

FRINE BEBA FAVALORO - AGNESE FORMICA -  
SARA SANNA<sup>1</sup>

DIDATTICA INCLUSIVA DEL CINESE:  
VOLERE, POTERE, SAPERE AGIRE

*Bisognerebbe inventare un tempo specifico per l'apprendimento.  
Il presente d'incarnazione, per esempio. Sono qui, in questa classe, e finalmente capisco! Ci siamo! Il  
mio cervello si propaga nel mio corpo: si incarna.  
Quando non succede, quando non capisco niente, mi sfaldo, mi disintegro in questo tempo che non  
passa, mi riduco in polvere ed un soffio basta a disperdermi.*

Daniel Pennac, *Diario di Scuola*

---

<sup>1</sup> Frine Beba Favalaro, docente presso l'I.M.S. Giordano Bruno (Roma) e formatrice in percorsi di formazione iniziale e continua, ha curato l'introduzione, la sezione "Voler agire" e le conclusioni; Agnese Formica, docente presso Liceo Mamiani di Pesaro e formatrice di formazione continua, ha curato la sezione "Saper agire"; Sara Sanna, docente di lingua cinese, tutor linguistica specializzata nel supporto didattico in presenza di disturbi specifici dell'apprendimento (Cinese per tutti) e formatrice di formazione continua, ha curato la sezione "Potere agire". Tanto il laboratorio che lo scritto che ne è seguito sono stati animati da una visione didattica condivisa, messa in pratica e poi qui narrata con stili e sensibilità individuali, che possono emergere nel testo.

## ABSTRACT

Il presente contributo propone una riflessione su come favorire la didattica inclusiva del cinese per studenti con DSA alla luce del modello tripartito delle competenze proposto da Le Boterf (voler agire, poter agire, saper agire), analizzando come queste competenze si possono declinare nell'insegnamento del cinese in termini di motivazione intrinseca, contesto favorevole all'azione e sviluppo di strategie autonome di studio. In una prospettiva inclusiva, l'incontro con studenti con DSA viene considerato come occasione per rimettere in discussione pratiche didattiche consolidate, promuovendo approcci individualizzati utili a attenuare l'impatto del DSA, metodologie basate su compiti significativi, ascolto, personalizzazione e metacognizione. Lungi dal proporre soluzioni univoche, il contributo sottolinea l'urgenza di una visione flessibile e processuale dell'insegnamento, in grado di valorizzare la pluralità dei percorsi di apprendimento e di accompagnare ciascuno studente verso un'esperienza formativa autentica, dentro e fuori l'aula.

## 1. INTRODUZIONE

John Dewey, il padre della pedagogia dell'esperienza, affermava che «Education is not preparation for life; education is life itself» (Dewey 2018, ed. or. 1916). Questa affermazione ci propone una visione dell'educazione, e quindi dell'apprendimento, inteso non come un accumulo passivo di nozioni, ma come un processo continuo che plasma l'esperienza e la persona stessa. Per Dewey, un apprendimento che voglia dirsi autentico implica un coinvolgimento attivo e produce una riorganizzazione dell'esperienza: in altre parole, una trasformazione. Nella nostra quotidianità di docenti di scuola superiore, però, stretti come siamo tra burocrazia e raggiungimento di obiettivi ministeriali, solo in rari momenti riusciamo a offrire esperienze di conoscenza che attraversano e trasformano i nostri apprendenti nella loro visione del mondo e di se stessi. Parallelamente, l'istanza pedagogica del mettere al centro l'apprendente spesso si scontra con la rigidità delle nostre rappresentazioni – derivate dai nostri studi, da una programmazione di dipartimento o da un curriculum di riferimento – di cosa sia il “sapere” e il “saper fare” per la nostra disciplina. Come possiamo dare spazio, nella nostra quotidiana gestione del lavoro, alla questione su cosa renda significativa un'esperienza di apprendimento, al di là del mero orizzonte delle conoscenze e delle competenze scolastiche?

Analogamente, non sempre abbiamo una comprensione profonda di cosa significhi un'esperienza di fallimento scolastico per un adolescente che sceglie l'ardua strada dello studio del cinese. I primi giorni di scuola sono carichi di emozione per tutti, ma in una classe di cinese si respira un'aria di particolare eccitazione e trepidazione. Quando entriamo in aula, una platea di giovanissime menti ci osserva, accesa da un

entusiasmo e un senso di avventura che scalda e spesso ci accende di riflesso. Ma passano tre mesi e ci troviamo con due, tre persone (di quelle che magari erano più entusiaste) che ora si chiedono se riusciranno mai a percorrere tutta la strada che li porterà all'Esame di Stato. Oppure passano tre anni e ce ne troviamo altri che inciampino drammaticamente quando il percorso si apre alla letteratura in lingua, perché i loro strumenti di studio non sono stati abbastanza affinati per il salto di conoscenza che richiede questo passaggio del terzo anno di liceo linguistico. Di fronte al calo di motivazione e ai dubbi sulle scelte fatte e, peggio ancora, sulle proprie capacità di affrontare tali scelte, non è sufficiente elaborare interventi che si limitino a rafforzare le abilità e le competenze linguistiche. Vanno considerate anche questioni non sempre incluse nella nostra progettazione didattica, come il mantenimento della motivazione o gli strumenti di studio. Questo è vero per tutte le nostre allieve e i nostri allievi, ma per coloro che abbiano dei disturbi specifici di apprendimento lo studio del cinese presenta degli ostacoli che possono diventare anche molto importanti. Come includere la particolarità dei problemi che ci riportano gli studenti e le studentesse con DSA nel più ampio quadro della gestione complessiva della classe?

L'idea che ha animato il laboratorio da cui nasce questo lavoro combina dunque due presupposti: da un lato mettere al centro la consapevolezza che apprendere significa fare un'esperienza e che quindi non può chiamare in causa solo delle risorse cognitive; dall'altro integrare questa consapevolezza con la convinzione che affrontare le problematiche che gli apprendenti con DSA possono riscontrare ci fornisce degli spunti progettuali che possono costituire una ricchezza per la didattica con l'intero gruppo classe. In tal senso, questo lavoro vuole partire da un'idea di didattica del cinese che si caratterizza come inclusiva, nella misura in cui, come la didattica inclusiva, «[...] non parte dalla classificazione degli alunni per arrivare ad una partizione dell'offerta didattica, al contrario essa considera sempre il gruppo in formazione come punto di partenza e di arrivo della sua attenzione metodologica» (Franceschini 2018). Riflettere su un problema che incontriamo è l'occasione per riflettere sui problemi di tutti, non solo di quegli apprendenti etichettati come 'diversi' o 'speciali'. L'apprendente con disturbi specifici dell'apprendimento ci regala l'opportunità di mettere in discussione non solo i nostri strumenti, ma le azioni e le riflessioni didattiche, le attività e gli strumenti che qui si propongono sono concepiti per essere presentati e applicati a tutto il gruppo-classe.

