questo periodo di emergenza più che mai si è trovato di fronte alla gestione della propria giornata. Egli fatica già nelle

lezioni in presenza, per cui troppi input, diverse posizioni dei materiali e diversi programmi utilizzati possono rendere complessa la situazione di didattica a distanza. È bene dunque che ogni team docente faccia riferimento ad un'unica piattaforma online.

La personalizzazione è un aspetto molto importante in quanto permette allo studente di organizzare i propri compiti e le proprie attività. Alcuni modi per personalizzare l'insegnamento-apprendimento a distanza possono essere: offrire a tutta la classe la registrazione della videolezione, un linguaggio semplice, brevi spiegazioni.

La valutazione è un tratto fondamentale e l'immediato feedback del docente non deve venir meno con la formazione a distanza. Lo studente deve sapere se sta progredendo e come fare per migliorare.

La valutazione deve mantenere all'interno della FAD la sua funzione di valorizzazione dei successi dell'alunno. Gli studenti dislessici-disprassici necessitano di avere rimandi precisi sui propri punti di forza e sulle proprie

criticità di studio, ovviamente il giudizio dell'insegnante deve avvenire nel rispetto del PDP.

(<https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/didattica-a-distanza-opportunita-e-limiti/>)

Conclusione

Questo articolo ha voluto delineare e illustrare la situazione degli studenti dislessici-disprassici in relazione alla formazione a distanza nell'odierna emergenza mondiale causata dal Coronavirus.

La chiusura forzata e inaspettata delle scuole ha creato un senso d'instabilità, d'insicurezza, un cambiamento del ciclo della giornata, della settimana e dell'anno. La FAD è oggi un sistema didattico in fase di sperimentazione, utilizzata come "sostituta" della didattica in presenza. È una grande opportunità per la scuola ma allo stesso tempo, a causa dei ritmi e delle modalità differenti, comporta molteplici criticità. Per questo può essere considerata attualmente una formazione

temporanea, che però non può sostituire interamente la didattica in presenza.

Bibliografia

Crispiani P., Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche., Edizioni junior, Parma, 2011.

Crispiani P., Hermes 2016. Glossario scientifico professionale, Edizioni junior, Parma, 2015.

Fiorentini B., Formazione e nuove tecnologie: la formazione a distanza, in M@G@, Osservatorio Processi Comunicativi, Vol.1 n.3, 2003, ISSN 1721-9809, <http://doaj.org/article/a1914db1aa7749ea956de7b1bffa75b3>.

Isfol, Glossario di didattica della formazione, Isfol Strumenti e ricerche, Angeli, Milano, 1991.

Mancini G., Genitori e figli: come sopravvivere alla didattica a distanza, in Ilsole24ore, Milano, 20/03/2020, <https://www.ilsole24ore.com/rt/genitori-e-figli-come-sopravvivere-didattica-distanza-ADUCFUE/>

Pattoia M., E-didattica. Dalla Fad alla formazione aperta in rete, Morlacchi Editore, Perugia, 2004.

Ridolfi P., Dall'informatica nella scuola alla formazione a distanza, in L'informazione bibliografica, Il Mulino, 2002, ISSN 0391-6812.

Spazio neutro. Quale ruolo per l'operatore?

di Sabrina Dore

Premessa

La riflessione che segue nasce dalla mia esperienza di educatrice domiciliare che si ritrova in taluni casi a presenziare ad incontri protetti. Sulla base di questa esperienza ho cercato di approfondire questa realtà per cercare di offrire uno spaccato su un servizio a volte poco conosciuto e nel quale talvolta la figura educativa gioca un ruolo fondamentale.

La relazione primaria con i genitori appare fondamentale per la crescita evolutiva del minore e per la costruzione dell'identità personale poiché rappresenta il custode delle proprie radici biologiche e storiche. La

costruzione, la cura e il mantenimento di questa relazione primaria è supportata da studi psico-pedagogici e validato da un punto di vista giuridico a livello internazionale e nazionale. All'articolo 9 della Convenzione sui Diritti del fanciullo del 1989 si stabilisce il “ *diritto del bambino separato da entrambi i genitori o da uno di essi, di intrattenere regolarmente personali rapporti e contatti diretti con entrambi i suoi genitori, a meno che ciò non sia contrario al suo preminente interesse* “. A seguire la legge 149/2001 modifica della legge 184/83 stabilisce il diritto del minore di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia e che le istituzioni , nell'ambito delle rispettive competenze debbano sostenere i nuclei familiari a rischio. La stessa Corte europea ha più volte ribadito che “ *il figlio ed il genitore non affidatario hanno il diritto di mantenere e sviluppare i rapporti di fatto anche dopo la rottura dell'unione tra genitori*”. Promuovere il mantenersi di questa relazione è di fondamentale importanza pertanto va preservato anche

quando la relazione genitoriale incontra ostacoli che determinano un momentaneo allontanamento, fisico e relazionale, di genitori e figli. Per cercare di mantenere e/o ristabilire la relazione genitori-figli, per sostenere il minore in questo processo di costruzione /ricostruzione o per aiutare il genitore a riscoprire o ad acquistare la propria responsabilità genitoriale la legislazione ha ipotizzato la creazione di Spazi neutri. Lo spazio neutro nasce, quindi, per offrire a nuclei familiari problematici o conflittuali la possibilità di mantenere viva la relazione. In un servizio come questo diverse saranno le professionalità coinvolte, che dovranno lavorare in un'ottica di rete e di grande collaborazione. Tra queste professionalità un ruolo importante lo assumerà l'educatore. All'educatore potranno essere richieste diverse funzioni a seconda della storia e delle singolarità del nucleo familiare. L'educatore, infatti, potrà assumere il ruolo di

