



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola Internazionale di Dottorato

in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

XXVIII Ciclo

**PER UN'ASSUNZIONE PEDAGOGICA
DEI DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO (DSA):
QUALI CONSAPEVOLEZZE
PER L'AZIONE EDUCATIVO-DIDATTICA?**

Relatore:

Chiar.ma Prof.ssa Giuliana Sandrone

Tesi di Dottorato di ricerca di

Lucia Rossella Magistro

Matricola n. 1009211

ANNO ACCADEMICO 2015/2016

Indice

Introduzione	7
1 I disturbi specifici di apprendimento nei dispositivi giuridico-normativi	11
1.1 Uno sguardo alle norme regionali	12
1.1.1. Regione Basilicata: la Legge n. 20 del 12 novembre 2007	12
1.1.2. Regione Valle d'Aosta: la Legge n. 8 del 12 maggio 2009	13
1.1.3. Regione Emilia Romagna: la Legge n. 108 dell'1 febbraio 2010	15
1.1.4. Regione Lombardia: la Legge n. 4 del 2 febbraio 2010	16
1.1.5. Regione Liguria: la Legge n. 3 del 15 febbraio 2010	17
1.1.6. Regione Veneto: la Legge n. 16 del 4 marzo 2010	18
1.1.7. Regione Puglia: la Legge n. 4 del 25 febbraio 2010	19
1.2 Verso l'emanazione di una legge nazionale	21
1.3 Uno sguardo retrospettivo ai dispositivi giuridici riguardanti la scuola	23
1.4. Le disposizioni ministeriali in tema di Disturbi Specifici di Apprendimento	28
1.5 La valutazione esterna degli apprendimenti: quali accorgimenti per gli allievi con DSA?	33
1.6 Dalle prime disposizioni ministeriali alla Legge n. 170/2010	35
1.7 I recenti sviluppi normativi in materia di 'Bisogni Educativi Speciali'	42
2 I disturbi specifici di apprendimento dal punto di vista clinico	47
2.1 «Difficoltà di apprendimento» e «Disturbi Specifici dell'Apprendimento»: quale relazione?	48
2.2 La "via italiana" per la diagnostica e il trattamento dei DSA: il metodo della «Consensus Conference»	55
2.3 Prima e dopo la formulazione della «diagnosi» clinica di DSA: quali consapevolezze?	61
2.4 I DSA nei <i>Manuali di classificazione internazionale delle malattie</i> e nelle <i>Linee Guida</i> nazionali elaborate con il metodo della <i>Consensus Conference</i>	67

2.4.1. L'ICD-10	68
2.4.2. Il DSM-IV-TR	70
2.4.3. Il DSM-5	71
2.4.4. Le <i>Linee Guida</i> nazionali elaborate con il metodo della <i>Consensus Conference</i>	73
2.5. I DSA: quanto sono diffusi?	76
3 I disturbi specifici di apprendimento attraverso la voce dei protagonisti e dei loro familiari: il contributo della «narrazione» nelle scienze umane	83
3.1 Gli alunni con DSA nella scuola primaria	86
3.2 A proposito di «diritto all'istruzione» e al «successo scolastico»	94
3.3 Gli alunni con DSA nella scuola secondaria	97
3.4 La complessità del reale: il contributo delle «scienze dell'educazione»	108
3.5 La complessità del processo di apprendimento	111
3.6 «Allargare» lo sguardo, andando oltre i DSA	114
4 È possibile «prevenire» i disturbi specifici di apprendimento? Dalle evidenze scientifiche agli esiti dei percorsi di <i>screening</i> nella scuola	125
4.1 La «diagnosi clinica» di DSA: alcune considerazioni preliminari	127
4.2 I «fattori di rischio» e i «fattori protettivi» in tema di DSA	131
4.3 Che dire della dislessia? Quali possibili cause?	138
4.4 Gli strumenti per la «prevenzione» dei DSA	145
4.4.1. Il Questionario osservativo IPDA	145
4.4.2. Il Protocollo CMF	149
4.4.3. Altri strumenti per la valutazione del bambino in età prescolare	152
4.5 L'efficacia degli strumenti per la «prevenzione» dei DSA in età scolare: dalla ricerca scientifica all'esperienza didattica	156
4.5.1. La ricerca scientifica	156
4.5.2. L'esperienza «sul campo»	160
4.6 Per concludere ...	171

5 Osservare azioni umane, in educazione. Un'indagine qualitativa	175
5.1 La complessità dell'azione didattica	178
5.2 L'approccio "partecipativo" della ricerca in ambito educativo. Per un inquadramento metodologico	181
5.3 Il contributo della ricerca narrativa partecipata in educazione. Quali consapevolezze per il successo formativo degli allievi con DSA?	189
5.4 Il potenziale trasformativo della ricerca partecipata nella didattica	231
6 Come favorire il «successo formativo» degli studenti con DSA? Il dispositivo pedagogico dell'intervista nell'azione educativo-didattica	233
6.1 La centralità formativa della narrazione	234
6.2 Perché valorizzare la narrazione in ambito educativo?	242
6.3 Da un percorso di ricerca-azione nella scuola: «Il gioco di Marco Aurelio»	246
6.3.1. Per un inquadramento generale del progetto	248
6.3.2. Il valore aggiunto della ricerca-azione nei processi di insegnamento-apprendimento	254
6.3.3. Perché ricorrere al dispositivo dell'intervista?	257
6.3.4. Quali consapevolezze per l'azione educativo-didattica?	258
6.4 Per un'assunzione pedagogica dei disturbi specifici dell'apprendimento	265
Conclusioni	269
Riferimenti bibliografici	271

*Guarda sotto la superficie:
non lasciarti sfuggire la qualità
o il valore intrinseco delle cose*

Marco Aurelio, *Ricordi*, VI, 3

Introduzione

Negli ultimi decenni in Italia si è manifestato un crescente interesse per la dislessia, e più in generale per i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), in particolar modo in seguito all'emanazione della legge n. 170/2010, che definisce i principi generali cui far riferimento per promuovere il «diritto all'istruzione» e al «successo formativo» dei bambini e dei ragazzi con DSA frequentanti le scuole di ogni ordine e grado del nostro Paese.

Tale dispositivo normativo, pur non configurandosi quale automatico rimedio di sicura efficacia per quegli alunni che durante il percorso di studi hanno incontrato e incontrano difficoltà di apprendimento riconducibili a disturbi specifici, ha rappresentato una forte spinta al cambiamento culturale del nostro Paese nei confronti di questa problematica, obbligando «qualunque cittadino a rimettere in discussione il suo personale atteggiamento culturale»¹.

Ci si domanda, tuttavia, se e fino a che punto, in riferimento al contesto educativo formale, fosse necessario questo centralistico intervento normativo, considerato che a partire dalla *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci* – elaborata nel 1975 nel corso della VI Legislatura del Governo Aldo Moro e recepita dalla legge n. 517/1977 – si ribadiva in modo inequivocabile il diritto dei soggetti «con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento [...] alla maturazione di quelle potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costume sociale».

È la responsabilità educativa del docente e della scuola in cui opera che appare, fin da allora, indispensabile per affrontare le diverse e a volte difficili situazioni di apprendimento; è l'assunzione personale di questo compito che dovrebbe contraddistinguere, da anni ormai, l'agire educativo dell'insegnante. Al di là e oltre i dispositivi normativi.

Comunque, a prescindere da possibili riduzionismi, la legge n. 170/2010 ha indubbiamente rappresentato per la scuola un importante banco di prova per riaffermare il carattere intenzionale di un'educazione che, lungi dall'essere rivolta ad un alunno 'medio', vale a dire un alunno 'in generale', si ponga nell'ottica del

¹ G. Stella, E. Savelli, *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento dopo la Legge 170*, Erickson, Trento 2011, p. 11.

massimo sviluppo di ciascuno.

Tuttavia, se da una parte la legge n. 170/2010 ha posto in luce la necessità di maggiori spazi di apertura del sistema scuola nei confronti degli apporti descrittivi, fenomenologici e normativi delle scienze umane (psicologia, sociologia, biologia, neurologia, neuroscienze cognitive ecc.), è pur vero che il parallelo e progressivo aumento numerico, nel contesto scolastico, degli alunni con DSA comporta necessariamente una riflessione approfondita circa le possibili conseguenze di un approccio educativo-didattico che consideri le differenze individuali quali «caratteristiche intrinseche degli studenti», spesso di origine biologica, da «trattare» *ad hoc* mediante forme di «adattamento “pedagogico”» simili a quelle che caratterizzano «progetti e azioni di recupero medico»². Esattamente l'opposto della prospettiva aperta oltre quarant'anni fa dalla commissione Falcucci.

Scopo della presente ricerca è dunque dimostrare che, al di là dei dispositivi normativi, un'azione pedagogico-didattica fondata sul principio della «personalizzazione» è *condicio sine qua non* per favorire il «successo formativo» di ogni allievo in quanto «persona umana» con tutte le sue peculiarità, tra cui gli eventuali disturbi specifici di apprendimento.

Il lavoro di ricerca si articola in due parti: la prima presenta una prospettiva fenomenologico-descrittiva e si propone di ricostruire il tema dei disturbi specifici dell'apprendimento secondo il triplice sguardo giuridico-normativo, clinico-scientifico e narrativo-biografico. Al riguardo, ogni aspetto viene affrontato in un apposito capitolo.

Lo sviluppo della riflessione sul piano giuridico, ripercorrendo – accanto alla ricostruzione del quadro nazionale relativo alla problematica dei disturbi di apprendimento - la sequenza degli atti normativi emanati da varie regioni, mostra, al di là di sovrapposizioni e disarmonie sul piano temporale, quanto la consapevolezza della complessità di tale problematica sia progressivamente venuta emergendo e come nel tempo si sia passati da un approccio volto a considerare specifici problemi all'elaborazione di uno sguardo più esteso e comprensivo delle varie difficoltà. Si inseriscono, nell'orizzonte considerato, sia il contributo della *Consensus Conference*, che indubbiamente ha arricchito il dibattito sulla distinzione fra le più generali

² S. Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti* (tit. orig. *Pédagogie différenciée*, 2010), La Scuola, Brescia 2011, p. 128.

difficoltà di apprendimento e i disturbi specifici di apprendimento, sia la considerazione delle diverse prospettive in merito, rinvenibili nei manuali di classificazione internazionali delle malattie, come argomentato nel secondo capitolo della prima parte.

Il punto di vista delle persone direttamente coinvolte nella problematica dei disturbi specifici di apprendimento, vale a dire gli allievi e le loro famiglie, favorisce un ritorno alla prospettiva giuridico-amministrativa, che porta ad evidenziare la necessità di tenere maggiormente presente e approfondire la complessità del problema oggetto di questa ricerca.

La seconda parte si presenta come un viaggio ermeneutico nei complessi meandri dell'esperienza educativa al fine di conoscere e comprendere 'dal di dentro' le sensibilità e gli approcci educativo-didattici che sembrano guidare l'azione dei docenti, sia un'ottica di prevenzione dei disturbi specifici dell'apprendimento, sia in una prospettiva di salvaguardia del «diritto all'istruzione» e al «successo formativo» delle persone con DSA.

Nello specifico, il quarto capitolo affronta il tema, assai dibattuto, della «prevenzione» dei disturbi specifici dell'apprendimento e, prendendo in considerazione tanto gli esiti della ricerca scientifica quanto le 'evidenze' empiriche di due percorsi realizzati nella scuola, si interroga sull'efficacia di strumenti predisposti *ad hoc* volti a identificare precocemente, sin dalla prima infanzia, eventuali soggetti con DSA.

Il quinto capitolo approfondisce il tema della didattica e, a partire da una ricerca realizzata nella scuola primaria con il metodo dell'osservazione partecipante, esplora le «azioni dell'agire educativo»³, ponendo in luce i rapporti di continuità e di discontinuità tra i concetti di «individualizzazione» e «personalizzazione» spesso richiamati, senza opportune distinzioni, dai dispositivi normativi.

Il sesto capitolo si propone di dimostrare il valore aggiunto della ricerca-azione nel miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento che si realizzano nella scuola; nello specifico, a partire da un'assunzione pedagogica del tema dei disturbi specifici dell'apprendimento, in riferimento ad un percorso di ricerca-azione condotto parallelamente alla presente ricerca, si pone in luce il ruolo

³ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 55-59.

strategico del dispositivo dell'intervista nell'orientare l'azione didattica del docente in vista della valorizzazione dei punti di forza di ogni allievo in quanto «[...] abisso sorgivo senza fondo o [...] universo senza confini, dove si può sempre scoprire un livello più fondamentale ed originale di quello raggiunto»⁴.

Tutti, con o senza disturbi specifici di apprendimento.

⁴ G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2006, p. 72.

1. I disturbi specifici di apprendimento nei dispositivi giuridico-normativi

Con l'ultimo decennio del XX secolo, il campo dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) è stato oggetto di numerosi studi e ricerche che hanno determinato, nell'opinione pubblica, un sempre maggiore interesse per la tematica e l'istituzione di percorsi formativi *ad hoc* anche *post lauream*, quali master e corsi di perfezionamento, volti a promuovere la conoscenza dei DSA e delle possibili strategie d'intervento.

La nascita dell'AIRIPA⁵, da una parte, e dell'AID⁶, dall'altra, hanno dato un ulteriore impulso all'emergere di nuove sensibilità culturali e hanno posto le basi per la tutela giuridica dei diritti degli studenti con DSA, sia per i contributi forniti al progredire degli studi scientifici in materia, sia per l'aumentata pressione esercitata sugli organi di governo dalle famiglie e dalle specifiche associazioni che si erano nel frattempo formate. In particolare, soprattutto per merito dell'AID, è aumentato sempre più il riconoscimento pubblico dell'esistenza dei DSA e si è fatta avanti l'idea di provvedimenti dispensativi o compensativi⁷.

Con il passare del tempo, molte Regioni, nell'esercizio delle proprie competenze in materia di diritto allo studio, hanno promulgato atti normativi volti al riconoscimento e alla presa in carico 'riabilitativa' dei soggetti con DSA; tuttavia, in assenza di una legge quadro nazionale, il rischio di non seguire principi univoci in materia era fortissimo, a tal punto da costringere lo stesso Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ad esprimersi in proposito, con iniziative di vario

⁵ Il riferimento è all'Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento, nata nel 1991 ad opera di studiosi, esperti e professionisti operanti nel campo della psicopatologia dell'apprendimento con lo scopo di «promuovere studi e ricerche nel settore della psicologia dello sviluppo e/o dell'apprendimento, sia in relazione ai processi coinvolti, che allo sviluppo normale e patologico; favorire la diffusione di informazioni, di conoscenze scientifiche e tecniche, di strumenti aggiornati fra coloro che operano in questo settore ai fini di ricerca, formazione degli operatori, pratica clinica e operativa; sviluppare e diffondere modelli di intervento validati in ambito della psicopatologia dell'apprendimento», in <http://www.airipa.it>.

⁶ Il riferimento è all'Associazione Italiana Dislessia, nata con lo scopo di «accompagnare nella crescita i bambini dislessici e garantire alle loro famiglie un sostegno completo e costante», in www.dislessiaamica.com/it/AID.

⁷ In base alla prima logica lo studente con DSA può essere esentato da alcuni compiti; in base alla seconda, invece, lo studente con DSA può avvalersi di strumenti o procedure che gli consentano di superare a determinate difficoltà.

genere volte a garantire il successo formativo di allievi che, a causa del disturbo o dei disturbi, incontravano difficoltà negli apprendimenti.

1.1 Uno sguardo alle norme regionali

Sin dal 2007, in assenza di una norma nazionale, le Regioni hanno provveduto alla realizzazione di accordi territoriali che potessero garantire, ai soggetti con DSA, il diritto allo studio, l'effettiva integrazione in ambito scolastico, l'efficace individuazione dei possibili disturbi e la messa in atto, da parte dei docenti, di iniziative volte a tradurre, in chiave didattica, le consapevolezze maturate in seguito alla frequenza di specifici percorsi formativi rivolti agli "addetti ai lavori".

1.1.1 Regione Basilicata: la Legge n. 20 del 12 novembre 2007

A dare il via all'emanazione di leggi regionali fu la Basilicata con l'Accordo del 12 novembre 2007⁸, il cui scopo era «raccordare famiglie, scuola e servizi sanitari al fine di predisporre un sistema di diagnosi precoce e di riabilitazione, nonché migliori condizioni di apprendimento scolastico ed adeguata attenzione da parte dell'intera comunità regionale». In particolare, l'art. 2 della legge prevedeva la messa in atto di «campagne di sensibilizzazione», in tema di DSA, rivolte «alle famiglie, alla scuola, al mondo del lavoro, alle realtà sanitarie, all'associazionismo», unitamente alla «previsione di specifici interventi per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti e degli operatori scolastici sulle problematiche proprie degli studenti con difficoltà specifiche di apprendimento».

Considerata la necessità di procedere secondo una prospettiva unitaria e integrata, che tenesse conto delle acquisizioni epistemiche maturate in ambito scientifico, l'art. 3 della legge prevedeva «iniziative specifiche per la formazione e l'aggiornamento di operatori dei servizi sanitari regionali preposti alla diagnosi e alla riabilitazione di soggetti con DSA», unitamente alla destinazione di «specifici contributi agli Enti Locali che [avessero] segnalato la presenza di soggetti con diagnosi accertata, onde favorire l'acquisto nelle scuole di strumenti informatici dotati di videoscrittura con correttore ortografico e sintesi vocale e di altri strumenti alternativi, informatici o tecnologici, per facilitare i percorsi didattici degli alunni con difficoltà specifiche di

⁸ Legge Regionale 12 novembre 2007, n. 20 "Interventi in favore dei soggetti affetti da dislessia e da altre difficoltà specifiche di apprendimento" (B.U. Regione Basilicata n. 54 del 23 novembre 2007).

apprendimento». Inoltre, in rapporto al mondo del lavoro, la legge evidenziava, all'art. 6, il diritto delle persone con DSA di usufruire di «pari opportunità di sviluppo delle proprie capacità in ambito sociale e professionale»; inoltre, riguardo alle procedure di svolgimento dei concorsi pubblici regionali, all'art. 7 prevedeva la «possibilità di sostituire» le prove scritte «con un colloquio orale o di utilizzare strumenti compensativi per le difficoltà di lettura, di scrittura e di calcolo, ovvero di usufruire di un prolungamento dei tempi stabiliti per l'espletamento delle medesime prove».

1.1.2 Regione Valle d'Aosta: la Legge n. 8 del 12 maggio 2009

A seguito della Legge n. 20 del 12 novembre 2007, emanata dalla regione Basilicata, che ha fatto da battistrada alle leggi regionali in materia di DSA, la Valle d'Aosta ha emanato la Legge n. 8 del 12 maggio 2009⁹ che, come esplicitato dall'art. 2, mirava al raggiungimento delle seguenti finalità:

- a) garantire i necessari supporti ai soggetti con DSA, in funzione del diritto all'istruzione e alla formazione;
- b) assicurare lo sviluppo delle potenzialità dei soggetti con DSA;
- c) assicurare adeguate possibilità di individuazione dei casi a rischio, a partire dalla scuola dell'infanzia, e di diagnosi precoce, nella scuola primaria;
- d) sensibilizzare e formare gli insegnanti, i formatori, i referenti delle istituzioni scolastiche, gli operatori socio-sanitari e i genitori nei confronti delle problematiche legate a DSA;
- e) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra la famiglia, le istituzioni scolastiche, gli enti di formazione e i servizi sanitari durante tutto l'arco di istruzione e formazione;
- f) ridurre i disagi formativi ed emozionali per i soggetti con DSA, favorendone il successo scolastico e formativo e prevenendo eventuali blocchi nell'apprendimento;
- g) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate degli alunni con DSA;

⁹ Legge Regionale 12 maggio 2009, n. 8 “Disposizioni in materia di disturbi specifici di apprendimento” (B.U. Regione Valle d'Aosta n. 22 del 3 giugno 2009).

- h) garantire ai soggetti con DSA uguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito lavorativo.

Al fine di assicurare il perseguimento degli obiettivi previsti all'art. 2, la legge contemplava l'istituzione di un Comitato tecnico-scientifico sui DSA, identificato dalla Giunta regionale, cui spettavano i seguenti compiti:

- proporre un piano di formazione del personale scolastico dirigente e docente, degli operatori della formazione e degli operatori socio-sanitari sulle problematiche degli alunni con DSA;
- promuovere attività di identificazione precoce da realizzare dopo i primi mesi di frequenza dei corsi scolastici per individuare gli alunni a rischio di DSA;
- documentare e diffondere buone prassi di interventi e iniziative sui DSA;
- coordinare e raccordare l'attuazione degli interventi, monitorarne e valutarne l'applicazione;
- curare le rilevazioni dei dati e delle informazioni sulle attività svolte e la predisposizione della relazione annuale.

La legge, nel far proprie le acquisizioni scientifiche in materia di DSA, evidenziava il ruolo strategico della scuola pubblica, sia statale sia paritaria, nel porre in atto, «nell'ambito dell'autonomia didattica e organizzativa», le misure compensative e dispensative volte a «favorire il successo scolastico e formativo» degli alunni con diagnosi di DSA. Al riguardo, la norma contemplava le seguenti azioni:

- a) favorire l'adozione di percorsi educativi individualizzati e l'applicazione di adeguate strategie didattiche finalizzati a promuovere negli alunni un approccio positivo verso la scuola, garantendo l'apprendimento in condizioni di benessere e favorendo il successo scolastico e formativo.
- b) Prevedere l'utilizzo di tecniche compensative, che si avvalgano anche dell'uso delle tecnologie informatiche e multimediali e degli strumenti di apprendimento facilitanti; l'attuazione di misure che dispensino da alcune prestazioni non essenziali e privilegino la qualità dei concetti da apprendere; la possibilità di fruire da parte degli studenti con diagnosi DSA di tempi di esecuzione più lunghi di quelli ordinari.
- c) Prevedere l'adozione di strategie compensative che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente adeguati di apprendimento e, anche in

considerazione della caratteristica bi-plurilingue della scuola valdostana, valutare la possibilità, ove ritenuto opportuno dal consiglio di classe, di attuare forme di esonero valutativo rispetto ad alcune tipologie di prove scritte di lingua, potenziando in forma compensativa le prove orali.

L'art. 6 della legge contemplava ulteriormente la necessità di promuovere il successo formativo degli studenti con DSA attraverso misure volte a «garantire adeguate forme di verifica e di valutazione, in riferimento alla progettazione didattica individualizzata e personalizzata, agli strumenti compensativi e dispensativi utilizzati e alla possibilità di assegnare tempi più lunghi di esecuzione». Tra l'altro, la legge, ponendo particolare attenzione al tema della continuità educativa, precisava che «le misure educative e di supporto adottate e i risultati conseguiti [*dovevano essere*] documentati a cura del consiglio di classe in un apposito fascicolo» che avrebbe accompagnato l'alunno nel suo percorso scolastico/formativo.

Come nella legge n. 20 del 12 novembre 2007, emanata dalla Regione Basilicata, anche in quella valdostana n. 8 del 12 maggio 2009 era previsto lo stanziamento di fondi per la salvaguardia dei diritti delle persone con DSA. Inoltre, l'art. 7 prevedeva la possibilità per i familiari fino al primo grado e per gli affidatari di alunni con DSA, «impegnati nell'assistenza alle attività scolastiche da svolgere a casa, di usufruire di orari di lavoro flessibili». In riferimento ai concorsi pubblici l'art. 8 stabiliva la possibilità, per i soggetti con DSA, «di utilizzare strumenti compensativi per le difficoltà di lettura, di scrittura e di calcolo, nonché di usufruire di un prolungamento dei tempi stabiliti per l'espletamento delle medesime prove».

1.1.3 Regione Emilia Romagna: la Legge n. 108 dell'1 febbraio 2010

Non molto tempo dopo l'Emilia Romagna, in continuità con le iniziative assunte in ambito giuridico dalla Basilicata e dalla Valle d'Aosta, emanò la Legge n. 108 dell'1 febbraio 2010¹⁰ che, oltre a far proprie le acquisizioni scientifiche in materia di DSA maturate nel contesto nazionale e recepite nei dispositivi giuridici presi in esame, recava in allegato il *Programma Regionale Operativo per i Disturbi Specifici di*

¹⁰ Legge Regionale 1 febbraio 2010, n. 108 “Programma regionale operativo per disturbi specifici di apprendimento (PRO-DSA) in Emilia Romagna” (B.U. Regione Emilia Romagna n. 38 del 3 marzo 2010).

*Apprendimento (PRO-DSA)*¹¹ corredato sia da un'ipotesi di percorso diagnostico-abilitativo di minori con DSA sia da un modulo fac-simile di Segnalazione di DSA¹².

1.1.4 Regione Lombardia: la Legge n. 4 del 2 febbraio 2010

Anche la Lombardia, con Legge regionale n. 4 del 2 febbraio 2010¹³, emanò disposizioni in favore dei soggetti con disturbi specifici di apprendimento, con le seguenti finalità:

- a) garantire condizioni favorevoli affinché i soggetti con DSA si realizzino nella scuola, nel lavoro, nella formazione professionale e in ogni altro contesto nel quale si sviluppi e realizzi la persona;
- b) promuovere la diagnosi precoce dei DSA nell'ambito di una stretta collaborazione tra strutture sanitarie pubbliche e private accreditate, istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, pubbliche e private, centri di istruzione e formazione professionale regionale, famiglie e associazionismo;
- c) promuovere specifiche iniziative volte a favorire la riabilitazione, facilitare l'apprendimento, agevolare l'integrazione e le pari opportunità dei soggetti con DSA.

In particolare, l'art. 2 della legge evidenziava il ruolo "partecipativo" che gli Enti Locali avrebbero dovuto assumere in riferimento alle azioni di cui sopra, «nel rispetto dei principi di sussidiarietà, adeguatezza e differenziazione»; inoltre, l'art. 3 precisava che la Regione avrebbe previsto, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico regionale e con il sistema di istruzione e formazione professionale regionale, l'attivazione di percorsi formativi *ad hoc* rivolti al personale docente «per fornire adeguati strumenti di individuazione precoce dei DSA e consentire l'adozione di percorsi didattici specifici, nonché il monitoraggio dei DSA».

¹¹ Si tratta di un Accordo che, nato con lo scopo di fornire risposte adeguate alle esigenze generali di ordine sanitario e riabilitativo in tema di diagnosi precoce e di presa in carico dei DSA, illustrava compiti e funzioni dei soggetti istituzionali – Sanità, Scuola, Università, Sistema di Istruzione e Formazione Regionale, Terzo Settore, mondo del Lavoro e dell'Associazionismo – preposti al «miglioramento della qualità di vita delle persone con DSA».

¹² Tali dispositivi erano già stati previsti con la nota circolare n. 127931 del 5 giugno 2009 del Direttore Generale della Sanità e delle Politiche Sociali della regione Emilia-Romagna.

¹³ Legge Regionale 2 febbraio 2010, n. 4 "Disposizioni in favore dei soggetti con disturbi specifici di apprendimento" (B.U. Regione Lombardia n. 5, 2° suppl. ord. del 4 febbraio 2010).

1.1.5 Regione Liguria: la Legge n. 3 del 15 febbraio 2010

A seguire, in data 15 febbraio 2010, la regione Liguria emanò la propria legge in materia di DSA¹⁴ e, al fine di garantire «il pieno sviluppo delle potenzialità dell'individuo» e «incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari», attribuiva agli organi di governo le seguenti responsabilità:

- a) assicurare adeguate possibilità per l'identificazione precoce dei DSA e per la riabilitazione dei soggetti che ne sono affetti, definendo modalità e procedure per il riconoscimento e l'attestazione;
- b) sensibilizzare e formare gli insegnanti e i genitori in merito alle problematiche collegate ai DSA;
- c) favorire il successo scolastico e prevenire blocchi nell'apprendimento degli alunni con DSA, predisponendo misure adeguate di supporto.
- d) agevolare la piena integrazione in ambito sociale e lavorativo di coloro che sono affetti da DSA.

Nell'ambito della «programmazione sociosanitaria», la legge, infatti, impegnava la Regione nel promuovere iniziative «volte a sensibilizzare le famiglie, la scuola, l'Università, il mondo del lavoro, le realtà sanitarie e l'associazionismo alla problematica delle difficoltà specifiche di apprendimento» e incoraggiava i soggetti istituzionali preposti alla presa in carico dei soggetti con DSA ad «incrementare» i rapporti di «comunicazione e collaborazione [...] durante tutto l'arco scolastico».

Nell'ambito della «programmazione regionale nel settore della formazione», la legge prevedeva «interventi per la formazione e l'aggiornamento del personale del Servizio Sanitario Regionale e di personale docente e dirigente delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia e l'Università».

La legge, inoltre, dava importanza all'«identificazione precoce dei soggetti con DSA» e, a tal fine, prevedeva «una campagna di *screening* e monitoraggio su tutto il territorio regionale», unitamente all'erogazione di specifici contributi agli enti locali «che [avessero] segnalato la presenza di soggetti affetti da DSA con diagnosi accertata», alle famiglie e alle istituzioni scolastiche; in favore di queste ultime, infatti, disponeva «la fornitura di materiale e tecnologia idonea all'assunzione, nei

¹⁴ Legge Regionale 15 febbraio 2010, n. 3 “Interventi in favore dei soggetti affetti da dislessia e da altre difficoltà specifiche di apprendimento” (B.U. Regione Liguria n. 2 del 17 febbraio 2010).

confronti degli alunni correttamente diagnosticati ed attestati, di misure compensative e dispensative da adottare nello svolgimento delle prove scritte e orali anche in sede di esame di Stato».

Tra l'altro, riguardo all'ambito lavorativo, la Regione si impegnava nell'assicurare «alle persone con DSA uguali opportunità di sviluppo delle proprie capacità in ambito sociale e professionale», prevedendo all'art. 8, nel caso dei concorsi pubblici svolti a livello regionale, la possibilità per i candidati di sostituire le prove scritte «con un colloquio orale o di utilizzare strumenti compensativi per le difficoltà di lettura, di scrittura e di calcolo, ovvero di usufruire di un prolungamento dei tempi stabiliti per l'espletamento delle medesime prove».

1.1.6 Regione Veneto: la Legge n. 16 del 4 marzo 2010

Non molto tempo dopo, anche la regione Veneto normò il campo dei DSA, dettando disposizioni in materia di servizio sanitario regionale con la legge n. 16 del 4 marzo 2010¹⁵, che fissava i seguenti obiettivi da raggiungere:

- a) garantire le condizioni ottimali nelle quali le persone con DSA possano utilmente realizzare la loro persona nella scuola, nel lavoro e nella società;
- b) promuovere la diagnosi precoce dei DSA nell'ambito di una stretta collaborazione tra strutture socio-sanitarie, pubbliche e private, famiglie e istituzioni scolastiche;
- c) formare e sensibilizzare gli operatori socio-sanitari, gli insegnanti e i genitori in merito alle problematiche collegate ai DSA;
- d) permettere una diagnosi tempestiva e corretta, anche quando si tratta di persone non più comprese nell'età evolutiva;
- e) promuovere e favorire percorsi riabilitativi idonei per le persone con DSA;
- f) favorire specifiche iniziative volte a facilitare l'apprendimento e il pieno sviluppo della persona con DSA.

In analogia con i dispositivi giuridici esaminati in precedenza, la legge veneta impegnava la Giunta regionale in «iniziative dirette all'identificazione precoce delle persone con DSA e all'attivazione di percorsi individualizzati di recupero» (art. 3) e

¹⁵ Legge Regionale 4 marzo 2010, n. 16 “Interventi a favore delle persone con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e disposizioni in materia di servizio sanitario regionale” (B.U. Regione Veneto n. 21 del 9 marzo 2010).

prevedeva «interventi per la formazione e l'aggiornamento degli operatori socio-sanitari, [...] dei familiari che assistono le persone con DSA, [...] del personale docente e dirigente delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, pubbliche e private [...], delle università degli studi del Veneto e del sistema di istruzione e formazione professionale regionale» (art. 4).