Accanto a questa ritrovata attenzione per il gruppo, l'orizzonte della didattica inclusiva estende l'orizzonte didattico dalla sola idea di *performance*, per includere anche il concetto di 'processo', inteso come percorso di apprendimento, ma anche – secondo un più moderno approccio costruttivista – come percorso di costruzione di un significato personale dell'esperienza dell'apprendimento. In questo senso, la proposta dello studioso Guy Le Boterf su cosa sia e come possa essere sviluppata la competenza ci permette di emanciparci da quell'ossessiva preminenza che l'idea di "*performance*" ricopre in particolare nella concezione glottodidattica della "*competenza*", a

partire dai documenti di riferimento come il Quadro di Riferimento Europeo per le lingue (CEFR 2001).

Le Boterf (2008) ritiene che quello della competenza sia un fenomeno composto, nello specifico costituito da tre fattori: “saper agire”, “voler agire” e “poter agire”. Secondo questo modello, “saper agire” indica il saper combinare e mobilitare risorse adatte a un contesto o a una situazione, mentre con “voler agire” si allude alla motivazione necessaria per mobilitare tali risorse, perché il compito che si deve affrontare è ritenuto significativo e anche per il fatto che l’ambiente fornisce sufficienti stimoli. “Poter agire”, infine, fa riferimento al fatto che il contesto in cui si agisce permette e legittima un individuo ad assumersi delle responsabilità.

Sebbene l’ambito di riferimento per cui è stato concepito sia il mondo del lavoro, questo modello viene spesso chiamato in causa e riadattato in ambiti di didattica inclusiva perché apre all’idea che, nella tensione all’azione che sottende all’idea di essere competente, accanto al saper fare qualcosa sia importante anche il desiderio di farlo e l’essere messi nelle condizioni di farlo dall’ambiente. Se ci fermiamo a pensarci, in effetti, quanti «non voglio farlo» e «non posso farlo» ci siamo sentiti dire da allievi con DSA, esplicitamente o in modo indiretto, soprattutto all’indomani del fallimento in un compito che ad altri studenti è riuscito con più facilità?

Se per Le Boterf l’ordine di queste componenti vede innanzitutto il lavoratore che deve dimostrare di avere delle capacità (il saper fare), quindi di essere disposto a cimentarsi in un’attività (il voler fare), e solo alla fine si considera l’importanza e l’influenza del contesto sul suo operato (il poter fare), nei casi di difficoltà scolastiche ci troviamo spesso davanti a studenti demotivati dai fallimenti. La preminenza diventa quindi per noi riflettere innanzitutto su come riattivare l’attenzione di questi studenti, quindi sul come metterli nelle condizioni di poter lavorare e, solo alla fine, su come guidarli al saper fare.

## 2. VOLER AGIRE. MOTIVAZIONI E DOVE TROVARLE

Se per Le Boterf il voler agire occupava il secondo posto tra le tre dimensioni della competenza, le recenti esperienze di didattica a distanza, durante la crisi pandemica, ci hanno mostrato quanta importanza rivesta la motivazione nell’apprendimento. Oggi, per il docente includere la riflessione sulle risorse volitive e motivazionali dei propri studenti ormai è diventato di primaria importanza, anche sul piano normativo.<sup>2</sup> L’ammaliante facilità con cui, durante la didattica a distanza, gli studenti hanno

---

2 La centralità nell’apprendimento e nell’insegnamento delle competenze non cognitive e trasversali (entro cui ricadono anche quelle volitive e motivazionali) è stata recentemente messa al centro di una legge *ad hoc*, la Legge del 19 febbraio 2025, n. 22 “Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l’istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale”, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2025/03/05/53/sg/pdf>.

potuto sottrarsi al lavoro scolastico ci ha costretto a prendere una nuova consapevolezza di come non si possa, nelle parole di Le Boterf (2008), «obbligare nessuno ad agire con competenza» (ibid: 89). La competenza è frutto di un processo che, per essere innescato, richiede di fare appello «alla motivazione personale dell'individuo ed al contesto più o meno ricco d'incitazioni nel quale esso interviene» (ibid.). L'intima connessione tra costruzione della competenza e motivazione ci si palesa con dirompente evidenza ogni volta che un allievo con DSA va incontro al fallimento in una o più prestazioni, nella frustrazione che gliene deriva e che lo spinge non solo al rifiuto per quell'attività, ma anche al rifiuto per la materia e, nel peggiore dei casi, per lo stesso docente. Insomma, a perdere la motivazione ad apprendere.

Alludendo alla motivazione personale, Le Boterf chiama in causa quella "motivazione intrinseca" che si definisce come un fare qualcosa - nel nostro caso lo svolgere un compito - per le sue «soddisfazioni intrinseche anziché per qualche conseguenza separabile. Quando è intrinsecamente motivata, una persona è spinta ad agire per il divertimento o la sfida che ciò comporta piuttosto che per stimoli, pressioni o ricompense esterne» (Ryan/Deci 2000: 56). La dimensione estrinseca della motivazione, invece, è «un costrutto che riguarda quelle situazioni in cui un'attività viene svolta per ottenere un risultato separabile. La motivazione estrinseca contrasta quindi con la motivazione intrinseca, che si riferisce allo svolgimento di un'attività semplicemente per il godimento dell'attività stessa, e non per il suo valore strumentale» (ibid: 60). Laddove la motivazione estrinseca interviene in quei comportamenti generati da stimoli esterni, volti a provocare reazioni di conferma o negazione, la motivazione intrinseca alimenta la volontà dell'allievo di compiere sforzi nell'eseguire compiti "sfidanti", vale a dire compiti coinvolgenti e difficili che permettono di accrescere le proprie competenze. Individuare compiti sfidanti può sostenere la motivazione intrinseca dei nostri allievi in modo importante e segnare la differenza nel nostro lavoro in maniera determinante.

Un compito riesce ad essere sfidante innanzitutto se è percepito come significativo, nel senso che propone «contesti di azione (veri) o di esercizio simulato (verisimili) [sic] nei quali l'allievo sia coinvolto nell'elaborazione di prodotti dei quali può andare orgoglioso, rapportandosi con i nuclei portanti del sapere su cui i compiti sono imperniati e cogliendo la spendibilità delle conoscenze e delle abilità che sta apprendendo» (Zanchin 2011: 96). Ma i compiti significativi sono significativi per tutti gli studenti allo stesso modo? Chi stabilisce il valore sfidante e coinvolgente di un'attività? È possibile generalizzare e individuare 'la chiave' per sollecitare la motivazione intrinseca di tutti gli studenti?