- Facilitatore della relazione quando tra genitori e figli la relazione non c'è mai stata o si è interrotta. In questo caso all'educatore spetterà il compito di promuovere i primi contatti tra i soggetti coinvolti per conoscersi o riscoprirsi.
- Mediatore delle relazioni laddove si è in presenza di conflitti tra i coniugi con ripercussioni negative sulla relazione genitori-figli. In questo caso l'educatore avrà il compito di sostenere, in un processo di rielaborazione delle dinamiche che si sono venute a creare, i coniugi coinvolti. Questo affinché si giunga a comprendere che se si riesce a trovare un equilibrio tra loro maggiori saranno le possibilità di iniziare a ricostruire la relazione genitoriale
- Controllore della relazione laddove i genitori abbiano ricevuto una importante

	limitazione della loro capacità genitoriale e non siano in grado di prendersi cura della prole . In questo caso il compito dell'operatore oscillerà tra un compito di protezione del minore e uno di facilitatore della relazione genitoriale. La funzione di protezione sarà laddove la ripresa della relazione possa essere, per il minore, fonte di sentimenti negativi o di profonda sofferenza. La funzione di facilitatore, invece, laddove si osservino risorse e condizioni tali da promuovere graduale riavvicinamento tra i componenti della relazione.	protetti	di origine Affido sine die- adozione mite Adulto maltrattante- abusante
Incontri facilitanti	Conflitto coniugale Conflitto intrafamiliare Adulto-genitore in grave difficoltà	Nel caso degli incontri facilitanti a prevalere saranno le dimensioni del Sostegno, Mantenimento e Ricostruzione, mentre nel caso degli incontri Protetti saranno le dimensioni del Controllo, della Tutela e della Protezione ad essere predominanti. Saranno 5 le dimensioni che, una volta formulato il progetto educativo, l'educatore si troverà a dover osservare con l'occhio sempre rivolto ai due soggetti coinvolti nella relazione: Genitori e Figli.	
Incontri	Adozione a rischio- rientro nella famiglia	♣ CURA E PREVENZIONE: In questa dimensione si osserveranno la capacità del genitore di interessarsi al benessere del figlio e di prevenirne le possibili condizioni di rischio e il livello di disponibilità del figlio ad affidarsi alle cure del genitore ed interiorizzarle; ♣ COMPETENZA EDUCATIVA in relazione alle capacità promozionale del	

genitore nei confronti del figlio al fine di favorire l'acquisizione di norme comportamentali, senso civico, scolarizzazione, socialità, autonomia;

♣ **RISPETTO DEI LEGAMI FAMILIARI** si è chiamati ad osservare sia la capacità del genitore di valorizzare e promuovere legami familiari sani per il figlio sia il livello di disponibilità del figlio alla relazione con il genitore;

♣ **SINTONIA RELAZIONALE** in questo caso si andrà ad osservare il grado di "sintonizzazione emotiva" sia del genitore che del figlio. In particolare si tratterà di osservare quali modalità sceglierà il genitore per stabilire un contatto emotivo con il figlio e come e quanto quest'ultimo sarà disponibile ad essere coinvolto in questo scambio emotivo e relazionale.

♣ **ADERENZA AL SETTING** ossi la valutazione del livello di collaborazione del genitori verso il Servizio.

Indipendentemente dal ruolo e dalle dimensioni che l'educatore o operatore si trova a dover assumere od osservare

non bisogna mai dimenticare il vissuto emotivo di quest'ultimo e quali emozioni entrano in gioco nella gestione delle dinamiche che si vengono a creare durante gli incontri protetti. L'incontro protetto, infatti, non solo è permeato dalle emozioni, positive o negative che siano, dei genitori e dei figli ma ci sono anche quelle dell'operatore che entreranno in gioco. La capacità di quest'ultimo di conoscersi, di saper gestire le sue emozioni e il suo vissuto saranno variabili fondamentali per permettergli di gestire in modo efficace e funzionale gli incontri.