La legge assicurava, inoltre, alle persone con DSA «pari opportunità di sviluppo delle proprie capacità in ambito sociale e professionale» (art. 5); a tal fine, prevedeva l'erogazione di contributi alle aziende socio-sanitarie e agli enti locali per la realizzazione di progetti «finalizzati alla diagnosi, al trattamento riabilitativo [...] e allo studio quotidiano a casa» (art. 7), unitamente alla progettazione di «campagne informative e di sensibilizzazione, aventi per oggetto le problematiche afferenti ai DSA, rivolte all'opinione pubblica» (art. 6).

1.1.7 Regione Puglia: la Legge n. 4 del 25 febbraio 2010

Infine la Puglia, con legge regionale n. 4 del 25 febbraio 2010¹⁶, si impegnò nel raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- a) assicurare adeguate possibilità per l'identificazione precoce dei DSA e per la riabilitazione dei soggetti che ne sono interessati;
- b) sensibilizzare e formare gli insegnanti e i genitori in merito alle problematiche collegate ai DSA;
- c) favorire il successo scolastico e prevenire blocchi nell'apprendimento degli alunni con DSA, predisponendo misure adeguate di supporto;
- d) agevolare la piena integrazione in ambito sociale e lavorativo di coloro che hanno un DSA;
- e) sostenere l'acquisto nelle scuole di strumenti informatici dotati di video scrittura con correttore ortografico e sintesi vocale e di altri strumenti alternativi, informatici o tecnologici, per facilitare i percorsi didattici degli alunni.

La legge prevedeva la messa in campo di iniziative volte non solo a «sensibilizzare le famiglie, la scuola, il mondo del lavoro, le realtà sanitarie e l'associazionismo alla problematica dei disturbi specifici di apprendimento», ma anche a «incrementare la comunicazione e la collaborazione» tra i soggetti istituzionali preposti alla presa in

¹⁶ Legge Regionale 25 febbraio 2010, n. 4 “Norme urgenti in materia di sanità e servizi sociali” (B.U. Regione Puglia n. 40 del 2 marzo 2010).

carico dei soggetti con DSA durante l'intero arco scolastico. Inoltre, relativamente all'ambito sanitario, si impegnava nel dotare «i servizi di neuropsichiatria infantile di personale qualificato e di strumenti diagnostici idonei», prevedendo altresì la realizzazione di iniziative volte all'«identificazione precoce» e al «monitoraggio» dei DSA sul territorio regionale.

Dall'analisi operata riguardo alla normativa regionale in materia di DSA, si evince che solo alcune Regioni italiane promulgarono leggi “proprie” volte a tutelare, dal punto di vista giuridico, le persone con DSA in attesa dell'emanazione di una legge di Stato che garantisse “uniformità” in materia sull'intero territorio nazionale ¹⁷.

Ad ogni modo, per quanto ogni Regione abbia affrontato il tema dei disturbi specifici di apprendimento in maniera autonoma, dall'analisi comparata delle fonti giuridiche citate risulta possibile identificare, in linea di principio, tre importanti elementi di convergenza.

In primo luogo, la necessità di coinvolgere, in nome del principio di sussidiarietà, i soggetti istituzionali operanti sul territorio regionale in azioni volte all'identificazione precoce dei disturbi specifici di apprendimento e in grado di sostenere, in coerenza con il dettato costituzionale, il «pieno sviluppo»¹⁸ delle persone con DSA.

In secondo luogo, il coinvolgimento delle «formazioni sociali»¹⁹ - dalla famiglia alla scuola, dai servizi sanitari al terzo settore - in percorsi *ad hoc* che favorissero la conoscenza e la presa in carico dei disturbi.

¹⁷ In realtà, ancor prima che fosse promulgata una norma nazionale in materia di DSA, anche il Lazio, la Campania e il Molise presentarono le proprie leggi regionali non ancora ratificate; cfr. M. Della Concordia Basso, *Leggi regionali in materia di DSA. Alcune riflessioni*, in G. Simoneschi (ed.), *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, Annali della Pubblica Istruzione, 2/2010, p. 155, in http://www.inclusione.it/wp-content/uploads/2012/11/API2_2010_cliccabile.pdf.

¹⁸ Il riferimento è all'art. 3 comma 2 della Carta costituzionale, che sancisce il diritto di ciascun soggetto a vedersi rimuovere gli ostacoli che «di fatto impediscono il pieno sviluppo della persona umana».

¹⁹ Il riferimento è all'art. 2 della Costituzione, in cui si legge quanto segue: «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale».

In terzo luogo, lo stanziamento, nei bilanci regionali, di fondi da destinare a sostegno dei processi di apprendimento dei soggetti con DSA, in vista della piena integrazione scolastica e sociale.

1.2 Verso l'emanazione di una legge nazionale

Nell'ambito di un orizzonte epistemologico-scientifico intriso di rinnovate sensibilità culturali, non poteva mancare un dispositivo giuridico che conferisse organicità alle disposizioni regionali in materia di DSA: l'8 ottobre 2010 fu pertanto emanata la legge n. 170 - *Norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*²⁰.

L'art. 1, nel riconoscere «la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento [...] che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali», da una parte ha posto le basi giuridiche per il raggiungimento del «successo formativo»²¹ degli studenti con DSA, legittimando l'utilizzo di «strumenti compensativi» e di «misure dispensative» nei processi di apprendimento; dall'altra, in riferimento all'ambito più squisitamente educativo, ha sgranato convinzioni e pregiudizi, ha aperto orizzonti inesplorati, ha favorito il dispiegarsi di progettualità formative più rispettose nei confronti delle “differenze individuali”, da intendersi non come «un ostacolo al successo formativo, o un problema da delegare ad altri, ma come un'occasione per allargare il ventaglio dell'offerta formativa»²².

È comunque degno di nota il lungo e travagliato *iter* socio-culturale che ha posto le basi per l'emanazione di questa norma, come conferma la prima nota ministeriale emanata dalla Direzione Generale per lo Studente il 5 ottobre 2004²³. Nell'*incipit* si legge infatti: «Pervengono a questa Direzione esposti con i quali alcuni genitori lamentano che non sempre le difficoltà di apprendimento di soggetti dislessici sono

²⁰ Legge 8 ottobre 2010, n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”, (G.U. n. 244 del 18 ottobre 2010).

²¹ Il riferimento è all'art. 1, comma 2, del D.P.R. n. 275/1999, nel quale si legge che «l'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie, alle caratteristiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo».

²² G. Stella, E. Savelli, *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*, cit., p. 12.

²³ Nota ministeriale del 5 ottobre 2004, prot. n. 4099/A/4 avente per oggetto: Iniziative relative alla dislessia.

tenute nella dovuta considerazione, con la conseguenza che i soggetti in questione hanno lo stesso percorso formativo nonché la medesima valutazione degli altri alunni».

A dare il via al dibattito parlamentare, sono state dunque le famiglie degli studenti con DSA che, a quanto pare, nonostante le numerose disposizioni ministeriali che saranno prese in esame più avanti, non hanno trovato nella scuola terreno fertile per la salvaguardia del «diritto all'istruzione»²⁴ dei propri figli, come evidenziano le parole del signor Daniele: «Chiediamo al Parlamento di fare un ulteriore sforzo per informarsi sui problemi che incontra un dislessico, e sulle possibili conseguenze che può avere la dislessia non riconosciuta e dovutamente trattata in età scolare: oltre al “fisiologico” quanto vituperato abbandono scolastico può avere conseguenze sulla salute mentale dei ragazzi minandone fortemente l'autostima e portando i soggetti a fenomeni di depressione giovanile che possono sfociare, come già successo, addirittura in fatti di cronaca nera, come, ad esempio, il suicidio, o a fenomeni di esagerata tensione nervosa che può portare al rifiuto totale delle istituzioni e direttamente a fenomeni di bullismo, sia attivo che subitativo, o dipendenza da droga e alcool, nonostante la bontà dell'ambiente familiare»²⁵.

La storia della legge n.170/2010, infatti, ha inizio con il disegno di legge “Nuove norme in materia di difficoltà specifiche d'apprendimento”, approvato dalla VII Commissione permanente²⁶ del Senato della Repubblica il 19 maggio 2009.

Tale disegno, modificato sia nel titolo sia in alcuni contenuti dalla VII Commissione permanente²⁷ della Camera dei Deputati il 9 giugno 2010²⁸, è stato trasmesso dal Presidente della Camera dei deputati alla Presidenza l'11 giugno 2010.

²⁴ Tale diritto è sancito nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel lontano 10 dicembre 1948 che, all'articolo 26, commi 1 e 2, recita: «Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali [...]».

²⁵ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, Libri Liberi, Firenze 2008, p. 41.

²⁶ Il riferimento è alla Commissione “Istruzione pubblica, beni culturali, ricerca scientifica, spettacolo e sport”.

²⁷ Il riferimento è alla Commissione “Cultura, scienza e istruzione”.

²⁸ Si tratta del Disegno di legge n. 1006-1036-B, “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”.

Successivamente, l'AID e altre associazioni, insieme a professionisti e a genitori, ha sostenuto e promosso la petizione "Appello al Senato per l'approvazione della legge su dislessia e DSA"²⁹. Questa petizione, che nel settembre 2010 contava circa 1400 firme, è stata scritta da Laura, mamma di un bambino con dislessia, per chiedere «l'approvazione definitiva della legge nel giro di poche settimane».

E così fu, considerato che, a distanza di poco tempo, l'8 ottobre 2010, fu emanata la tanto attesa norma di rango primario!

1.3 Uno sguardo retrospettivo ai dispositivi giuridici riguardanti la scuola

Per quanto la legge n. 170/2010 sia stata considerata dall'opinione pubblica «elemento di progresso culturale»³⁰, l'attenta disamina della normativa scolastica, non solo recente, sembrerebbe sconfermare, o almeno ridimensionare, la portata di questa tesi; anzi, per certi versi, non fornirebbe nemmeno risposte convincenti alla domanda di senso giuridico, oltre che pedagogico, della norma: non è infatti vero che, sin dal lontano 1975, in tempi non permeati dalla ricerca scientifica in campo di DSA, la *Relazione conclusiva della commissione Falcucci*³¹ evidenziava in modo inequivocabile quella che potremmo definire la *deputatio ad finem* della scuola, ossia «favorire lo sviluppo delle potenzialità individuali di ogni allievo»? Queste, infatti, le parole contenute nel *Documento Falcucci*, passato alla storia come *Magna Charta* dell'integrazione scolastica delle persone disabili nella scuola di tutti: «Anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi, infatti, esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costruire sociale. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di

²⁹ Il testo della petizione è consultabile on line al seguente indirizzo: <https://firmiamo.it/appello-approvazione-legge-dislessia#petition>.

³⁰ *Ivi*, p. 13.

³¹ Si tratta del Documento elaborato dalla Commissione parlamentare, istituita durante la VI Legislatura del Governo Aldo Moro e presieduta dalla Sen. Franca Falcucci; esso conteneva i principi e gli orientamenti pedagogici generali che avrebbero poi inaugurato la 'via italiana' all'integrazione scolastica dei soggetti con disabilità nelle scuole 'di tutti'. Nello specifico, il Documento fu allegato dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Franco Maria Malfatti alla C.M. n. 227 dell'8 agosto 1975 per una più ampia diffusione e condivisione da parte dell'intero personale scolastico; in http://www.integrazionescolastica.it/upload/art455/documento_Falcucci_1975_2005.pdf

questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane. La scuola, proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati, anche se deve considerarsi coesistente una organizzazione dei servizi sanitari e sociali finalizzati all'identico obiettivo. Questo impegno convergente si impone preliminarmente sotto il profilo della prevenzione anche in senso diagnostico, terapeutico ed educativo da realizzarsi fin dalla nascita ed in tutto l'arco prescolare, specialmente nei confronti del bambino che abbia particolari difficoltà; sia per circoscrivere, ridurre ed eliminarne le cause, ove possibile, nonché gli effetti di esse; sia per evitare l'instaurazione di disturbi secondari»³².

Benché il *Documento* si riferisse, in modo specifico, agli allievi con disabilità, tuttavia le parole in esso contenute sembrerebbero collocare la riflessione nell'ambito di una prospettiva pedagogica e giuridico-normativa molto più ampia volta a riconoscere le "differenze individuali" e a favorire contestualmente il pieno sviluppo delle capacità di ciascuno.

Tra l'altro, è in questa direzione che si colloca il D.P.R. n. 275/1999³³ che, all'art.1 comma 2, recita quanto segue: «L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento».

Sempre lo stesso dispositivo normativo, all'art. 4, esplicita gli obiettivi nazionali che le istituzioni scolastiche autonome sono chiamate a concretizzare:

- realizzare il diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni;

³² *Ivi*, p. 3.

³³ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59" (G.U. n. 186 del 10 agosto 1999).

- riconoscere e valorizzare le diversità;
- promuovere le potenzialità di ciascuno;
- favorire il successo formativo.

In vista del conseguimento di tali obiettivi, come precisato nel testo normativo, si chiede alle scuole di riflettere le esigenze formative degli alunni, delle famiglie e del contesto culturale, sociale ed economico di riferimento; organizzare le attività «nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni»; adottare forme di flessibilità didattica e organizzativa; regolare con efficacia i tempi di insegnamento; assicurare la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale; favorire l'introduzione e l'utilizzo di tecnologie innovative; adottare metodologie e strumenti didattici coerenti con il Piano dell'Offerta Formativa.

Tuttavia, per capire meglio gli sviluppi normativi che hanno portato all'emanazione della legge n. 170/2010, è opportuno allargare lo sguardo, almeno in prospettiva, aldilà del contesto nazionale. Non senza implicazioni per le politiche sociali europee, infatti, è stato il documento dell'UNESCO *Good Pedagogy – Inclusive Pedagogy*³⁴ in cui si evidenzia, cosa risaputa dalla notte dei secoli, che tutti i bambini sono fra loro diversi. Il partire da questo presupposto porta a concepire la diversità come un punto di forza, e l'esistenza di stili cognitivi diversi la sua peculiarità. Per poter promuovere l'apprendimento nella modalità più efficace, l'insegnante dovrebbe quindi partire dalla conoscenza e dall'esplorazione dei propri stili cognitivi, che inevitabilmente influenzano le modalità della didattica, e dovrebbe far esplorare agli alunni i diversi stili³⁵.

Tra l'altro, il 22 maggio 2001, l'Organizzazione Mondiale della Sanità introduce il modello ICF³⁶, in cui si afferma che «la salute non è assenza di malattia, ma

³⁴ Unesco, *Good Pedagogy – Inclusive Pedagogy*, in *Unesco Section for Special Need Education, Inclusive Education and EFA. A challenge and a vision*, Paris, 2000, pp. 14-20.

³⁵ G. Stella, L. Grandi, *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti, Firenze 2011, p. 12.

³⁶ Si tratta del modello internazionale di Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF - *International Classification of Functioning, Disability and Health*), il cui scopo è definire, tanto a livello internazionale, quanto nel contesto nazionale, riferimenti culturali comuni utili a favorire il confronto e la collaborazione tra più "culture": da quella pedagogica a quella psicologica, da quella etica a quella medica e psichiatrica. L'ICF mira a descrivere lo stato di salute, e l'eventuale disabilità, della persona in relazione ai propri ambiti esistenziali (sociale, familiare, lavorativo). L'analisi delle dimensioni esistenziali della persona facilita l'individuazione di ciò che è potrebbe migliorare la qualità di vita del soggetto. Attraverso la correlazione tra fattori ambientali e salute si perviene poi alla definizione di disabilità intesa quale "condizione di salute in un ambiente

benessere bio-psico-sociale e piena realizzazione del proprio potenziale», della propria *capability*³⁷. Non a caso, «mentre in Europa e nei Paesi anglosassoni, [*si afferma*] una normativa inclusiva per gli alunni con difficoltà di apprendimento non dovute a cause sanitarie ma a svantaggio socio-culturale, ambientale e familiare»³⁸, in Italia, la legge n. 62/2000³⁹ sancisce il diritto all'integrazione degli alunni con disabilità anche nelle classi delle scuole paritarie.

Un ulteriore passaggio giuridico-normativo nella salvaguardia dei principi costituzionali si riscontra nella legge n. 53/2003⁴⁰ e nel successivo decreto legislativo n. 59/2004⁴¹, che introducono la personalizzazione delle attività educative (scuola dell'infanzia) e dei piani di studio (scuola primaria e secondaria di I grado).

L'accento sulla personalizzazione intensifica quanto già il D.P.R. n. 275/1999 aveva preannunciato, anticipa e spiana la strada all'affermazione del relativo diritto che sarà avvalorato dalla legge n. 170/2010. L'art. 1 comma 1 della legge n. 53/2003, infatti, definisce in modo chiaro ed inequivocabile la *deputatio ad finem* del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione: «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione». All'art. 2 comma 1, essa evidenzia, altrettanto chiaramente, i principi pedagogici cui dovranno far riferimento i futuri decreti attuativi:

1. promuovere l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e

sfavorevole». Cfr. Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *ICF Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.

³⁷ A.K. Sen, "Capability and well-being", in M.C. Nussbaum, A.K. Sen (eds.), *The quality of life*, Clarendon Press, Oxford 1994.

³⁸ R. Arpino, C. Semeraro, *Disturbi specifici dell'apprendimento: rilevazione delle difficoltà*, in L. Perla (ed.), *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Brescia 2013, p. 314.

³⁹ Legge 10 marzo 2000, n. 62, "Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione", (G.U. n. 67 del 21 marzo 2000).

⁴⁰ Legge 28 marzo 2003, n. 53 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale", art. 2 lettera 1 (G.U. n. 77 del 2 aprile 2003).

⁴¹ Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 "Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53"; artt. 3 c. 2; 7 c. 2; 10 c. 2 (G.U. n. 51 del 2 marzo 2004, suppl. ord. n. 31).

le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea;

2. promuovere il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea;
3. assicurare a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età.

Comunque, a prescindere dagli sviluppi normativi, che riflettono sempre le sensibilità culturali presenti o emergenti, a stimolare l'attenzione della comunità scientifica e dell'opinione pubblica in materia di DSA sono stati vari fattori:

- La traduzione italiana dei principi fondanti dell'ICF anche nella versione per l'età evolutiva⁴².
- Il rapido aumento di alunni stranieri nelle scuole.
- L'intervento dell'AID e di G. Stella⁴³ nel sensibilizzare i decisori politici, nonché le figure professionali operanti nel contesto scolastico, a trovare soluzioni didattiche in favore degli alunni con DSA.
- Gli studi e le ricerche di R. Vianello sugli effetti positivi dell'inclusione scolastica negli alunni con disabilità e con altri disturbi rispetto ai coetanei frequentanti all'estero le scuole speciali⁴⁴.
- La particolare attenzione di A. Canevaro sulla «prossimità dei sostegni», non limitabili solo all'insegnante di sostegno né rappresentabili in termini quantitativi, bensì qualitativi⁴⁵.

⁴² Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti* (tit. orig. *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version*, 2007), Erickson, Trento 2007.

⁴³ G. Stella, *La dislessia. Aspetti cognitivi e psicologici: diagnosi precoce e riabilitazione*, FrancoAngeli, Milano 2003; G. Stella, *La dislessia*, Il Mulino, Bologna 2004.

⁴⁴ R. Vianello, *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive. Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*, Erickson, Trento 2012.

⁴⁵ A. Canevaro, D. Ianes, *Buone prassi di integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2002.

1.4 Le disposizioni ministeriali in tema di Disturbi Specifici di Apprendimento

Nonostante il decreto legislativo n. 59/2004, i principi enucleati nelle fonti normative citate non trovano nella scuola un terreno fertile di applicazione, come dimostrano le biografie di sofferenza e di incomprensione, per contraccolpo anche di una diffusa disinformazione, di tanti studenti con DSA. Come ben evidenzia M.M. Neri, nella prassi quotidiana, «da una parte [...] si è assistito all'assimilazione dei DSA con le disabilità, dall'altra al loro disconoscimento interpretando le prestazioni incerte e inadeguate come risultato di cattiva volontà e disimpegno da parte degli alunni interessati»⁴⁶. A conferma della prima logica, si leggano le parole della madre di un ragazzo disgrafico: «[...] era stato seguito per sette anni da una neuropsichiatra infantile che non è mai stata in grado di fare accettare agli insegnanti le difficoltà di nostro figlio e neppure i possibili interventi. Gli insegnanti sarebbero stati disponibili solo in caso di sostegno. Nessun esito positivo neppure dopo i successivi due anni passati con un nuovo psicologo che aveva proposto un progetto di sostegno sulla classe. La scuola boccia il suo progetto di intervento, pretendendo al suo posto il sostegno e una certificazione di disabilità [...] Ma il nostro ragazzo non è “handicappato” – come la scuola lo vorrebbe per “aiutarlo” – e non è nemmeno dislessico, è solo “disgrafico”»⁴⁷.

In rapporto alla seconda logica si legga, invece, la testimonianza della madre di un bambino dislessico: «Come un incubo mi ritornano alla mente le parole, sempre uguali e ogni volta sempre più pesanti, che le maestre scrivevano sul diario di Samuele al termine della giornata come metodo, dicevano loro, per stimolare e far recuperare la voglia a Samuele: “Samuele è un bambino pigro, molto pigro. Vuole sempre una persona vicina per lavorare e a scuola si fa tutto il possibile, ma lui collabora poco. Avrebbe bisogno di insistere sulla scrittura in corsivo, con dettati, con copie dal libro. Deve leggere molto e insistere sull'ortografia. Deve essere sempre corretto nella pronuncia delle parole e gli si deve chiedere di fare attenzione

⁴⁶ M.M. Neri, *I disturbi specifici di apprendimento. Una lettura pedagogica della normativa*, in B. Grasselli, M.M. Neri, C. Lucarelli, D. Consoni, *Potenziamento “abilitante” nei disturbi specifici di apprendimento. Monitoraggio e arricchimento del linguaggio e del desiderio della lettura*, Armando, Roma 2015, pp. 13-14.

⁴⁷ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., pp. 65-66.

perché a volte, per distrazione, omette delle lettere e delle sillabe. Adesso quelle parole mi feriscono il cuore se penso a quanto Samuele abbia dovuto soffrire in tutti questi anni»⁴⁸.

Si ravvisa dunque l'esigenza di una maggiore chiarezza in ambito giuridico-normativo. È quanto richiesto, da una parte, dagli studenti con DSA e dalle loro famiglie; dall'altra dai docenti e dal personale sanitario coinvolto nella "presa in carico" di questa categoria di soggetti.

Proprio alle sollecitazioni provenienti, in maniera diretta e continuativa, dalle famiglie dei bambini e dei ragazzi con DSA, hanno inteso rispondere le numerose note ministeriali che hanno fatto da battistrada alla legge specifica.

Con la prima di queste del 5 ottobre 2004⁴⁹, indirizzata ai Direttori degli Uffici Scolastici Regionali, il termine dislessia entra ufficialmente nel linguaggio professionale dei docenti: se ne definisce il significato, in quanto «disturbo specifico dell'apprendimento che riguarda il leggere e lo scrivere»; si precisa che i soggetti interessati sono dotati di quoziente intellettivo nella norma, «non presentano, quindi, handicap di carattere neurologico o sensoriale o comunque derivanti da questioni di svantaggio sociale», quanto piuttosto, in base ad evidenze scientifiche, «particolarità di funzionamento delle aree cerebrali deputate al riconoscimento dei fonemi ed alla traduzione di questi in grafemi nella forma scritta e, infine, alla lettura della parola scritta»; si getta lo sguardo alla possibile relazione tra dislessia e disagio emozionale e relazionale, come si rileva da queste parole: «Dato che tali difficoltà si manifestano in persone dotate di quoziente intellettivo nella norma, spesso vengono attribuite ad altri fattori: negligenza, scarso impegno o interesse. Questo può comportare ricadute a livello personale, quali abbassamento dell'autostima, depressione o comportamenti oppositivi, che possono determinare un abbandono scolastico o una scelta di basso profilo rispetto alle potenzialità».

La nota, quindi, alleggerisce fraintendimenti e interpretazioni confuse: non si limita a fornire delucidazioni, quantunque necessarie, circa le peculiarità neuropsicologiche del disturbo, ma incoraggia l'assunzione responsabile, da parte degli insegnanti, del

⁴⁸ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, Libri Liberi, Firenze 2007, pp. 52-53.

⁴⁹ Nota ministeriale del 5 ottobre 2004, prot. n. 4099/A/4 avente per oggetto: "Iniziative relative alla dislessia".

proprio ruolo e offre precise suggestioni operative, introducendo la possibilità del ricorso a «strumenti compensativi» e «dispensativi». Per la prima volta, si dice ai docenti che *possono* permettere agli allievi con DSA di utilizzare tabelle, formule, calcolatrice, registratore, programmi di video-scrittura con correttore ortografico e sintesi vocale; che *possono* dispensare gli studenti con DSA, previa valutazione «dell'«entità» e del «profilo della difficoltà», ogniquale volta lo ritengano necessario, dalla lettura ad alta voce, dalla scrittura veloce sotto dettatura, dallo studio mnemonico delle tabelline, dallo studio della lingua straniera in forma scritta e da molto altro ancora. Tra l'altro, in materia di valutazione delle prove scritte e orali, la nota evidenzia l'opportunità, oltre che la necessità, di utilizzare «modalità che tengano conto del contenuto e non della forma»; infine, incoraggia i Direttori degli Uffici Scolastici Regionali a porre in atto «iniziative di formazione» volte a fornire «risposte positive al diritto allo studio e all'apprendimento» dei soggetti con DSA, «nel rispetto dell'autonomia scolastica».

Il cammino verso un'appropriata e doverosa consapevolezza è stato inaugurato ma si sa, nella scuola, i cambiamenti non procedono di pari passo con i tempi e senz'altro non basta una nota ministeriale per cambiare il consueto *modus operandi* dei docenti, soprattutto in concomitanza delle valutazioni finali e degli esami di Stato, dove si accentuano maggiormente le difficoltà dei ragazzi. Le prove di verifica e/o d'esame, infatti, non sembrano prestare attenzione alle particolarità del disturbo, per cui non contemplano tempi aggiuntivi né favoriscono il ricorso a strumenti compensativi o a misure dispensative.

Proprio in rapporto a questi ultimi aspetti, il Ministero è intervenuto con la nota del 5 gennaio 2005⁵⁰, precisando che «per l'utilizzazione dei provvedimenti dispensativi e compensativi possa essere sufficiente la diagnosi specialistica di disturbo specifico di apprendimento e che tali strumenti *debbano* essere applicati in tutte le fasi del percorso scolastico, compresi i momenti di valutazione finale». Tale precisazione è poi ribadita con la nota dell'1 marzo 2005⁵¹, che invita le Commissioni d'esame ad adottare, «nel quadro e nel rispetto delle regole generali che disciplinano la materia

⁵⁰ Nota ministeriale del 5 gennaio 2005, prot. n. 26/A/4 avente per oggetto: "Iniziative relative alla dislessia".

⁵¹ Nota ministeriale del 1° marzo 2005, prot. n. 1787/A/4 avente per oggetto: "Esami di Stato 2004-2005 - alunni affetti da dislessia".

degli esami, ogni opportuna iniziativa idonea a ridurre il più possibile le difficoltà degli studenti». Al riguardo, aggiunge: «Le Commissioni, in particolare, *terranno in debita considerazione* le specifiche situazioni soggettive sia in sede di predisposizione della terza prova scritta, che in sede di valutazione delle altre due prove, valutando anche la possibilità di riservare alle stesse tempi più lunghi di quelli ordinari».

A richiamare l'attenzione dei docenti sulla più ampia categoria dei «disturbi specifici di apprendimento», dunque non solo sulla dislessia, è la nota del 27 luglio 2005⁵², emanata dalla Direzione Generale per lo Studente – Ufficio IV. Per quanto il dispositivo ministeriale abbia per oggetto la presa in carico, da parte delle Istituzioni Scolastiche, degli alunni con disabilità, in vista della loro integrazione, è degno di nota il riferimento ai DSA, «in relazione ai quali *possono* essere utilizzati strumenti compensativi e dispensativi», come già richiamato dalla nota ministeriale del 5 ottobre 2004, precedentemente analizzata.

Un'ulteriore conferma al riguardo avviene con l'Ordinanza ministeriale del 15 marzo 2007⁵³ che, all'art. 12 comma 7, raccomanda alla Commissione di tenere in debita considerazione «le specifiche situazioni soggettive relative ai candidati affetti da dislessia, sia in sede di predisposizione della terza prova scritta, che in sede di valutazione delle altre due prove scritte», contemplando anche la *possibilità* per il candidato di avvalersi di tempi più lunghi per lo svolgimento delle prove e di utilizzare apparecchiature e strumenti informatici nel caso in cui questi siano stati impiegati per le verifiche in corso d'anno.

Riguardo al primo ciclo d'istruzione, simili disposizioni sono contenute nella circolare ministeriale n. 28 del 15 marzo 2007⁵⁴ che, in riferimento «agli alunni con diagnosi di disturbi specifici di apprendimento o con diagnosi di dislessia», che dovranno «sostenere tutte le prove scritte», raccomanda «l'impiego di misure dispensative e strumenti compensativi anche in sede di esame».

⁵² Nota ministeriale del 27 luglio 2005, prot. n. 4798/A/4 avente per oggetto: “Attività di programmazione dell'integrazione scolastica degli alunni disabili da parte delle Istituzioni scolastiche anno scolastico 2005/2006”.

⁵³ Ordinanza ministeriale n. 26 del 15 marzo 2007, prot. n. 2578 avente per oggetto: “Istruzioni e modalità organizzative e operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006/2007”.

⁵⁴ Circolare ministeriale n. 28 del 15 marzo 2007, prot. n. 2613 avente per oggetto: “Esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006/2007”.

In una successiva nota, emanata il 10 maggio 2007 dalla Direzione Generale degli Ordinamenti Scolastici⁵⁵, si fornisce un'interessante anticipazione normativa, cioè che il tema dei DSA «è oggetto di proposte di legge sostenute da tutti i gruppi parlamentari». Al contempo, in conformità a quanto evidenziato dai precedenti dispositivi, si forniscono precisazioni in merito all'utilizzo di «strumenti compensativi» e all'adozione di «misure compensative». Riguardo ai primi si afferma che «sono particolarmente suggeriti per la scuola primaria e, in generale, nelle fasi di alfabetizzazione strumentale per i diversi apprendimenti»; al riguardo, si forniscono esemplificazioni: «tabella dei mesi, tabella dell'alfabeto e dei vari caratteri, tavola pitagorica, tabella delle misure, tabella delle formule geometriche, calcolatrice, registratore, computer con programmi di video-scrittura con correttore ortografico e sintesi vocale». Riguardo alle seconde, invece, si pone in luce la necessità di un allargamento di visuale che inglobi non solo le scuole del primo ma anche del secondo ciclo d'istruzione. In proposito, come per gli strumenti compensativi, si richiamano le note ministeriali precedenti e si forniscono esempi: «dispensa dalla lettura ad alta voce, scrittura veloce sotto dettatura, uso del vocabolario, studio mnemonico delle tabelline, dispensa, ove necessario, dallo studio della lingua straniera in forma scritta, programmazione di tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio a casa, organizzazione di interrogazioni programmate, valutazione delle prove scritte e orali con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma».

Ancora una volta, il tema della valutazione in sede di esame di Stato assume un posto decisivo: la nota precisa che «non è possibile dispensare gli alunni dalle prove scritte di lingua straniera», piuttosto «è necessario compensare le oggettive difficoltà degli studenti mediante assegnazione di tempi adeguati per l'espletamento delle prove e procedere in valutazioni più attente ai contenuti che alla forma»; poi aggiunge: «In particolare, si richiama l'attenzione sul fatto che gli specifici disturbi di apprendimento rendono spesso difficile lo svolgimento di prove scritte che non si effettuano nella lingua nativa. Le prove scritte di lingua non italiana, ivi comprese ovviamente anche quelle di latino e di greco, determinano obiettive difficoltà nei soggetti con disturbo specifico di apprendimento, e vanno attentamente considerate e

⁵⁵ Nota ministeriale del 10 maggio 2007, prot. n. 4674 avente per oggetto: "Disturbi di apprendimento – Indicazioni operative".

valutate per la loro particolare fattispecie con riferimento alle condizioni dei soggetti coinvolti. In tutti i casi in cui le prove scritte interessino lingue diverse da quella materna e non si possano dispensare gli studenti dalla loro effettuazione, gli insegnanti vorranno riservare maggiore considerazione per le corrispondenti prove orali come misura compensativa dovuta».