In effetti, la domanda su come sollecitare la motivazione intrinseca è in sé mal posta. Come docenti, ci formiamo nella convinzione di dover essere noi a sollecitare gli studenti, ad attrarli proponendo lezioni entusiasmanti e presentazioni interessanti, persino esaltando gli aspetti più esotici nelle nostre narrazioni della Cina, che per i nostri discenti costituisce un altrove particolarmente distante. Così facendo, anziché

essere un fondamento del percorso, a volte le nostre lezioni di cultura rischiano di diventare delle mere finestre di arricchimento, un *divertissement* o un momento di distensione rispetto alla lezione di lingua, vissuta come il nocciolo duro dell'apprendimento. Inoltre, è proprio questa interpretazione del nostro agire professionale che, in quei casi in cui il docente non sia abbastanza entusiasta o coinvolgente, rischia di attribuirgli tutte le responsabilità della scarsa motivazione degli alunni. Ma il rischio che si cela in questa postura professionale è continuare a rappresentare il docente come la persona, nella relazione didattica, che lancia lo stimolo che deve determinare la reazione, colui che deve “dare” agli studenti, che a loro volta non possono fare altro che “ricevere”. Non che questa rappresentazione non abbia il suo valore in alcuni passaggi del percorso di apprendimento, ma restarvi ancorati ci mantiene all'interno del dispositivo della lezione frontale e rende più difficile aprirci a quel ruolo di facilitatori dell'apprendimento che sottende, invece, al dispositivo del compito significativo.

In che modo possiamo quindi trasformare il nostro agire e, da motivatori che sollecitano reazioni estrinseche, diventare invece facilitatori di apprendimento e di motivazione intrinseca? Ciò che è in nostro potere fare rispetto a questa motivazione è intercettarla, portarla alla luce e darle più spazio nella nostra attività di progettazione didattica: oltre al dare spazio a ciò che decidiamo si debba apprendere, dovremmo porci come obiettivo ugualmente dignitoso quello di dare spazio a ciò che già muove gli studenti. Diventa necessario prestare più attenzione e osservare, porsi in ascolto lasciando la possibilità agli studenti di manifestare i propri interessi, le proprie passioni, e anche le proprie rappresentazioni sui saperi e sulle persone (inclusi se stessi). Oltre a darci l'occasione di orientare la nostra progettazione conoscendo meglio gli interessi dei nostri studenti, porci in ascolto aumenta anche le possibilità di scardinare quell' “effetto Pigmalione” che tanto influenza i nostri allievi.<sup>3</sup> L'efficacia di attività come il *cooperative learning* e il *peer tutoring* è legata allo stesso meccanismo, ma agisce in modo inverso: nel momento in cui l'allievo si sente sollevato dal peso di essere giudicato e, invece, si assume la responsabilità di condividere il proprio sapere, di insegnare o di guidare un compagno in un'attività di apprendimento orizzontale, emergono quelle potenzialità di azione e quelle conoscenze che il dispositivo della valutazione scolastica facilmente inibisce. Egli diventa più competente perché tale si percepisce, e perché vede che il suo agire ha un effetto sugli altri. Al tempo stesso, aumentare lo spazio di manifestazione di interessi personali e conoscenze non formali, anche conquistate al di fuori della classe, alimenta nell'apprendente il senso di soddisfazione e la costruzione di orizzonte di significato e valore rispetto al pro-

---

3 Con “effetto Pigmalione” ci si riferisce a quella sorta di profezia auto-avverantesi per cui le aspettative dell'insegnante influenzano il rendimento dello studente. Nel momento in cui uno studente avverte che il docente ha un'aspettativa su di lui, ad esempio si aspetta che fallirà, egli effettivamente finirà per fallire. Il concetto è stato formulato da Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, v. Rosenthal Robert / Jacobson Lenore (1968) *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Holt, Rinehard & Winston.

prio percorso di apprendimento. Infine, nella progettazione degli apprendimenti di studenti con DSA queste forme di personalizzazione<sup>4</sup> supportano anche noi stessi perché ci forniscono tutto un insieme di informazioni sulle caratteristiche degli studenti che integrano quanto indicato nelle diagnosi mediche, e che rende la nostra azione didattica un processo effettivamente formativo per l'allievo in difficoltà.

### 3. POTER AGIRE: L'AIUTO DEL CONTESTO SULLE COMPETENZE

Il voler agire necessita che il contesto fornisca strumenti per poter agire. Gli strumenti compensativi e le misure dispensative, se usati con criterio, sono *booster* fondamentali per la motivazione degli studenti con DSA nell'ottica dello sviluppo delle competenze e del successo scolastico. Su questo la Legge 170/2010 ci offre alcune prospettive da cui partire: «La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità: [...] b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità; [...] d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti».

L'obiettivo fondamentale che la normativa prescrive è «favorire il successo scolastico», che non significa, come a volte si pensa, ridurre obiettivi e competenze, o fornire verifiche semplificate al punto tale da non consentire agli studenti di esprimere le potenzialità che in realtà hanno. Significa invece lavorare per obiettivi, per poter raggiungere le stesse competenze previste per gli altri studenti. La normativa ci offre per questo un prezioso strumento di lavoro quale il Piano Didattico Personalizzato (PDP), un documento di programmazione con cui il consiglio di classe individua gli interventi da attuare per gli alunni con esigenze didattiche particolari, insieme con le disposizioni relative agli strumenti compensativi, alle misure dispensative e ai criteri di valutazione e verifica.<sup>5</sup> Per redigere un PDP che sia davvero strumento di una

---

4 Meno sviluppata del concetto di individualizzazione, la personalizzazione dell'apprendimento è secondo cardine metodologico promosso nella normativa ministeriale di riferimento in casi di disturbi specifici dell'apprendimento. Nelle Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (MIUR: 2011) si legge: «[...] l'azione formativa individualizzata pone obiettivi comuni per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni. [...] L'azione formativa personalizzata ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi obiettivi diversi per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo». cfr. MIUR, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (2011:6) <https://www.mim.gov.it/documents/20182/187572/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+-+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento.pdf/663faecd-c-d6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0&t=1495447020459> (ultimo accesso:24/10/2025)

5 Per un riferimento completo su strumenti, misure e criteri, si veda la sezione dedica-

didattica inclusiva del cinese, bisogna partire dalla riflessione su come si declinino sulla nostra disciplina alcune caratteristiche che le diagnosi specialistiche degli studenti con DSA di frequente riportano:

- memoria di lavoro deficitaria;
- affaticamento nell'esecuzione dei compiti;
- lentezza esecutiva.