L'educatore si troverà, infatti, durante gli incontri a fare una scelta e a porsi una prima domanda legata a quale parte fornire più supporto: il genitore in difficoltà o il minore? Quale l'atteggiamento da assumere: partecipante o distaccato?. L'operatore, una volta conosciuti i soggetti della relazione sarà chiamato a predisporre un ambiente (setting) in cui il clima dovrà essere caratterizzato da spontaneità ma nello stesso tempo garantire protezione al minore laddove si evidenzino situazioni di

pericolo. All'operatore spetterà il difficile compito di non far percepire di prendere posizione per l'una o per l'altra parte. Noi operatori siamo esseri umani e talvolta ci viene spontaneo prendere posizione ma questa scelta sappiamo che non è funzionale soprattutto laddove siamo chiamati a svolgere un ruolo educativo. La consapevolezza delle emozioni è, quindi, importante così come conoscere sé stessi perché aiuterà a dirigere l'azione educativa e di cura a tutela della relazione genitoriale senza esporre l'operatore e senza mortificare l'Altro con cui ci stiamo relazionando sia egli il minore o il genitore. Si tratta di mettere in gioco quella che i fenomenologi definiscono Epochè, sospendendo quindi il proprio giudizio ma tenendo sempre aperta la mente, pronta a cogliere tutte le sollecitazioni, gli stimoli che gli incontri di Spazio neutro possono offrirci. Lo Spazio neutro non è da intendersi solo come spazio fisico ma anche uno spazio personale in cui azioni, pensieri e parole interagiscono

tra loro talvolta dipingendo quadri familiari che non ci si aspetta, in altri casi fa cogliere sfumature che diversamente non si riuscirebbero a cogliere. Per riuscire in questo delicato all'educatore viene richiesta quale competenza di base la Professionalità. La professionalità offrirà la possibilità di svolgere il ruolo che è stato assegnato adottando quella Giusta Distanza che è fondamentale assumere nella relazione educativa in generale e ancora di più nella dimensione di supporto che si crea in uno spazio neutro. Non ci si dimentichi della formazione di base che però dovrà essere sostenuta dall'esperienza che permetterà di affrontare nel migliore dei modi le dinamiche che si verranno a creare.

Per poter svolgere questo delicato ruolo all'educatore viene richiesta la grande competenza della Neutralità che si accompagna alla capacità di essere oggettivi. Informare di come si sono svolte realmente i fatti, senza esprimere giudizi o impressioni personali appare di fondamentale importanza anche se richiede un grande dispiego di risorse.

“Fare una fotografia della situazione” spesso è la richiesta che viene rivolta all’educatore proprio perché è uno dei pochi strumenti per non lasciare spazio alla emotività e lasciare ad altri il compito di approfondire laddove è necessario. Una obiettività che appare altrettanto di fondamentale importanza nel momento in cui si tratta di decidere se intervenire durante l’incontro protetto per facilitare la relazione tra genitori e figli oppure no perché c’è sempre il dubbio di essere percepiti come degli invasori dei loro spazi o delle persone che prestano poca attenzione. La stessa oggettività che porta quindi a mediare a seconda delle situazioni che si osservano e a capire quando è giunto il momento di chiudere il momento di contatto perché un eventuale continuazione potrebbe determinare sentimenti di frustrazione o di disagio in una delle due parti. L’oggettività associata alla professionalità offre anche la possibilità all’operatore di prestare attenzione non solo al Detto durante l’incontro ma

anche e soprattutto al Non Detto non solo tra i componenti della relazione ma anche nei confronti dell’operatore stesso.

Professionalità, oggettività, neutralità appaiono parole chiave, anche se non le uniche, in un servizio come quello degli Spazi neutri perché dovrebbero consentire ai soggetti coinvolti di ritrovare il proprio ruolo e a riconoscere quello altrui con una particolare attenzione a quello del Figlio.

Il prestare attenzione all’impiego degli spazi destinati allo Spazio neutro con particolare attenzione al setting, agli arredi e ai materiali è importante ma altrettanto lo è valorizzare e sostenere le risorse umane impiegate nel servizio. L’educatore è la risorsa da valorizzare perché la sua professionalità offre la possibilità di utilizzare nel modo più efficace tutte le opportunità che tale servizio può offrire. La sua azione non potrà e non dovrà mai essere isolata ma si dovrà lavorare in un’ottica di rete, in una équipe in cui ogni componente assolverà al meglio il suo compito e si condivideranno informazioni ed osservazioni. Il fine di promuovere la messa in pratica del

progetto educativo iniziale. Questa sarebbe la visione ideale del servizio ma poiché essere pedagogisti è essere promotori del cambiamento e della ricerca di risorse per migliorare la qualità di vita si è chiamati a promuovere una nuova cultura di tale servizio e un sostegno al diritto fondamentale del minore : quello di avere una famiglia.

Bibliografia

Linee Guida per la gestione del servizio di incontro protetti minori mediante accreditamento e voucherizzazione www.risorsasociale.it

Pedrocco Biancardi a cura di, Centro "Il Faro", Lo spazio neutro uno strumento per valutare e sostenere le relazioni familiari, ausl.bologna.it

Linee Guida per il diritto di visita e di relazione, Città Metropolitana di Milano, 2015

Nota Biografica:

Sabrina Dore

Pedagogista clinico, giuridico, educatrice scolastica e domiciliare.