Il tema della valutazione agli esami di Stato, tra l'altro, riemergerà in diverse disposizioni ministeriali negli anni successivi: si tratta di indizi che fanno pensare a un quadro normativo che si costruisce progressivamente, in risposta alle esigenze dei diretti interessati, e che vede la ricerca di una risposta più organica nella citata legge n. 170/2010.

1.5 La valutazione esterna degli apprendimenti: quali accorgimenti per gli allievi con DSA?

L'art. 3, comma 1, punto b) della 53/2003 recita queste parole: «ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative».

Nell'ambito di un sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione fondato sull'autonomia degli enti territoriali e delle istituzioni scolastiche⁵⁶, si ravvisa la necessità di definire a livello centrale standard di apprendimento comuni, cui tutte le scuole della Repubblica devono far riferimento e in relazione ai quali l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche: tale compito spetta all'Invalsi⁵⁷.

⁵⁶ La legge n. 53/2003 fa seguito alla riforma del Titolo V della Costituzione (legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3) la quale introduce il principio di sussidiarietà, costituzionalizza l'autonomia delle istituzioni del sistema educativo di istruzione e di formazione e ridisegna ruoli e funzioni dello Stato, delle Regioni e degli altri enti locali/territoriali nel governo, nella gestione e nell'organizzazione del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione. Cfr., per ulteriori approfondimenti, A. Avon, *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*, FrancoAngeli, Milano 2009; G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; R. Morzenti Pellegrini, *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazione e pluralismi*, Giappichelli Editore, Torino 2006.

⁵⁷ L'Invalsi è l'Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione. È un Ente di ricerca, dotato di personalità giuridica, di diritto pubblico che ha raccolto, in un lungo e costante processo di trasformazione, l'eredità del Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) istituito

Scopo della valutazione esterna, come afferma G. Bertagna, è dunque «raccolgere elementi oggettivi per informare il Paese, i decisori politici, le istituzioni scolastiche stesse dello stato complessivo del sistema e anche, in generale, dei risultati ottenuti nelle prove di conoscenza e di abilità espletate dagli allievi, riferite a standard nazionali, nonché dell'evoluzione dell'uno (stato del sistema) e degli altri (risultati di apprendimento) nel tempo, [...] in rapporto ai differenti contesti. Ciò per offrire elementi per programmare in maniera sempre più consapevole, da un lato, le politiche educative e, dall'altro, le valutazioni interne, di scuola, riguardanti i singoli allievi o la funzionalità dell'istituzione scolastica in generale»⁵⁸. Nell'ambito di tale premessa, è ora opportuno approfondire il *modus operandi* dell'Invalsi in relazione ai DSA. Da un'analisi diacronica delle disposizioni fornite dall'Ente in rapporto alle valutazioni esterne, è possibile affermare che l'Invalsi ha di fatto rivisto e riorientato, nel corso degli anni, le modalità di svolgimento delle prove riferite agli allievi con DSA. Sin dall'anno scolastico 2004-2005, infatti, i manuali del coordinatore delle scuole del primo e del secondo ciclo d'istruzione, al paragrafo 4.5 - dal titolo «Somministrazione agli studenti dislessici», affermavano quanto segue: «Per gli studenti dislessici, la somministrazione dovrà avvenire seguendo tutti gli accorgimenti tenuti durante il percorso scolastico dello studente, cercando di non sottoporlo a nessun tipo di stress. Dunque *sarà possibile* utilizzare tutti i sussidi didattici necessari (lettore, registratore, CD, tabelle pitagoriche, calcolatrice, tabelle dei mesi, dell'alfabeto ecc.)». Inoltre, i manuali prevedevano la possibilità, per le scuole che lo avessero richiesto, di «avere le prove sul supporto CD o cassetta vocale». Questo avrebbe agevolato gli studenti dislessici che, in caso di particolare gravità del disturbo, avrebbero usufruito di «un tempo di somministrazione superiore di 10 minuti rispetto al tempo previsto» o avrebbero avuto la possibilità di compilare la prova in modo parziale.

nei primi anni settanta del secolo scorso. In base alle Leggi vigenti, che sono frutto di un'evoluzione normativa significativamente sempre più incentrata sugli aspetti valutativi e qualitativi del sistema scolastico, l'Istituto, tra le varie cose, effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni di istruzione e di istruzione e formazione professionale, anche nel contesto dell'apprendimento permanente; in particolare gestisce il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). Cfr., per ulteriori approfondimenti riguardanti gli obiettivi dell'Ente, <http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=chisiamo>.

⁵⁸ G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 121.

Tali disposizioni sono confermate anche negli anni successivi⁵⁹, a riprova dell'attenzione nei confronti degli allievi con DSA, ai quali si forniscono validi supporti compensativi o dispensativi utili a permettere loro di affrontare con maggiore serenità il percorso scolastico in generale, e le prove specifiche in particolare.

1.6 Dalle prime disposizioni ministeriali alla Legge n. 170/2010

Come abbiamo visto, nel corso del tempo si è assistito all'emanazione di un susseguirsi di note ministeriali, volte a fornire elementi di riflessione e di azione sempre più al passo con gli sviluppi della letteratura scientifica in tema di DSA.

Tuttavia, per quanto le disposizioni ministeriali abbiano affrontato l'argomento in maniera chiara e precisa, tanto nei rimandi teorici quanto in quelli operativi, non avendo la forza di una legge, spesso non venivano prese in considerazione dai docenti, come evidenziano le parole dei genitori di uno studente con DSA: «Mirko è andato avanti nel percorso scolastico con molta fatica [...] Alla fine di marzo 2006 siamo andati a parlare con gli insegnanti e con il Preside consegnando la Certificazione di DSA e copia della Circolare MIUR che prevede l'adozione degli elementi compensativi e dispensativi. Siamo usciti da quei colloqui molto arrabbiati in quanto abbiamo constatato che la maggior parte degli insegnanti non sapeva neanche di cosa stavamo parlando, anzi credevano che stessimo chiedendo promozioni gratuite; inoltre il preside suggerì di adottare il “pugno di ferro”, di essere severi e meno accondiscendenti; in poche parole, ci disse che la dislessia non esiste e che quella era solo una scusa per non studiare. Sconvolti, umiliati, ma decisi a “dichiarare guerra” alla scuola abbiamo scritto al coordinatore degli Ispettori del MIUR della regione, per denunciare il caso»⁶⁰.

Una svolta decisiva si ebbe con l'emanazione del D.P.R. n. 122 del 2009⁶¹, che

⁵⁹ Nel manuale del somministratore per l'a.s. 2006/2007 si affermava: «Solo nel caso di studenti dislessici è consentito l'uso di strumenti compensativi e quindi è permesso, se necessario, anche l'uso della calcolatrice tascabile. Nel caso siano presenti alunni dislessici si può concedere, solo a loro, 10 minuti di tempo in più».

⁶⁰ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., pp. 85-86.

⁶¹ Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 “Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in

coordinava le norme per la valutazione degli alunni.

Il Regolamento, infatti, dedica uno spazio *ad hoc* - l'art. 10, alla valutazione degli alunni «con difficoltà specifica di apprendimento (DSA)» adeguatamente certificate, per i quali prevede che «la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, *devono* tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove di esame, sono adottati [...] gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei. Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove».

Con quest'ultimo atto normativo, il verbo *possono* – che attribuiva ai docenti ampi margini di discrezionalità, utilizzato nei dispositivi ministeriali⁶² e nei manuali dell'Invalsi, viene sostituito dal verbo *devono*, che introduce nel contesto scolastico l'obbligo di adottare ogni misura idonea a contenere le difficoltà degli studenti, attenuando così le conseguenze del disturbo.

Tra l'altro, in questo clima di rinnovate sensibilità pedagogiche, l'8 settembre 2009, il MIUR emana l'*Atto di Indirizzo* riguardante la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione⁶³, che recita: «La scuola è luogo di apprendimento e, insieme, di costruzione dell'identità personale, civile e sociale. Questo significa mettere ciascuno in condizione di raggiungere la piena realizzazione di sé e l'acquisizione della cultura e dei valori necessari per vivere da cittadini responsabili. Nessuno – questo è l'obiettivo - deve rimanere indietro, nessuno deve sentirsi escluso». Non per

materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169 ” (G.U. n. 191 del 19 agosto 2009).

⁶² Si fa riferimento alle circolari e alle note ministeriali, il cui linguaggio («suggerimenti per ...»; «si ritiene opportuno ...»; «si ritiene auspicabile ...») non può avere un intento “prescrittivo”, ma semplicemente “indicativo”, tendente ad inserire nella prassi didattica metodologie che possano favorire il successo scolastico degli allievi con DSA. Al contrario, nella legge n. 170/2010, il linguaggio, come vedremo, sarà maggiormente connotato dal punto di vista normativo: la legge, infatti, non si limita al riconoscimento dei DSA, ma parla di finalità che vengono espresse come “garanzie”, come “impegno formativo”, con conseguente individuazione di compiti e affidamento di ruoli. Cfr. L. Ventriglia, Legge 170/2010. “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”, in G. Stella, C. Termine (ed.), *La diagnosi della dislessia e degli altri disturbi specifici dell'apprendimento*, Omega Edizioni, Torino 2013, p. 35.

⁶³ L'Atto di indirizzo MIUR dell'8 settembre 2009 definisce i criteri generali per l'armonizzazione degli assetti pedagogici, didattici e organizzativi della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione con gli obiettivi del Regolamento concernente la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico di tali ordini di scuola, approvato con il decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.

caso, l'Atto di indirizzo si conclude con queste parole: «[...] il primo ciclo di istruzione [...] contribuisce a rispondere al dettato costituzionale di “rimuovere gli ostacoli [...] che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione [...] all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

La strada per una legge specifica che ricomponga, in relazione all'ambito scolastico, i frammenti sparsi qua e là in tante disposizioni ministeriali e completi il quadro normativo era stata tracciata.

Dopo diverse proposte succedutesi nel corso degli anni, si è dunque giunti all'emanazione della legge n. 170/2010 che, come abbiamo visto, detta «nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico».

Ai fini della legge i disturbi sono così intesi⁶⁴:

- **Dislessia**: disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.
- **Disgrafia**: disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.
- **Disortografia**: disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.
- **Discalculia**: disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.

Come precisa l'art. 1 comma 6, tali disturbi «possono sussistere separatamente o insieme».

In Italia, contrariamente a quanto avvenuto in altri Paesi, i diritti delle persone con DSA hanno dunque trovato risposta in un dispositivo normativo *ad hoc*, la legge n. 170 appunto, che ha avuto il pregio di precisare, in modo inequivocabile, che i DSA non sono una disabilità, almeno non secondo l'accezione presente nell'immaginario collettivo nè secondo la definizione contenuta nella legge-quadro n. 104 del 5 febbraio 1992⁶⁵, e dunque non rientrano nelle garanzie di quest'ultima.

⁶⁴ Legge 8 ottobre 2010, n. 170, art. 1, commi 2-5.

⁶⁵ Legge 5 febbraio 1992, n. 104 “Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” (G.U. n. 39 del 17 febbraio 1992), art. 1 comma 3: «È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa

La legge n. 170, infatti, non prevede risorse aggiuntive per l'istituzione scolastica, ma affida la gestione delle specificità del caso agli interventi didattici e organizzativi dei docenti e dell'istituzione scolastica, senza apportare alcuna modifica a livello ordinamentale.

Diverse sono le finalità di questa legge, elencate all'art. 2, che possono essere aggregate in relazione alla ricaduta sui diversi soggetti a vario titolo coinvolti:

- per gli allievi con DSA: garantire il diritto all'istruzione e il successo scolastico, attraverso modalità di formazione adeguate allo sviluppo delle loro potenzialità non toccate dal disturbo e favorire, al contempo, la riduzione dei disagi relazionali ed emozionali connessi al disturbo stesso; assicurare opportunità di sviluppo delle capacità di ciascuno in ambito sociale e professionale;
- per gli insegnanti: sostenere la loro preparazione, volta ad acquisire gli strumenti necessari per individuare precocemente i segnali di DSA e per gestire le diverse responsabilità connesse a tali problematiche, più precisamente: attivare, previa comunicazione alle famiglie, interventi tempestivi atti ad individuare eventuali allievi con DSA, già a partire dalla scuola dell'infanzia; informare le famiglie di studenti che, nonostante il recupero svolto attraverso attività didattiche mirate, presentino persistenti difficoltà; applicare strategie didattiche e metodologiche e adottare forme di verifica e valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti con DSA;
- per i genitori: porre in atto campagne di sensibilizzazione nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
- per il sistema integrato e sussidiario di interventi: favorire la diagnosi precoce - effettuata dal Servizio Sanitario Nazionale su richiesta della famiglia e da questa comunicata alla scuola - e percorsi didattici riabilitativi; incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di istruzione e formazione.

Con l'art. 5, la legge interviene sul piano delle misure educative e didattiche di supporto, precisando il diritto, per gli studenti con DSA, di avvalersi di strumenti compensativi e di misure dispensative e garantendo loro l'utilizzo di una didattica

di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione».

individualizzata e personalizzata.

Tali orientamenti sono poi ripresi dalle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, allegate al Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011⁶⁶, la cui premessa recita quanto segue: «Le nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico sollecitano ancora una volta la scuola [...] a porre al centro delle proprie attività e della propria cura la persona. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, delle sue capacità e fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione».

Le *Linee Guida* offrono ai docenti interessanti indicazioni operative.

Della didattica individualizzata si legge: «La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente». Della didattica personalizzata si dice: «La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel decreto Legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo. Si può favorire così [...] l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo di ogni alunno».

Non essendo opportuno approfondire in questo capitolo il rapporto tra «individualizzazione» e «personalizzazione», ci si riserva di ritornare sull'argomento più avanti, per esplorare, dal punto di vista pedagogico, la relazione tra le due categorie concettuali.

⁶⁶ Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011, recante allegate le "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento".

Come affermano le *Linee Guida*, «i disturbi specifici di apprendimento hanno una componente evolutiva che comporta la loro manifestazione come ritardo e/o atipia del processo di sviluppo».

In base alle evidenze scientifiche, «ai DSA si accompagnano stili di apprendimento e altre caratteristiche cognitive specifiche»: tale consapevolezza «assegna alla capacità di osservazione degli insegnanti un ruolo fondamentale, non solo nei primi segmenti dell'istruzione [...] per il riconoscimento di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche in tutto il percorso scolastico, per individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare per il raggiungimento del successo formativo».

Come sottolineano le *Linee Guida*, occorre prestare particolare attenzione anche alla delicatezza delle dinamiche relazionali tra compagni di classe che si innescano per l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative. Per questa ragione, «tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo», è importante «stimare in che misura la specifica difficoltà penalizzi [il soggetto] di fronte ai compagni e calibrare di conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro [...] L'adozione delle misure dispensative, al fine di non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione».

Nelle *Linee Guida* si elencano anche gli strumenti compensativi e le misure dispensative introdotte dall'art. 5 comma 1 della legge n. 170/2010.

«Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Fra i più noti indichiamo:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;

- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
- altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc.

Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo».

«Le misure dispensative sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura. D'altra parte, consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo lo impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli item della prova».

Tra le misure dispensative rientrano anche lo scrivere velocemente sotto dettatura, il ricopiare dalla lavagna, l'usare rapidamente il vocabolario, il fare lunghe traduzioni, l'apprendimento mnemonico delle tabelline, l'esecuzione di disegni tecnici a mano.

Al fine di garantire a ciascun allievo con DSA una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle proprie potenzialità, le *Linee Guida* attribuiscono alla scuola una grande responsabilità: predisporre, «nelle forme ritenute idonee e in tempi che non superino il primo trimestre scolastico», un dispositivo in cui vengono esplicitate e formalizzate le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative.

Tale documento, che tra l'altro si configura come «strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese», «può acquisire la forma del Piano Didattico Personalizzato».

Le *Linee Guida* offrono ai docenti una panoramica puntuale ed esaustiva circa i disturbi specifici di apprendimento, che vengono considerati non solo in relazione agli aspetti clinici ma anche alle implicazioni educativo-didattiche, in nome di un

approccio pedagogico che, pur prendendo in considerazione gli aspetti neuropsicologici di un eventuale disturbo, non riduca l'allievo ad una "etichetta diagnostica". Tornano quasi alla mente le parole di A. Canevaro: ogniqualvolta vi è un tentativo o una tentazione di ridurre l'allievo a categoria biologica o ad un qualunque tipo di deficit o disturbo, sottraendo la dimensione culturale, si opera una disumanizzazione⁶⁷. Di qui la necessità di un approccio educativo-didattico *umanizzante* che, rispettoso dei contributi forniti dalle scienze dell'educazione alla pedagogia, si dimostri capace di cogliere, per ciascun allievo, l'*essenziale*, ovvero ciò che è *invisibile agli occhi*⁶⁸: la sua storia evolutiva, la sua autobiografia esistenziale e formativa.

1.7 I recenti sviluppi normativi in materia di 'Bisogni Educativi Speciali'

Come abbiamo visto, nelle *Linee Guida* si fa riferimento al Piano Didattico Personalizzato.

In relazione a tale dispositivo, l'art. 5 del Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011 afferma: «La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, *anche* attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate».

Se dunque il Decreto ministeriale non impone, in modo perentorio, l'elaborazione di un Piano Didattico Personalizzato da parte dei docenti, ben altri sembrano i toni della Direttiva del 27 dicembre 2012⁶⁹, che ribadisce la necessità di approntare tale dispositivo, questa volta, non solo per gli allievi con DSA, come chiarisce il seguente passaggio: «Dalle considerazioni sopra esposte si evidenzia, in particolare, la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali [...] attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato [...] articolato, che serva come strumento di lavoro *in itinere* per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le

⁶⁷ A. Canevaro, *Autismo, autismi e processi educativi*, in «Difficoltà di apprendimento», 6, 1, 2000, pp. 97-108.

⁶⁸ A. De Saint - Exupéry, *Il piccolo principe* (tit. orig. *Le petit prince*), KK Books, 2014, p. 98.

⁶⁹ Direttiva del 27 dicembre 2012, "Strumenti di intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

strategie di intervento programmate».

La Direttiva introduce infatti una nuova categoria, quella dei «Bisogni Educativi Speciali» (BES), come rivelano le seguenti parole: «L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese tre grandi sottocategorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale».

Più precisamente, le sottocategorie a cui la direttiva fa riferimento sono, oltre alla disabilità certificata *ex legis* n. 104/1992 e all'area dello svantaggio, nelle sue diverse articolazioni, la sottocategoria dei disturbi evolutivi specifici, che a loro volta ricomprendono: il Disturbo da Deficit di Attenzione o Iperattività, spesso identificato dalle sigle D.D.A.I. o ADHD (*Attention deficit hyperactivity disorder*), qualora non riconducibile ad eventuali disabilità; i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), già riconosciuti con la legge n. 170/2010; i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria; le situazioni *borderline* o di funzionamento cognitivo limite.

La Direttiva del 27 dicembre 2012 fornisce dunque alle scuole interessanti indicazioni per la presa in carico degli allievi con BES, con l'obiettivo di garantire loro le stesse misure previste per i destinatari della legge n. 170/2010, vale a dire il Piano Didattico Personalizzato, gli strumenti compensativi e le misure dispensative. La Direttiva, inoltre, illustra le responsabilità che, in riferimento ad un determinato territorio, competono ai diversi soggetti istituzionali nell'ambito dell'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

Tuttavia, a giudicare dagli interventi normativi immediatamente successivi, si può convenire che diversi sono gli aspetti di questa direttiva su cui varrebbe la pena

soffermarsi.

Con la circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013⁷⁰, il MIUR torna infatti sulla tematica dei BES, attraverso la ripresa delle azioni da compiersi a livello di singola istituzione scolastica, tra cui la definizione del Piano Annuale per l’Inclusività (P.A.I.), e a livello territoriale. Al riguardo, la circolare precisa che la Direttiva del 27 dicembre 2012 «estende a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell’apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003» dove, per «studenti in difficoltà» si intendono sia quelli in possesso della certificazione secondo le leggi n. 104/1992 e 170/2010, sia quelli per i quali i team docenti nella scuola primaria o i consigli di classe nella scuola secondaria ritengano opportuni la didattica personalizzata e l’eventuale impiego di strumenti compensativi e di misure dispensative.

Leggendo la circolare, tuttavia, si ha quasi l’impressione che esista una contraddizione “interna” tra le fonti normative: infatti, mentre la legge n. 53/2003 riserva il diritto alla personalizzazione a ciascuna persona, la circolare n. 8/2013, nonostante il dichiarato rimando alla legge n. 53/2003, prevede il diritto alla personalizzazione solo per chi manifesta difficoltà di apprendimento, fatta eccezione per gli allievi di origine straniera di recente immigrazione per i quali i diritti richiamati in precedenza hanno carattere transitorio, cioè valgono per il tempo strettamente necessario.

Anche in riferimento al P.A.I. il Miur ritiene necessario fare qualche precisazione. Nella Nota n. 1551 del 27 giugno 2013⁷¹, infatti, è scritto: «Il P.A.I. [...] non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa contribuire ad accrescere la consapevolezza dell’intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei “risultati” educativi, per creare un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola “per tutti e per ciascuno”. Esso è prima di tutto un atto interno della scuola autonoma, finalizzato all’auto-conoscenza e alla pianificazione, da sviluppare in un processo responsabile e attivo di crescita e partecipazione». E ancora: «Il P.A.I. non

⁷⁰ Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, avente per oggetto: “Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 ‘Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica’. Indicazioni operative”.

⁷¹ Nota ministeriale del 27 giugno 2013, prot. n. 1551 avente per oggetto: “Piano Annuale per l’Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013”.

è [...] un “documento” per chi ha bisogni educativi speciali, ma è lo strumento per una progettazione della propria offerta formativa in senso inclusivo, è lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, le linee guida per un concreto impegno programmatico per l’inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell’insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell’organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie».

Alle richieste delle scuole in tema di BES, segue un’altra nota del Miur, la n. 2563 del 22 novembre 2013⁷², nella quale si sottolinea che per BES non si devono considerare le ordinarie difficoltà di apprendimento, ma disturbi clinicamente fondati, non rientranti nella casistica considerata nelle leggi n. 104/1992 e 170/2010, o difficoltà che si pongono oltre l’ordinario livello, tali da richiedere, anche sulla sola e autonoma valutazione dei consigli di classe o dei team docenti, un Piano Didattico Personalizzato. Si segnala altresì l’eccezionalità del PDP per gli alunni con cittadinanza non italiana e, con riferimento all’adozione delle diverse strategie didattiche, si precisa che «[...] in ogni caso, tutte queste iniziative hanno lo scopo di offrire maggiori opportunità formative attraverso la flessibilità dei percorsi, non certo di abbassare i livelli di apprendimento». A più riprese, in sintesi, si riconferma la responsabilità dell’istituzione scolastica nel garantire effettivamente il successo formativo a ciascuno degli allievi, nella sua particolare situazione di bisogno. Nella nota si legge infatti: «Anche in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o di DSA, il Consiglio di classe è autonomo nel decidere se formulare o non formulare un Piano Didattico Personalizzato, avendo cura di verbalizzare le motivazioni della decisione».

Certamente, ci si potrebbe chiedere se il dettagliato elenco di casi di B.E.S. (allievo con disabilità sensoriale, allievo con disabilità intellettiva, allievo dislessico, allievo disgrafico, allievo disortografico, allievo discalculico, con tutte le possibili

⁷² Nota ministeriale del 22 novembre 2013, prot. n. 2563 avente per oggetto: “Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti”.

combinazioni di comorbidità fra DSA, allievo con ADHD, allievo con svantaggio culturale, allievo con svantaggio socio-economico, allievo con svantaggio linguistico, allievo con deficit del linguaggio, allievo con deficit delle abilità non verbali, allievo con deficit della coordinazione motoria, allievo *borderline*) copra effettivamente la complessità della realtà. Forse che un allievo in situazione di superdotazione, per esempio, non abbia il proprio BES?

Ancor più, ci si potrebbe domandare se non ci sia il rischio, con tutte le sottocategorie considerate, di indurre le istituzioni scolastiche ad assumere, nei confronti dei BES, la prospettiva medica piuttosto che quella pedagogica, centrata sulla persona umana, in ogni caso caratterizzata da peculiarità nella consapevolezza che, come scrive M.G. Dutto, «gli insegnanti lavorano su pezzi unici. Sono come gli artigiani che con le mani forgiavano e plasmano oggetti curati a uno a uno [...] con la differenza, di peso, che rispetto agli artigiani gli insegnanti non possono permettersi scarti»⁷³.

⁷³ M.G. Dutto, *Acqua alle funi. Per una ripartenza della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 141.

2. I disturbi specifici di apprendimento dal punto di vista clinico

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento coinvolgono trasversalmente i servizi sanitari specialistici territoriali e la scuola. Così si legge, infatti, nelle *Linee guida* del 12 luglio 2011: «Per individuare un alunno con un potenziale Disturbo [...] può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo. Ad esempio, per ciò che riguarda la scrittura, è possibile osservare la presenza di errori ricorrenti, che possono apparire comuni ed essere frequenti in una fase di apprendimento o in una classe precedente, ma che si presentano a lungo ed in modo non occasionale. Nei ragazzi più grandi è possibile notare l'estrema difficoltà a controllare le regole ortografiche o la punteggiatura [...] Quando un docente osserva tali caratteristiche nelle prestazioni scolastiche di un alunno, predispone specifiche attività di recupero e potenziamento. Se, anche a seguito di tali interventi, l'atipia permane, sarà necessario comunicare alla famiglia quanto riscontrato, *consigliandole di ricorrere ad uno specialista per accertare la presenza o meno di un disturbo specifico di apprendimento*»⁷⁴. Tanto i servizi sanitari quanto la scuola, dunque, sono sollecitati a fornire risposte adeguate ai bisogni dei soggetti con potenziale DSA, non solo al fine di un maggiore approfondimento diagnostico delle cause che potrebbero aver determinato o che potrebbero determinare «difficoltà di apprendimento» in specifici domini di abilità, ma anche in vista della salvaguardia del «diritto all'istruzione» e al «successo formativo» di cui all'art. 2 della Legge n. 170/2010. Queste, infatti, le domande poste dalla famiglia e dalla scuola allo psicologo clinico, all'esperto in psicopatologia dello sviluppo, al neuropsicologo clinico e al neuropsichiatra infantile, così come a tutte le figure professionali coinvolte nella valutazione dei processi evolutivi del bambino o dell'adolescente: «Che cos'ha ... (questo/quel bambino/adolescente particolare)?» e «Come posso aiutare ... (questo/quel bambino/adolescente particolare)?».

⁷⁴ Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011, recante allegate le “Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”, cit.

Scopo del capitolo è inquadrare i «disturbi specifici dell'apprendimento» dal punto di vista clinico, alla luce di quanto previsto sia dai manuali di classificazione diagnostica internazionali, sia delle indicazioni fornite dalle *Linee Guida* italiane che sono state elaborate, dal 2006 al 2011, con il metodo della «*Consensus Conference*». Tra l'altro, in un'epoca dominata dallo scientismo, che riconosce nella scienza l'unica forma del sapere, ci si domanda fino a che punto l'azione educativa posta in campo da un genitore, piuttosto che da un docente, possa essere ricavata dalle teorie di spiegazione della realtà fornite dalle scienze umane.

2.1 «Difficoltà di apprendimento» e «Disturbi Specifici dell'Apprendimento»: quale relazione?

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) costituiscono un'area di notevole interesse clinico riguardo alla quale, negli ultimi trent'anni, si è realizzato un avanzamento delle conoscenze grazie ai preziosi contributi forniti dalla ricerca scientifica e all'affinamento delle tecniche d'indagine diagnostica. La definizione stessa di «disturbo specifico dell'apprendimento» rappresenta il punto di arrivo di un lungo percorso storico. Secondo J. Doris, infatti, il primo caso descritto di DSA sarebbe contenuto in un lavoro di Filostrato, il quale racconta delle difficoltà nella lettura incontrate dal figlio di Erode il Sofista, vissuto nel II secolo d.C. Per aiutarlo, il padre avrebbe associato le ventiquattro lettere dell'alfabeto a ventiquattro schiavi, rendendo pertanto le lettere più facilmente discriminabili⁷⁵.

Tale strategia, secondo Doris, costituisce l'esemplificazione di una modalità di insegnamento-apprendimento della lettura, fondata sull'associazione suono-lettera, *in auge* fino al 1700⁷⁶. Tra l'altro, lo stesso Platone aveva parlato di persone intelligenti che inspiegabilmente, nonostante i numerosi esercizi cui erano sottoposte, non riuscivano ad imparare correttamente l'alfabeto greco⁷⁷.

I disturbi specifici dell'apprendimento, comunque, sono stati descritti per la prima volta alla fine del XIX secolo, quando si documentò l'esistenza di una sindrome caratterizzata dall'alterazione dell'apprendimento della lettura, nonostante capacità

⁷⁵ L.F. Filostrato, *Vite dei sofisti*, trad. it., Adelphi, Milano 1978, p. 54.

⁷⁶ J. Doris, *Learning Disabilities*, in S. Ceci (ed.), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*, vol. I, Hillsdale, N.J., Erlbaum 1986, pp. 3-53.

⁷⁷ C. Cornoldi, S. Zaccaria, *In classe ho un bambino che ... L'insegnante di fronte ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Giunti, Firenze 2011, p. 37.

intellettive nella norma, buona motivazione per l'apprendimento, adeguata istruzione e assenza di deficit sensoriali⁷⁸.

Occorre tuttavia attendere il 1962 perché l'espressione «*Learning Disabilities*» venga utilizzata in letteratura, per la prima volta negli scritti di S.A. Kirk⁷⁹, per racchiudere un gruppo eterogeneo di disturbi che colpiscono le abilità linguistiche, visuo-spaziali, matematiche e di ragionamento.

Le ricerche condotte in questo campo sono numerose e le definizioni fornite le più disparate al punto tale che, nel 1990, come evidenzia D. Hammill, il *National Joint Committee for Learning Disabilities*⁸⁰ perviene alla seguente definizione: «*Learning Disability* (L.D.) si riferisce ad un gruppo eterogeneo di disturbi che si manifestano con significative difficoltà nell'acquisizione e nell'uso di abilità di ascolto, espressione orale, lettura, ragionamento e matematica, presumibilmente dovuti a disfunzioni del sistema nervoso centrale. Possono coesistere con la L.D. problemi nei comportamenti di autoregolazione, nella percezione sociale e nell'interazione sociale, ma non costituiscono di per sé una L.D. Le *Learning Disabilities* possono verificarsi in concomitanza con altri fattori di handicap o con influenze estrinseche (culturali, d'istruzione, ecc.), ma non sono il risultato di quelle condizioni o influenze»⁸¹.

L'espressione anglosassone *Learning Disabilities*, tradotta nella lingua italiana con «Disturbi di apprendimento»⁸², rimanda quindi ad un'ampia gamma di problematiche nello sviluppo cognitivo e nell'apprendimento, non ascrivibili primariamente a fattori di disabilità intellettiva, «definibili in base al mancato raggiungimento di criteri attesi di apprendimento [...] rispetto alle potenzialità generali del soggetto»⁸³.

Come mettono in luce le ricerche che approfondiscono tale ambito di grande interesse clinico e pedagogico, molti studenti incontrano, durante l'*iter* scolastico,

⁷⁸ E. Jackson (1986), *Developmental alexia (congenital word blindness)*, in «American Journal of Medical Sciences». 131, pp. 843-849; A. Kussmaul, *Disturbance of speech*, in H. von Ziemssen (ed.), *Cyclopedia of the Practice of Medicine*, William Wood Press, New York 1877; W.P. Morgan (1896), *A case study of congenital word blindness*, in «British Medical Journal», 2, p. 1378.

⁷⁹ S.A. Kirk, *Educating exceptional children*, Houghton Mifflin, Boston 1962.