A questi elementi generali dobbiamo aggiungere domande specifiche che portino gli obiettivi al centro della nostra progettazione didattica, e di conseguenza del nostro PDP: quali sono gli obiettivi a breve, medio e lungo termine per questi studenti? Parlando di studenti al primo anno di scuola superiore, quali sono gli obiettivi per la fine dell'anno scolastico o del primo biennio? Quali sono al termine del secondo biennio, quando lo studio della lingua arriva ad un livello più avanzato con testi scritti sempre più lunghi e complessi? All'Esame di Stato il ragazzo o la ragazza saranno in grado di affrontare una prova scritta di lingua cinese?<sup>6</sup> E in Cina sarà in grado di leggere le indicazioni stradali, un'etichetta, un documento e tutto ciò che sarà necessario per un soggiorno breve o di lungo periodo, senza il supporto altrui?

Gli obiettivi di competenza di lettura e scrittura, in particolare, sono quelli che per il cinese sottopongono gli studenti con DSA alle sfide più grandi. Partiamo allora da due questioni basilari:

- 1) nell'apprendimento del cinese, la scrittura manuale dei caratteri è davvero imprescindibile?
- 2) L'utilizzo del *pinyin* come strumento compensativo per la decodifica dei caratteri è uno strumento sempre valido? Gli studenti ne traggono beneficio anche nel lungo termine?

Riguardo la scrittura manuale dei caratteri, in quanto insegnanti che hanno appreso a loro volta la lingua cinese in un contesto universitario e non sono nativi digitali, molti di noi ritengono imprescindibile la scrittura a mano nel processo di apprendimento del cinese. Se per gli studenti con disturbi come la disgrafia è usuale e si considera ragionevole l'esonero dalla scrittura manuale, per studenti con dislessia una tale dispensa non è sempre considerata. Questo perché si tende spesso a trascurare gli aspetti collaterali di questo disturbo, che però influiscono sulla scrittura a mano e poi globalmente sui risultati dell'apprendimento, come ad esempio:

---

ta sul sito della Regione Piemonte <https://www.regione.piemonte.it/web/sites/default/files/media/documenti/2019-02/vademecum.pdf> (ultimo accesso:24/10/2025)

<sup>6</sup> Le indicazioni nazionali per il liceo linguistico prevedono che il livello di uscita per la seconda e la terza lingua straniera corrisponda al livello B1 del QCER. Questo sarebbe dunque il livello di una eventuale prova scritta dell'Esame di Stato. Cfr. l' Allegato D delle *Indicazioni nazionali* (Indicazioni nazionali, 2010:262-264).

- la lentezza di esecuzione, che porterà gli studenti a impiegare molto tempo a scrivere ogni singolo carattere;
- la memoria di lavoro deficitaria, che a sua volta impedirà o rallenterà ulteriormente il processo intero di scrittura. Qui non parliamo della scrittura di una frase sola, ma delle attività di scrittura di un testo più elaborato. È importante infatti tenere a mente che, per chi ha questi disturbi, il reperimento delle informazioni è di grandissima fatica e mai automatico;<sup>7</sup>
- l'affaticamento eccessivo nell'esecuzione di un compito protratto per un tempo relativamente lungo, che per gli studenti con disgrafia o disprassie si configura come affaticamento generale, ma interviene anche nella dislessia sotto forma di affaticamento mentale;
- la frustrazione e la demotivazione derivanti da tutti questi fattori che, spesso, si accompagnano a valutazioni negative da parte degli insegnanti, per compiti o verifiche specifici, ma anche nella quotidianità della vita di classe.

Accanto a questi fattori, nell'elaborazione degli interventi con studenti con DSA sarebbe importante anche valutare:

- il fatto che la dispensa dalla scrittura a mano è concessa per tutte le materie, anche quelle in lingua italiana che richiedono decisamente meno sforzo, e non si vede perché non debba esserlo anche per il cinese;
- il fatto che noi stessi, dopo aver finito gli esami universitari, abbiamo quasi smesso di scrivere a mano e, spesso, abbiamo perso competenza attiva di scrittura di molti dei caratteri che conosciamo. Lo stesso si dica per gli stessi sinofoni che in molti casi scrivono persino meno di noi insegnanti italiani. Questa tendenza si accompagna alla proliferazione, nell'era digitale in cui viviamo, di strumenti di produzione dei caratteri che richiedono il solo inserimento del *pinyin*, come smartphone, computer, tablet, ecc.;
- il fatto di non saper produrre attivamente un carattere non significa non conoscerlo: digitare il *pinyin* su una tastiera per scrivere un testo significa comunque essere in grado di selezionare il carattere giusto dalla lunga lista di omofoni. È infine vero che la scrittura del *pinyin* implica una serie di fatiche per i ragazzi con dislessia, per via della confusione nella corrispondenza tra grafemi e fonemi, caratteristica di questo disturbo.

Ricordiamo infine le competenze da acquisire al termine del percorso di studi che vengono precisate nelle *Indicazioni nazionali* (2010): «[...] durante il percorso liceale

---

<sup>7</sup> Nel film francese *Il piccolo Nicolas e i suoi genitori* (2009) è ben rappresentato il funzionamento del reperimento delle informazioni in uno studente con DSA. Il film ci guida lungo il tortuoso percorso che il ragazzo deve fare per arrivare a reperire una semplice informazione. Un breve estratto a questo link: [https://www.youtube.com/watch?v=YWPwpYA-9VBA&t=10s&ab\\_channel=Dislessia%3FIoticonosco](https://www.youtube.com/watch?v=YWPwpYA-9VBA&t=10s&ab_channel=Dislessia%3FIoticonosco) (ultima consultazione 24/10/2025)

lo studente acquisisce capacità di comprensione di testi orali e scritti inerenti a tematiche di interesse sia personale sia scolastico (ambiti sociale, letterario, artistico); di produzione di testi orali e scritti per riferire fatti, descrivere situazioni, argomentare e sostenere opinioni [...]» (ibid.:288).

Fatte queste premesse, poiché il focus delle competenze è quello di essere in grado di comprendere e produrre testi, chiedere a studentesse e studenti con DSA di produrre manualmente i caratteri cinesi ha ancora senso? Se invece ne prevedessimo la dispensa nel PDP, agli Esami di Stato essi potrebbero elaborare tutte le prove scritte con il computer, senza andare a minare l'affidabilità della verifica delle competenze di produzione. Nella comunicazione con i madrelingua cinesi, invece, non si troverebbero praticamente mai a scrivere a mano, salvo in caso di necessità, ma potrebbero contare sulla loro padronanza della lingua orale e sull'utilizzo di supporti digitali che sosterebbero la conoscenza passiva dei caratteri (ad esempio dizionari che ormai ci accompagnano ovunque sugli smartphone, traduttori con tecnologia OCR o con riconoscimento della pronuncia, ma anche la semplice digitazione del *pinyin* sullo smartphone per risalire al carattere corrispondente).<sup>8</sup>

Passando alla seconda questione, relativa alla validità dell'utilizzo del *pinyin* quale strumento compensativo per la decodifica dei caratteri e ai benefici a lungo termine che gli studenti possono trarre da questo impiego, le considerazioni da fare sono, anche in questo caso, legate alla specificità dei disturbi con cui andiamo a lavorare e a quelle della lingua in sé (non solo la dislessia ma anche ad esempio la disgrafia).