APPUNTI DI PEDAGOGIA DELL'ORIENTAMENTO

Pedagogia dell'Orientamento nella scuola media

Prima parte

di Marco Paolo Dellabiancia

1) L'Orientamento Formativo

Si tratta di una strategia tipica della scuola media che si è sedimentata in un lungo percorso, iniziato fin dalla scuola media unica del Bottai ed è poi evoluto con la scuola media del 1962. Per vari motivi, però, non è stata mai valorizzata come strategia globale. Il suo nome mette in luce il carattere unico di tale forma d'Orientamento (che perciò reclama un proprio spazio specifico accanto a quello Scolastico - finalizzato alla scelta

educativa - e a quello Professionale - finalizzato alla scelta della professione o del lavoro -), perché mette in gioco quella consapevolezza che solo il docente può stimolare mentre insegna, e solo l'alunno può realizzare mentre apprende, per migliorare il proprio modo di studiare fino a divenire autonomo costruttore del proprio percorso, in vista di un primo realistico progetto di vita.

L'Orientamento formativo, attuandosi come confronto e riflessione metacognitiva, è stato affiancato in seguito dalla Valutazione formativa, perché non c'è valutazione migliore di quella che ti fa comprendere quel che sei, quel che sai e sai fare. Questo connubio in tempi recenti, poi, si è anche arricchito di un terzo elemento: la Progettazione Orientativa con il progetto del DM 31/10/96 prima e il regolamento del primo elevamento dell'obbligo poi (1999). Perché Orientamento e Valutazione, per farsi formativi, devono essere progettati e pianificati dal consiglio di classe, anche

con la definizione di ruoli specifici per taluni docenti, non strutturalmente diversi, ma funzionalmente capaci di intervenire con azioni di riferimento per tutto il gruppo insegnante.

Questa dimensione si coniuga, poi, con quella mono e pluridisciplinare per generare una struttura curricolare che la scuola autonoma, come indicato dalla Direttiva 68/07, vuole costruire anche in vista del sistema delle certificazioni europee e, dunque, sta già determinando "per obiettivi formativi e competenze". L'intervento orientativo si dipana, infatti, su di uno schema di progettazione triennale (scheda 1) che i docenti compongono nella fase di programmazione d'avvio del curricolo, ancora prima di entrare in classe e conoscere i propri allievi, perciò con riferimento ai sistemi disciplinari e alle Indicazioni Nazionali (prima fase progettuale), per poter poi realizzare una certificazione secondo standard di competenze della scuola secondaria di primo grado ricavabili dal Profilo delle competenze al termine del primo ciclo

d'istruzione (Indicazioni nazionali 2012).

Con l'avvio della dimensione dell'autonomia funzionale delle scuole (Art. 21 della Legge 59/97 e DPR 275/99, Regolamento) il processo di programmazione educativa e didattica, così avversato da Boselli⁵, viene sostanzialmente (o forse meglio ancora, nominalmente) modificato col concetto di progettazione, già proposto nel 1983 (M. Pellerey, *Progettazione didattica*, SEI Torino 1983), perché “*la programmazione è espressione del modello lineare o del controllo ... la progettazione, invece, è espressione dell'autonomia e della complessità e assume il punto di vista reticolare*” (D. Cristanini, *Progettazione*, in Voci della

scuola n. 1, Tecnodid Napoli 2002) e nella sostanza, cancellate le prospettive introdotte in prima applicazione con le Indicazioni e le Raccomandazioni di Bertagna, vengono introdotte le competenze dei Traguardi al posto di quelle degli obiettivi specifici di apprendimento.

Le competenze segnano, dunque il passaggio dalla scuola della programmazione educativa e didattica a quella autonoma della progettazione. Cosa siano le competenze è un problema a cui si sono applicati molti, generando una grande confusione, tuttavia, pur nate come saper fare nella formazione professionale (con distinzione di competenze di base, trasversali e tecnico - professionali), nella scuola hanno assunto una dimensione più ampia e sono state definite come l'atto di utilizzare e padroneggiare conoscenze, abilità e atteggiamenti in modo intenzionale al fine di affrontare e risolvere un compito di realtà anche parzialmente nuovo.

⁵ All'inizio degli anni 90, mentre la programmazione educativa e didattica veniva estesa alla scuola primaria e alle proposte innovative per la scuola secondaria di II grado, uscì “Postprogrammazione” di G. Boselli, uno dei pedagogisti fenomenologi collaboratori di P. Bertolini nell'Enciclopedia; il libro, sulla base di un'esperienza nella scuola elementare di S. Mauro Pascoli, distrugge completamente la programmazione per obiettivi, individuata come “un problema”, perché strumento di potere (una sorta di “Tecnica” che stravolge il problema pedagogico, come la tecnica inverte “mezzi e fini” nella prospettiva critica di E. Severino e U. Galimberti).