⁸⁰ Si tratta di un'organizzazione nord americana che raccoglie gli orientamenti condivisi dalle più importanti associazioni professionali che si occupano di disturbi di apprendimento.

⁸¹ D.D. Hammill (1990), *On defining learning disabilities: an emerging consensus*, in «Journal of Learning Disabilities», 23, p. 77.

⁸² C. Cornoldi, *Difficoltà di apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 15.

⁸³ C. Cornoldi (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 10.

difficoltà di apprendimento che determinano valutazioni non sufficienti in una o più discipline di studio. Tali difficoltà, tuttavia, non sempre sono riconducibili ad una ben definita categoria clinico-diagnostica⁸⁴.

Nel contesto italiano, con l'espressione «difficoltà di apprendimento» si intende una prestazione, da parte dello studente, inferiore rispetto ai livelli attesi per età o per grado di scolarità, definita a seguito della somministrazione, in ambito scolastico, di prove standardizzate. Quando si parla di «difficoltà di apprendimento» si fa riferimento a qualsiasi difficoltà che uno studente incontra durante il percorso di studi⁸⁵. D'altra parte, c'è forse qualcuno che nella propria carriera scolastica non ha mai incontrato alcun ostacolo, seppur in modo temporaneo? Dagli studi in proposito emerge che, a livello nazionale, uno studente su cinque affronta con fatica i primi gradini del percorso scolastico per diverse ragioni: sociali, ambientali, legate agli stimoli ricevuti o meno all'interno della famiglia, dovute al metodo didattico utilizzato dal docente o alla presenza di eventuali deficit⁸⁶.

Secondo C. Cornoldi molte sono le ragioni per cui uno studente può manifestare difficoltà di apprendimento e molti sono i profili sottostanti, i più diffusi dei quali «sono i seguenti:

1. *Condizioni di handicap – mentale*, sensoriale visivo, sensoriale uditivo, multiplo (1.2%).
2. *Disturbo specifico di apprendimento* (4%).
3. *Disturbi specifici collegati* – disturbo di attenzione e/o iperattività [...] e altre problematiche evolutive severe, [tra cui] autismo ad alto funzionamento, disturbi del comportamento, problematiche emotive gravi, ecc. (4%).
4. *Svantaggio socioculturale grave* – condizioni di deprivazione precoce, appartenenza a gruppi svantaggiati e/o stranieri.
5. *Difficoltà scolastiche in altre aree scolastiche rilevanti*, quali la lingua straniera, aspetti avanzati dell'apprendimento matematico, le abilità trasversali di studio, ecc.»⁸⁷.

⁸⁴ R.S. Waxman, J.E. Casey (2006), *Empirically derived ability-achievement subtypes in a clinical sample*, in «Child-Neuropsychology», vol. 12, pp. 23-38.

⁸⁵ C. Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento a scuola. Far fatica a leggere, a scrivere e a capire la matematica*, Il Mulino, Bologna 2012, p. 10.

⁸⁶ *Ivi*, pp. 7-8.

⁸⁷ C. Cornoldi (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit., p. 9.

Quando si parla di «disturbi dell'apprendimento», invece, ci si riferisce ad una specifica condizione accertata dal punto di vista clinico.

Difficoltà e disturbi di apprendimento possono sovrapporsi, ad esempio quando il disturbo è di lieve entità⁸⁸ oppure quando la variabilità dello sviluppo non consente di raccogliere informazioni necessarie per individuare un determinato problema⁸⁹ o, ancora, quando l'identificazione delle difficoltà in ambito scolastico non è confermata da una diagnosi clinica.

Pertanto, al fine di operare una distinzione tra le due categorie concettuali, l'una di «difficoltà di apprendimento», l'altra di «disturbo dell'apprendimento», è necessario, oltre che opportuno, identificare quegli elementi “strutturali”, o di contesto, che determinano un certo rallentamento nell'acquisizione degli apprendimenti in ambito scolastico o formativo rispetto alle caratteristiche proprie di un profilo deficitario o compromesso, nella consapevolezza, tuttavia, che «esistono molte spiegazioni e molti punti di vista sulle motivazioni per cui l'esperienza scolastica può diventare difficoltosa, faticosa sul piano dell'impegno personale, ma anche della gestione familiare, e causa di frequenti frustrazioni e disagi sul piano emotivo»⁹⁰.

Nell'ambito delle «difficoltà di apprendimento» trova dunque spazio la categoria dei «Disturbi Specifici dell'Apprendimento» (DSA). Essi fanno parte dei cosiddetti «Disordini Neuroevolutivi»⁹¹ e si caratterizzano per una specifica difficoltà nell'acquisizione di una o più abilità scolastiche (lettura, scrittura e calcolo) in bambini con un regolare sviluppo intellettuale, una tipica esperienza scolastica, e in

⁸⁸ Si pensi per esempio al «disturbo da deficit di attenzione e di iperattività» (DDAI): talvolta può accadere che esso sia compresente con un DSA, senza che sia possibile stabilire in modo inequivocabile che l'uno è conseguenza dell'altro. *Ivi*, pp. 231-232.

⁸⁹ Si pensi per esempio al cosiddetto «funzionamento intellettuale limite» (FIL), che rappresenta una sorta di limbo tra le definizioni di «normalità» e di «disabilità intellettuale». Non sono pochi i casi in cui si segnala la difficoltà nel distinguere il FIL da un possibile DSA. C. Cornoldi (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit., pp. 227-218.

⁹⁰ C. Vio, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi evolutivi. Modelli, criteri diagnostici e casi clinici*, Erickson, Trento 2014, p. 157.

⁹¹ In letteratura si utilizza l'espressione «*Neurodevelopmental Disorders*» per indicare quei disturbi che emergono alcuni anni dopo la nascita e si modificano nell'espressività con lo sviluppo del bambino. La caratteristica di «Disordini Neuroevolutivi» differenzia i DSA «dagli standard della malattia», determinando non poche controversie nel processo diagnostico e terapeutico, anche a causa della diversità dei criteri utilizzati dalle differenti classificazioni nosografiche. Cfr. M. Marchiori, *Raccomandazioni cliniche sui DSA. Percorsi e tracce per orientarsi*, in G. Stella, C. Termine (eds.), *La diagnosi della dislessia e degli altri disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)*, Omega, Torino 2013, p. 23.

assenza di alterazioni neurosensoriali tali da giustificare una significativa difficoltà nell'apprendimento⁹². Quando parliamo di «Disordini Evolutivi», o di «Disturbi Specifici dello Sviluppo», infatti, ci riferiamo ad «alterazioni funzionali [...] che coinvolgono il linguaggio (*Disturbi Specifici del Linguaggio*), la lettura (*decodifica e comprensione del testo*), la scrittura (*ortografia ed espressione del testo*), il calcolo, le tappe motorie (*Disturbo di Sviluppo della Coordinazione motoria [...]*), le abilità attentive, l'interazione sociale»⁹³. Come rilevano gli studi, tali condizioni possono manifestarsi isolatamente o, più spesso, in associazione tra loro.

I «Disturbi Specifici dell'Apprendimento», dunque, rientrano nella più ampia categoria dei «Disordini Neuroevolutivi»: tanto gli uni quanto gli altri rimandano all'alterazione di una particolare funzione che, a sua volta, determina potenzialmente un «rischio» di disagio, la manifestazione di particolari sintomi di sofferenza psicologica, problematiche di adattamento al contesto⁹⁴.

Come evidenzia la letteratura scientifica, «l'alterazione della funzione viene indicata secondo modalità dimensionali: la discontinuità tra normalità e patologia viene identificata all'interno della dimensione di sviluppo di una determinata abilità che va da assente, parzialmente acquisita, acquisita ma non in modo del tutto adeguato in relazione all'età, a completamente acquisita. L'assenza o la sua parziale acquisizione deve determinare la presenza di segni e sintomi tali da definire il Disturbo⁹⁵, difficoltà di adattamento e nello svolgere le funzioni proprie dell'età»⁹⁶.

Inoltre, i «Disordini Neuroevolutivi» si caratterizzano per cambiamenti significativi nella fenomenologia dei sintomi in relazione all'età e al livello di compromissione della funzione: questo spiegherebbe il motivo per cui un bambino a cui è stato

⁹² American Psychiatric Association (APA), *DSM-IV. Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali* (tit. orig. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition*, 1994), Masson, Milano 1996.

⁹³ C. Vio, P.E. Tressoldi, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 2012, p. 14.

⁹⁴ P.E. Bisiacchi, C. Vio, *La valutazione neuropsicologica in età evolutiva*, in P.S. Bisiacchi, M. Cendron, M. Gugliotta, P.E. Tressoldi, C. Vio, *BVN 5-11. Batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva*, Erickson, Trento 2005, pp. 9-19. C. Hulme, M. Snowling, *Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition*, Blackwell/Wiley, Oxford 2009.

⁹⁵ Si veda, per ulteriori approfondimenti, C. Vio, A. Salamaso (2007), *Problemi nella diagnosi del disturbo psichico sulla base dei sistemi DSM e ICD*, in «Psicologia Clinica dello Sviluppo», vol. XI, n. 1, pp. 117-132.

⁹⁶ C. Vio, P.E. Tressoldi, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, cit., p. 14.

diagnosticato, durante la prima infanzia, un «Disturbo Specifico del Linguaggio» potrebbe manifestare, in età successiva, un nuovo disturbo o potrebbe vedersi associato al disturbo del linguaggio un altro tipo di disturbo.

Come evidenziano J. Morton ed U. Frith, i disturbi dello Sviluppo si prestano a tre livelli di interpretazione: biologico, cognitivo e comportamentale. Il primo ricerca le cause genetiche del disturbo, esplorando le caratteristiche neuroanatomiche e neurofisiologiche del cervello; il secondo si occupa dell'architettura funzionale delle abilità cognitive, quali, per esempio, la memoria fonologica, la percezione visiva, la fluenza fonetica; il terzo livello, infine, approfondisce l'espressività sintomatica del disturbo, ad esempio la velocità e la correttezza nella lettura, in rapporto alle richieste ambientali⁹⁷. Riguardo al secondo aspetto, acquistano particolare rilevanza gli esiti di una ricerca nazionale condotta nel 2010, che ha coinvolto 60 soggetti con dislessia e 65 soggetti con sviluppo normo-tipico⁹⁸. Scopo dell'indagine era indagare i possibili deficit cognitivi in soggetti dislessici, mediante la somministrazione di tredici prove selezionate dalla letteratura come rilevanti per l'identificazione di problematiche cognitive⁹⁹. L'indagine, in continuità con gli esiti di ricerche realizzate in campo internazionale¹⁰⁰, ha dimostrato che i bambini dislessici presentano, nella quasi totalità dei casi, deficit fonologici e problemi nella memoria verbale; in misura minore, disturbi di natura visuo-spaziale e problematiche riguardanti l'attenzione e le funzioni esecutive. Per questa ragione, «ancora oggi la presenza di disturbi specifici del linguaggio (DSL) nella storia del bambino è considerato il predittore più affidabile della dislessia»¹⁰¹. Molti studiosi, infatti,

⁹⁷ J. Morton, U. Frith, *Causal Modeling: a structural approach to developmental psychopathology*, in D. Cichetti, D.J. Cohen (eds.), *Manual of Developmental Psychopathology*, vol. 1, John Wiley, New York 1995, pp. 357-390.

⁹⁸ D. Meneghini, A. Finzi, M. Benassi, R. Bolzani, A. Facoetti, S. Giovagnoli, M. Ruffino, S. Vicari (2010), *Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia: A comparative study*, in «Neuropsychologia», vol. 48, pp. 863-872.

⁹⁹ Le prove somministrate riguardavano particolari domini di abilità come la fluenza fonologica, la fluenza semantica, lo spoonerismo, la ripetizione di non parole, la memoria verbale, la percezione visiva, la rotazione spaziale, per citarne solo alcune.

¹⁰⁰ F. Ramus, S. Rosen, S.C. Dakin, B.L. Day, J.M. Castellote, S. White, U. Frith (2003), *Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults*, in «Brain», vol. 126, pp. 841-865. M.J. Snowling, *Language and literacy skills: who is at risk and why?*, in D.V.M. Bishop, L.B. Leonard (eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*, Psychology Press, Hove, UK 2000.

¹⁰¹ G. Stella, *Disturbi specifici del linguaggio e disturbi specifici dell'apprendimento. Una relazione stabile con un'espressività variabile*, in G. Stella, C. Termine (eds.), *La diagnosi della dislessia e degli altri disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)*, cit., p. 75.

dichiarano che la presenza di disturbi fonologici espressivi dopo il compimento del 4° anno di vita ha come conseguenza la manifestazione di un disturbo specifico di apprendimento della letto-scrittura nell'80% dei casi¹⁰².

Tuttavia, nonostante la stretta correlazione tra disturbi del linguaggio verbale e apprendimento del linguaggio scritto, non è possibile sovrapporre in modo automatico i due disturbi: gli studi, infatti, rilevano quanto sia «poco proficua la ricerca di un determinante “elettivo”, in quanto diverse sono le dislessie e molteplici sono i fattori che concorrono a determinarle»¹⁰³.

Complessità e problematicità rappresentano, in sintesi, la cifra distintiva di qualunque approccio epistemico ai DSA: la complessità è data dall'eziologia multifattoriale dei disturbi, dalle caratteristiche neuroevolutive che li contraddistinguono, dalle variabili ortografiche che caratterizzano i sistemi di lettura e di scrittura presi a riferimento¹⁰⁴; tra l'altro, come evidenziano gli studi comparativi interlinguistici, quest'ultimo aspetto rappresenterebbe l'elemento discriminante di un diverso modo di “leggere” e diagnosticare la dislessia nei vari Paesi¹⁰⁵. Infatti, a seconda degli aspetti messi in risalto da ogni lingua - la fluidità nel tedesco, la memoria visiva e spaziale nel cinese, le abilità fonologiche nell'inglese, per citare solo alcuni esempi - non solo la dislessia mostrerà volti diversi ma diversi saranno anche i suoi predittori¹⁰⁶: così, nei sistemi linguistici in cui le abilità fonologiche

¹⁰² Si vedano, per ulteriori approfondimenti, D. Bishop, M. Snowling (2004), *Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment*, in «Psychological Bulletin», vol. 130, n. 6, pp. 858-886; D. Brizzolara, C. Casalini, B. Sbrana, A.M. Chilosi, P. Cipriani (1999), *Memoria di lavoro fonologica e difficoltà di apprendimento della lingua scritta nei bambini con disturbo specifico del linguaggio*, in «Psicologia Clinica dello Sviluppo», Anno II, n. 3, pp. 465-488; G. Stella, *La dislessia*, Il Mulino, Bologna 2004.

¹⁰³ G. Stella, *Disturbi specifici del linguaggio e disturbi specifici dell'apprendimento. Una relazione stabile con un'espressività variabile*, cit., p. 76.

¹⁰⁴ I diversi sistemi ortografici attivano in modo differente le risorse o le funzioni cognitive del soggetto e richiedono, pertanto, tempi diversi per l'automatizzazione dei processi di letto-scrittura, con inevitabili riflessi sull'età in cui è possibile diagnosticare i disturbi o individuare la popolazione a rischio. Cfr. M. Marchiori, *Raccomandazioni cliniche sui DSA. Percorsi e tracce per orientarsi*, cit., p. 25.

¹⁰⁵ K. Landed, H. Wimmer, U. Frith, *The Impact of Orthographic Consistency on Dyslexia: A German-English Comparison* (1997), in «Cognition», 63, 3, pp. 315-334.

¹⁰⁶ Come evidenzia M. Wolf, «sistemi di scrittura diversi fanno un uso piuttosto diverso delle principali strutture del circuito della lettura». M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge* (tit. orig. *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*, 2007), Vita e Pensiero, Milano 2009, p. 208. Cfr. K. Pugh, R. Sandak, S. Frost, D. Moore, E. Mencl, *Examining Reading Development and Reading Disability in English Language Learners: Potential Contributions from Functional Neuroimaging* (2005), in «Learning Disabilities Research and Practice», 20, pp. 24-30; L.H. Tan, J. Spinks, G. Eden, D. Perfetti, W. Sick, *Reading Depends on Writing in Chinese* (2005), in «Proceedings of National Academy of Sciences», 102, pp. 8781-8785.

esercitano un ruolo più rilevante nell'apprendimento della scrittura, come avviene in lingue poco regolari quali il francese o l'inglese, la consapevolezza fonemica e l'esattezza di decodifica costituiscono generalmente i predittori più efficaci di dislessia; al contrario, quando tali abilità assumono un ruolo meno decisivo, come nella lingua tedesca o italiana, ortograficamente trasparenti, la velocità di elaborazione dell'informazione rappresenta il predittore diagnostico più forte di DSA, ragion per cui la mancata fluidità nella lettura e le difficoltà di comprensione del testo costituiscono generalmente le spie più significative di dislessia.

Fra gli elementi di problematicità si possono invece indicare «la diagnosi di DSA in relazione ai sistemi diagnostici e al sistema sociale-sanitario e scolastico e la misurazione della discrepanza»¹⁰⁷. Tali aspetti, che tra l'altro condizionano i dati epidemiologici, come avremo modo di approfondire in seguito, saranno oggetto di disamina nel paragrafo 2.4.

2.2 La “via italiana” per la diagnostica e il trattamento dei DSA: il metodo della «Consensus Conference»

In Italia, negli ultimi anni, anche grazie all'emanazione della Legge n. 170/2010, si è assistito a un forte incremento dell'interesse per i disturbi specifici di apprendimento, che costituiscono un fenomeno complesso e variegato su cui si concentra l'attenzione del mondo clinico-sanitario e dell'universo scolastico-formativo. Tuttavia, ad oggi, il patrimonio di conoscenze prodotto dalla ricerca scientifica internazionale presenta aree di ambiguità e incertezza dovute, in parte, alla scarsità dei dati scientifici disponibili, in parte alla loro discordanza.

I primi documenti ufficiali volti a realizzare forme di «consenso» sugli aspetti diagnostici e operativi riguardanti la presa in carico e il trattamento dei DSA risalgono alla fine degli anni Novanta del secolo scorso e furono elaborati da soggetti accreditati che si occupavano di ricerca in tale ambito (AIRIPA¹⁰⁸, 1998; ARLL¹⁰⁹, 1998; FLI¹¹⁰, 2001 e successivi)¹¹¹.

¹⁰⁷ *Ivi*, p. 22.

¹⁰⁸ Si rimanda, nell'acronimo, all'Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento.

¹⁰⁹ Il riferimento è all'Associazione Regionale Logopedisti Lazio.

¹¹⁰ Il riferimento è alla Federazione Logopedisti Italiani, una realtà associativa costituitasi nel 1989 con lo scopo di sostenere e tutelare la professione logopedica, e i propri soci, presso i principali

Fu tuttavia grazie al contributo del Comitato Tecnico Scientifico dell'Associazione Italiana Dislessia (AID), fondata nel 1997 a distanza di ben dieci anni dalla nascita dell'*European Dyslexia Association* (EDA), che il 4 novembre 2000 fu pubblicato il *Protocollo diagnostico di base per la valutazione dei disturbi di apprendimento scolastico della lettura, scrittura, calcolo*.

Nel 2004 furono poi emanate le *Linee Guida* della Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (SINPIA)¹¹² e nel 2005, condivisa la necessità di operare in un'ottica di standardizzazione dei criteri per la diagnosi dei DSA, furono pubblicate le *Linee Guida* dell'AIRIPA¹¹³.

I due documenti, pur nella specificità dello sguardo epistemico che li caratterizzava¹¹⁴, mettevano in discussione, in riferimento al tema dei DSA, un'idea fortemente radicata in molti ambiti della psicologia clinica, vale a dire che il problema fosse di natura essenzialmente emotiva o relazionale. Riguardo alla dislessia, per esempio, era particolarmente diffusa la tendenza a leggerne l'eziologia in termini psichiatrici, ascrivendo le difficoltà del soggetto, di volta in volta, «a singoli fattori come l'ansia costituzionale, una cattiva relazione interpersonale, il *parenting* disfunzionale, i problemi [...] in famiglia, i conflitti di natura competitiva con i fratelli o con i coetanei, le difficoltà di integrazione scolastica ecc.»¹¹⁵.

Il dibattito culturale e scientifico che ne seguì portò alla prima *Consensus Conference*¹¹⁶ nazionale, promossa dall'AID a Montecatini Terme prima, tra il 22 e il 23 settembre 2006, e a Milano dopo, il 26 gennaio 2007.

organismi istituzionali e politici sia a livello nazionale che europeo.

¹¹¹ L. Marotta, *La Consensus Conference e le linee guida sui DSA*, in L. Marotta, P. Varvara (eds.), *Funzioni esecutive nei DSA. Disturbo di lettura: valutazione e intervento*, Erickson, Trento 2013, p. 17.

¹¹² L. Saccomani (2004), *Linee Guida per i disturbi specifici di Apprendimento*, in «Giornale di neuropsichiatria dell'età evolutiva», vol. 24, supplemento n. 1, pp. 179-197.

¹¹³ C. Vio e AIRIPA - Gruppo di Lavoro (2005), *Linee Guida per la diagnosi dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DAS)*, in «Psicologia clinica dello Sviluppo», n. 2, pp. 317-328.

¹¹⁴ La SINPIA focalizzò l'attenzione sugli aspetti neuropsichiatrici mentre l'AIRIPA si concentrò su quelli psicopatologici.

¹¹⁵ S. Lupo, *La dislessia evolutiva e i suoi trattamenti. Manuale per insegnanti, genitori e operatori*, Edizioni Psiconline, Francavilla al Mare (CH) 2015, p. 148.

¹¹⁶ Si tratta di «un consenso tra professionisti (quindi tra società scientifiche), con o senza la presenza di laici (cioè non professionisti), su temi ancora incerti o controversi, che viene raggiunto attraverso un percorso predefinito di analisi delle conoscenze e di confronto tra pubblico ed esperti indipendenti. Il metodo prevede la stesura delle raccomandazioni da parte di una giuria al termine della consultazione». *Ivi*, p. 149.

La scelta di avvalersi della metodologia della *Consensus Conference* dipendeva dalla necessità di «coinvolgere il maggior numero delle professionalità che a qualunque titolo [*entravano*] a contatto con utenti [*interessati direttamente al*] problema»¹¹⁷, in *primis* gli operatori clinici sanitari.

Al tavolo di lavoro della *Consensus Conference* parteciparono i rappresentanti delle seguenti associazioni e società scientifiche¹¹⁸:

- Associazione Culturale Pediatri (ACP)
- Associazione Federativa Nazionale Ottici Optometristi (AFNOO)
- Associazione Italiana Ortottisti Assistenti in Oftalmologia (AIOOrAO)
- Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento (AIRIPA)
- Associazione Italiana Tecnici Audiometristi (AITA)
- Associazione Nazionale Unitaria Psicomotricisti Italiani (ANUPI)
- Federazione Logopedisti Italiani (FLI)
- Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (SINPIA)
- Società Scientifica Logopedisti Italiani (SSLI)

Presenziarono al dibattito, in veste di uditori, le seguenti rappresentanze:

- Società Italiana di Audiologia e Foniatria (SIAF)
- Comitato Problematiche Sociali (AID)
- Comitato per la Scuola (AID)

Le associazioni e le società scientifiche coinvolte nei lavori furono invitate a fornire al Comitato promotore della *Consensus Conference* i nominativi dei giudici partecipanti, individuati tra i membri esperti di ciascuna rappresentanza. Anche l'AID intervenne con un gruppo di giudici distinto dal Comitato promotore, chiamato invece a preparare, organizzare e condurre i lavori della *Consensus Conference*.

Come evidenzia L. Marotta, «la *Consensus Conference* [*fu*] in grado di valorizzare, più di quanto non avrebbe potuto una classica linea guida, tanto le prove scientifiche quanto una discussione il più possibile estesa e condivisa tra varie figure

¹¹⁷ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, Erickson, Trento 2009, p. 15.

¹¹⁸ *Ivi*, p. 16.

professionali sul significato da attribuire a queste prove, adattandole al contesto nazionale»¹¹⁹. La metodologia seguita nel processo decisionale si basava, infatti, su uno scambio di pareri fondati scientificamente, per quanto non sempre ricavati da un'analisi accurata delle evidenze cliniche e di ricerca. Il risultato di questo lavoro, durato oltre un anno, furono le *Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*¹²⁰, emanate e promulgate a cura di una specifica sessione della *Consensus Conference* a seguito dell'esame critico della documentazione prodotta da parte di un *auditor* esterno, il professor Giorgio Tamburlini, direttore scientifico dell'IRCCS¹²¹ Burlo Garofolo di Trieste. Al riguardo, i punti critici rilevati a seguito della lettura del testo finale delle *Raccomandazioni*, anche alla luce del percorso metodologico seguito durante i lavori, riguardarono essenzialmente:

- la mancanza di prove a sostegno delle *Raccomandazioni*, il che indeboliva lo *status* di vere *Linee guida* del documento stesso¹²²;
- il mancato o scarso coinvolgimento dei rappresentanti degli utenti beneficiari delle pratiche cliniche derivanti dalle *Linee guida*¹²³.

Ad ogni modo, alla *Consensus Conference* del 2006-2007 vanno due grandi meriti: il primo è l'aver inaugurato, all'interno della comunità clinica, un serio e fecondo dibattito sulla natura dei DSA e sulle migliori pratiche per la loro presa in carico nei servizi; il secondo, e forse più importante, è l'aver contribuito «a mettere in moto un

¹¹⁹ L. Marotta, *La Consensus Conference e le linee guida sui DSA*, cit., p. 18.

¹²⁰ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, Montecatini Terme 22-23 settembre 2006, Milano 26 gennaio 2007, in http://www.lineeguidadsa.it/download_documentiDSA/download.php.

¹²¹ L'acronimo indica l'Istituto di Ricovero e Cura a Carattere Scientifico.

¹²² Secondo il *Piano Nazionale per le Linee Guida* (PNLG) dell'Istituto Superiore della Sanità, «il lavoro consiste principalmente nello strutturare una presentazione delle conoscenze disponibili per favorirne la diffusione e l'utilizzo nella pratica clinica». Le *Linee Guida* rappresentano dunque l'esito di un percorso strutturato e approfondito di esame della letteratura disponibile in merito ad un determinato argomento, allo scopo di identificare «principi guida» da seguire nella pratica clinica. Nel caso delle *Raccomandazioni*, il desiderio delle associazioni e della società scientifiche coinvolte nei lavori di pervenire ad un accordo, anche minimo, sui protocolli diagnostici, ha posto in secondo piano la disamina della letteratura esistente, indebolendo così lo *status* di *Linee Guida* del documento stesso. Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, cit., p. 24.

¹²³ Il Comitato promotore, consapevole sin dall'inizio della minor forza che avrebbero avuto le *Raccomandazioni* derivanti dalla sola discussione di una giuria di esperti, ha preferito percorrere, in prima battuta, questa strada, «che in ogni caso costituisce un primo importante passo di un percorso più lungo, il cui obiettivo finale resta quello di promulgare delle vere linee guida, secondo i criteri indicati nel PNLG». *Ivi*, p. 26.

ampio dibattito scientifico-culturale» in tema di DSA, «come testimonia anche il recente aggiornamento delle *Raccomandazioni per la pratica clinica dei DSA*¹²⁴ a cura del Panel insediatosi in concomitanza con la presentazione del documento finale della *Consensus Conference* a Milano [...] e la decisione dell'Istituto Superiore di Sanità di indire una propria *Consensus Conference*¹²⁵, i cui lavori si sono conclusi nel dicembre 2010»¹²⁶.

Il metodo della *Consensus Conference*, infatti, permette di valorizzare tanto le prove scientifiche quanto la discussione tra esperti. Tuttavia, il peso dato alle due dimensioni nel definire le *Raccomandazioni* è inversamente proporzionale: l'IIS ha eseguito un'approfondita ricognizione della letteratura internazionale, demandando alla giuria il compito di elaborare *Raccomandazioni* valide per il contesto nazionale¹²⁷; il PARCC, al contrario, ha potenziato l'elemento "partecipativo", allargando la discussione in materia di DSA ad esperti esterni al Panel stesso ma, al contempo, ha posto in secondo piano l'approfondimento scientifico della tematica.

«In sintesi, le *Raccomandazioni* dell'ISS sono principalmente l'esito dell'utilizzo di un metodo sistematico per ricercare le evidenze scientifiche e di un formato standard (sviluppato dai *National Institutes of Health* statunitensi) utilizzato per realizzare la conferenza di consenso. Le *Raccomandazioni* del PARCC sono l'espressione di una convergenza di pareri tra esperti [...] rappresentativi della cultura accademica, scientifica e clinica, con l'avallo d'istanze scolastiche e di familiari dei pazienti¹²⁸».

I tre documenti, le *Raccomandazioni cliniche* della prima *Consensus Conference* AID (2006) e quelle della seconda ISS-SNLG (2010), in aggiunta al documento d'intesa del PARCC (2011), sono strettamente correlati: essi costituiscono, nel loro insieme, un unico *corpus* di *Raccomandazioni* cliniche la cui continuità è data dalla

¹²⁴ Panel di aggiornamento e Revisione della Consensus Conference DSA 2007 (PARCC), *Raccomandazioni cliniche sui DSA. Risposte ai quesiti sui disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, Bologna 1 febbraio 2011, in http://www.lineeguidadsa.it/download_documentiDSA/download.php.

¹²⁵ Istituto Superiore di Sanità-Sistema Nazionale delle Linee Guida (IIS-SNLG), *Disturbi Specifici dell'apprendimento*, Roma 6-7 dicembre 2010, in http://www.lineeguidadsa.it/download_documentiDSA/download.php.

¹²⁶ G. Stella, E. Savelli, *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*, cit., p. 77.

¹²⁷ Nello specifico, tale operazione è svolta dal *Sistema Nazionale Linee Guida* (SNLG) dell'ISS, il cui compito è «elaborare raccomandazioni di comportamento clinico basate sugli studi scientifici più aggiornati». Cfr. <http://www.snlg-iss.it>.

¹²⁸ M. Marchiori, *Raccomandazioni cliniche sui DSA. Percorsi e tracce per orientarsi*, cit., p. 21.

condivisione, da parte dei rispettivi gruppi di lavoro, di un approccio metodologico “vincente” perché fondato sul consenso dell’intera comunità clinica. Per quanto il *corpus* delle *Raccomandazioni*, nella sua ampiezza, presenti aree ancora lacunose, la multiprofessionalità e la multidisciplinarietà che caratterizzano l’*iter* metodologico seguito, costituiscono, nel loro insieme, il substrato che rafforza le indicazioni espresse, inaugurando una “via italiana” per la diagnostica e il trattamento. Tale orientamento, tuttavia, deve necessariamente tener conto dell’importanza di ancorare la pratica clinica agli sviluppi della ricerca scientifica, come evidenzia G. Stella: «La ricerca nell’ambito delle neuroscienze sta rapidamente modificando le nostre conoscenze nel campo dei disturbi evolutivi specifici [...] Ciò rende necessario un aggiornamento continuo del nostro modo di caratterizzarli e delle pratiche per affrontarli sul piano clinico»¹²⁹.

Senza dubbio, ai nostri giorni, l’aspetto forse più critico riguarda la capacità del Sistema Sanitario Nazionale di far fronte ad un aumento esponenziale di richieste di valutazione diagnostica, con conseguente presa in carico riabilitativo.

La Legge n. 170/2010, come abbiamo visto nel precedente capitolo, ha senza dubbio contribuito ad innalzare il livello di consapevolezza sociale circa l’entità, e le possibili implicazioni, di questi disturbi; tuttavia, demandando alla competenza delle singole Regioni il compito di organizzare i Servizi sanitari preposti a dare risposta a tali richieste¹³⁰, «ha lasciato molte zone d’ombra su chi effettivamente abbia la competenza della diagnosi»¹³¹.

Senza voler entrare nel merito di tale questione, molto dibattuta in ambito clinico, si cercherà di approfondire, nei prossimi paragrafi, sia la complessità dell’*iter* diagnostico, con particolare attenzione ai rischi di un approccio educativo che identifica il soggetto in formazione con il proprio deficit o disturbo, sia quanto stabilito, in materia di DSA, dai manuali diagnostici internazionali e dalle *Linee guida* italiane ottenute attraverso il metodo della *Consensus Conference*.