Partiamo dal presupposto che in molti dei disturbi, la lettura e scrittura delle lingue alfabetiche rappresenta, di per sé, un fattore di difficoltà nello studio e nell'approccio alla scuola. Lo studente con DSA elabora delle strategie per gestire i nuovi apprendimenti. Se per le lingue già studiate o quelle tipologicamente più vicine all'italiano questo passaggio è già stato fatto alla scuola secondaria di primo grado, costituendo in generale una novità assoluta, per il cinese questo passaggio implica una totale rimessa in discussione delle strategie messe in atto fino a quel momento.

Questo ci suggerisce che non sempre il *pinyin* fornisce l'aiuto sperato agli studenti con questo genere di disturbi. Affiancare perennemente la trascrizione in *pinyin* ai caratteri spesso comporta per loro un maggiore affaticamento, perché tenderanno a concentrarsi inconsciamente su quella che è la scrittura più 'familiare', tralasciando i caratteri, ma non per questo semplificandosi il lavoro e, plausibilmente, limitando la familiarizzazione con il sistema logografico. Invece, è proprio la caratteristica della scrittura cinese di non essere alfabetica che può diventare un vantaggio, nel momento in cui l'apprendente si sgancia dalla trascrizione alfabetica e abbina direttamente il segno grafico alla pronuncia.

---

<sup>8</sup> Parliamo di strumenti che, sebbene non possano essere considerati esaustivi, fungono da sostegno alla comunicazione per tutti noi.

Per quanto riguarda questi obiettivi a medio termine, ovvero quelli limitati al ciclo di studi, dobbiamo aggiungere una considerazione relativa all'Esame di Stato, ovvero che non è permesso in alcun modo modificare i materiali ministeriali. Se gli studenti saranno abituati a leggere testi con la trascrizione, in che modo potranno affrontare una prova scritta di lingua cinese? In questo caso, un buon sistema è inserire tra gli strumenti compensativi del PDP la lettura ad alta voce del testo (ad esempio utilizzando un dispositivo digitale o facendo leggere il testo all'insegnante) per consentire di cogliere nella lettura maggiore significato, velocizzare l'utilizzo del dizionario poiché il *pinyin* di qualche carattere può essere trascritto durante la lettura e favorire un'interpretazione migliore del testo anche grazie all'intonazione fornita dall'insegnante. Per quanto concerne la ricerca dei caratteri, questa viene svolta su dizionario cartaceo, ma per gli studenti con DSA andrebbe previsto l'utilizzo di un dizionario digitale. Laddove possibile, sarebbe ancora più auspicabile l'utilizzo di dizionari con cui sia possibile effettuare la ricerca con scrittura a mano del carattere, anziché tramite digitazione del *pinyin* (ad esempio Pleco con versione italiana). Lo stesso discorso vale per gli obiettivi a lungo termine, che riguardano la vita oltre il percorso di studi: nei negozi in Cina ci siamo mai trovati di fronte a doppie scritte in caratteri e *pinyin*? Quale testo informativo o divulgativo cinese presenta una doppia scrittura?

Nel conciliare, però, l'utilizzo del computer con quello del *pinyin*, ci troviamo a questo punto di fronte ad una *impasse*: non incentivare l'uso del *pinyin* e dispensare dalla scrittura manuale sembrano aspetti inconciliabili. Il *pinyin* deve necessariamente essere acquisito da ogni studente, ma già in fase iniziale di studio della lingua è possibile prevedere l'utilizzo del computer. Questo strumento permette di apprendere fin da subito la modalità di digitazione su tastiera, evitare la frustrazione derivante da ore di studio seguite dalla mancata capacità di realizzazione dei caratteri, valorizzare lo studio del *pinyin* e apprendere, gradualmente, dai propri errori, a quali aspetti prestare più attenzione. Uno degli errori ricorrenti nei primi stadi dell'apprendimento, ad esempio, è confondere i suoni iniziali zh-; j-; g-; ch-. Se alla classe viene assegnato il compito di digitare da tastiera la parola *Zhongguo* 中国, gli studenti con DSA (ma ciò è vero anche per gli altri) impareranno dal loro stesso *feedback* che l'unica iniziale corretta è zh, proprio perché alla digitazione di ch, ji, g non compariranno i caratteri cercati. Questo apre il campo all'introduzione di un altro strumento estremamente utile in questa direzione: oltre a schemi, glossari e mappe, con l'aiuto dell'insegnante gli studenti potranno formulare nel tempo delle liste di controllo in cui appuntare i propri 'nota bene' (ad esempio  $zh \neq g \neq j$ ,  $ch \neq c$ ,  $z \neq c$ ), così da poterle consultare durante le prove di verifica, in modo da tenere sempre a mente quali sono gli errori in cui si incappa tipicamente nella scrittura al computer.

Questi e altri accorgimenti possono aiutare noi insegnanti a sostenere la motivazione e la soddisfazione dei ragazzi.

#### 4. SAPER STUDIARE: IMPARARE A FARCELA DA SOLI

Gli strumenti del contesto vanno infine affiancati da strumenti dell'individuo. Per poter studiare è necessario anche saper studiare. Questa è una considerazione valida trasversalmente, sia nel senso che vale per diverse discipline, sia nel senso che ha un effetto sul percorso di apprendimento degli apprendenti in generale, e non solo di quelli con DSA. Lavorare su questo aspetto significa far sì che gli studenti abbiano le competenze necessarie per agire efficacemente nel proprio apprendimento, ad esempio attraverso le attività che devono svolgere autonomamente nel lavoro domestico. Per il docente che insegna a studenti con DSA, interrogarsi e riflettere sulle competenze di studio diventa di fondamentale importanza.

Saper studiare è un aspetto fondamentale dell'apprendimento, soprattutto se pensiamo alle necessità legate al *lifelong learning*,<sup>9</sup> per cui ogni cittadino deve saper sviluppare le proprie competenze nel corso della vita, continuando a formarsi anche autonomamente, dopo la fine del percorso di studi. È dunque necessario che i docenti pongano molta attenzione allo sviluppo di questa competenza nei loro studenti, soprattutto nel primo biennio, ma anche nell'arco del triennio, dove si richiede loro di imparare a trattare le materie di studio in maniera sempre più complessa.

La domanda che ci porremo è dunque: cosa deve fare il docente per far sì che gli studenti acquisiscano un metodo di studio efficace e adeguato al loro modo di apprendere?