2) Le competenze e la loro certificazione

Le competenze si valutano in un modo un po' diverso dagli obiettivi, mediante rubriche e, posto che siano stati già fissati standard d'apprendimento (come i traguardi e gli obiettivi d'apprendimento delle Indicazioni nazionali), dopo aver declinati gli standard terminali del ciclo in standard della scuola (pubblicati nel PTOF e secondo la procedura diacronica della valutazione scolastica), secondo Comoglio (M. Comoglio, *Valutazione autentica*, in Voci della scuola n. VI, Tecnodid Napoli 2007) il docente, per definire una rubrica, deve:

1) chiarificare standard e attese riguardo alla qualità, al valore o al pregio di una risposta, di un prodotto o di una prestazione

2) predisporre una prestazione autentica che sia in grado di mostrare con evidenza se gli obiettivi e gli standard, dopo il processo di insegnamento/apprendimento, siano stati raggiunti

3) preparare un sistema di criteri (le rubriche) che modulano la competenza manifestata dallo studente nella prestazione richiesta

4) rendere pubblici i criteri di valutazione prima che la prestazione sia eseguita

5) progettare un allineamento dell'istruzione agli standard desiderati.

L'allineamento di cui parla Comoglio consiste nella ricerca di diversi compiti nell'intento di coprire tutte le sfaccettature della competenza in questione secondo una progressione gerarchica. Nella scuola media era stata già prevista nella progettazione d'istituto come definizione dei profili di competenza, cioè all'inizio della programmazione (come nella scheda 1), ma nulla vieta che una volta definite in via di massima le competenze biennali, annuali e tri- o quadrimestrali, si possa poi passare a questa analisi per assicurare un vero apprendimento in profondità (autentico).

Ma Comoglio parla quando il profilo di competenza terminale di ciclo

proposto da Bertagna era stato improvvidamente cancellato e al suo posto con le indicazioni per il ciclo primario di Fioroni del 2007 erano stati introdotti, come già detto, i traguardi di sviluppo delle conoscenze (posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre a quattordici anni, rappresentano riferimenti obbligatori per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno) e gli obiettivi di apprendimento (definiti in relazione al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria, sono passaggi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni), sovvenendo così (di certo autoritariamente) al compito del docente (quindi l'autonomia vera, come dice Boselli contraddicendosi, era quella che c'era prima dell'autonomia, quando gli obiettivi li fissava il docente

solo con riferimento al programma nazionale)

Intanto però la Legge 27 dicembre 2006, n. 296, all'articolo 1, comma 622 dice che: *"L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d'età"*. E con il D.M. 9 del 27 gennaio 2010 si afferma la necessità di certificare le competenze acquisite dagli studenti che completano il proprio ciclo decennale di studi. La prima valutazione delle competenze da certificare in esito all'obbligo di istruzione sarà effettuata dai consigli di classe per tutte le competenze elencate nel modello nazionale di certificato allo scopo di garantirne la confrontabilità. Il modello di certificato, che è unico sul territorio nazionale, contiene la scheda riguardante competenze di base e relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione agli assi culturali che raggruppano le diverse discipline, con riferimento alle

competenze chiave di cittadinanza, di cui all'allegato 1 al Regolamento n. 139 del 22 agosto 2007; in tal senso le competenze chiave di cittadinanza sono: Imparare ad imparare, Progettare, Comunicare, Collaborare e partecipare, Agire in modo autonomo e responsabile, Risolvere problemi, Individuare collegamenti e relazioni, Acquisire ed interpretare l'informazione. Sono tutte tendenzialmente trasversali alle discipline e dunque si inglobano, come già detto, nelle competenze riferite alle discipline nella certificazione di adempimento dell'obbligo d'istruzione.

Poi, però, col D.M. 742 del 3 ottobre 2017 la certificazione ha coinvolto anche il ciclo primario in esito alla conclusione della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

3) Le competenze europee

A complicare il quadro, infatti, erano arrivate anche le competenze europee. Il Parlamento Europeo e il

Consiglio d'Europa (2006/962/CE) hanno introdotto per la prima volta il concetto di competenze chiave nella Raccomandazione intitolata "Quadro comune europeo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente". Tale quadro definisce le competenze che sono necessarie ai cittadini per la propria realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, per promuovere la coesione sociale e anche l'occupabilità degli Stati Europei. Queste competenze chiave (chiamate anche, per comodità, "Competenze Europee") devono essere acquisite in ambienti di educazione formale e informale, soprattutto nella scuola. Sono state inizialmente suddivise in 8 macro-categorie:

- 1- comunicazione nella madrelingua,
- 2- comunicazione nelle lingue straniere,
- 3- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia,
- 4- competenza digitale,
- 5- imparare a imparare
- 6- competenze sociali e civiche,
- 7- spirito di iniziativa,

8- consapevolezza ed espressione culturale.