¹²⁹ G. Stella, E. Savelli, *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*, cit., p. 77.

¹³⁰ In rapporto all’*iter* diagnostico, l’art. 3 comma 1 della Legge n. 170/2010 dichiara che «la diagnosi di DSA è effettuata nell’ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale a legislazione vigente» e aggiunge quanto segue: «Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell’ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio sanitario nazionale possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate».

¹³¹ *Ivi*, p. 78.

2.3 Prima e dopo la formulazione della «diagnosi» clinica di DSA: quali consapevolezze?

Lo psicologo clinico, l'esperto in psicopatologia dello sviluppo, il neuropsicologo clinico e il neuropsichiatra infantile, così come tutte le figure professionali coinvolte nella valutazione dei processi evolutivi del bambino o dell'adolescente, si trovano spesso di fronte a due scenari strettamente interconnessi. Il primo ha inizio con il racconto, da parte dei genitori, delle problematiche o delle difficoltà incontrate dal figlio nel percorso di crescita: ciò che preoccupa maggiormente i genitori può essere sintetizzato nella domanda «Che cos'ha mio figlio?»¹³², da cui deriva la ricerca, da parte del professionista, delle «cause» che potrebbero aver determinato la particolare situazione in cui il bambino o l'adolescente si trova. Il secondo scenario si caratterizza, invece, per la ricerca di risposte alla seguente domanda: «Come posso aiutare mio figlio?».

I due interrogativi, strettamente correlati, rappresentano il punto di partenza e il punto di arrivo del viaggio clinico che, nel condividere il percorso euristico proprio delle «scienze» moderne, prima tra tutte quelle naturali (fisica, chimica, biologia, geologia ecc.) poi, per buona parte, anche quelle umane (psicologia, antropologia, sociologia, linguistica, pedagogia sperimentale ecc.), «non si accontenta di constatare che certi fenomeni empirici sono accaduti e accadono in un certo modo, oggettivamente descrivibile ed intersoggettivamente controllabile da tutti», ma «cerca di stabilire anche *perché* tali fenomeni sono accaduti e accadono in 'quel' dato modo»¹³³, prevedendone i possibili sviluppi.

Sguardo retrospettivo, volto al passato, alla ricerca delle «cause» che possono aver determinato un certo fenomeno, dunque, ma anche antepettivo, volto a «dare ragione» del presente identificando, al contempo, spiegazioni generali o teorie valide per il futuro.

Quando dunque lo psicologo clinico o l'esperto in psicopatologia dello sviluppo o il neuropsichiatra infantile, per citare solo alcuni professionisti implicati in questo processo, si trova di fronte ad un genitore che descrive le difficoltà o i disagi del

¹³² C. Vio, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi evolutivi. Modelli, criteri diagnostici e casi clinici (aggiornato al DSM-5)*, Erickson, Trento 2014, p. 9.

¹³³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 212.

proprio figlio, si aprono due scenari strettamente interconnessi: il primo vede il professionista impegnato nell'«inquadrare il campo del problema, così da produrre delle ipotesi sulle sue possibili cause»¹³⁴; il secondo consiste nella verifica delle ipotesi formulate «con prove e/o test e/o osservazioni che possano aiutare a prendere la decisione, rispetto all'ipotesi iniziale, della natura del disturbo, attraverso un puntuale controllo della presenza dei segni caratteristici del problema e sulla base delle conoscenze a disposizione della comunità scientifica»¹³⁵.

Compito del clinico è dunque «inquadrare» le informazioni fornite dalla famiglia o da altre figure di riferimento del bambino o dell'adolescente, ad esempio gli insegnanti, «all'interno di accreditati modelli teorici di funzionamento del particolare processo sottoposto a indagine valutativa», perché siano poi sottoposte a verifica «attraverso [...] strumenti specifici (test e osservazione clinica)»¹³⁶.

L'attività clinica si configura, infatti, come «esercizio paziente di analisi e di ricerca dei segni e dei sintomi necessari a stabilire se [si è] in presenza di un particolare problema riconosciuto nella sua espressività: un problema identificato come specifico disturbo che determina un cattivo funzionamento della persona, inteso prevalentemente come cattivo adattamento al contesto di vita e fonte di sofferenza»¹³⁷.

Nell'ambito della psicopatologia dello sviluppo, il riferimento è all'individuazione di una «diagnosi», vale a dire alla «definizione di un quadro clinico riconosciuto che consenta di ricercare tutte le informazioni [allo scopo] di strutturare un progetto chiaro e verificabile d'intervento» finalizzato a modificare il decorso della patologia individuata, promuovendo e sostenendo al contempo «la remissione dei sintomi o il contrasto alle conseguenze riconosciute del disturbo»¹³⁸.

In sintesi, queste le finalità generali dell'attività clinica¹³⁹:

- identificare il problema, formulando una diagnosi;
- spiegare il fenomeno in esame, fornendo un'interpretazione/una spiegazione del disturbo;

¹³⁴ C. Vio, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi evolutivi. Modelli, criteri diagnostici e casi clinici (aggiornato al DSM-5)*, cit., p. 10.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ *Ivi*, pp. 10-11.

¹³⁸ *Ivi*, p. 11.

¹³⁹ *Ibidem*.

- prevedere il decorso del problema, effettuando una previsione del decorso del disturbo;
- modificare il decorso del problema, intervenendo con specifici trattamenti, possibilmente conosciuti, allo scopo di modificarne lo sviluppo negativo nel tempo.

Ovviamente, poiché le scienze, per statuto epistemologico, intendono produrre conoscenze e abilità tecniche che permettano la formulazione di *nomoi*, leggi, teorie di spiegazione e di controllo della realtà e, per definizione, dichiarano qualcosa di affidabile e certo che valga per tutti e per sempre, date le medesime situazioni, ne consegue che essendo ciascuno, in quanto «individuo», diverso dagli altri e per questo non ulteriormente riducibile, la risposta alle domande iniziali «Che cos'ha mio figlio?» e «Come posso aiutare mio figlio?» non possa che essere fornita per “approssimazione”, sulla base di un attento processo di analisi e di verifica delle evidenze osservate durante il «colloquio»¹⁴⁰ e in fase di «osservazione clinica»¹⁴¹, degli esiti delle «prove strumentali»¹⁴² somministrate e di quanto riferito, in fase di elaborazione della scheda clinico-anamnestica, dai genitori o da altre figure di riferimento¹⁴³.

L'esito di questo lungo e articolato processo di elaborazione, rielaborazione, riflessione, su quanto raccolto durante l'indagine clinica, è rappresentato dalla formulazione della «diagnosi», che indica «la categoria nosografica cui appartiene l'eventuale disturbo» (diagnosi di 1° livello) ed evidenzia altresì «il livello del funzionamento neuropsicologico e/o psicologico del disturbo espresso dal soggetto, allo scopo di identificare le ricadute sul piano del funzionamento adattivo -

¹⁴⁰ Si tratta di un momento molto delicato del percorso diagnostico il cui scopo è «registrare il comportamento [del bambino o dell'adolescente] con tutta la ricchezza con cui si manifesta spontaneamente», in vista della costituzione di un primo «bozzetto clinico» dell'utente. *Ivi*, pp. 30-32.

¹⁴¹ «L'osservazione clinica è [...] lo strumento più potente e importante di cui dispone il clinico dello sviluppo»: osservare le variabili comportamentali, emotive, affettive e cognitive che connotano il “modo di porsi” del bambino/adolescente oggetto di osservazione ha il fine di «discriminare se i comportamenti disfunzionali evidenziati nel soggetto rientrano effettivamente in un quadro di disturbo oppure siano l'espressione della variabilità evolutiva spesso presente nella maturazione psicologica del bambino». *Ivi*, p. 32.

¹⁴² «Le prove strumentali comprendono tutte le batterie per valutare le abilità cognitive e dell'apprendimento, ma anche prove in grado di rilevare difficoltà emotivo-affettive, abilità sociali ecc.». *Ivi*, pp. 35-36.

¹⁴³ La raccolta delle informazioni riguardanti il soggetto particolare preso in considerazione dovrebbe avvenire «possibilmente attraverso la previsione o la descrizione di specifici comportamenti presenti in ambiente domestico, scolastico, sociale». *Ivi*, p. 37.

scolastico, sociale, delle attività quotidiane ecc. (diagnosi di 2° livello)»¹⁴⁴.

Scopo della «diagnosi di 2° livello», definita anche «diagnosi funzionale», è, infatti, individuare il «*locus* funzionale deficitario del soggetto» al fine di identificare il *modus operandi* più adeguato per favorire il potenziamento delle abilità o il percorso riabilitativo del bambino o dell'adolescente preso in considerazione.

La diagnosi, comunque, alla stregua di ogni evento dell'esistenza umana, è un accadimento che ha luogo nello *spazio* e nel *tempo*: lo spazio della diagnosi è quello della relazione che, nel caso di un test volto ad esplorare il funzionamento cognitivo generale, coinvolge inevitabilmente le aspettative del soggetto su se stesso, sul valutatore che ha di fronte, sulla famiglia che ha alle spalle, sulla scuola che si apre dinanzi a lui con le sue richieste e le sue proposte.

Una performance che avviene in ambito di neuropsichiatria infantile, dunque, potrebbe non assumere le stesse caratteristiche nello spazio della famiglia o della scuola: questo non vuol dire che non ci sia una relazione tra la performance al test e la funzione sottostante oggetto d'indagine; piuttosto che, al di là di qualunque aspettativa, non esiste una corrispondenza "biunivoca" tra la prova strumentale utilizzata dal clinico e la funzione sottostante esplorata.

Quanto al tempo della diagnosi, inoltre, non si può dimenticare che un test di efficienza, di fatto, fotografa l'essere umano *hic et nunc*, e per questo non ritrae il soggetto nel suo essere "per sempre". La misura di efficienza in età evolutiva, tra l'altro, fotografa un punto di partenza, non di arrivo, nè tantomeno un destino. Inoltre, di fronte al test, le persone reagiscono in modi molto diversi, che alterano, in alcuni casi, la buona riuscita della fotografia: c'è chi si mette in posa e sorride, chi si agita, chi si nasconde.

Pertanto, ritenere che la risposta alle domande «Chi è quel bambino?» o «Chi è quel ragazzo?» possa essere fornita dalla sola «diagnosi», clinica o funzionale che sia, come molti ritengono, è un azzardo non privo di conseguenze!

Con questo non si vuole affermare che gli specialisti, che hanno scattato quella foto particolare, non abbiano colto "sfumature" significative riguardanti il soggetto osservato.

Tuttavia, se spostiamo lo sguardo sul versante educativo, arrendersi di fronte a

¹⁴⁴ *Ivi*, p. 17.

concetti reificati nella convinzione che, a causa di determinati deficit o disturbi, il destino del bambino o del ragazzo preso in considerazione sia segnato, significa non considerare la complessità del reale e l'integralità della persona, etimologicamente una maschera¹⁴⁵, una rappresentazione di altro da ciò che empiricamente appare: infatti, come la maschera indossata dall'attore in occasione di una rappresentazione teatrale non svela né rivela «il tutto» del personaggio rappresentato né dell'attore che lo impersona, piuttosto rimanda ad essi, così le fotografie scattate dalle «scienze» moderne, ancorché umane, pur ritraendo il soggetto negli elementi visibili della maschera, quelli formalizzati dai diversi sguardi e linguaggi scientifici, di fatto non colgono «l'essenziale invisibile agli occhi»¹⁴⁶ di ciascuno, al punto tale che «neanche l'intero possibile delle risposte scientifiche ai vari “che cos'è?” dell'uomo riesce [...] ad esaurire il suo sempre riproposto “chi è? Chi sono?, e perché?”»¹⁴⁷.

D'altra parte, se si intraprende la strada della naturalizzazione dell'idea di uomo e si identifica il bambino o il ragazzo con il proprio deficit o disturbo, che senso avrebbe parlare di «buona educazione»? Esisterebbe, infatti, «semplicemente l'educazione, in quanto non [sarebbe] possibile educare l'uomo in base a un dover essere, poiché l'essere è determinato dal particolare e dal contingente di ciascuno»¹⁴⁸. Se l'uomo rappresenta, infatti, nella sua essenza più profonda, il portato di determinismi genetici, naturali e storico-esistenziali, quale metafisica potrebbe esistere oltre la fisica? Quale possibilità di riscatto ci sarebbe per “quel” bambino o per “quel” ragazzo particolare se l'educatore limitasse lo sguardo al «punto di vista» clinico,

¹⁴⁵ Il termine «persona» è ironico a partire dal piano etimofilologico. Al riguardo, la parola etrusca *Phersu*, forse la prima radice di «persona», costituisce la didascalia di un personaggio mascherato, dipinto nella tomba degli Auguri della necropoli di Corneto-Tarquinia (V sec. a.C): chi sta, dunque, dietro la maschera. A tale radice etrusca sembra risalire anche la derivazione di «persona» da *Persepona*, «la dea rapita da Ade (d'inverno) e restituita alla madre Demetra (in primavera), nelle cui feste, vista la doppiezza di condizione che rappresentava, la maschera era, per forza di cose, obbligatoria». Secondo i Greci, la «persona» era *prósopon*, *pros* (chi sta davanti) e *opè* (allo sguardo). Sin dalla propria origine etimologica, dunque, il termine «persona» evoca l'idea di qualcosa che sembra andare oltre la materialità e l'esperienza, che non trascura i riferimenti all'empirico, ma coinvolge altresì anche il metaempirico. G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in Id (ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 37-39.

¹⁴⁶ A. De Saint - Exupéry, *Il piccolo principe*, cit., p. 98.

¹⁴⁷ G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, p. 62.

¹⁴⁸ G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 29.

agendo in un'ottica di «abilitazione»¹⁴⁹ o di «riabilitazione»¹⁵⁰ del soggetto cui è stato riscontrato un eventuale DSA?

Con questo non si intende «svalutare il ruolo della teoresi e della tecnica nella promozione dell'educazione e della pedagogia»¹⁵¹, piuttosto evidenziare i limiti di una sempre incombente cristallizzazione dell'*ipse* di ciascuno in un *idem*¹⁵², nella consapevolezza del fatto che «ogni io umano è infinito e [...] si può solo raccontare nella sua inesauribile iridescenza esistenziale ed intellettuale che cresce, si giustifica e si approfondisce sempre più con la diversità del tempo e dello spazio»¹⁵³.

Le scienze moderne, dunque, offrono una miriade di chiavi d'accesso per comprendere sempre meglio la realtà che ci circonda, seppur da un punto di vista nomotetico: nessuna teoria o tecnica, per quanto raffinata, può quindi sostituirsi allo sguardo vigile e attento di un educatore che accoglie l'educando per com'è, nella sua inesauribile ricchezza ed unicità. L'invito, dunque, è a tenere gli occhi aperti!

I bambini e gli adolescenti, con o senza disturbi, si presentano al nostro sguardo accompagnati da numerose istantanee che ritraggono le loro *performance*. Guardiamo con attenzione le fotografie scattate da professionisti competenti: saranno utili per capire quali aspetti valorizzare, di volta in volta, nelle diverse situazioni. Non dimentichiamo però di guardare la persona in carne ed ossa. L'originale, di solito, è meglio della foto!

Come evidenzia Aristotele in un noto passo dell'*Etica nicomachea*, quando si affrontano questioni di etica, non serve appellarsi ai «principi», perché questi sono utili quando «si ha a che fare con ciò che accade sempre, come nella matematica o nella geometria, ma non quando si ha a che fare con ciò che fa la sua comparsa di volta in volta, in modo imprevisto e in tutti quei casi in cui non è chiaro quale sarà la

¹⁴⁹ «L'Abilitazione è l'insieme degli interventi volti a favorire l'acquisizione ed il normale sviluppo e potenziamento di una funzione». Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 19.

¹⁵⁰ «La Riabilitazione è un processo di soluzione dei problemi» che «si pone come obiettivi: a) la promozione dello sviluppo di una competenza non comparsa, rallentata o atipica; b) il recupero di una competenza funzionale che per ragioni patologiche è andata perduta; c) la possibilità di reperire formule facilitanti e/o alternative». *Ibidem*.

¹⁵¹ G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in G. Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, p. 27.

¹⁵² P. Ricoeur, *Sé come un altro* (tit. orig. *Soi-même comme un autre*, 1990), Jaca Book, Milano 1993.

¹⁵³ G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, cit., pp. 40-41.

conclusione, e quelli in cui ciò è indeterminato»¹⁵⁴.

La complessità e l'integralità della persona rimanda, pertanto, all'integralità dell'educazione: essa, «non solo è garanzia del fatto epistemicamente descrittivo che nell'uomo tutto si tiene (ambiente, cultura, mondo, cosmo, società, corporeità, psichicità, razionalità, parola, musica, gesto, collocazione ecc.) in una maniera mai del tutto controllabile e deterministica, ma costituisce anche lo sforzo di dichiarare sul piano normativo della ragion pratica quale unità ordinata di occasioni e di interventi tra questi diversi elementi esalta, e perché, nelle circostanze di tempo e di luogo che si vivono, l'umanità di tutti e di ciascuno, e la perfeziona»¹⁵⁵.

2.4 I DSA nei *Manuali di classificazione internazionale delle malattie* e nelle *Linee Guida* nazionali elaborate con il metodo della *Consensus Conference*

Per comprendere, dal punto di vista clinico, quando si può parlare di «disturbo» piuttosto che di «difficoltà di apprendimento», prendiamo in considerazione i manuali di classificazione internazionale delle malattie che, riguardo ai DSA, condividono un'importante idea di fondo: si tratta, infatti, di disturbi ad eziologia multifattoriale, che interessano le abilità strumentali degli apprendimenti scolastici e, data la natura di «Disordini Neuroevolutivi»¹⁵⁶, si caratterizzano per la variabilità dell'espressione clinica.

Nell'affrontare il tema della «diagnosi» dei DSA è tuttavia necessario considerare «l'assenza di uno standard di riferimento internazionale (*gold standard*)»¹⁵⁷: questo comporta «una divergenza negli stessi sistemi diagnostici nosografici più diffusi» e legittima l'introduzione di «una via italiana per la diagnostica e il trattamento»¹⁵⁸.

Tale questione è ben riassunta dall'Istituto Superiore della Sanità, che precisa quanto segue: «[...] proprio per la complessità sollevata dai DSA, a oggi il patrimonio di conoscenze prodotto dalla letteratura scientifica internazionale presenta aree di ambiguità e incertezza, a causa o della scarsità dei dati scientifici disponibili o della

¹⁵⁴ Aristotele, *Etica Nicomachea*, A1112b2-9.

¹⁵⁵ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 375.

¹⁵⁶ M. Marchiori, *Raccomandazioni cliniche sui DSA. Percorsi e tracce per orientarsi*, cit., p. 23.

¹⁵⁷ *Ivi*, p. 21.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

loro non concordanza»¹⁵⁹.

A ciò si aggiunge un'ulteriore consapevolezza, legata in parte al ruolo dei fattori genetici o del contesto sociale nello sviluppo di un eventuale disturbo, in parte alla complessità ortografica della lingua scritta, come evidenziano queste parole: «Più in generale la problematicità dell'approccio scientifico ai DSA è riconducibile alla complessità di questi disturbi, al cui determinarsi si sommano fattori biologici e ambientali a diversi livelli»¹⁶⁰.

Pertanto, nell'analizzare i DSA dal punto di vista clinico, in riferimento al contesto nazionale, ci avvarremo sia delle informazioni contenute nei manuali di classificazione diagnostica internazionali¹⁶¹, sia delle indicazioni fornite dalle *Linee Guida* nazionali elaborate con il metodo della «*Consensus Conference*».

2.4.1. L'ICD-10

Nell'ICD-10¹⁶², i «Disturbi Evolutivi Specifici delle Abilità Scolastiche» sono trattati nel capitolo V, in rapporto all'Asse 2, «Sindromi e Disturbi psichici e comportamentali».

Tali disturbi sono identificati con la sigla F81e si articolano nel seguente modo:

- Disturbo specifico di lettura (F81.0).
- Disturbo specifico della compilazione (F81.1).
- Disturbo specifico delle abilità aritmetiche (F81.2).
- Disturbi misti delle abilità scolastiche (F81.3).
- Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche (F81.8).
- Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche non specificati (F81.9)¹⁶³.

Si tratta di «disturbi nei quali le modalità normali di acquisizione delle capacità in questione sono alterate già nelle fasi iniziali dello sviluppo. Essi non sono

¹⁵⁹ Istituto Superiore di Sanità-Sistema Nazionale delle Linee Guida (IIS-SNLG), *Disturbi Specifici dell'apprendimento*, cit., p. 4.

¹⁶⁰ *Ivi*, p. 18.

¹⁶¹ Nel far questo, restringeremo lo sguardo ai più recenti dispositivi diagnostici, vale a dire l'ICD-10, il DSM-IV-TR e il DSM-5.

¹⁶² Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *ICD-10/Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali* (tit. orig. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th Revision*), Milano, Masson 2007. Il riferimento è alle pp. 288-290.

¹⁶³ Il riferimento è a situazioni cliniche non codificabili come specifiche e caratterizzate da ulteriori codici su altri assi ICD10: Asse 1-Sindromi cliniche psichiatriche; Asse 3-Ritardo mentale; Asse 4-Condizioni mediche incompatibili; Asse 5-Situazioni psicosociali.

semplicemente una conseguenza di una mancanza di opportunità di apprendere e non sono dovuti a una malattia cerebrale acquisita. Piuttosto si ritiene che i disturbi derivino da anomalie nell'elaborazione cognitiva legate in larga misura a qualche tipo di disfunzione biologica».

A tali disturbi si attribuiscono queste caratteristiche generali:

1. compromissione significativa e persistente della funzione;
2. capacità intellettive nella norma;
3. assenza di deficit sensoriali;
4. assenza di danno neurologico;
5. assenza di disturbi relazionali;
6. normali opportunità educative.

Alle caratteristiche menzionate si aggiungono altri fattori:

- familiarità al 60-70% dei casi;
- accentuata prevalenza nei maschi;
- consistente associazione tra i diversi disturbi di apprendimento;
- quadri funzionali eterogenei;
- profili di sviluppo eterogenei;
- associazione con disturbi psico-patologici.

«L'eziologia dei Disturbi Evolutivi Specifici delle Abilità Scolastiche non è nota, ma si suppone che vi sia un intervento significativo di fattori biologici, i quali interagiscono con fattori non biologici (come le opportunità di apprendimento e la qualità dell'insegnamento) producendo le manifestazioni "patologiche"».

Perché si possa parlare di «Disturbi Evolutivi Specifici delle Abilità Scolastiche» è comunque necessario che il livello di prestazione nelle prove di lettura, scrittura e calcolo sia significativamente inferiore a quello atteso in base alla scolarità e al livello intellettuale e che tali disturbi siano presenti, in qualche forma, dagli anni iniziali dell'istruzione scolastica. «Infatti, può succedere che i bambini possano rimanere indietro nel loro rendimento scolastico durante una fase più tardiva della loro carriera (a causa della mancanza di interesse, di un insegnamento scadente, di disturbi emotivi, di un aumento o di un cambio nel tipo di prestazione richiesta, ecc.), ma tali problemi non entreranno a far parte del concetto di disturbo specifico delle abilità scolastiche».

2.4.2. II DSM-IV-TR

Il DSM-IV-TR¹⁶⁴ definisce, in Asse I, i «Disturbi di Apprendimento» come un gruppo di patologie dello sviluppo che caratterizzano generalmente l'età scolare e si collocano entro i «Disturbi Specifici dello Sviluppo» che, a loro volta, sono compresi nella sezione più ampia dei «Disturbi solitamente diagnosticati per la prima volta nell'Infanzia, nella Fanciullezza e nell'Adolescenza».

I «Disturbi di Apprendimento» si articolano nel seguente modo:

- Disturbo di lettura (315.00).
- Disturbo del calcolo (315.1).
- Disturbo dell'espressione scritta (315.2).
- Disturbo dell'apprendimento non altrimenti specificato (315.9).

Ai fini della diagnosi, ogni disturbo si caratterizza per un "set di criteri" riconducibili alle seguenti categorie:

- A. il livello raggiunto nell'abilità presa in considerazione, come misurato da test standardizzati somministrati individualmente, è sostanzialmente al di sotto di quanto previsto in base all'età cronologica del soggetto, alla valutazione psicometrica dell'intelligenza e ad un'istruzione adeguata all'età;
- B. l'anomalia descritta al punto A interferisce, in modo significativo, con l'apprendimento scolastico o con le attività della vita quotidiana che richiedono il possesso dell'abilità di cui sopra;
- C. se è presente un deficit sensoriale, le difficoltà riscontrate in ciascun dominio di abilità vanno al di là di quelle di solito associate con esso.

Il «Disturbo dell'apprendimento non altrimenti specificato» caratterizza, invece, quei disturbi, inerenti la sfera dell'apprendimento, che non soddisfano, in modo «specifico», i criteri illustrati. Tale categoria nosografica può includere problemi riguardanti le aree della lettura, del calcolo e dell'espressione scritta che, nel loro insieme, interferiscono in modo significativo sull'apprendimento scolastico, per quanto la prestazione in ogni dominio di abilità non si ponga sostanzialmente al di sotto dei parametri previsti in base all'età cronologica del soggetto, alla valutazione

¹⁶⁴ American Psychiatric Association (APA), *DSM-IV-TR. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali – Text Revision* (tit. orig. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision*), Masson, Milano 2002.

psicometrica dell'intelligenza e all'istruzione adeguata all'età.

Per quanto ogni disturbo si connoti per caratteristiche specifiche, il DSM-IV-TR contempla una *Raccomandazione cautelativa*¹⁶⁵ che considera i criteri diagnostici specifici come schema orientativo ai fini della diagnosi, il cui scopo è «innalzare la concordanza tra clinici e ricercatori», che tuttavia non include «tutte le condizioni per le quali gli individui possono essere trattati o che possono rappresentare argomenti appropriati per la ricerca».

2.4.3. Il DSM-5

Il DSM-5¹⁶⁶ colloca i «Disturbi Specifici dell'Apprendimento» nell'ambito della più ampia categoria dei «Disturbi del neurosviluppo». I «Disturbi Specifici dell'Apprendimento» si caratterizzano per persistenti difficoltà nell'apprendimento e nelle abilità scolastiche.

La diagnosi clinica di «Disturbo Specifico dell'Apprendimento» sostituisce le diagnosi di disturbo della lettura, disturbo del calcolo e disturbo dell'espressione scritta. Il DSM-5 unifica dunque le precedenti categorie diagnostiche in un unico «disturbo» che, a sua volta, viene ulteriormente indagato e definito attraverso «specificatori» che evidenziano le compromissioni o i deficit specifici presenti negli ambiti della lettura, del calcolo e dell'espressione scritta.

«La caratteristica fondamentale di questo disturbo è rappresentata da difficoltà di apprendimento nell'uso di abilità scolastiche che riguardano sia la velocità sia l'accuratezza rispetto ai coetanei e che si osservano durante il periodo di sviluppo (Criterio A). Le competenze scolastiche dell'individuo sono ben al di sotto del *range* medio in relazione all'età, ai coetanei distinti in base al genere e al gruppo culturale (Criterio B). L'espressione clinica delle specifiche difficoltà di apprendimento si manifesta in età scolare e quindi queste possono non rendersi evidenti fino a quando la richiesta di competenze non è superiore alle effettive capacità dell'individuo (criterio C). Le difficoltà di apprendimento non sono meglio giustificate da disabilità intellettive, da problemi visivi o acustici non compensati, da avversità psicosociali,

¹⁶⁵ Ivi, p. 15.

¹⁶⁶ American Psychiatric Association (APA), *DSM-V. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (tit. orig. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*), Raffaello, Milano 2014.

dalla mancata conoscenza della lingua dell'istruzione scolastica o dall'inadeguata istruzione scolastica (Criterio D)»¹⁶⁷.

Nel DSM-5 si contemplan sei possibili condizioni che possono concorrere alla diagnosi: lettura inaccurata e lenta, difficoltà nella comprensione del testo, nella scrittura, nell'espressione scritta, nel dominio numerico e nei processi di ragionamento matematico¹⁶⁸. Inoltre, si definiscono tre livelli di «gravità» del disturbo¹⁶⁹.

Ad ogni modo, si tratta di disturbi che durante lo sviluppo comportano spesso cambiamenti significativi nella manifestazione dei sintomi, per i quali non sempre l'interpretazione delle problematiche è univoca.

I DSA si caratterizzano, infatti, pur nell'origine biologica che è alla base delle anomalie a livello cognitivo, per l'interazione di fattori genetici, epigenetici e ambientali che colpiscono le capacità cerebrali di percepire o processare informazioni, verbali o non verbali, in maniera efficace ed efficiente. Come evidenza, in proposito, il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi «il DSM-5 introduce per la prima volta l'influenza dei fattori ambientali nella genesi del disturbo, tirando in causa l'epigenetica, ossia riconosce un ruolo fondamentale alle modifiche fenotipiche delle espressioni dei geni, che si possono verificare senza alterazioni delle sequenze nel DNA. In tal senso, viene messa in discussione la specificità del disturbo, che porta a una non netta distinzione tra i casi che hanno un livello intellettivo nella norma e quelli che hanno compromissioni più generalizzate e include quindi nella categoria diagnostica anche altre difficoltà, quali la scarsa comprensione dei testi letti in autonomia, la mancanza di chiarezza nell'espressione

¹⁶⁷ D.W. Black, J.E. Grant, DSM-5. *Guidebook. Edizione italiana*, Raffaello, Milano 2015, pp. 60-61.

¹⁶⁸ *Ivi*, p. 61.

¹⁶⁹ Un disturbo si manifesta in modo «lieve» quando si rilevano «difficoltà nelle capacità di apprendimento in uno o due ambiti scolastici, ma di gravità sufficientemente lieve da rendere l'individuo in grado di compensare o di funzionare bene se fornito di facilitazioni e servizi di sostegno appropriati, in particolare durante gli anni scolastici»; un disturbo è invece «moderato» se caratterizzato da «marcate difficoltà nelle capacità di apprendimento in uno o due ambiti scolastici, tali che l'individuo difficilmente può sviluppare competenze senza momenti di insegnamento intensivo e specializzato durante gli anni scolastici. Per completare le attività con precisione ed efficienza possono essere necessari facilitazioni e servizi di sostegno almeno in una parte della giornata a scuola, sul posto di lavoro o a casa»; un disturbo è infine «grave» in presenza di «gravi difficoltà nelle capacità di apprendimento, che coinvolgono diversi ambiti scolastici, tali che l'individuo difficilmente apprende tali abilità senza un insegnamento continuativo, intensivo, personalizzato e specializzato per la maggior parte degli anni scolastici. Anche con una gamma di facilitazioni o servizi appropriati a casa, a scuola o sul posto di lavoro, l'individuo può non essere in grado di completare tutte le attività in modo efficiente». *Ivi*, pp. 62-63.

scritta, le difficoltà nel ragionamento matematico»¹⁷⁰.

2.4.4. Le Linee Guida nazionali elaborate con il metodo della Consensus Conference

Nel contesto italiano, le principali classificazioni nosografiche, riconosciute a livello internazionale, sono affiancate dalle *Linee Guida*, ottenute con il metodo della *Consensus Conference*, promosse dall'AID nel 2006-2007¹⁷¹ e nel 2011¹⁷² e dall'Istituto Superiore di Sanità nel 2010¹⁷³. Il principale criterio che determina una diagnosi di DSA è rappresentato dalla «discrepanza» tra le abilità riguardanti il dominio specifico interessato dal disturbo, che risulta deficitario in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata dal soggetto, e l'intelligenza generale¹⁷⁴. Come evidenziano i clinici dell'apprendimento, infatti, «le abilità che sottendono all'apprendimento scolastico sono dominio-specifiche: ciò significa che il bambino dovrebbe acquisire [entro un certo arco di tempo] abilità che concorrono all'apprendimento, abilità necessarie per affrontare un determinato compito»¹⁷⁵, come la lettura ad alta voce o il calcolo. Benché si rilevino non poche differenze, sia a livello nazionale che internazionale, sulle modalità di applicazione del criterio della «discrepanza», la *Consensus Conference* ha evidenziato la necessità di utilizzare *test standardizzati* per misurare tanto l'intelligenza generale quanto l'abilità specifica, che deve essere significativamente compromessa¹⁷⁶; al riguardo, l'Istituto Superiore

¹⁷⁰ Consiglio Nazionale Ordine Psicologi (CNOP), *I DSA e gli altri BES. Indicazioni per la pratica professionale*, Roma 26 febbraio 2016, in http://www.lineeguidadsa.it/download_documenti/DSA/CNOP_DSA_BES16.zip, pp. 22-23.