A questo proposito, occorre innanzitutto sottolineare l'importanza di attivarsi a scuola: se gli studenti riescono a lavorare efficacemente la mattina, il loro lavoro a casa può essere più facilmente impostato o organizzato e richiedere quindi soprattutto capacità operative. A tal fine, oltre a incentivare gli studenti a una partecipazione attiva, sarà utile lavorare riprendendo durante la lezione e alla fine di essa ciò che si è fatto, si tratti di nuovi *item* di lessico oppure di nuove funzioni comunicative studiate. È altresì importante sottolineare in maniera esplicita a cosa è servito quello che si è fatto, come andrà impiegato in futuro, come andrà organizzato all'interno degli appunti. Se ci sono infatti studenti che arrivano alle superiori con una organizzazione dello studio e dei materiali di studio già consolidata, altri sono ancora molto disorganizzati, per cui sarà importante suggerire efficaci modalità organizzative dei materiali (una sezione per il lessico, una per gli schemi grammaticali, una per riassumere le principali funzioni comunicative, una per lo svolgimento dei compiti ecc.) senza dare nulla per scontato, ma allo stesso tempo lasciando spazio agli studenti per sperimentare le modalità organizzative che a ognuno più si confanno.

---

9 Il *lifelong learning*, o "apprendimento permanente", consiste in «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale» (Legge 92 del 28.06.2012, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, articolo 4, comma 51).

Un altro aspetto fondamentale che va considerato per favorire la creazione di un metodo di studio efficace, ma su cui è però più difficile lavorare per i docenti, è quello di far sì che i ragazzi imparino ad organizzare bene spazi e tempi del lavoro a casa. I nostri studenti dovrebbero avere la possibilità di disporre di un luogo che permetta la tranquillità dello studio e sia organizzato in modo da poter trovare e ordinare con facilità i loro materiali. Inoltre, l'organizzazione del tempo di studio del pomeriggio è fondamentale per due ragioni: la prima è che i ragazzi sono spesso impegnati con attività pomeridiane extracurricolari, la seconda è che gli studenti, fuori dal tempo-scuola, devono avere tempo per fare altro, oltre ai compiti. Visualizzare in anticipo gli impegni del pomeriggio o della settimana e dividere il lavoro domestico di conseguenza è un *modus operandi* imprescindibile, su cui occorrerebbe lavorare in maniera proficua già dalle scuole medie e su cui andrebbe richiesto il consiglio e la collaborazione sia dei pari più competenti, sia delle famiglie. Su questo stesso tema sarebbe poi auspicabile lavorare anche in classe, ad esempio quando si affrontano le funzioni comunicative relative alla descrizione della routine giornaliera o alla pianificazione settimanale delle attività.

Da ultimo, è fondamentale che il docente presti costante attenzione, specie nel primo biennio, all'esplicitazione delle modalità di lavoro richieste o consigliate per svolgere determinate tipologie di compiti. Il docente non deve dare per scontato che, chiedendo ad esempio la memorizzazione di alcune liste di lessico, ogni studente abbia già in tasca la modalità più efficace per raggiungere l'obiettivo. Occorre quindi spiegare come svolgere il compito, proponendo più modalità di svolgimento e lasciando che gli studenti condividano le tecniche che hanno sperimentato come più efficaci. In questo senso, il lavoro sulla metacognizione, ossia la riflessione sui propri modi di apprendere e di organizzare i processi cognitivi, è sicuramente fondamentale, e può essere affrontato anche in dei momenti di confronto collettivo come l'estensione a tutta la classe della richiesta di esplicitare la procedura attivata a casa per svolgere il lavoro assegnato, oppure la progettazione di attività didattiche che siano improntate a questo, ad esempio proponendo una *thinking routine*).

Dopo aver stimolato la riflessione degli studenti sui processi cognitivi, il docente dovrebbe creare uno spazio per dare dei *feedback* significativi sul modo in cui le proprie strategie di apprendimento possono essere migliorate, aiutando così lo studente a intercettare i propri spazi di autoefficacia. Questo tipo di lavoro può essere proposto a tutti, ma saranno soprattutto gli allievi con DSA a trarne maggior beneficio, considerando che queste attività servono a individuare le proprie difficoltà, socializzarle e, grazie a ciò, comprenderle meglio per individuare il modo migliore di compensarle. Questo processo, d'altra parte, aiuta anche l'insegnante a individuare percorsi mirati per ogni apprendente.

Fatte queste premesse e tenuto conto dei diversi stili cognitivi e di apprendimento, possiamo a questo punto individuare dei campi in cui sarà necessario lavorare a un supporto specifico. I più rilevanti sono senz'altro: la capacità di prendere appunti per

garantire un maggior successo nella fase di attivazione; il supporto della memorizzazione; le modalità atte a favorire la capacità di strutturare, progettare, organizzare testi scritti oppure presentazioni orali, l'elaborazione di strategie utili a mantenere la concentrazione.

Cerchiamo di esaminare più da vicino ognuno di questi aspetti.

Prendere appunti durante le lezioni ha diversi scopi: facilitare un ascolto più attivo (molte persone hanno bisogno di 'fare qualcosa' mentre ascoltano per mantenere l'attenzione più alta), registrare informazioni aggiuntive a quanto scritto sul libro di testo, rendere più chiari alcuni concetti e ampliare le conoscenze. Nel caso del cinese, prendere appunti in lingua significa anche esercitarsi nella scrittura dei caratteri in un contesto di realtà.

La pratica d'aula ci insegna poi che le modalità che gli studenti hanno di lavorare su e con i loro appunti sono le più disparate. Nel lavoro preparatorio alla stesura di questo contributo, per avere alcuni dati sul *modus operandi* degli studenti, è stato somministrato a un campione di circa 100 studenti, dal secondo al quinto anno di liceo linguistico con cinese come terza lingua, un questionario relativo al loro modo di prendere e utilizzare gli appunti delle lezioni. Nel questionario si domandava agli studenti se e dove prendessero appunti durante le lezioni di lingua, chi avesse insegnato loro a farlo, che forma avessero i loro appunti (testo, mappa, parole sparse), quale fosse il lavoro fatto per riordinarli una volta a casa e se ci fosse l'abitudine a usare appunti presi da altri compagni. Dal sondaggio sono emerse esperienze e rappresentazioni molto eterogenee. Molti studenti ritengono di aver imparato a prendere appunti da soli, dichiarano di preferire usare i propri appunti e di prendere in prestito quelli degli altri solo per necessità. Inoltre, la gran parte afferma di riorganizzare gli appunti a casa solo se lo ritiene utile. Per quanto attiene alle modalità di organizzazione, alcuni studenti cercano di utilizzare strumenti per rendere gli appunti più leggibili e più gradevoli (sfruttando ad esempio colori diversi per definire informazioni diverse) mentre, in linea generale, pochi utilizzano la forma della mappa per rendere visibile il proprio processo di conoscenza di un argomento, preferendo piuttosto quella della lista (che però sappiamo appiattisce tale processo).