Ma poi questo elenco è stato ulteriormente rivisitato il 22 maggio 2018 dal Consiglio dell'Unione Europea che, richiamandosi alla propria Raccomandazione del 2006, ha deciso di puntare l'accento su temi particolarmente importanti nella moderna società: lo sviluppo sostenibile e le competenze imprenditoriali, ritenute indispensabili per "assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti" (cfr. M. Caratù, *Quali sono le competenze chiave e quelle trasversali? La base della formazione europea*). Dall'ultima classificazione si ha dunque una lista definitiva delle competenze chiave che, tuttavia ancora non sono state recepite dai modelli di certificazione in uso attualmente (anche se ampiamente sovrapponibili alle vecchie):

1- competenza alfabetica funzionale

2- competenza multilinguistica

3- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria,

4- competenza digitale,

5- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare,

6- competenza in materia di cittadinanza,

7- competenza imprenditoriale,

8- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Come detto, il DM 742/17 ha definito il modello della certificazione per il primo ciclo secondo la materia e le linee guida (con Nota 312 del 9 gennaio 2018) come trattate dal DLvo 62/17, così gli studenti sono certificati sui "traguardi di competenza" immersi nelle competenze europee al termine dell'esame di scuola secondaria di I grado, anche se lo saranno una seconda volta, al termine del biennio delle superiori, riguardo alle competenze di base e i relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione agli assi culturali che raggruppano le diverse discipline, con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza.

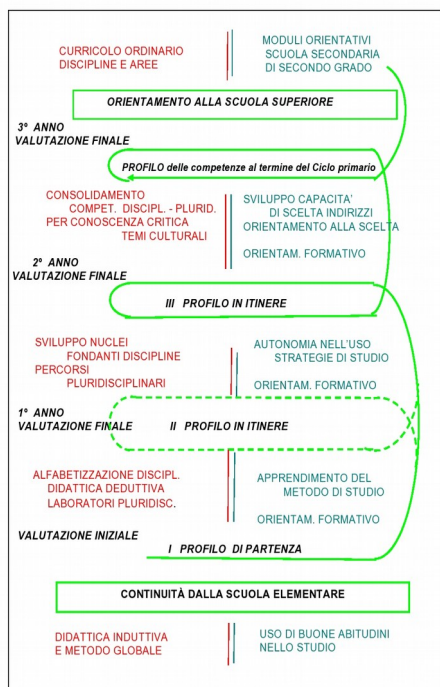
—

Nota Biografica

Marco Paolo Dellabiancia

Prima docente di Educazione fisica e poi di Filosofia e Scienza dell'educazione nelle scuole secondarie statali, prosegue la sua carriera divenendo Preside di Scuola media e poi Ispettore tecnico di Scuola secondaria. In pensione dal 2004, svolge docenza a contratto presso varie Università.

Scheda

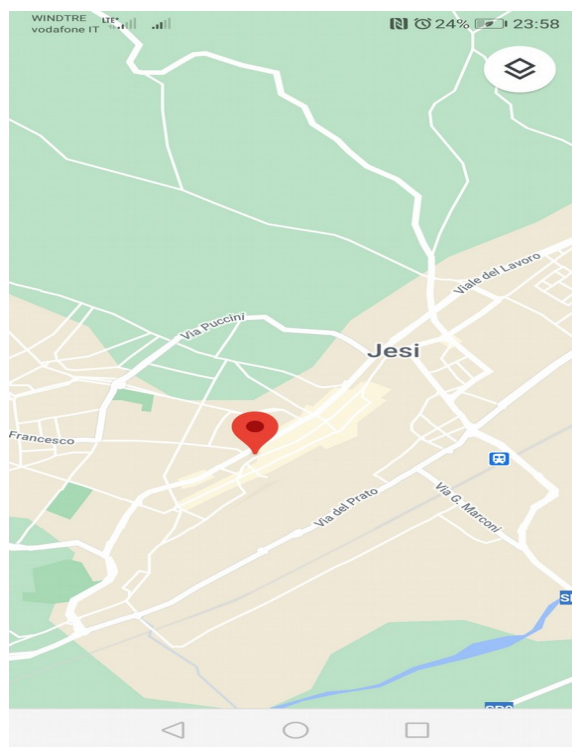


Laboratorio d'orientamento formativo - Nuova scuola media
Scheda 1 - Schema della progettazione triennale per profili di competenza.

I CENTRI VICTOR

Il Centro Victor di Jesi (Ancona)

di Giacomo Santoni





Il Centro Clinico Victor- Centro di psicologia e pedagogia clinica nasce a Jesi nel Gennaio del 2011.

E' il risultato di una sinergia professionale e di intenti tra il Prof. Piero Crispiani Pedagogista-docente ordinario dell'Università di Macerata e Direttore scientifico del C.I.D.D. (Centro internazionale Dislessia Disprassia) e del Dott. Giacomo Santoni Pedagogista Clinico, docente di scuola secondaria di secondo grado e terapeuta C.I.D.D.

E' uno studio professionale che si occupa della presa in carico della "persona" con difficoltà, disordini e disturbi.

Nel Centro operano professionisti qualificati:

- la Dott.ssa Silvia Coltorti, psicologa-psicoterapeuta.
- la Dott.ssa Gloria Beldomenico, psicologa
- la Dott.ssa Arianna Galdenzi, logopedista



- la Dott.ssa Roberta Mininno,
educatrice e terapeuta Itard

- La Dott.ssa Giovanna Brecciaroli,
pedagogista e terapeuta Itard

Il Centro Clinico Victor partecipa e
collabora, insieme al Centro Studi Itard
e all'Istituto Itard, alla realizzazione di
seminari, convegni e simposi in Italia
ed all'estero per promuovere la ricerca e
la formazione sulla Dislessia,
Disprassia ed Autismo.