¹⁷¹ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit.

¹⁷² Panel di aggiornamento e Revisione della Consensus Conference DSA 2007 (PARCC), *Raccomandazioni cliniche sui DSA. Risposte ai quesiti sui disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, cit.

¹⁷³ Istituto Superiore di Sanità-Sistema Nazionale delle Linee Guida (IIS-SNLG), *Disturbi Specifici dell'apprendimento*, cit.

¹⁷⁴ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 3.

¹⁷⁵ C. Vio, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi evolutivi. Modelli, criteri diagnostici e casi clinici (aggiornato al DSM-5)*, cit., p. 158.

¹⁷⁶ Queste le parole contenute nelle *Raccomandazioni* della prima *Consensus Conference* promossa dall'AID: «Si raccomanda che la scelta degli strumenti di valutazione rispetti le seguenti caratteristiche:

- adeguata rappresentazione della popolazione di riferimento (numero dei soggetti del campione, loro stratificazione in base alle caratteristiche socio-culturali, se importanti);
- aggiornamento delle norme;
- presenza di indici psicometrici di attendibilità e validità.

Queste caratteristiche non devono essere presenti solo negli strumenti di valutazione delle funzioni

della Sanità fissa quale criterio per la diagnosi uno scostamento di almeno 2 deviazioni standard (d.s) dai valori normativi attesi per età o classe frequentata, o una prestazione al di sotto del 5° percentile, in assenza di deficit cognitivo¹⁷⁷. In proposito, il Quoziente Intellettivo (QI) non dev'essere inferiore a -1 d.s., ossia ad un valore pari ad 85 rispetto ai valori medi attesi: come precisa il documento, infatti, l'escludere dalla diagnosi «soggetti con QI inferiore a 85 [...] sottintende il presupposto che le basse prestazioni in quei casi siano di natura diversa rispetto a quanto avviene per soggetti con QI pienamente nella norma»¹⁷⁸. Tuttavia, nella medesima *Consensus Conference*, si precisa anche quanto segue, sulla base della revisione estensiva della letteratura esistente, in particolar modo delle ricerche di meta-analisi di K.K. Steubing¹⁷⁹:

- ✓ Si raccomanda, ai fini della diagnosi di DSA, di considerare con maggiore flessibilità il criterio della discrepanza rispetto al QI.
- ✓ Si raccomanda, ai fini della diagnosi di DSA nelle condizioni di maggiore complessità intellettiva, per esempio con risultati di QI borderline (QI compreso tra 70 e 85), di utilizzare per l'esame del livello intellettivo strumenti di misura multicomponentiali, poiché il profilo cognitivo generale è più informativo del semplice livello di QI per la formulazione della diagnosi.
- ✓ Si raccomanda, ai fini della diagnosi di DSA, di enfatizzare la discrepanza delle prestazioni rispetto alle prestazioni attese per il livello di scolarità del soggetto¹⁸⁰.

Un secondo criterio da soddisfare è l'assenza di condizioni “particolari” che potrebbero inficiare i risultati dei test standardizzati: «menomazioni sensoriali e neurologiche gravi, disturbi significativi della sfera emotiva, situazioni ambientali di

cognitive, ma anche in quelli per la valutazione delle condizioni emotive, relazionali, comportamentali, di personalità ecc.». Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 12.

¹⁷⁷ Istituto Superiore di Sanità-Sistema Nazionale delle Linee Guida (IIS-SNLG), *Disturbi Specifici dell'apprendimento*, cit., p. 20.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

¹⁷⁹ K.K. Steubing, *Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis* (2002), in «American Educational Research Journal», 39, 2, pp. 469-518.

¹⁸⁰ Istituto Superiore di Sanità-Sistema Nazionale delle Linee Guida (IIS-SNLG), *Disturbi Specifici dell'apprendimento*, cit., p. 19.

svantaggio socio-culturale che possono interferire con un'adeguata istruzione»¹⁸¹.

Altri criteri utili¹⁸² per la definizione dei DSA sono:

- a) il carattere “evolutivo” di questi disturbi;
- b) la diversa espressività del disturbo nelle diverse fasi evolutive dell'abilità in questione;
- c) la quasi costante associazione ad altri disturbi (comorbidità): fatto, questo, che determina la marcata eterogeneità dei profili funzionali e di espressività con cui i DSA si manifestano e che comporta significative ricadute sul versante dell'indagine diagnostica;
- d) il carattere neurobiologico delle anomalie processuali che caratterizzano i DSA; in proposito, è importante sottolineare che i fattori “biologici” interagiscono attivamente con i fattori ambientali nella determinazione della comparsa del disturbo;
- e) il disturbo specifico deve comportare un impatto significativo e negativo per l'adattamento scolastico e/o per le attività della vita quotidiana.

Si riconosce, inoltre, «la possibile esistenza di un Disturbo di Apprendimento (non categorizzabile come specifico) in presenza di altre patologie o anomalie, sensoriali, neurologiche, cognitive e psicopatologiche, che normalmente costituiscono criteri di esclusione, quando l'entità del deficit settoriale è tale che non può essere spiegato solo sulla base di queste patologie»¹⁸³.

In tali casi, però, data la difficoltà di «distinguere in modo compiuto le relazioni eziopatogenetiche fra i disturbi compresenti», si raccomanda ai clinici un maggior approfondimento della valutazione diagnostica su tutte le aree implicate dal disturbo¹⁸⁴.

¹⁸¹ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 4.

¹⁸² *Ivi*, pp. 4-5.

¹⁸³ *Ivi*, p. 5.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

2.5 I DSA: quanto sono diffusi?

I manuali di classificazione internazionale delle malattie (ICD-10 e DSM-IV) riportano una prevalenza dei DSA che oscilla tra il 2 e il 12% della popolazione generale¹⁸⁵. Tale previsione è confermata dalla letteratura scientifica. In proposito, alcuni studiosi, nel fare una ricognizione dei dati disponibili in letteratura sull'epidemiologia dei DSA, riportano oscillazioni tra il 5 e il 17,5%¹⁸⁶.

Dati più recenti, provenienti dall'Olanda, situano la prevalenza media dei DSA intorno al 10,7% della popolazione in età scolare¹⁸⁷, mentre una ricerca avvenuta in Francia evidenzia una prevalenza media del 12,7%¹⁸⁸. Tale variabilità è riconducibile a diversi fattori che si sommano o si alternano nelle diverse pubblicazioni anche in rapporto agli obiettivi che guidano le rilevazioni.

La definizione stessa di DSA come «discrepanza» tra *performance* osservate e *performance* attese e l'assenza di un *marker* biologico comporta difficoltà non indifferenti ai fini della rilevazione epidemiologica dei disturbi. Il processo diagnostico, tra l'altro, si configura spesso come un processo dicotomico¹⁸⁹ che rinvia, implicitamente, ad una concezione categoriale dei disturbi, oscurandone così l'essenza dimensionale. Inoltre, «se adottiamo il modello interpretativo più recente, che definisce il DSA come il risultato dell'interazione tra fattori neurobiologici [...] e ambientali [...], dobbiamo tenere conto di queste variabili anche nella riflessione epidemiologica»¹⁹⁰. A determinare oscillazioni nelle rilevazioni, infatti, concorrono sia variabili interne al disturbo (definizioni, criteri diagnostici adottati, variabili evolutive), che sono proprie dell'intera gamma dei disturbi dello sviluppo, sia

¹⁸⁵ R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, in S. Vicari, M.C. Caselli (eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2010, p. 149.

¹⁸⁶ J.F. Demonet, M.J. Taylor, Y. Chaix (2004), *Developmental dyslexia*, in «Lancet», vol. 363, pp. 1451-1460.

¹⁸⁷ W.H.J. Van Bon, M. Bouwmans, I.N.L.D.C. Broeders (2006), *The prevalence of poor reading in Dutch special elementary education*, in «Journal of Learning Disabilities», vol. 39, n. 6, pp. 482-495.

¹⁸⁸ J. Fluss, J. Ziegler, J. Ecalle, A. Magnan, J. Warszawski, B. Ducot, G. Richard, C. Billard (2008), *Prevalence des troubles d'apprentissages du langage écrit en début de scolarité: l'impact du milieu socioéconomique dans 3 zones d'éducatons distinctes*, in «Archives de Pédiatrie», vol. 15, pp. 1049-1057.

¹⁸⁹ In quanto basato sulla presenza o assenza di «sintomi» particolari che, nel loro insieme, concorrono a definire l'eventuale DSA.

¹⁹⁰ R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, cit., p. 150.

variabili esterne, comuni a molte rilevazioni epidemiologiche (modalità di rilevazione e strumenti utilizzati, popolazione di riferimento, età considerata)¹⁹¹.

Riguardo al contesto nazionale, le indagini svolte, per quanto limitate a campioni poco numerosi di soggetti, evidenziano oscillazioni comprese tra il 2 e il 10% della popolazione, con una maggiore concordanza intorno al 3,5-4,5%.

L'interesse per i DSA e per la loro rilevazione, in realtà, ha una storia piuttosto lunga, tenuto conto che solo negli ultimi decenni la ricerca clinica e quella relativa alla programmazione degli interventi hanno puntato maggiormente i propri riflettori sul tema dei DSA, forse in virtù di una generale tendenza "culturale" a non «etichettare», dal punto di vista sanitario, i soggetti con disturbi dello sviluppo, in particolar modo i bambini. Già alla fine degli anni Cinquanta del secolo scorso, infatti, in un sistema pedagogico ed assistenziale che accomunava tutti i disturbi e le disabilità, G. Baldini ed E. Brasca¹⁹² avevano portato alla luce un importante dato, destinato ad alimentare, a seguito di ampio dibattito, ulteriori sviluppi della ricerca scientifica sia nazionale che internazionale¹⁹³: su 143 bambini, di età compresa tra i sei e gli undici anni, che frequentavano un istituto medico-pedagogico, il 49% era costituito da dislessici e disortografici.

Il dato in sé non desta particolare stupore, sia per le considerazioni fatte in precedenza riguardo alle numerose variabili, interne ed esterne, che intervengono nei processi di rilevazione epidemiologica, sia perché l'indagine ha coinvolto una categoria "protetta" di persone che frequentavano un istituto medico-pedagogico, in linea con le sensibilità culturali, sociali e pedagogiche del tempo. Infatti, è solo con la legge 517 del 1977¹⁹⁴ che l'integrazione degli allievi con disabilità nella scuola dell'obbligo è divenuta realtà, quantomeno normativa. Quel che sembra opportuno evidenziare è la difficoltà, tuttora presente, di operare una *reductio ad unum* delle

¹⁹¹ Per maggiori approfondimenti in merito a ciascun aspetto considerato, cfr. R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, cit., pp. 150-153.

¹⁹² G. Baldini, E. Brasca (1958), *L'apprendimento della lettura e della scrittura: aspetti psicopatologici e considerazioni psicopedagogiche*, in «Infanzia anormale», n. 26, pp. 167-191.

¹⁹³ Si veda, in proposito, l'articolo *The Submerged Dyslexia Iceberg: How Many School Children Are Not Diagnosed? Results from an Italian Study*, in <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0048082>.

¹⁹⁴ Legge 4 agosto 1977, n. 517, "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico", (G.U. n. 224 del 18 agosto 1977).

ragioni che determinano difficoltà nei processi di acquisizione della letto-scrittura, come avremo modo di approfondire nel quinto capitolo. Non per altro, riguardo all'epidemiologia dei DSA, i dati italiani disponibili, distribuiti nel corso di oltre cinquant'anni, oscillano tra il 2 e l'11%, con una frequenza di rilevazione più probabile intorno al 3-5% della popolazione scolastica¹⁹⁵. Si tratta di una percentuale alquanto significativa, con costi rilevanti sul piano sanitario, scolastico e sociale. Proprio per questa rilevanza epidemiologica assume valore la ricerca, in continua evoluzione, sui fattori di rischio e sui fattori protettivi coinvolti nell'apprendimento e nel controllo del codice scritto.

Ad oggi, il fattore di rischio più significativo sul piano biologico sembra essere quello familiare/genetico. Come afferma R. Penge, «i dati sempre più abbondanti derivati dalla ricerca genetica hanno messo in luce la rilevanza della familiarità nella genesi del DSA. I bambini nati in famiglie nelle quali almeno un membro presenta il disturbo hanno una probabilità quattro volte maggiore di sviluppare un DSA»¹⁹⁶. Considerata l'origine multifattoriale dei disturbi dello sviluppo, l'ambiente familiare gioca un doppio ruolo di determinante biologico ed ambientale. Il fattore di rischio genetico, infatti, si sommerebbe alla povertà linguistica e alla limitata esposizione alla lettura, conseguenze secondarie, queste, del disturbo presente nei genitori. A prescindere dal fattore familiare-genetico, le ricerche evidenziano una stretta correlazione tra i DSA e il livello socioculturale di appartenenza del soggetto. Dalle indagini epidemiologiche effettuate nel 1975 da M. Rutter e W. Yule¹⁹⁷ agli studi avvenuti in Francia di recente¹⁹⁸, emerge che la prevalenza dei DSA vari dal 3,3% al 24,2% a seconda che il soggetto provenga da famiglie con elevato livello socioculturale, piuttosto che da famiglie con livello socioculturale particolarmente basso. Questo dato pone ancora una volta in risalto la variabilità insita nella definizione stessa dei DSA: «per molti autori la presenza di un basso livello culturale familiare, riducendo le opportunità di esposizione e quindi di apprendimento della

¹⁹⁵ R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, cit., p. 159.

¹⁹⁶ *Ivi*, p. 155.

¹⁹⁷ M. Rutter, W. Yule (1975), *The concept of specific reading retardation*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 125, pp. 181-197.

¹⁹⁸ J. Fluss, J. Ziegler, J. Ecalle, A. Magnan, J. Warszawski, B. Ducot, G. Richard, C. Billard (2008), *Prevalence des troubles d'apprentissages du langage écrit en début de scolarité: l'impact du milieu socioéconomique dans 3 zones d'éducatons distinctes*, in «Archives de Pédiatrie», vol. 15, pp. 1049-1057.

lingua scritta, costituirebbe un criterio di esclusione di questi soggetti dalla diagnosi di DSA che non dovrebbero quindi essere inclusi nei dati di prevalenza»¹⁹⁹.

Per quanto i DSA abbiano una «natura neurobiologica e costituzionale»²⁰⁰, tuttavia, come conferma la letteratura, «esiste un intreccio fra le componenti cognitive, metacognitive e motivazionali tali per cui il bambino, che inizialmente incontra delle difficoltà più sul versante cognitivo e strategico, nel tempo, se non è opportunamente sostenuto e seguito, può sviluppare diverse forme di demotivazione o di disinteresse verso le attività di apprendimento che, a loro volta, diventano cause di difficoltà»²⁰¹. Infatti, «malgrado i notevoli sforzi compiuti dalla ricerca negli ultimi decenni, e l'ampia diffusione di metodiche neurofisiologiche e genetiche, manca ancora un quadro sufficientemente chiaro e coerente dei meccanismi patogenetici che stanno alla base di questa categoria di disturbi e delle relazioni che intercorrono tra le basi genetiche, le sottili anomalie a livello neuroanatomico e le disfunzioni nei processi cognitivi sottostanti, che determinano i deficit nelle prestazioni osservabili di lettura, scrittura e calcolo»²⁰².

D'altra parte, al di là delle riconosciute basi neurobiologiche nella genesi dei DSA, non si può non considerare che l'acquisizione dei processi di lettura, scrittura e calcolo è, e resta, attività culturalmente mediata e, per questo, condizionata inevitabilmente da fattori ambientali. Si pensi per esempio alle indagini effettuate da M. Rutter e W. Yule²⁰³ nel lontano 1975, o ancora a quelle di W. Yule e colleghi²⁰⁴ nel 1974: tali studi hanno portato alla luce il ruolo strategico dell'ambiente nella genesi dei DSA, evidenziando un'aumentata presenza del disturbo nelle comunità a

¹⁹⁹ R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, cit., p. 152.

²⁰⁰ E. Savelli, G. Aquino, R. Penge, *Il bambino con difficoltà di lettura. Prospettive diagnostiche della dislessia evolutiva*, in G. Stella, C. Termine (eds.), *La diagnosi della dislessia e degli altri disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)*, cit., p. 91.

²⁰¹ A. Moè, R. De Beni, C. Cornoldi, *Difficoltà di apprendimento: aspetti emotivo-motivazionali*, in C. Cornoldi (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit., p. 259. In proposito, si veda J.W. Chapman, W.E. Tunmer, J.E. Prochnow (2000), *Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study*, in «Journal of Educational Psychology», 92, pp. 703-708.

²⁰² E. Savelli, G. Aquino, R. Penge, *Il bambino con difficoltà di lettura. Prospettive diagnostiche della dislessia evolutiva*, in G. Stella, C. Termine (eds.), *La diagnosi della dislessia e degli altri disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)*, cit., p. 92.

²⁰³ M. Rutter, W. Yule (1975), *The concept of specific reading retardation*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 125, pp. 181-197.

²⁰⁴ W. Yule, M. Rutter, M. Berger, J. Thompson (1974), *Over and underachievement in reading: Distribution in the general population*, in «British Journal of Educational Psychology», vol. 44, pp. 1-12.

più basso livello culturale e in città (9,9%), rispetto alle comunità a più alto livello socioculturale e non urbane (3,9%).

Gli studi più recenti hanno confermato tale tesi, evidenziando che l'appartenenza a famiglie di basso livello socioeconomico e l'istruzione materna non adeguata rappresentano fattori in grado di aumentare fino a dieci volte il rischio di DSA²⁰⁵.

L'intreccio di fattori biologici ed ambientali, dunque, complica ulteriormente l'espressione clinica del disturbo: l'inesistenza di *marker* neurobiologici condivisi e affidabili, su cui fondare la diagnosi, sposta l'attenzione del clinico su dati comportamentali, vale a dire sulle prestazioni del soggetto negli specifici test che indagano le capacità di lettura, scrittura e calcolo²⁰⁶. Questo rende ancor più difficile il lavoro del professionista clinico, come evidenziano le considerazioni di alcuni ricercatori nazionali: «La questione forse più complessa e controversa riguarda le condizioni di svantaggio socio-culturale e tra esse le condizioni di diversità etnico-linguistica, sia per la prevalenza epidemiologica [*del fenomeno DSA*], sia per la sua conseguente grande rilevanza sociale. Negli anni, [*infatti*], il nostro sistema scolastico ha accolto e accoglierà un numero crescente di alunni “stranieri” (extra-comunitari e non) che presentano condizioni di partenza estremamente eterogenee e diversificate, che rendono assai difficile per il clinico disambiguare il ruolo rispettivo dei fattori socio-culturali-linguistici, da quello di fattori più intrinseci di natura neurobiologica»²⁰⁷.

Già la prima *Consensus Conference* promossa dall'AID aveva evidenziato, in riferimento all'*iter* diagnostico, un duplice rischio: da una parte, attribuire un DSA alle difficoltà incontrate da bambini e ragazzi “stranieri” nell'apprendimento della lingua italiana scritta, durante le prime fasi di scolarizzazione; dall'altra, ascrivere automaticamente ad una condizione di svantaggio socio-culturale difficoltà che invece sono riconducibili ad un “genuino” DSA²⁰⁸.

²⁰⁵ J.M. Carroll, B. Maughan, R. Goodman, H. Meltzer (2005), *Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 46, n. 5, pp. 524-532.

²⁰⁶ E. Savelli, G. Aquino, R. Penge, *Il bambino con difficoltà di lettura. Prospettive diagnostiche della dislessia evolutiva*, cit., p. 92.

²⁰⁷ *Ivi*, p. 97.

²⁰⁸ Queste le parole contenute nelle *Raccomandazioni*: «Particolare cautela andrà posta in presenza di situazioni etnico-culturali particolari, derivanti da immigrazione o adozione, nel senso di considerare attentamente il rischio sia dei falsi positivi (soggetti a cui viene diagnosticato un DSA meglio spiegabile con la condizione etnico-culturale), sia dei falsi-negativi (soggetti ai quali, in virtù della

Il documento finale elaborato dal PARCC nel 2011 ha chiarito meglio la questione, ponendo in luce la molteplicità di variabili che meritano un'attenta disamina e un'approfondita valutazione da parte del clinico in presenza di soggetti a cui viene attribuito lo *status* di "straniero": «Al fine di discriminare situazioni di disturbo specifico e situazioni causate da differenze linguistiche e culturali, devono essere considerati i seguenti fattori: lingua madre, altre lingue conosciute/parlate dal bambino; nazione di provenienza e livello culturale della famiglia, tempo di residenza in Italia dei genitori e del bambino; lingua parlata abitualmente in famiglia; durata della frequenza della scuola; sistema di scrittura inizialmente appreso; presenza di difficoltà fonologiche nella lingua madre; familiarità per difficoltà di linguaggio orale o scritto; confronto delle competenze con altri membri (es. fratelli, sorelle) della famiglia; periodo di prima esposizione sistematica alla lingua italiana; differenze nel sistema fonetico della lingua madre rispetto alla lingua italiana»²⁰⁹.

Al momento mancano ricerche empiriche volte a sostenere il peso di ciascuna variabile nel determinare il successo o l'insuccesso del soggetto nell'acquisizione della lingua italiana scritta²¹⁰; pertanto, in assenza di algoritmi valutativi e di protocolli diagnostici condivisi dalla comunità clinica, la responsabilità di vagliare criticamente le informazioni acquisite lungo l'*iter* diagnostico spetta *in toto* al professionista che, valutato il singolo caso, procederà o meno alla diagnosi di DSA.

Ora, nell'ampliare l'orizzonte al di là della questione etnico-linguistica e culturale associata ai disturbi, viene naturale chiedersi, alla luce delle consapevolezze maturate in questo breve viaggio di approfondimento dei DSA dal punto di vista clinico, se la risposta alle domande da cui siamo partiti, «Che cos'ha ... (questo/quel bambino/adolescente particolare)?» e «Come posso aiutare ... (questo/quel bambino/adolescente particolare)?» possa realmente essere fornita dalle scienze umane. Sembra proprio di no!

loro condizione etnico-culturale, non viene diagnosticato un DSA)». Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 4.

²⁰⁹ Panel di aggiornamento e Revisione della Consensus Conference DSA 2007 (PARCC), *Raccomandazioni cliniche sui DSA. Risposte ai quesiti sui disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, cit., p. 10.

²¹⁰ E. Savelli, G. Aquino, R. Penge, *Il bambino con difficoltà di lettura. Prospettive diagnostiche della dislessia evolutiva*, cit., p. 97.

«Per questo», come afferma G. Bertagna, «impostare la pedagogia soltanto sulle scienze dell'uomo e sulle scienze dell'uomo che studiano le manifestazioni e le ragioni dell'educazione umana nel tempo e nello spazio con i metodi esclusivi della scientificità moderna, ancorché utile e apprezzabile per ciò che consente di conoscere e di dichiarare su ciascuno, si rivelerebbe inadeguato per ciò che trascura e non dice, ma che non per questo parrebbe meno indispensabile per cogliere e promuovere l'essenza dell'umano, il senso ultimo del suo esistere, così indispensabile per ogni pedagogia che non voglia risultare un mero pleonismo dell'a volta a volta esistente»²¹¹.

²¹¹ G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, p. 64.

Cap. 3. I disturbi specifici di apprendimento attraverso la voce dei protagonisti e dei loro familiari: il contributo della «narrazione» nelle scienze umane

La narrazione rappresenta il dispositivo cui le scienze umane (medicina, sociologia, antropologia, pedagogia, ecc.) ricorrono sempre più frequentemente per accostarsi in modo corretto ai soggetti della loro ricerca e rendere accessibili le proprie scoperte. Tramite la narrazione, infatti, «si passa da un'impostazione in cui l'uomo viene considerato oggetto di studio a quella in cui diventa attore e autore di conoscenza. Si attenua il dislivello tra chi studia e chi viene studiato, si imposta un processo di mutua crescita, fondato sulla reciprocità»²¹².

Affrontare il tema dei DSA a partire dalle «narrazioni» di persone cui è stato diagnosticato il disturbo, e/o dei loro genitori, rappresenta dunque un modo semplice, ma significativo, per accostarsi all'argomento, pur nella consapevolezza dei punti di «forza» e di «debolezza» di un simile approccio.

La narrazione rappresenta, senza dubbio, uno strumento di costruzione, ricostruzione e co-costruzione di senso personale: la persona, infatti, nella sua entità ontologica, è di per sé inafferrabile e indicibile e, come ogni realtà trascendentale, può essere colta solo per rivelazione, laddove essa si manifesti nei suoi atti²¹³, e per partecipazione, ossia “vivendola”, entrando in relazione con lei, cercando, per quanto sia umanamente possibile, di decifrare l'esperienza dell'altro attraverso la nostra esperienza, mediante forme di rispecchiamento²¹⁴. La narrazione è dunque un processo di avvicinamento graduale e continuo all'unità della persona, che agisce *hic et nunc*, e al senso unitario delle cose; pertanto, in questo, si configura quale forma di resistenza alla dispersione di identità.

²¹² A. Moletto, R. Zucchi, *La metodologia pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN) 2013, p. 53.

²¹³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 319.

²¹⁴ *Ivi*, p. 316.

La narrazione è la ricerca del filo rosso che lega e rende “significative” le vicende; metaforicamente parlando, rappresenta l’esistenza, con i suoi insanabili contrasti, e ne offre una giustificazione estetica; coglie gli elementi duraturi e frequenti della vita di tutti e li offre alla riflessione personale, obbligando il lettore/ascoltatore a prendere posizione.

Se dunque la «narrazione» rappresenta lo strumento principe per conoscere la persona nel suo rivelarsi, scoprendo così dimensioni inedite che sfuggono anche «sezionando scientificamente, fino ai minimi termini, l’uomo» inteso come «oggetto di studio»²¹⁵, ne consegue il valore formativo dell’atto di «narrare» non solo per il narratore ma anche e soprattutto per il lettore/ascoltatore. Capire, per esempio, che «agire educazione» in un modo piuttosto che in un altro può avere ripercussioni positive o negative sulla vita di «chi stiamo educando», è fondamentale per costruire un sapere sulle azioni umane (sapere pratico) che ci consenta di agire in maniera sempre più vera, buona, bella, giusta, piacevole, nelle situazioni e nei contesti dati²¹⁶, nella consapevolezza, tuttavia, che «anche quando si decide bene, non si è affatto sicuri che quanto è bene ora lo rimanga per sempre», proprio perché ogni azione umana «è talmente aperta da non poter essere mai strutturata solo sul calcolo e sulla misura»²¹⁷. Queste, infatti, le parole conclusive di Pascal: «Se si è troppo giovani, non si giudica bene; troppo vecchi, è lo stesso. Se non ci si pensa abbastanza, se ci si pensa troppo, [...] se si considera l’opera subito dopo che è stata compiuta, si hanno ancora troppe prevenzioni; se molto dopo, non ce ne immedesimiamo più. Così con i quadri, visti da troppo lontano o da troppo vicino; soltanto un punto indivisibile è il giusto posto di osservazione; gli altri sono troppo vicini, troppo lontani, troppo alti, troppo bassi. Nella pittura è la prospettiva a determinare questo punto. Ma nella verità e nella morale, chi lo determinerà?»²¹⁸

Stando così le cose e circoscrivendo il nostro discorso all’ambito educativo formale, se è vero, dunque, che la «narrazione» merita di essere valorizzata quale strumento per conoscere sempre più la complessità della persona che agisce nelle situazioni e nei contesti dati, perché è opportuno ascoltare, in riferimento al tema dei DSA, anche

²¹⁵ *Ivi*, p. 319.

²¹⁶ *Ivi*, p. 325.

²¹⁷ *Ibidem*.

²¹⁸ Pensiero n. 381, in B. Pascal, *Pensieri* (tit. orig. *Pensées*, 1670), Paoline, Cinisello Balsamo 1986.

le voci dei genitori di bambini e ragazzi cui è stato diagnosticato un disturbo? Semplicemente perché, «ogni famiglia è una cultura, un insieme di pratiche, di linguaggi condivisi, di teorie espresse o latenti, di conversazioni quotidiane e storie narrate che strutturano fin dalla nascita un modo di essere al mondo e propongono a tutti i membri della famiglia – grandi e piccoli, uomini e donne, giovani e anziani – indizi sulla loro identità e appartenenza [...] In quanto cultura ogni famiglia è unica e va capita nella sua unicità e funzionalità»²¹⁹.

I genitori, infatti, conoscono meglio, e più di qualunque altra persona, l'unicità e la specificità del proprio figlio, la sua storia, l'orizzonte valoriale che lo circonda. Perché, dunque, non considerare tali conoscenze, «concrete» e «situate»²²⁰, derivanti dall'esperienza «quotidiana»²²¹, una risorsa imprescindibile nelle mani dell'educatore? Le conoscenze degli esperti, infatti, per quanto vere e ambiziosamente «universali», «valgono, tutte, fino a prova empirica contraria»²²², come vedremo più avanti. Al riguardo, così si esprime Aristotele in un noto passo della *Metafisica*: «Ai fini dell'attività pratica, gli empirici riescono anche meglio di coloro che posseggono la teoria senza la pratica». Infatti, poiché «il medico non guarisce l'uomo» in universale, ma «guarisce Callia o Socrate o qualche altro individuo che porta un nome come questi, al quale, appunto, accade di essere uomo», è ragionevole che «se uno possiede la teoria senza l'esperienza e conosce l'universale ma non conosce il particolare che vi è contenuto, più volte sbaglierà la cura, perché ciò cui è diretta la cura è, appunto, l'individuo particolare»²²³.

Il medico conosce la medicina e i malati; i docenti le discipline d'insegnamento, la didattica e gli allievi; i giudici il diritto e le persone indiziate, ecc. I genitori, al contrario, conoscono quel figlio particolare, e forse nemmeno abbastanza. Le loro «narrazioni», pertanto, consentono di inserire la storia di quel bambino o di quel ragazzo «particolare» nell'ambito di una storia più grande, quella della famiglia: nei racconti dei genitori si scorgono, infatti, interessanti tracce delle diverse progettualità

²¹⁹ L. Formenti, *Pedagogia della famiglia*, Guerini, Milano 2001, p. 68.

²²⁰ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York, Cambridge 1991.

²²¹ J. Lave, B. Rogoff, *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, Harvard University Press, Cambridge Mass 1984.

²²² G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, in «Orientamenti pedagogici», vol. LVI-6, Erickson, Trento 2009, <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/682/36122.pdf>, p. 6.

²²³ Aristotele, *Metafisica* A1, 981a13-981b10.

educative e delle relative “visioni del mondo”. Come evidenziato in precedenza, riservare uno spazio alle «narrazioni» dei bambini e dei ragazzi con DSA, e delle loro famiglie, per quanto sia positivo ai fini della conoscenza di quel soggetto particolare, ossia il protagonista della narrazione, non consente tuttavia di “mettere a fuoco”, in maniera olistica, sistematica e magari “compiuta”, l’oggetto particolare della nostra indagine: i disturbi specifici dell’apprendimento.

Scopo di questo capitolo è, dunque, ricostruire il tema dei DSA in ambito scolastico secondo una prospettiva diacronica che faccia emergere soprattutto il “vissuto emotivo” dei protagonisti, e delle loro famiglie, di fronte alle richieste della scuola.

Nel passare in rassegna le loro narrazioni, tuttavia, si cerca di spostare l’attenzione, quando possibile, sugli aspetti educativo-didattici che connotano il ruolo del docente. Riflettere sulle esperienze dei protagonisti dei vari racconti, infatti, consente al docente di orientare le proprie azioni, presenti o future, in modo sempre più rispettoso delle “peculiarità” cognitive, emotivo-affettive, relazionali, ecc., degli alunni con cui, di giorno in giorno, si interfaccia.