Sebbene il modo di prendere appunti sia molto personale e debba rispondere a esigenze individuali, è comunque utile che il docente mostri e spinga gli studenti a sperimentare varie modalità. Questo è ancor più valido per gli studenti con DSA, che riscontrano forse più spesso difficoltà nell'organizzare i propri materiali e nel trovare modalità di prendere appunti che siano veloci ed efficaci. È vero però che la casistica dei disturbi dell'apprendimento è molto varia, per cui ci saranno studenti per cui sarà impossibile prendere appunti, persino usando un dispositivo digitale. In questi casi sarà più che mai importante confrontarsi con i dati della diagnosi riportata nel PDP, ove possibile con gli specialisti e ogni volta che sia possibile con gli studenti stessi.

Lavorare efficacemente con i propri appunti può favorire anche la capacità di memorizzazione, che è il secondo aspetto su cui vogliamo soffermarci. Spesso gli

studenti di lingua straniera tendono a memorizzare le parole nuove in sterili liste. Questo non facilita la capacità di utilizzare le parole in contesto, né quella di legarle in reti semantiche. Sarebbe invece utile che il docente, presentando il lessico, integrasse diverse strategie, come: proporre esempi di tali reti semantiche, mostrare le parole in contesto (preferibilmente in relazione con le funzioni comunicative oggetto di conversazione) e abbinarle quanto più possibile a delle immagini, per stimolare anche delle connessioni mnemoniche di tipo visuale. Inoltre, il docente durante la lezione può rinforzare la memorizzazione facendo ripetere oralmente agli studenti i contenuti appena proposti. È anche proficuo verificare durante ogni lezione che il lavoro a casa sia stato svolto in maniera corretta, ad esempio facendosi consegnare i compiti. Sapere che il docente ritirerà i compiti, spinge gli studenti a svolgerli meglio e fa sentire loro che c'è una particolare cura nei confronti del loro lavoro individuale. Sarebbe poi utile che il docente consigliasse, nel biennio, strategie di memorizzazione anche attraverso un lavoro sui radicali che preveda associazioni mentali spontanee, anche non filologicamente ancorate ma che permettano un libero uso della creatività. Questo momento segna una distanza tra apprendimento scolastico e apprendimento universitario di cui è necessario prendere consapevolezza. L'obiettivo della disciplina scolastica è rendere accessibile il sapere ad apprendenti il cui metodo di studio è in formazione e che necessitano di mediazioni anche cognitive. Sottoposto a questo limite, il docente può considerare la possibilità di rinunciare momentaneamente alla precisione filologica, a favore di una maggiore facilità di memorizzazione di un radicale o di un componente, magari segnalando agli alunni che effettivamente si sta "giocando" con l'etimologia grafica del carattere. Ad esempio, nel carattere 籃 (lán, 'cestino') il radicale del bambù in alto può essere associato a due lettere 'k', oppure 参 (cān, 'partecipare') può essere raccontato come '4 grandi piume'.

Nel triennio invece è importante favorire strategie di selezione del lessico a più alta frequenza d'uso, su cui insistere sia nelle spiegazioni in lingua, sia nelle verifiche orali e scritte. I ragazzi andrebbero guidati nella produzione di repertori di lessico specifici a cui attingere per progettare e organizzare testi scritti e presentazioni orali, essendo queste le abilità su cui si focalizza il percorso di apprendimento del triennio. Una strategia efficace, che può essere utilizzata con l'intera classe ma risulta particolarmente utile per gli studenti con DSA, è quella di creare dei *prompt*<sup>10</sup> utili a strutturare sia il processo di creazione, sia quello di organizzazione del lavoro. È molto utile far fare dei lavori di gruppo per esercitarsi in questo e far sì che gli studenti condividano idee e modalità, oltre che arricchiscano i propri punti di vista attraverso il confronto con l'altro.

---

10 Il termine *prompting* in pedagogia e nell'ambito dell'apprendimento si riferisce all'uso di suggerimenti o stimoli aggiuntivi per guidare una risposta corretta. Il *prompting* è uno strumento utile anche in tutte le situazioni di blocco comunicativo dovuto ai più disparati motivi.

Una modalità utile può essere quella di dare un tema di riflessione, partire dal lessico specifico che viene proposto dagli studenti in un'attività di *brainstorming* e poi farli andare per step successivi al livello della frase. Indicare infine come ordinare le frasi seguendo una logica atta a strutturare un discorso coeso e coerente. Per far sì che gli studenti capiscano e sappiano quindi applicare un metodo efficace per strutturare testi, sarà inoltre utile partire dalla lettura di testi, dall'analisi della loro struttura, per poi imparare a replicare tale struttura.

Da ultimo, è estremamente importante saper elaborare strategie utili a mantenere la concentrazione. Anche questa è un'abilità che va rinforzata in tutti gli studenti. A questo proposito è utile che il docente, sia nella pratica d'aula, sia nell'assegnazione del lavoro domestico, insegni a suddividere il lavoro da svolgere in "segmenti" che siano ben organizzabili e gestibili nel tempo. Insegni e pratichi la predisposizione di pause atte a ricaricarsi e che assegni lavori che richiedano l'attivazione di abilità diverse, in modo da diversificare anche il tipo di impegno e concentrazione richiesti.

A quest'ultimo proposito, è fondamentale che il docente impari a predisporre il lavoro domestico esattamente come fa quando deve preparare i momenti di verifica, ovvero tenti di graduare i compiti per casa, pensando ad esempio di delineare, nella stessa consegna, delle richieste di base, su cui stratificare richieste via via più complesse, per far lavorare in modo significativo e proficuo sia gli studenti con DSA che il resto della classe.

## 5. CONCLUSIONI

Incontrare un apprendente con DSA ci costringe a fermarci e a interrogarci. Come possiamo riorganizzare il nostro *habitus* professionale per metterci nelle condizioni di affrontare la complessità di una classe in cui convivono persone con e senza disturbi specifici? Come dovremmo ripensare le nostre visioni didattico-pedagogiche in chiave inclusiva?