Inoltre è convenzionato per attività di
 tirocinio con l'Università di Macerata,
l'Università di Urbino, il Centro Studi
Itard e l'alternanza scuola lavoro per le
scuole secondarie di secondo grado.

Il Centro Clinico Victor di Jesi offre
servizi dedicati alle famiglie e alle
scuole. I nostri esperti lavorano nella
presa in carico globale della persona nei
vari contesti di vita tra cui la scuola, lo
sport e gli ambienti di socializzazione.

Le Aree di pertinenza dei professionisti
del Centro attengono:

AREA PEDAGOGICA

Particolare attenzione è rivolta a:

- condizione Dislessica come
disturbo delle funzioni esecutive di
natura prassico-motoria con
essenziale interessamento delle
funzioni sequenziali,
- dislessia, disgrafia, discalculia,
disprassia, dislateralità, disordine
spazio-temporale, disordini
coordinativi del linguaggio, della
memoria e del pensiero
sequenziale.

I principali servizi offerti in ambito
pedagogico sono:

- la valutazione pedagogica
funzionale orientata ad un'estesa
descrizione delle condizioni
funzionali di un individuo che
esplora le seguenti aree:
neuromotoria, percettiva,
emotiva, affettiva, del pensiero,
della comunicazione oltre alle
aree operative della lettura,
scrittura, abilità matematiche;
- il progetto educativo
personalizzato, che segue la
valutazione, corredato da

avvertenze didattiche per la scuola e indicazioni per la famiglia.

- il trattamento educativo della condizione dislessica, disprassia, disgrafia e discalculia strutturato attraverso azioni, poste in direzione del potenziamento delle funzioni umane (motorie, percettive, emotive, affettive, intellettive, linguistiche, sociali, operative), che privilegiano come domini di lavoro la cognitivà e la dinamicità definite “azioni cognitivo-dinamiche”.
- lo screening pedagogico che attraverso una attenta valutazione funzionale, si propone di individuare eventuali condizioni di rischio, o di disfunzioni interessanti per le prestazioni inerenti la lettura, la scrittura e le abilità di calcolo, nell'ottica

di contribuire al raggiungimento del pieno successo formativo anche degli alunni che presentano tali difficoltà. Lo screening è condotto da personale specializzato a partire dall'ultimo anno della Scuola dell'infanzia e valuta ciascun individuo nelle diverse aree funzionali.

- Il metodo di studio: il cui obiettivo è quello di sviluppare e potenziare le abilità necessarie per rendere efficace lo studio individuale.

AREA PSICOLOGICA

Lo studio è specializzato nell'offrire percorsi terapeutici per affrontare e risolvere disturbi d'ansia, disturbi dell'umore, difficoltà nelle relazioni interpersonali e disfunzioni sessuali. Tra questi:

- b) La psicoterapia di coppia
- c) Sostegno psicologico per adulti e adolescenti

- | | | | |
|----|--|----|--|
| d) | Sostegno psicologico per l'età evolutiva | h) | Disturbi specifici del linguaggio |
| e) | Consulenza individuale e di coppia | i) | Ritardo di linguaggio |
| f) | Sostegno alla genitorialità | j) | Alterazione della pronuncia (dislalie) |
| g) | Supporto psicologico in gravidanza e post partum | k) | Disturbi specifici dell'apprendimento (solo valutazione) |

AREA LOGOPEDICA

Lo studio si occupa della prevenzione e della cura delle patologie e dei disturbi della voce, del linguaggio, della comunicazione, della deglutizione e dei disturbi cognitivi connessi. Si occupa, inoltre, dello studio delle funzioni corticali superiori e del loro fondamento neurobiologico connessi al linguaggio, alla memoria e all'apprendimento. Vengono offerte prestazioni relative a prevenzione, valutazione e trattamento riabilitativo delle patologie della comunicazione, del linguaggio e della deglutizione in età evolutiva, adulta e geriatrica.

I principali ambiti di intervento sono:

- | | |
|----|--|
| l) | Disturbi del linguaggio e dell'articolazione acquisiti in seguito a danno neurologico (afasia, disartria, aprassia dell'articolazione) |
| m) | Disturbi della voce (disfonie) di origine organica o funzionale |
| n) | <i>De-glutizione atipica</i> |



Nota Biografica

Giacomo Santoni

Pedagogista Clinico, terapeuta presso il Centro di Psicologia e Pedagogia Clinica Victor di Jesi (AN). Docente di Filosofia e Scienze Umane specializzato nelle attività didattiche di sostegno. Formatore e ricercatore del Centro Studi Itard. Si occupa di dislessia e disgrafia, di screening scolastici, di consulenza pedagogica per scuole e famiglie e di formazione di insegnanti.