3.1 Gli alunni con DSA nella scuola primaria

Benché dotati di buone risorse cognitive, i bambini e i ragazzi con DSA hanno spesso storie scolastiche caratterizzate da continui insuccessi. Si legga, a titolo esemplificativo, il racconto di Francesca, madre di Riccardo, un bambino con dislessia allora frequentante la prima classe della scuola primaria: «Dopo i primi giorni, dove i suoi quaderni erano pieni di disegni e schede, le pagine riportavano solamente la data o qualche “scarabocchio”. Ciò che si riempivano erano le pagine del diario con tantissime note (il bambino non scrive, il bambino non è attento, ecc.). La giustificazione iniziale degli insegnanti fu “il bambino non segue ... e non possiamo dargli retta avendo così tanti alunni da seguire”. I voti dei primi sei mesi? Un disastro!! E via con castighi ... giochi tolti, punizioni»²²⁴.

Il medesimo copione sembra caratterizzare le prime esperienze scolastiche di un’altra bambina, ora divenuta insegnante, che, nel riportare alla memoria alcuni eventi della propria infanzia, si esprime con queste parole: «Ho imparato a guardare in alto, oltre i vetri delle finestre. Ho imparato a guardare gli alberi fuori. Nessuna delle mie

²²⁴ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 79.

compagne ha mai visto i miei occhi disperati che la guardavano. In fondo al corridoio, al primo piano della mia scuola, accanto all'aula dove stavamo noi bambine della prima elementare, c'erano altre stanze dove giocavano i bambini della scuola materna. Lì venivo mandata per punizione dalla suora quando non ero stata brava come le altre. Venivo retrocessa, allontanata dalla scuola elementare di cui non ero degna. [...] In classe me ne stavo in silenzio e, quando la suora mi chiedeva di ripetere quello che stava dicendo, era come se, solo in quel momento, fossi entrata in classe. Non rispondevo, perché non l'avevo ascoltata. Gli altri erano girati verso di me e mi guardavano. Per punirmi lei mi diceva: "Proprio tu che hai bisogno, leggi a voce alta ...". E io incominciavo a leggere piano, scandendo le parole e mi fermavo sempre davanti ad una lettera che non riconoscevo»²²⁵.

La percezione di disorientamento di fronte al codice scritto traspare anche da questo racconto: «Io non capivo perché una lettera avesse quel preciso suono. Ogni lettera ha una voce e, messa in fila con le altre, dà un nome alle cose. Impiegavo sempre un'eternità a leggere una parola intera e, quando finivo, avevo dimenticato quali erano le lettere all'inizio. Così la parola perdeva significato e non trovavo il nome da dare alla cosa»²²⁶.

Nelle prime fasi del percorso scolastico, il disturbo specifico della lettura si accompagna spesso a difficoltà nel copiare dalla lavagna, nell'utilizzare lo spazio foglio, nell'assumere posture corrette e funzionali alla scrittura, come si evince dal racconto della madre di un bambino disgrafico: «[...] confondeva la "f" con la "v", posponeva le lettere, non riusciva a copiare dalla lavagna»²²⁷. Spesso, inoltre, i bambini con DSA confondono i diversi tipi di carattere nel duplice formato maiuscolo e minuscolo, così come i diversi codici, come lo stampatello e il corsivo. Al riguardo, si leggano le parole di un genitore: «I tuoi problemi erano non riuscire a copiare quei segni chiamati lettere e numeri, non riuscire a riprodurli in modo adeguato; ne saltavi qualcuno, ne vedevi diverso qualcun altro, eri lento, molto lento. E poi, com'era che lo stesso suono si scriveva in quattro modi diversi? Stampato maiuscolo, stampato minuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo; proprio non capivi e non memorizzavi. È cominciata così la fatica dello scrivere e del leggere. Eri

²²⁵ *Ivi*, p. 111.

²²⁶ *Ivi*, p. 111.

²²⁷ *Ivi*, p. 42.

lento e ti stancavi molto facilmente. Non riuscivi a finire gli esercizi e le maestre cercavano di farti “mettere in pari” tenendoti in classe un po’ di più, anche durante la ricreazione e la siesta. I compiti a casa sono diventati vere e proprie fatiche: impiegavi tanto tempo e ti stancavi. Hai cominciato ad andare a scuola malvolentieri. Era troppo faticoso e di poca soddisfazione. Ma come dirlo alle maestre? Non andava bene insegnare a scrivere con più caratteri contemporaneamente; non andava bene far leggere a voce alta; non andava bene dare compiti a casa uguali per tutti; non andava bene farti stare in classe, durante la ricreazione, a recuperare il tempo perduto mentre il cuore ribolle di rabbia vedendo e sentendo i compagni giocare. Cattive maestre? Ma no, tutt’altro. Era la rigidità del sistema²²⁸».

I DSA si manifestano anche attraverso difficoltà nella memorizzazione di sequenze ordinate come l’alfabeto, i giorni della settimana e i mesi dell’anno, la sequenza dei numeri, le tabelline, la cronologia degli eventi storici, come evidenzia Caterina: «Ricordo che la mia difficoltà a leggere, a ricordare le tabelline, le poesie, le date ecc. mi hanno distrutto la vita perché facevo il doppio del lavoro e dovevo sempre dimostrare a tutti che non ero tonta»²²⁹. Non mancano poi, tra i segnali premonitori di un DSA, difficoltà di organizzazione del tempo, nell’ambito della giornata o della settimana, e dello spazio, in rapporto alla lettura dell’orologio e delle cartine geografiche, alla gestione dello spazio grafico del foglio o all’incolonnamento delle operazioni, come si evince da queste parole: «Non voglio raccontarvi come sono trascorsi i primi tre anni di scuola elementare: fogli strappati perché scritti male, imprecisi e illeggibili, errori ortografici, per non parlare delle tabelline o delle sottrazioni, ecc. ecc. [...] Ormai aveva 8 anni ma [...] non imparava a leggere le lancette dell’orologio, non teneva correttamente la forchetta o il cucchiaino, [...] non giocava con le carte, non faceva i puzzle»²³⁰.

Le difficoltà affrontate dai bambini sin dai primi anni di scuola, tuttavia, sembrano non trovare tregua con il passare del tempo, come dimostra il racconto retrospettivo dei genitori di un bambino con dislessia: «La nostra storia ... Comincia in prima

²²⁸ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 46.

²²⁹ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 5. In merito alla difficoltà nel memorizzare le tabelline, si leggano anche queste parole: «non riusciva ad imparare le tabelline nonostante tutti i giorni, sera e mattina, provassimo a ripeterle». *Ivi*, p. 42.

²³⁰ *Ivi*, p. 17.

elementare con i soliti discorsi ai vari colloqui: “non si impegna, non vuole lavorare, bisogna che si eserciti a leggere, è pigro ...”. Insomma, frasi già fatte e sentite. Il primo colloquio è quello che ci ha fatto più male perché lui aveva grandi aspettative invece sono svanite ... Per ben tre anni. Oggi mio figlio fa la terza elementare, tantissime lotte fatte con le insegnanti per poi sentirci dire che non credono ancora oggi alla diagnosi fatta alla fine della seconda; con tantissima amarezza abbiamo capito che le insegnanti forse non ammettono lo sbaglio che hanno fatto in questi anni, siamo stati noi genitori a renderci conto delle difficoltà e a portarlo a fare i primi test; la diagnosi è stata fatta, dislessico a macchia d’olio. Per questa ragione abbiamo deciso con amarezza di cambiare scuola perché lui dice che lo considerano uno scemo e le maestre non lo capiscono!!! Tante riunioni fatte, tante ... per poi non cambiare niente. I metodi dispensativi? E quelli compensativi? Le tabelle? Interrogazioni programmate? Tutte chiacchiere ... finite in una bolla di sapone, sì, per un piccolo periodo messe in pratica per poi finire nel dimenticatoio»²³¹.

Come si può evincere da queste parole, non sempre i docenti sembrano procedere, nel percorso di insegnamento-apprendimento messo in atto, in modo rispettoso tanto delle differenze individuali tra gli alunni quanto delle evidenze “cliniche” portate *in auge* da un sofferto percorso diagnostico. Si legga, per esempio, quali effetti determinò l’applicazione di strategie didattiche “standardizzate” su un bambino al quale fu poi diagnosticato un DSA: «All’inizio mi faceva sempre leggere perché diceva che avevo bisogno di esercizio, e quando io sbagliavo mi faceva ripetere fino a quando non leggevo quello che voleva lei. “Gimmi-ridimmi” è diventato il mio soprannome in classe. Io non ho mai pianto in classe, ma a casa mi arrabbiavo molto»²³².

A fronte di una didattica uguale per tutti, e per questo poco rispettosa delle peculiarità di ciascuno, quanta saggezza si trova nelle considerazioni di un genitore: «Ogni bambino ha la propria storia, la propria personalità, le proprie originali capacità di porsi in relazione con le esperienze, i propri ritmi di apprendimento e stili

²³¹ *Ivi*, p. 36.

²³² G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 95.

cognitivi, che spesso non coincidono con i tempi e con le strategie educative proposte dagli insegnanti»²³³.

Se solo nella scuola si riflettesse di più sui rischi di approcci educativo-didattici “spersonalizzanti”, forse non accadrebbero cose di questo tipo: «Il dolore di Eleonora non posso dividerlo perché lei non me lo racconta, ma lo vedo mentre mina la sua autostima, mentre la costringe a fare un passo indietro mentre i suoi coetanei fanno passi avanti verso la vita. Non è questo ciò che voglio per i miei figli, ed è per questo che sto lottando contro i mulini a vento»²³⁴.

Se dunque la *deputatio ad finem* del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione è «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione»²³⁵, perché i docenti partono spesso dal presupposto che tutti gli alunni apprendano allo stesso modo, magari attraverso ripetuti esercizi? Perché negare ad uno studente con dislessia quelle misure, compensative o dispensative, in grado di «vicariare l'insufficiente sviluppo dell'abilità di lettura e garantire la possibilità di un percorso scolastico soddisfacente»²³⁶? Perché, nonostante nel 1993 Jacques Delors, con il suo *Libro Bianco*, abbia più volte sottolineato la necessità di integrare la dimensione tecnologica nella cultura formativa, al fine di migliorare le conoscenze e le competenze dei soggetti, la scuola sembra «ancora profondamente legata al principio di una conoscenza che viene trasmessa dall'alto, attraverso i soliti strumenti di guttenberghiana memoria»²³⁷? Al riguardo, si leggano queste parole: «Con profonda amarezza di insegnante e con la disperazione di un genitore che vede il figlio perdersi per responsabilità altrui, concludo che il grosso nodo da sciogliere sta nella

²³³ L. Trisciuzzi, T. Zappaterra, *Dislessia, disgrafia e didattica inclusiva*, in G. Simoneschi (ed.), *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, Annali della Pubblica Istruzione, 2/2010, p. 60.

²³⁴ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 13.

²³⁵ Legge 28 marzo 2003, n. 53, art. 1 comma 1.

²³⁶ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 54.

²³⁷ B. Bruschi, *Tecnologie e cultura digitale*, in C.M. Fedeli (ed.), *Un'altra scuola. Quattro questioni aperte, un'unica sfida*, SEI, Torino 2013, p. 43.

scuola: chi convince le insegnanti [...] a non dettare paginate di nozioni inutili? Chi deve convincerle a leggere insieme e a spiegare le poche pagine del sussidiario? Chi deve convincerle a usare il computer e la lingua orale per tutti i bambini? Chi deve convincere la maestra di matematica a fotocopiare il testo dei problemi, a limitare o a fotocopiare la costruzione di tabelle? E poi il discorso può continuare con la maestra di inglese, con quella di religione e, ovviamente, con quella di italiano. Intanto mio figlio fugge di classe sbattendo la porta ed è evitato dai compagni come un pericoloso; prende a calci banchi e sedie e addirittura è additato dalla comunità scolastica come “caratteriale”»²³⁸.

Caso singolo, esperienza rara? Assolutamente no, come si evince dalle parole della madre di Luca, un ragazzo dislessico, disgrafico e discalculico, nel ripercorrere, attraverso la memoria, i primi anni di scuola del figlio: «Già all’inizio del secondo anno di elementari si sono visti i primi problemi, in italiano con una calligrafia illeggibile, non riusciva a seguire e stare fermo in classe, problemi con la matematica. Le cose sono peggiorate sempre più finché in terza elementare [...] il bambino è stato seguito per disturbi comportamentali»²³⁹.

Senz’altro, «in una cultura in cui le attività di lettura e scrittura sono lo snodo centrale per ogni processo di acquisizione prima, e assimilazione poi, delle informazioni»²⁴⁰, la vita dei bambini e dei ragazzi con DSA può essere faticosa e frustrante sin dalle prime timide esperienze di avvicinamento al codice scritto, come rivela questo racconto: «Al ritorno dal primo giorno di scuola butto via la cartella e dico che non ne voglio più sapere. Il mio ostacolo è la lettura: quando leggo, le sillabe che sono dietro le metto avanti, cambio le parole, ma nonostante tutto capisco il significato del testo. Ogni scusa è buona per evitare quell’ingarbugliare che poco assomiglia alla lettura. [...] Dalla prima elementare alla prima superiore, ogni mattina, prima di andare a scuola, accuso dolori e coliche addominali. A nulla valgono le medicine calmanti e le visite dal gastroenterologo»²⁴¹. D’altra parte, padroneggiare l’abilità di lettura è fondamentale «per il raggiungimento del successo

²³⁸ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 25.

²³⁹ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 32.

²⁴⁰ M.L. Lorusso, *Che cos’è la dislessia*, Carocci, Roma 2016, p. 52.

²⁴¹ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 99.

formativo, per la realizzazione dell'apprendimento per tutto il corso della vita e per la costruzione delle cosiddette *life skills*²⁴²»²⁴³. Come evidenzia la letteratura scientifica, esiste un intreccio tra componenti cognitive, metacognitive e motivazionali²⁴⁴; pertanto, il bambino che nelle prime fasi del percorso di scolarizzazione incontra difficoltà sul versante cognitivo e strategico, se non adeguatamente supportato, con il passare del tempo può provare demotivazione e disinteresse verso qualunque attività di apprendimento, inficiando così il suo percorso scolastico e formativo²⁴⁵. Si legga, al riguardo, la seguente testimonianza: «Quando rientrava da scuola aveva l'aria cupa, il respiro pesante, come se provasse odio e rancore per qualcosa o per qualcuno. Si buttava nel letto con gli occhi lucidi e sbarrati e fissava il vuoto; gli chiedevo cosa fosse successo e lui esplodeva con tutta la rabbia che aveva dentro, urlando che a scuola non ci sarebbe più andato. [...] Guardavo Gianluca e vedevo in lui un bambino sano e intelligente e mi chiedevo il perché del suo mancato interesse per la scuola [...] Per i suoi insegnanti Gianluca era svogliato e deficiente. Tutti i giorni mi scontravo con lui; la mattina per mandarlo a scuola, nel pomeriggio per fargli eseguire i compiti, che dalle 17.00 si protraevano fino alle 22.00. Sono una persona che ha sempre dato importanza alla scuola, e dunque non riuscivo a darmi pace per questo rifiuto di Gianluca, non riuscivo a trasmettergli l'importanza della conoscenza; per me imparare a leggere e scrivere era vitale come imparare a camminare e a parlare [...] Nonostante i pomeriggi trascorsi con lui a farlo leggere e scrivere non riscontravo segni di miglioramento. Spesso, quando gli imponevo di leggere, avevo l'impressione di voler obbligare un muto a parlare»²⁴⁶.

²⁴² Con l'espressione *life skills* l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) indica l'insieme di abilità/competenze personali e relazionali necessarie per affrontare positivamente la vita quotidiana. Tra queste figurano l'empatia, la capacità di gestire le proprie emozioni, l'autoconsapevolezza, la capacità di relazione interpersonale, ecc.

²⁴³ D. Consoni, *La comprensione della lettura. Una competenza inclusiva per la scuola e per la vita*, in B. Grasselli, M.M. Nera, C. Lucarelli, D. Consoni, *Potenziamento "abilitante" nei disturbi specifici di apprendimento. Monitoraggio e arricchimento del linguaggio e del desiderio della lettura*, Armando, Roma 2015, p. 82.

²⁴⁴ A. Moè, R. De Beni, C. Cornoldi, *Difficoltà di apprendimento: aspetti emotivo-motivazionali*, in S. Vicari, M.C. Caselli (eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo*, cit., pp. 253-271.

²⁴⁵ J.W. Chapman, W.E. Tunmer, J.E. Prochnow (2000), *Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study*, in «Journal of Educational Psychology», 92, pp. 703-708.

²⁴⁶ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia*

Se, in molti casi, la fatica dello studio comporta demotivazione verso ogni attività che abbia a che vedere con l'apprendimento, è anche vero che alcuni bambini con DSA, che incontrano difficoltà durante il percorso scolastico, benché provino molta fatica, accompagnata magari da un senso di frustrazione dovuto allo svolgimento di numerosi esercizi aggiuntivi, non perdono tuttavia la motivazione ad apprendere, come evidenziano queste parole: «Il mio percorso scolastico, a partire dalle basi, è stato un percorso difficile con ostacoli insuperabili perché ero assolutamente priva di aiuti. Venivo solo e soltanto incolpata di mancata voglia di studiare, venivo derisa dai compagni di scuola per via della lentezza nel leggere ad alta voce, perché spesso invertivo delle lettere per altre e perché facevo scena muta se mi veniva richiesto di ripetere ciò che avevo appena letto da un brano. Tutto questo però non mi ha mai fermato o reso debole di fronte ad altre situazioni al di fuori della scuola, piuttosto mi ha fortificato in altre discipline in cui il mio rendimento tutt'ora è abbastanza soddisfacente! Ma quando si trattava di rientrare a scuola davanti a me si trovava un muro insuperabile!»²⁴⁷.

La percezione che la scuola sia un «muro insuperabile» caratterizza diverse biografie di soggetti con DSA. D'altra parte, non è difficile ipotizzare come possa sentirsi un bambino intelligente la cui vita quotidiana è regolarmente costellata dall'insuccesso e da una profonda e radicata immagine di inadeguatezza nel far fronte alle proprie difficoltà. Il “non sentirsi capace” condiziona pesantemente l'autostima e la percezione di sé, come evidenzia questa testimonianza: «Mirko è andato avanti nel percorso scolastico con molta fatica, ma la cosa peggiore era il suo stato d'animo: era convinto di essere una nullità, di non riuscire in niente, che non valeva mai la pena provarci se poi i risultati erano sempre gli stessi; quante volte lo abbiamo sentito dire: “... tanto non mi riesce”, “... tanto non ce la faccio”. La sua specialità era tirarsi indietro sempre e comunque e non solo nell'ambito scolastico; a poco valevano i nostri tentativi di incoraggiarlo e sostenerlo»²⁴⁸. Come confermano queste parole, spesso in soggetti con DSA «si sviluppa un modello attribuzionale caratterizzato da una spiegazione dell'insuccesso basata su una mancanza di abilità;

quotidiana, cit., pp. 41-42.

²⁴⁷ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 81.

²⁴⁸ *Ivi*, p. 85.

l'insuccesso viene quindi attribuito a fattori interni stabili, mentre i successi vengono considerati come dipendenti da fattori esterni, come la fortuna o l'aiuto, che sono al di fuori del loro controllo»²⁴⁹.

Che dire però se il docente attribuisce il successo scolastico di un allievo con DSA a fattori esterni piuttosto che alle capacità personali? Al riguardo, si legga la seguente testimonianza: «Rimango bocciato, ed ecco la svolta. Trovo una classe di ragazzi che capiscono il problema, mi aiutano, mi proteggono e mi consolano quando gli insegnanti di inglese e francese mi prendono in giro per i ripetuti errori nello scritto. Per gli insegnanti io sono un diverso, così quando faccio un compito bene significa che l'ho copiato o non è farina del mio sacco. Ma sono io diverso, o gli altri sono diversi da me? Ancora oggi a ripensarci sento come un dolore a pelle»²⁵⁰.

Per quanto l'esperienza riguardi la scuola secondaria di I grado, non è raro imbattersi, sin dalla scuola primaria, in docenti poco sensibili ai bisogni emotivo-affettivi dei propri allievi, come dimostrano le seguenti parole: «Nessuno si è preoccupato del ragazzo e delle ripercussioni che i suoi continui insuccessi hanno avuto anche sul carattere in questo periodo così difficile della preadolescenza, nessun aiuto da parte della scuola. La capacità di andare oltre l'insegnamento sterile della propria materia è pura utopia nella scuola di oggi?»²⁵¹.

3.2 A proposito di «diritto all'istruzione» e al «successo scolastico»

Come dimostrano alcune ricerche compiute nel nostro Paese, la biografia scolastica e formativa dei soggetti con DSA è costellata da insuccessi e ritardi nel tempo di completamento della scolarità obbligatoria. Secondo uno studio condotto nel 1994 su ventiquattro soggetti con dislessia evolutiva, seguiti fino al termine dell'allora scuola media, venti avevano almeno una bocciatura alle spalle, verificatasi prevalentemente durante il segmento conclusivo dell'istruzione obbligatoria²⁵².

²⁴⁹ M.L. Doria, *Come un disturbo di apprendimento può diventare sofferenza psicologica*, in R. Medeghini (ed.), *Perché è così difficile imparare? Come la scuola può aiutare gli alunni con disturbi specifici di apprendimento*, Vannini, Gussago (BS) 2005, p. 41.

²⁵⁰ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 99.

²⁵¹ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 25.

²⁵² G. Stella, A. Biancardi, *Le difficoltà di lettura e scrittura. Strategie per il recupero nel 1° ciclo*

Per quanto lo studio non sia recente, nella realtà dei fatti le cose non sembrano cambiate come si vorrebbe, nonostante l’emanazione della Legge n. 170/2010 e dei successivi dispositivi normativi in materia di Bisogni Educativi Speciali. Forse oggi l’ostacolo della bocciatura viene in parte aggirato anche a causa del timore di possibili ricorsi giurisdizionali, da parte delle famiglie dei soggetti con DSA, perché ai propri figli sia riconosciuto il «diritto all’istruzione» e al «successo scolastico»²⁵³. Tuttavia, oggi come allora, nell’ambito della scuola, si assiste talvolta, nel *pourparler* dei principali responsabili della salvaguardia di tali diritti, docenti o dirigenti scolastici che siano, a vere e proprie “prese di posizione” a favore del valore formativo di un’eventuale bocciatura, come dimostra questo scambio comunicativo tra il signor Vincenzo, padre di uno studente con DSA, e la dirigente scolastica della scuola secondaria di II grado frequentata dal figlio: «Ho avuto un colloquio con la preside, per chiedere spiegazioni» in merito alla questione. «E lei voleva spiegare a me che cosa fosse la dislessia. Ha fatto anche affermazioni a dir poco sconcertanti: “I dislessici hanno bisogno di più tempo”. “Che significa?”», le ho detto, “che è meglio fare uno stesso anno due volte?”. Lei è stata zitta imbarazzata, poi si è ripresa: “Sa, caro signore, che le bocciature sono anche un bene nella formazione dei ragazzi. Lo facciamo per loro, altrimenti rischiano di lavorare alle Poste!”. Le ho sorriso: “Io sono un dipendente delle Poste e non me ne vergogno affatto!”. Lei è diventata viola. Così ho lasciato perdere, ormai avevo capito di avere davanti una persona inaffidabile. Per usare un eufemismo»²⁵⁴.

A quanto pare, il valore formativo della bocciatura trova conferma in un’altra esperienza, come evidenziano le parole della madre di Ruggero riferite al colloquio avuto con la dirigente scolastica, pronta a “legittimare” sul piano pedagogico il senso della non ammissione del ragazzo alla terza classe della scuola secondaria di I grado. «Credono che lui possa comunque dare molto di più (così è stato detto), e secondo loro è uno spronare il ragazzo a migliorarsi»²⁵⁵.

Tali esperienze, oltre a sollecitare non pochi interrogativi sulle ricadute di un possibile insuccesso scolastico sulla vita di una persona, pongono in luce

della scuola elementare, Omega, Torino 1994, p. 28.

²⁵³ Legge 8 ottobre 2010, n. 170, art. 2 comma 1, lettere a) e b).

²⁵⁴ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 92.

²⁵⁵ *Ivi*, p. 102.

l'inadeguatezza del sistema scuola nel farsi carico delle problematiche degli alunni con DSA. Come afferma la signora Alessandra, madre di un ragazzo dislessico, disgrafico e discalculico, ripensando agli anni appena trascorsi dal figlio nella scuola secondaria di I grado, «di cose da dire ce ne sarebbero tantissime ... ma da dove partire??? Forse innanzitutto dalla grandissima ignoranza di [...] persone che si fanno chiamare con il termine di insegnante ... ma che la parola insegnante non sanno neanche cosa significa. In tanti parlano bene e poi razzolano male»²⁵⁶.

Senza dubbio ai nostri giorni, grazie ai numerosi percorsi di formazione e aggiornamento rivolti ai docenti e ai dirigenti scolastici, e in gran parte resi possibili dallo stanziamento di appositi fondi ministeriali²⁵⁷, è aumentato il livello di consapevolezza e di conoscenza delle «problematiche relative ai DSA»²⁵⁸. Tuttavia, come precisa a ragion veduta la madre di Bianca Maria, una ragazza dislessica, è bene evitare il rischio della generalizzazione e della *reductio ad unum* dell'intera categoria professionale dei docenti (o dei dirigenti scolastici). «[...] la scuola è fatta di persone: così come ci sono insegnanti che preferiscono voltarsi dall'altra parte, ci sono anche quelli che tendono la mano e danno fiducia»²⁵⁹, come dimostra il racconto di Marco: «Finalmente nella scuola media ho trovato degli insegnanti bravissimi! Loro sanno che cos'è la dislessia e la preside ha parlato con i miei genitori e gli ha detto che possono stare tranquilli e che sono in buone mani. Adesso vado a scuola volentieri e sulla scheda ho preso "ottimo" in storia e geografia. E pensare che prima le odiavo»²⁶⁰. Anche la madre di Tommaso, un altro studente con DSA, conferma la presenza, nella scuola, di insegnanti competenti, pronti a valorizzare le capacità dei propri allievi: «Le difficoltà [...] sono emerse

²⁵⁶ *Ivi*, p. 94.

²⁵⁷ La Legge 8 ottobre 2010, n. 170, all'art. 4, commi 1 e 2, prevedeva quanto segue: «Per gli anni 2010 e 2011, nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, è assicurata un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai DSA, finalizzata ad acquisire la competenza per individuarne precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate. Per le finalità di cui al comma 1 è autorizzata una spesa pari a un milione di euro per ciascuno degli anni 2010 e 2011. Al relativo onere si provvede mediante corrispondente utilizzo del Fondo di riserva per le autorizzazioni di spesa delle leggi permanenti di natura corrente iscritto nello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze, come determinato, dalla Tabella C allegata alla legge 23 dicembre 2009, n. 191».

²⁵⁸ *Ibidem*.

²⁵⁹ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., pp. 105-106.

²⁶⁰ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 112.

precocemente, siamo arrivati alla diagnosi in seconda elementare. Ha avuto la fortuna, fino ad ora, di incontrare prima maestre e poi professoresse sensibili e intelligenti che lo hanno sempre incoraggiato, valorizzandone le capacità e tenendo in minor conto le incapacità»²⁶¹.

3.3 Gli alunni con DSA nella scuola secondaria

A prescindere dall'esperienza più o meno positiva dei bambini e dei ragazzi con DSA tra i banchi di scuola, una cosa è certa: il livello di difficoltà nell'affrontare il percorso di apprendimento non sembra diminuire con il passare degli anni, come confermano queste parole: «Adesso faccio la prima media. I miei amici erano contenti che finivano le elementari, ma io non ero contento come loro e infatti avevo ragione ... queste scuole sono più difficili e io non riesco a fare quello che fanno gli altri. Scrivo, faccio i compiti, studio e leggo, ma solo a casa; in classe rimango sempre indietro e così mi arrabbio e faccio qualcos'altro, o guardo fuori dalla finestra o faccio gli aerei di carta o pungo con la biro il mio compagno di banco»²⁶².

Anche Mattia, come Antonio, ha vissuto sulla propria pelle, purtroppo a caro prezzo, il difficile salto nel vuoto nel nuovo ordine scolastico, come mostrano le sue parole: «Ho finito le elementari, con gran fatica. Poi in prima media la tragedia della bocciatura. Eh sì, tragedia ... io l'ho vissuta proprio così e i miei genitori insieme a me. Secondo gli insegnanti non ero in grado di capire, ero distratto, non ero maturo, non riuscivo nemmeno nel disegno, disturbavo in classe non riuscendo a stare fermo (di continuo picchiavo la matita sul banco o il piede sul pavimento, era più forte di me, non riuscivo a smettere). E tornava sul mio viso la maschera inespressiva e apatica, la saracinesca "psicologica" che chiudevo sul mondo intero»²⁶³.

La quantità di pagine da leggere ogni giorno aumenta significativamente nel corso degli anni, lo studio richiede una continua lettura e rilettura del testo, il cui livello di complessità è sempre maggiore²⁶⁴. Come evidenziano C. Cornoldi e P. Tressoldi, «dal punto di vista dell'apprendimento scolastico, a casi di ritardi gravissimi

²⁶¹ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 104.

²⁶² G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 110.

²⁶³ *Ivi*, p. 114.

²⁶⁴ G. Stella, E. Savelli, M. Scorza, I. Morlini, *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria*, in S. Vicari, M.C. Caselli (eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo*, cit., p. 173.

nell'acquisizione di abilità strumentali si associano problemi legati alle richieste tipiche delle scuole medie-superiori, quali la comprensione di testi complessi, l'espressione scritta, il metodo di studio, il ragionamento matematico, la capacità di concentrazione e organizzazione del proprio lavoro intellettuale»²⁶⁵. Queste difficoltà trovano conferma nel racconto della madre di un ragazzo dislessico: «Domani Pietro avrà l'esame orale di terza media. È preoccupato, certo che lo è: potrebbe studiare ancora, ripetere, leggere più volte le pagine di storia sulla seconda guerra mondiale, gli schemi sul Giappone o quelli di scienze sulla terra e le placche tettoniche. Potrebbe farlo se il leggere non gli costasse la fatica che gli costa. Non legge male, ma legge lentamente impiegando molto tempo e soprattutto, se legge a voce alta, preso dall'impegno della decifrazione, sbaglia qualche parola o non capisce del tutto ciò che legge. Allora si avvilito, dice che intanto non gli interessa niente né della seconda guerra mondiale, né del Giappone, né dei movimenti terrestri. Sbuffa e si rimette a guardare la televisione»²⁶⁶. Come evidenzia più avanti la madre di Pietro, la dislessia, nel periodo dell'adolescenza, «gli è pesata molto. Trovarsi davanti a pagine e pagine da studiare lo metteva in agitazione, non sapeva da che parte cominciare e il più delle volte si sentiva sconfitto già prima d'iniziare e si arrendeva, avvilito»²⁶⁷. Come si evince dalla testimonianza, con il procedere della scolarizzazione, la lettura tende a migliorare quanto ad «accuratezza» mentre risulta deficitaria in rapporto al parametro della «fluenza»: lo studente manifesta, dunque, difficoltà nella rapidità del processamento dell'informazione linguistica. «Per questo motivo, verso la fine della scuola secondaria di primo grado, il sintomo più evidente, oltre a una certa lentezza della lettura, che però può sfuggire a un osservatore poco esperto, e a errori più o meno sporadici, può essere costituito proprio dagli errori di ortografia»²⁶⁸. Di fatto, nelle lingue trasparenti come la nostra, il processo di lettura fa capo alla memorizzazione di un numero di regole ortografiche piuttosto limitato; al contrario, la scrittura richiede l'applicazione di più regole come l'uso dell'acca (nelle voci del verbo avere) o dell'apostrofo, che a sua volta rimanda ad una corretta

²⁶⁵ C. Cornoldi, P. Tressoldi, *Definizioni, criteri e classificazioni*, in C. Cornoldi (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit., p. 40.

²⁶⁶ *Ivi*, p. 45.

²⁶⁷ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 49.