In questo lavoro sono state proposte delle osservazioni a partire da un modello generale che, molto probabilmente, non fornirà risposte sufficienti a soddisfare il bisogno e la domanda che la nostra allieva o il nostro allievo ci presenteranno. La storia degli studi sull'apprendimento del cinese in presenza di DSA è molto breve e già solo questo ci dovrebbe indurre alla massima cautela nel fare uso indistintamente di un metodo o di un dispositivo con persone diverse che abbiano la stessa identica diagnosi. Ma una ragione più profonda per usare la massima cautela nell'elaborare proposte sta nel fatto che per ogni disturbo specifico dell'apprendimento esistono innumerevoli configurazioni individuali, determinate da fattori di carattere cognitivo, psicologico, ambientale e relativo alle storie di vita. Un consiglio che va bene per una persona con un DSA, può non andar bene per un'altra con la stessa, identica diagnosi. Non solo. Un consiglio che va bene oggi per una persona, riproposto alla stessa persona dopo un anno può risultare totalmente inadeguato. Questa realtà ci

costringe a mettere in discussione l'idea stessa che possa esistere uno standard di apprendimento del cinese (e quindi di insegnamento) invariabilmente e costantemente efficace. Ci si apre davanti l'ipotesi, invece, che tale apprendimento si configuri come una strada diversa per ognuno, unica e specifica per come è fatta la propria testa, la propria mano, la propria bocca, i propri occhi, le proprie orecchie. E le proprie esperienze. Così come ci sono infiniti modi di parlare una lingua, ci sono infiniti modi di apprenderla.

Ma come cogliere tanta complessità? Come riuscire a gestire una difficoltà nel metodo di studio per un allievo, o un calo della motivazione per un'altra allieva? Come affrontare, nel frattempo, un ostacolo che proviene non dall'apprendente ma dal contesto che stenta a riconoscere che una misura dispensativa non equivale a una facilitazione?

Innanzitutto, rinunciare all'idea che esista una stessa soluzione valida per i problemi di tutti permette di iniziare a concepire la possibilità di una didattica individualizzata e personalizzata che possa realmente mettere l'apprendente al centro del suo percorso, una didattica sostenibile per l'insegnante e significativa per l'apprendente.

In secondo luogo, progettare la propria didattica in una prospettiva integrata – che cioè concepisca lo studente come una persona attiva nel suo apprendimento, in un contesto che gliene dà gli strumenti e che lo supporta nel costruirne di propri – dà alla nostra attività di insegnamento la possibilità di travalicare l'idea di una didattica specifica attivata solo in caso di disturbi dell'apprendimento, e che invece può giovare a tutti i nostri studenti. Le proposte che elaboriamo a partire dal disturbo specifico di un singolo trovano un maggiore senso nel gruppo, che giovando globalmente di metodi, strategie, attività e visioni messe in moto dal bisogno di uno, permette a quell'uno di non vedersi più come un 'diverso', ma come uno tra molti. Perché ogni allievo e ogni allieva potrà trovarsi, prima o poi, vittima di quell'incantesimo dell'«io non capisco». E per loro, ogni docente dovrà poter fare qualcosa affinché questa magia si dissolva e il suo cervello riesca a propagarsi nel suo corpo, in quel 'presente di incarnazione' che auspica Daniel Pennac nel suo *Diario di scuola*.

## BIBLIOGRAFIA

- Cornoldi *et al.* 2010 = Cesare Cornoldi / Claudio Vio / Maria L. Tretti / Patrizio E. Tressoldi, *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, in «Dislessia», Vol. 7 (1), pp. 77-87.
- Cottini 2018 = Lucio Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Dettori/Lettieri 2021 = Giuseppe F. Dettori / Barbara Lettieri Barbara, *L'importanza della meta-cognizione per un apprendimento inclusivo. Un'indagine con docenti di classe e di sostegno*, in «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20 (1), pp. 102-123.
- Dewey 2018 = John Dewey, *Democrazia e educazione*, Roma, Anicia (ed.orig. *Democracy and Education*, 1916).
- Franceschini 2018 = Giuliano Franceschini, *Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca*, in «Studi sulla Formazione», vol. 21 (2), pp. 201-216.
- Gardner 2005 = Howard Gardner, *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erickson.
- Le Boterf 2008 = Guy Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Alfredo Guida Editore.
- Consiglio d'Europa 2001 = *Quadro Comune di Riferimento Europeo per le lingue*, <https://europass.europa.eu/it/what-common-european-framework-languages-cefr> (ultimo accesso: 31/07/2025).
- Redazione Erickson, *DSA: cosa sono, come riconoscerli e cosa fare*, <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/dsa-cosa-sono-come-riconoscerli-e-cosa-fare#:~:text=I%20Disturbi%20evolutivi%20Specifici%20dell,della%20scrittura%20e%20del%20calcolo> (ultimo accesso: 31/07/2025).
- Rosenthal/Lenore 1968 = Robert Rosenthal / Jacobson Lenore, *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York, Holt, Rinehard & Winston (HRW).
- Ryan/Deci 2000 = Richard M. Ryan / Edward L., *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, in «Contemporary Educational Psychology», vol. 25 (1), pp.54-67.
- Tirard 2012 = Laurent Tirard Laurent, *Il Piccolo Nicolas e i suoi genitori - Il fiume che attraversa Parigi*, frammento del film disponibile su: [https://www.youtube.com/watch?v=YWPwpYA-9VBA&t=10s&ab\\_channel=Dislessia%3FIoticonosco](https://www.youtube.com/watch?v=YWPwpYA-9VBA&t=10s&ab_channel=Dislessia%3FIoticonosco) (ultimo accesso: 24/10/2025).
- Zanchin 2011 = Maria Renata Zanchin, *Gli strumenti per la didattica – compiti significativi e UdA nell'organizzazione del percorso formativo curricolare*, in *Una rete per le competenze. Report finale delle attività dei progetti FSE 1758/2009 realizzati nell'ambito di RVC - Rete Veneta per le Competenze*, Treviso, pp. 95-113, <https://www.skillpass-game.com/sites/default/files/2017-01/Una%20rete%20per%20le%20competenze.pdf> (ultimo accesso 24/10/2025).
- Riferimenti normativi:**
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, *Gazzetta Ufficiale*, no. 244, 18/10/2010, [https://www.istruzione.it/esame-di-stato/Primo-Ciclo/normativa/allegati/legge170\\_10.pdf](https://www.istruzione.it/esame-di-stato/Primo-Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf) (ultimo accesso 24/10/2025).
- Legge 19 febbraio 2025, n. 22 *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*, *Gazzetta Ufficiale*, no. 53, 19/02/2025, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2025/03/05/53/sg/pdf> (ultimo accesso 24/10/2025).
- Legge 92 del 28.06.2012, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita* articolo 4, comma 51, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/>

- [id/2012/07/03/012G0115/sg](#) (ultimo accesso 24/10/2025).
- Vademecum Regione Piemonte: *Strumenti compensativi, misure dispensative, modalità di verifica e valutazione*, <https://www.regione.piemonte.it/web/sites/default/files/media/documenti/2019-02/vademecum.pdf> (ultimo accesso 24/10/2025).
- MIUR 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/187572/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento.pdf/663faecd-cd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0&t=1495447020459> (ultimo accesso 24/10/2025).
- MIUR 2010, *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento"*, [https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/licei2010/indicazioni\\_nuovo\\_impaginato/ decreto\\_indicazioni\\_nazionali.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/ decreto_indicazioni_nazionali.pdf) (ultimo accesso 24/10/2025).