NEWS

XV MASTER BIENNALE di SPECIALIZZAZIONE IN PEDAGOGIA CLINICA e SERVIZI ALLA PERSONA

include

Master Annuali in Pedagogista Scolastico, Autismo e Disprassia severa, Corso Base Dislessia e Disprassia

Dal 29 gennaio 2021 Al febbraio 2022

Il Master si svolgerà a distanza ma proseguirà anche in presenza nelle sedi di Chiaravalle (AN), Cagliari e Palermo appena possibile

In preparazione i corsi di:

CLIDD Base (Clinica della Disprassia e Dislessia) a Milano.

- Master in Pedagogia Giuridica.

- **Master in Pedagogia Geriatrica.**

CRIT – Crediti Rete Itard.

Si ricorda a coloro che sono iscritti ad uno degli INDEX ITARD di inviare a segreteriaitard@gmail.com le attestazioni della formazione svolta nel 2020, ai fini della permanenza nei rispettivi INDEX.

GRUPPI DI LAVORO ITARD

In seno all'Istituto Itard, si sono costituiti due Gruppi di lavoro, cui tutti possono aderire:

TRE.AAA - Gruppo di Lavoro Nazionale Itard sui problemi di

Affido – Adozione - Adattamento

Coordinamento Prof.ssa Alessandra Fermani – Università di Macerata

alessandra.fermani@unimc.it

Progetto FMS - Formatore Motorio Sportivo

Coordinamento Dott.ssa Annalisa Piaggese – Pedagogista clinica, Terapista Itard, Consulente

Società Sportive annalisa.piaggese@libero.it

Gruppo di Lavoro PITAGORA - Discalculia ed Educazione Logico-Matematica.

Coordinamento Dott.ssa Ludovica Laurini – Terapista Itard, Pedagogista clinica, Docente

ludo871@aliceposta.it

CLUB Psicologi Itard

Coordinamento Dott.ssa Ida Capece – Psicologa, Psicoterapeuta, Formatrice Itard

icaepece@hotmail.it

Laboratorio Itard Nidi e Bambino 0-3

Coordinamento Dott.ssa Federica Gentili – Pedagogista – kikka.gentili@libero.it

CLUB dei Filosofi Itard

LO SCAFFALE ITARD

Attività Editoriale – Istituto Itard – Editore

Altieri D., *Disabilità e integrazione. La storia di Adriano*, Ed. Istituto Itard, 2019, Euro 20.

Crispiani P., Palmieri E., *Champion Pressing*, Ed. Istituto Itard, 2017, euro 15.

Crispiani P., Palmieri E., *Champion Pressing*, Ed. in lingua inglese, 2020, euro 15.

Crispiani P., *Costruisco la lingua inglese* – Ed. Le Rubriche Itard, 2018, euro 10

Crispiani P., *Ippocrate Pedagogico. Manuale di Pedagogia Speciale, della Abilitazione e Riabilitazione*, Ed. Istituto Itard, 2019, euro 28.

Nardi B., *Organizzazioni di personalità: normalità e patologia psichica*, Ed. Istituto Itard, 2020, euro 35.
Ninassi P., *Educazione e pedagogia del sordo*, Ed. Istituto Itard, 2018, euro 20.
Raffa G., *Bullo da morire. Monologhi e meta analisi del bullismo*, Ed. istituto Itard, 2020, euro 15.
Peroni M., *Il ritmo fra biologico e cognitivo. Quadro teorico e pratiche educative*, Edizioni Istituto Itard, Chiaravalle, 2020, euro 12.

Le edizioni Itard sono distribuite da:

- SEDE - istitutoitard.amministrazione@gmail.com - 338-2968211
- Ancona – Libreria Ragni – 071-2810370
- Ancona – Libreria Bianchi – 388-4667198
- Cagliari – Libreria Fozzi-Mondadori – 070-496650
- Cagliari – Libreria Universitaria Cosentino – 070-284609
- Chiaravalle (AN) – Libreria Grillo Parlante-Mondadori – 071-742353
- Chiaravalle (AN) – Libreria Motivi - 071-7451100
- Macerata – Bartone Libri – 0733-283131, 331-1840753
- Macerata – Libreria Floriani – 0733-230409
- Macerata – Libreria Del Monte – 0733-231612
- Roma – Libreria A.C.R. La Librotèca – via A. Sandulli – 06-89348791
- Viterbo – Libreria Etruria – 347-8175706
- Vittoria (RG) – Libreria Piazzese – 0932-9811883
- Distributore Nazionale – Interscienze SRL – Milano 02-2046733
- Oppure chiedere a istitutoitard.amministrazione@gmail.com

Diogene's Journal e' consultabile sui siti Itard e anche su Facebook: [Diogene's Journal Istituto Itard](#)

La cadenza di pubblicazione è la seguente - **FEBBRAIO – GIUGNO - OTTOBRE**

Gli articoli devono giungere in redazione entro

30 gennaio per la pubblicazione di **febbraio**,

30 maggio per la pubblicazione di **giugno**

30 settembre per la pubblicazione di **ottobre**

Dott.ssa Cristina De Angelis
Direttrice di redazione