²⁶⁸ M.L. Lorusso, *Che cos'è la dislessia*, cit., p. 51.

rappresentazione della funzione linguistica della parola nella frase; oppure la memorizzazione, e la conseguente applicazione, di regole ed eccezioni legate ai grafemi omofoni come “c”, “q”, “cq”, o alla presenza di “i” prima di “e” nei gruppi cie, scie, gie ecc., come pone in luce il seguente racconto: «[...] allora per scrivere Cinquecento con la q e la u, per imparare quel passaggio, copiavo e ricopiavo [...]; adesso il passaggio l’ho impostato. Quella volta, alla sera mi mettevo lì e lo scrivevo cinque, sei, dieci volte, poi mi capitava il giorno dopo e non riuscivo a farlo. Oggi, ad esempio, se devo scrivere Volkswagen o Peugeot, delle volte ci riesco, altre volte mi inceppo e devo tirare fuori il catalogo e vedere com’è scritto. Se c’è qualche persona, sono più in difficoltà; se sono da solo pian pianino lo faccio»²⁶⁹. Durante l’adolescenza, dunque, in lingue ad ortografia trasparente, si assiste, dal punto di vista strumentale, ad una lettura piuttosto lenta in rapporto all’età e al grado di scolarizzazione del soggetto. Ciò determina di riflesso la necessità, per uno studente con dislessia, «di avere più tempo a disposizione per riuscire a dedicare sufficienti risorse cognitive sia agli aspetti della decodifica, che ancora non è completamente automatizzata, sia alla comprensione e rielaborazione dei testi, che in questa fase della scolarizzazione sono naturalmente più lunghi e complessi»²⁷⁰.

Frequente, in questa fascia d’età, è anche la persistente difficoltà nell’organizzazione del testo scritto, che si manifesta sia nella scelta del lessico appropriato, sia nella costruzione morfosintattica della frase, sia anche nella pianificazione e organizzazione del discorso. Non mancano, poi, difficoltà nella punteggiatura. Si legga, a titolo esemplificativo, l’intervista alla signora Pasqualin, madre di Nicola, uno studente dislessico: «Quando doveva comporre una semplice frase passava così tanto tempo dal momento in cui la pensava e la diceva verbalmente al momento in cui tentava di scriverla, che intanto l’aveva dimenticata [...] Quando poi doveva comporre un testo, questo gli sfuggiva di mente mentre cercava di scriverlo. Un racconto che a voce aveva una sequenza logica, quando tentava di scriverlo si spezzettava e i singoli frammenti perdevano fra loro ogni nesso. Il foglio rimaneva

²⁶⁹ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 85.

²⁷⁰ M.L. Lorusso, *Che cos’è la dislessia*, cit., p. 51.

penosamente bianco. Si coglieva la sua immane fatica solo guardando la sua espressione»²⁷¹.

Come evidenzia il racconto della madre di Pietro, il ragazzo di cui abbiamo parlato prima in riferimento all'«esame orale di terza media», per quanto la lettura possa talvolta discostarsi di poco, in riferimento alla «velocità», dai parametri previsti per l'età, tuttavia a determinare il raggiungimento di questo risultato è spesso il notevole dispendio di energie e risorse personali, che, a sua volta, da una parte inficia il processo di comprensione, dall'altra comporta un notevole affaticamento e un rapido esaurimento delle capacità di attenzione, concentrazione o memorizzazione, come si evince dal racconto di Mirco, un bambino dislessico di dieci anni: «Quando leggo sono iper-teso, incapace di pensare con serenità [...] Il mio difetto, per gli altri, è quello di trovare difficoltà a unire fra di loro le lettere dell'alfabeto. Io dovevo nascere prima che un mostro di persona gli venisse in mente d'inventare la scrittura e la lettura»²⁷².

Durante l'adolescenza le cose sembrano complicarsi ulteriormente, come evidenziano due importanti esperti in materia, G. Stella ed E. Savelli: il ragazzo non intende in alcun modo manifestare in classe la sua diversità, anzi, cerca in tutti i modi di nascondersi. «La sua immagine sociale di fronte al gruppo, in questa fase dello sviluppo, è molto più importante del rendimento scolastico e quindi è quella che va difesa per prima; essa risulta meno compromessa se [*il ragazzo*] viene considerato “disimpegnato” che non “dislessico”. Nel primo caso, infatti, vi è implicito un messaggio di scelta personale, di rifiuto della scuola, di contestazione, mentre se un ragazzo riferisce di essere dislessico, macchia la sua identità sociale definitivamente»²⁷³. A conferma di questo, si legga la testimonianza di uno studente dislessico: «Alle medie, alla prima occasione, i miei compagni si erano messi a ridere mentre leggevo. Mi sono messo a ridere anch'io e ho fatto finta di aver fatto apposta a sbagliare la lettura; allora, invece che abbassare la voce, come mi succedeva prima, ho cominciato a leggere come mi veniva, senza tentare di correggermi e tutti ridevano, tranne il prof. di italiano che diceva che io offendevo

²⁷¹ M.C. Stella, *Dislessia: una mamma racconta*, Libriliberi, Firenze 2009, p. 20.

²⁷² G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 127.

²⁷³ G. Stella, E. Savelli, *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*, cit., p. 65.

quelli che avevano scritto l'Iliade»²⁷⁴. La scelta di nascondere la propria dislessia, per quanto controproducente, data la conseguente bocciatura, si rivelò, sulle prime, del tutto vincente sul piano dell'identità sociale, come confermano le seguenti parole: «Quando ripetei la prima media ricordo che i miei compagni mi guardavano come un grande e mi volevano sempre in squadra con loro alle partite. In classe facevo ridere tutti, spaventavo qualcuno perché ero il più alto di tutti, potevo copiare i compiti di casa e vantarmi di avere la ragazza. [...] Non andavo a scuola volentieri, ma quando entravo in classe mi sentivo forte, strano, dovevo mostrare agli altri che ero uno in gamba. Non volevo che scoprissero che leggevo male. Preferivo essere io a ridere degli altri, in modo che gli altri non ridessero di me»²⁷⁵. A casa, però, le cose stavano diversamente: «ero triste e arrabbiato con mia sorella che era brava a scuola ma non voleva mai aiutarmi. »²⁷⁶. Il tentativo dell'adolescente di dissimulare il proprio disturbo è confermato anche dalle parole di questo genitore: «[...] sono rimasta sorpresa nel constatare con quanta tenacia si impegna per ottenere buoni risultati e forse ho capito perché. Elisa non accetta il suo disturbo, non vuole rivelarlo a compagni e amici, soffre di un senso di inferiorità e quindi fa di tutto per essere uguale agli altri, anche se questo le costa del lavoro extra»²⁷⁷.

La dislessia si manifesta, dunque, in modo diverso con il passare del tempo. Dal punto di vista fenomenologico, i segnali d'allarme propri del disturbo cambiano in rapporto all'ordine e al grado scolastico di riferimento del soggetto: «se il docente delle superiori cerca nella sua classe un dislessico pensando alla lettura molto stentata del bambino della primaria, non ne incontrerà mai uno e potrà continuare a rafforzare la sua idea che la dislessia non esista e che sia un'invenzione degli psicologi o una comoda scusa dei genitori iperprotettivi»²⁷⁸.

La dislessia, così come qualunque altro disturbo, accompagna lo studente lungo l'intero percorso scolastico o formativo e la capacità di riconoscerla, nonostante i possibili tentativi compiuti dal ragazzo di nascondere il disturbo o di nascondersi, dovrebbe rappresentare una sfida per la scuola superiore, che, invece, in molti casi,

²⁷⁴ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 63.

²⁷⁵ *Ivi*, pp. 64-65.

²⁷⁶ *Ivi*, p. 64.

²⁷⁷ *Ivi*, p. 17.

²⁷⁸ G. Stella, E. Savelli, *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*, cit., p. 67.

sembra seguire il processo opposto: irrigidire le procedure di insegnamento e, soprattutto, di verifica per ridurre ai minimi termini l'individualizzazione dei percorsi formativi, come rivela quest'esperienza: «gli insegnanti [...] decisero che la soluzione migliore per tutti sarebbe stata la stessa: ghettizzarmi perché, altrimenti, chi ci avrebbe perso sarebbero stati loro, non potendo vantarsi di avere i migliori alunni dell'istituto. Non si poteva rallentare il programma per uno, a discapito della maggioranza! Questa è la democrazia ...? Un sistema che tende all'esclusione sociale, che tutela le maggioranze affermate o le minoranze auto-referenziate; una democrazia che crea i “drop-out” già nella scuola, non ha senso che si definisca tale»²⁷⁹. Parole taglienti, queste, che, tuttavia, offrono uno spaccato del comune *modus operandi* di qualche docente nostalgico della scuola dei vecchi tempi. Ma a quale prezzo per gli studenti con DSA? Ancora una volta, prendiamo a riferimento un racconto biografico: «Il sogno di Bianca Maria era di tentare la strada del giornalismo, per questo al termine delle medie aveva scelto di fare il liceo classico, scuola formativa per eccellenza [...] Le aspettative per la sua vita futura sono naufragate alla fine della quinta ginnasio, quando a fronte di una diagnosi tardiva [...] di DSA è stata invitata senza mezzi termini dalla professoressa e dal preside a cambiare indirizzo di studi. A loro dire, infatti, un dislessico non poteva aspirare ad una formazione alta ma era più opportuno che si orientasse verso studi meno “nobili”»²⁸⁰.

L'idea che uno studente con DSA non sia in grado di affrontare con efficacia studi più «nobili» a motivo del disturbo trova riscontro nella testimonianza del padre di Lorenzo: «Mi hanno [...] detto che le scuole che potrebbero [...] essere “abbordabili” da mio figlio sono alcune scuole professionali, tanto tutti i ragazzi con problemi vanno lì (praticamente un ghetto)»²⁸¹. Idee bizzarre o strampalate, queste? Semplici percezioni, del tutto infondate, di genitori “feriti”? A quanto pare no, se si considera il dato statistico nazionale che colloca l'11% degli studenti con DSA negli istituti professionali, a fronte dell'1,5% nei licei²⁸².

²⁷⁹ AID, *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p.120.

²⁸⁰ *Ivi*, p. 104.

²⁸¹ *Ivi*, p. 99.

²⁸² M.L. Lorusso, *Che cos'è la dislessia*, cit., p. 53.

Un adolescente con DSA, comunque, oltre alle difficoltà riguardanti l'ortografia, la lettura e la scrittura dei numeri, la memorizzazione a breve e lungo termine e le funzioni esecutive, preposte alla pianificazione, all'organizzazione e al controllo di attività complesse, potrebbe incontrare grandi ostacoli nell'apprendimento delle lingue straniere, soprattutto se l'insegnamento avviene attraverso lo studio tradizionale di grammatica e lessico, piuttosto che mediante una *full immersion* in ambiente madrelingua. Tuttavia, anche qualora un insegnante si attivi nel dar vita a contesti comunicativi che prevedano l'utilizzo esclusivo della lingua straniera, il rischio per uno studente con DSA di sentirsi un pesce fuor d'acqua è sempre in agguato, come evidenzia Nicola: «In classe non capivo nulla perché l'insegnante mi parlava esclusivamente in Inglese. Le chiedevo di farsi capire in italiano, mi diceva che il metodo prevedeva solo l'uso dell'inglese. A casa mi seguiva Pamela che si faceva capire in italiano e che poi mi parlava in inglese usando un linguaggio più semplice; io riuscivo a dialogare con lei in lingua. La scrittura invece è sempre stata un problema non risolto»²⁸³. L'inglese rappresenta dunque, per gli studenti con DSA, una disciplina «oscura»²⁸⁴ in quanto, essendo una lingua opaca²⁸⁵, «richiede abilità di riconversione uditiva e visiva molto complesse»²⁸⁶. Non per altro, nelle *Linee Guida*²⁸⁷ si legge quanto segue: «Poiché la trasparenza linguistica, ossia la corrispondenza fra come una lingua si scrive e come si legge, influisce sul livello di difficoltà di apprendimento della lingua da parte degli studenti con DSA, è opportuno che la scuola, in sede di orientamento o al momento di individuare quale lingua straniera privilegiare, informi la famiglia sull'opportunità di scegliere – ove possibile – una lingua che ha una trasparenza linguistica maggiore». D'altra parte, non è nemmeno da escludere la possibilità, per gli studenti con DSA che si iscrivono

²⁸³ M.C. Stella, *Dislessia: una mamma racconta*, cit., p. 64.

²⁸⁴ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 94.

²⁸⁵ Le lingue opache, come l'inglese o il francese, sono caratterizzate da una relazione complessa e poco prevedibile tra grafemi e fonemi. «Nelle lingue opache spesso non è possibile leggere correttamente una parola se non la si è mai sentita pronunciare perché, nel caso dell'inglese, i 40 fonemi della lingua possono essere rappresentati da circa 1120 differenti combinazioni grafemiche e il rapporto tra fonema, grafema e suono completo della parola è ambiguo». V. Dazzi, F. Ciceri, *Come leggere le lingue straniere*, in G. Stella, L. Grandi (eds.), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti, Firenze 2011, p. 117.

²⁸⁶ R. Medeghini, *Cosa può fare la scuola*, in Id. (ed.), *Perché è così difficile imparare? Come la scuola può aiutare gli alunni con disturbi specifici di apprendimento*, Vannini, cit., p. 51.

²⁸⁷ *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, allegate al Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011.

alla scuola secondaria di I grado, di optare per «l'insegnamento dell'inglese potenziato, anche utilizzando le due ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria», come previsto dall'art. 5 comma 10 del D.P.R. n. 89/2009²⁸⁸. Tale possibilità è stata presa in considerazione dalla famiglia di Pietro, come si evince dalle seguenti parole: «In prima media abbiamo scelto una scuola escludendo il bilinguismo per non appesantire troppo lo studio»²⁸⁹.

Ad ogni modo, come si rileva da una serie di testimonianze autobiografiche e biografiche, oltre che dalla letteratura scientifica, le sfide che gli studenti con DSA sono chiamati ad affrontare lungo l'iter scolastico sono sempre maggiori e potrebbero sfociare «in quadri di franca psicopatologia che vanno dall'ansia alle fobie sociali a sindromi di tipo depressivo»²⁹⁰. Si consideri, al riguardo, l'indagine compiuta da alcuni ricercatori su un gruppo di quindicenni: le tendenze al suicidio dei ragazzi con difficoltà di lettura sembrerebbero tre volte superiori a quelle dei compagni²⁹¹.

Con questo non si vuole stabilire una correlazione deterministica tra i DSA e la possibilità, per il soggetto, di ricorrere al suicidio. Tuttavia, è indubbio che esperienze frustranti di insuccesso, unite a situazioni di perenne conflitto e di continua emarginazione, espongano qualunque persona a notevoli rischi, come dimostrano le parole di una madre disperata a causa della morte improvvisa del figlio in seguito a un incidente stradale: «È stato bocciato tre o quattro volte nel corso dei suoi studi con conseguente cambio di scuole, umiliazioni, punizioni ecc. Ha ripetuto la maturità quattro volte e l'esame della patente lo stesso. Ma la cosa peggiore è che tutto questo lo ha portato ad una forma di sfiducia in se stesso, di rabbia che sfogava facendo quelle bravate che negli adolescenti servono a farsi grandi davanti agli amici»²⁹². Tale esperienza sembra confermare quanto la ricerca scientifica sostiene in

²⁸⁸ Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89 "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione ai sensi dell'art. 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133" (G.U. n. 162 del 15 luglio 2009).

²⁸⁹ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 48.

²⁹⁰ M.L. Lorusso, *Che cos'è la dislessia*, cit., p. 53.

²⁹¹ S.S. Daniel, A.K. Walsh, D.B. Goldston, E.M. Arnold, B.A. Reboussin, F.B. Wood (2006), *Suicidality, school drop-out, and reading problems among adolescents*, in «Journal of Learning Disabilities», 39, pp. 507-514.

²⁹² Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 116.

merito al nesso esistente, soprattutto nella fase adolescenziale, tra problematiche riconducibili alla presenza di DSA e fenomeni di devianza sociale²⁹³. In proposito, uno studio condotto nel 1989, a partire da evidenze ricavate dai *database* di enti pubblici nordamericani, evidenziava che il 36% di giovani incarcerati presentavano disturbi di apprendimento²⁹⁴. L'insuccesso scolastico, pertanto, ancor più che un vero e proprio DSA, rappresenta, nella biografia di molti giovani che hanno commesso atti antisociali, il primo passo verso una catena di eventi che precipitano verso la criminalità. «L'insuccesso appare legato a fattori quali esperienze di rifiuto o di critica, lo sviluppo di un'autoimmagine negativa e di un atteggiamento critico verso la scuola e le istituzioni [...], un aumento della frustrazione, bocciature ed eliminazioni dalla carriera scolastica. Tale interazione di fattori pare plausibilmente concorrere a provocare comportamenti devianti, anche se il ruolo specifico di ciascuno di essi, nel gioco interattivo con gli altri, non è sempre univoco e chiaramente definibile»²⁹⁵. Sebbene non sia l'insuccesso scolastico, in quanto tale, a determinare situazioni devianti, piuttosto il profilo psicologico sottostante²⁹⁶, i dati epidemiologici confermano l'elevato rischio psicopatologico in soggetti con DSA. Nello specifico, i disturbi più frequentemente associati alla dislessia evolutiva sono collocabili nell'ambito di due categorie principali²⁹⁷. La prima attiene ai disturbi «di internalizzazione» (quadri depressivi e disturbi d'ansia). Si legga, in proposito, la seguente testimonianza: «A scuola non riuscivo a stare attento, ero sempre distratto e sul mio viso calava come una maschera inespressiva. Era come se volessi chiudere le trasmissioni e le ricezioni, come una radio. Non ascoltavo, non rispondevo anche se l'insegnante si rivolgeva espressamente a me da vicino. Avevo continui tic, come

²⁹³ C. Cornoldi, P. Tressoldi, *Definizioni, criteri e classificazioni*, in C. Cornoldi (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit., p. 40.

²⁹⁴ N. Brier (1989), *The relationship between learning disability and delinquency: A review and reappraisal*, in «Journal of Learning Disabilities», 22, pp. 546-553.

²⁹⁵ C. Cornoldi, P. Tressoldi, *Definizioni, criteri e classificazioni*, in C. Cornoldi (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit., p. 41.

²⁹⁶ Alcuni studiosi hanno evidenziato il ruolo strategico, e in un certo senso “determinante”, di alcuni fattori sulla manifestazione di comportamenti problematici: nello specifico, è stato dimostrato che caratteristiche quali lo scarso autocontrollo emotivo e la mancanza di iniziativa, riscontrate nella prima infanzia, possano “predire” la tendenza del soggetto a consumare droghe o alcolici all'età di 14 anni. J. Block, J.H. Block, S. Keyes (1988), *Longitudinal foretelling drug usage in adolescence: Early childhood personality and environmental precursors*, in «Child Development», 59, pp. 336-355.

²⁹⁷ M.L. Doria, *Come un disturbo di apprendimento può diventare sofferenza psicologica*, cit. in R. Medeghini (ed.), *Perché è così difficile imparare? Come la scuola può aiutare gli alunni con disturbi specifici di apprendimento*, cit., p. 37.

accartocciarmi il padiglione dell'orecchio, arrotolarmi il labbro inferiore, ciucciare il colletto della maglia. Il braccio destro, quando scrivevo, aveva dei sussulti e in certi momenti non riuscivo a scrivere, come se il mio braccio si bloccasse nell'impossibilità di riportare sul foglio quello che avevo nella testa»²⁹⁸. La seconda fa capo ai disturbi «di esternalizzazione» (disturbi da deficit dell'attenzione - con o senza iperattività -, disturbi oppositivo-provocatori e disturbi della condotta), come confermano le parole della madre di un ragazzo dislessico: «Il secondo anno ha cambiato due insegnanti molto significative e per Pietro è stato il crollo: non riusciva più a motivarsi, a stare attento, è cominciato un periodo di forte rifiuto dello studio e di ribellione [...]»²⁹⁹. Tale atteggiamento trova conferma nel racconto di un altro genitore: «Mio figlio reagisce alle difficoltà con il rifiuto della scuola e con accessi di rabbia furiosa che sfoga verso gli oggetti della sua tortura (banchi, quaderni e penne...)»³⁰⁰. I disturbi “esternalizzati” sarebbero più frequenti nei maschi; al contrario, nelle femmine, si assisterebbe ad una maggiore presenza di quadri depressivi³⁰¹. In proposito, si legga la seguente esperienza: «Anche quando finalmente si dà un nome al suo disagio – DISGRAFIA – lui continua a vivere nell'indifferenza degli insegnanti e così oggi la sua autostima, come dire, è ai minimi termini, “lampeggia rosso”, fino a diventare demotivato e a tratti depresso. Odia la scuola! Detesta e teme i compagni che lo prendono in giro e lo rincorrono fuori dalla scuola ... “per dargli una lezione”! E quel professore che poi lo schernisce di fronte a tutta la classe che poi ride di lui ... lui che ascolta dal suo banco attaccato alla cattedra ... il degno trattamento, degno per un somaro»³⁰².

Stando così le cose, non desta particolare stupore l'atteggiamento di alcuni adolescenti che, pur di non essere etichettati dal gruppo dei pari, e non solo, mediante epiteti offensivi, preferiscono “fare i bulli”, come dimostrano queste

²⁹⁸ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 113.

²⁹⁹ *Ivi*, p. 48.

³⁰⁰ *Ivi*, p. 25.

³⁰¹ In base ad alcune ricerche compiute sul territorio nazionale, i fenomeni di depressione colpirebbero un'ampia percentuale di soggetti con DSA (dal 25% al 35%) contro il 10% delle persone che non presentano il disturbo. Cfr. P. Pfanner, M. Marchesini, G. Masi, *Integrazione degli aspetti emotivo-cognitivi nello studio dei disturbi di apprendimento*, in G. Stella (ed.), *La dislessia: aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, FrancoAngeli, Milano 1996, pp. 63-77.

³⁰² Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., pp. 64-65.

parole: «Ero dislessico [...] ma non volevo farlo sapere agli altri. Allora facevo ridere gli altri, facevo il bullo perché il bullo non ha difetti, non ha niente e tutti credono che se lui vuole può fare anche meglio degli altri. Preferivo fare il bullo, ridere degli altri, in modo che gli altri non ridessero di me e se lo facevano io cercavo di spaventarli»³⁰³.

Che dire però dei casi in cui i bulli sono gli insegnanti? Si legga, al riguardo, questa testimonianza: «Le “disgrazie” sono iniziate già frequentando la scuola elementare, dove gli insegnanti, oltre che escludermi, emarginarmi, picchiarmi perché ero deficiente (o “handicappato”, come dicevano loro ...) amavano, e molto anche, canzonarmi ed incitare tutta la classe a farlo. Per me i bulli sono sempre stati gli insegnanti. La storia si è ripetuta anche alle scuole medie, dove i bulli c'erano, ma non facevano paura tanto quanto gli insegnanti»³⁰⁴. Caso insolito, più unico che raro? Non si direbbe, anche alla luce di quest'altra esperienza: «[...] Mio figlio ed io abbiamo scoperto la dislessia due anni fa, quando lui frequentava la prima media. Un anno di torture e patimenti, in cui venivano negati gli strumenti compensativi e dispensativi, nonostante i ripetuti colloqui che gli insegnanti e la preside hanno avuto con la psicologa che segue mio figlio; così sono stata costretta a trasferirlo in un'altra sezione. La situazione è stata ulteriormente compromessa dalla manifestazione di un'altra patologia diagnosticata solo l'estate seguente, l'epilessia focale, per cui le crisi di assenza, che si palesavano con brevi episodi motori ripetitivi (es. battere le mani sul banco) sono state scambiate per atti di comportamento scorretto con conseguenti note sul diario [...] Le conseguenze di questa drammatica situazione sono state forte demotivazione a frequentare la scuola esplicitata sia a livello fisico (mal di pancia, mal di testa ...) che a livello psicologico (senso di incompetenza e inadeguatezza, insicurezza, mancanza di autostima ...) da parte di mio figlio e senso d'impotenza da parte di noi genitori»³⁰⁵.

³⁰³ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 66.

³⁰⁴ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., pp. 119-120.

³⁰⁵ *Ivi*, p. 97.

3.4 La complessità del reale: il contributo delle «scienze dell'educazione»

«Le etichette (superdotato, disabile, spastico, normale, psicotico, maniaco depressivo, schizofrenico ecc.) tradiscono, spesso, i contenuti dei barattoli; la teoria non riesce a descrivere l'intero della realtà a cui pur intende riferirsi o, peggio, che pretende di esaurire; le persone umane sono sorprendenti, sempre, mai determinate e crocifisse ad un ruolo insuperabile: mai “normali del tutto” o “disabili del tutto” o “superdotate in tutto”». ³⁰⁶ Queste parole evidenziano, in maniera inequivocabile, l'importanza di «diffidare delle classificazioni, delle rigidità e delle definizioni astratte, delle diagnosi sentenziose quando queste si riferiscono a persone umane, a qualsiasi persona, in qualsiasi stato, tempo e contesto viva la sua vita» ³⁰⁷.

Eppure, spesso, nella realtà, le cose non stanno proprio così, come evidenzia la madre di Chiara nel ripercorrere, attraverso i ricordi, le spiegazioni fornite nel tempo da autorevoli “esperti” alle difficoltà di apprendimento della sua bambina: «Non sapevo che si chiamasse dislessia, ma io avevo visto il disturbo “invisibile e indicibile”. Era stato lì, sempre, ma era stato sempre confuso con altro: ora era la nascita della sorellina, ora era un disturbo visivo, ora era la mancanza di attenzione da parte dei genitori, ora era troppa attenzione, ora erano le maestre troppo esigenti, ora era la bambina che era troppo piccola, era troppo lenta, non si impegnava, le piaceva giocare, alla fine ora appariva come un deficit mentale (dai test poi fatti all'ospedale dalla psicologa dell'età evolutiva nostra figlia è risultata più intelligente della norma)» ³⁰⁸. Probabilmente, prima che si giungesse alla diagnosi di «dislessia», furono percorse altre strade, nella speranza di comprendere le ragioni sottese alle difficoltà di apprendimento della bambina. Con parole diverse, si potrebbe dire che furono interpellate «le *logie* del soggetto in crescita evolutiva, cioè del *pais* che occorre crescere e condurre (*agogé*) fino alla maturità della sua autonomia ³⁰⁹: le cosiddette scienze dell'educazione (psicologia, neurologia, sociologia, antropologia,

³⁰⁶ G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., p. 5.

³⁰⁷ *Ivi*, p. 6.

³⁰⁸ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 30.

³⁰⁹ G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., p. 6.

etologia, biologia, ...). Quando, per esempio, si attribuivano le difficoltà di Chiara, magari non solo cognitive ma anche affettivo-relazionali, alla nascita della sorellina piuttosto che alla scarsa o eccessiva attenzione da parte dei genitori, non si faceva forse ricorso alle categorie interpretative proprie della psicologia e/o della sociologia? E quando il riferimento era ad un disturbo visivo, non si chiamava in causa l'oftalmologia? E se, invece, la ragione delle difficoltà risiedeva in un possibile deficit mentale, non si scomodava forse la neuropsichiatria infantile? Le scienze dell'educazione, infatti, come ogni scienza che dir si voglia, «intendono produrre conoscenze (saperi) che giungano a formulare *nomoi*, leggi, teorie di spiegazione della realtà. Per definizione, mirano a forme di conoscenza generali se non addirittura, ambiziosamente, universali»³¹⁰. Esse, tuttavia, nel dichiarare qualcosa di affidabile e certo che valga per tutti e per sempre, in ogni circostanza, nelle medesime situazioni, fanno appello al paradigma di «scienza», inaugurato da Galileo con la fisica meccanica, che conferma una teoria mediante l'esperienza e per questo non ha la presunzione di «tentare di penetrare l'essenza vera ed intrinseca delle sostanze naturali [...] o remotissime celesti»³¹¹, quanto più di indagare la realtà dal punto di vista delle «affezioni empiriche» di tali «sostanze».

Considerato, dunque, che ogni teoria è confermata nella misura in cui trova riscontro nell'esperienza, ne consegue che le leggi e le teorie di spiegazione della realtà formulate dalle scienze dell'educazione «valgono, tutte, fino a prova empirica contraria; e valgono soltanto nell'esperienza e nel suo orizzonte»³¹².

Ogni scienza, tra l'altro, non ha la pretesa di essere “universale”, di affermare qualcosa di affidabile e certo che valga per l'intera realtà empirica; al contrario, essa intende «rispondere scientificamente solo a riguardo dei particolari oggetti d'indagine che coltiva, [...] dei particolari tipi di essere che prende in considerazione»³¹³. Ogni scienza, dunque, si interessa, nella realtà dei fatti, «solo di una classe di oggetti particolari che studierebbe con metodi particolari, adoperando

³¹⁰ *Ibidem*.

³¹¹ G. Galilei, *Istoria e dimostrazioni intorno alle macchie solari* (1612, ultima delle tre lettere al Welsen, volgare Marco Velseri, che costituiscono l'opera), in *Opere, Edizione Nazionale*, Barbera, Firenze 1929-1939, 20 voll., vol. V, pp. 187-188.

³¹² G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., p. 6.

³¹³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 198.

un linguaggio particolare; non si interesserebbe né delle regioni vicine né della realtà esistente in quanto tale, dell'essere in quanto essere»³¹⁴.

Pertanto, in riferimento al nostro caso, allo psicologo è richiesto di pronunciare asserti certi e affidabili sui comportamenti di Chiara, esplorandone i processi mentali, affettivi e relazionali, allo scopo di determinare le possibili cause delle difficoltà di apprendimento; al sociologo di leggere ed interpretare i modi con cui si presentano le dinamiche sociali esistenti tra Chiara e i genitori, gli insegnanti, il gruppo dei pari; all'oftalmologo di esprimersi in merito ad eventuali problematiche dell'apparato visivo della bambina; al neuropsichiatra infantile di identificare, attraverso appositi strumenti, possibili disturbi neurologici e psichici.

Ad ogni modo, compiere queste operazioni è tutt'altro che semplice: la complessità rappresenta la cifra distintiva del vasto universo fenomenico di cui facciamo parte! Il termine «complesso» deriva, infatti, dal punto di vista etimologico, dal verbo latino *complectere*: la radice *plectere* significa “intrecciare”, “collegare” e rinvia all'arte del cestaio che forma un cerchio, legando insieme l'inizio e la fine dei giunchi; il suffisso *com*, invece, rinvia alla dualità di elementi opposti che si uniscono; *complectere* viene pertanto usato sia per alludere allo scontro tra due combattenti sia all'abbraccio di due amanti. Di fatto la complessità rappresenta un intreccio di più situazioni, fatti, fenomeni e processi intimamente collegati, atti a costituire, nel loro insieme, quel vasto universo fenomenico che, pur unitario e coeso armonicamente, risulta, per certi versi, inafferrabile nella sua essenza più recondita, in quanto composito e multiforme.

Da qui il tentativo dell'uomo di fotografare quanto c'è, di attestare «come si presenta» la realtà che lo circonda, di dichiarare «che cos'è ciò che sta (o appare) dinanzi» ai suoi occhi. Attribuire un nome alle cose, agli stati, alle situazioni che l'uomo trova o con cui viene a contatto, rappresenta, pertanto, il primo timido tentativo di conferire ordine a ciò che c'è, «quasi fossero, i nomi, il modo con cui l'uomo studia e coglie la “forma” delle “cose”, degli “stati”, delle “situazioni”, con cui definisce, cioè, i confini, le curve, le nervature che fanno essere ciò che sono tali “cose”, “stati”, “situazioni”»³¹⁵.

³¹⁴ *Ibidem*.

³¹⁵ *Ivi*, p. 17.

Così si esprime, infatti, Giacomo Cutrera quando la madre gli comunica la diagnosi di «dislessia»: «Alla gente serve un nome per capire: vogliono un termine conosciuto che combaci con la tua situazione e pretendono che questo nome sia collegato a un'etichetta che ne indichi la terapia medica o educativa per risolvere le imperfezioni e le anomalie»³¹⁶. «Imperfezioni e anomalie», scrive Giacomo con amarezza: perché non rivolgere invece lo sguardo alle “risorse” di ogni persona, per valorizzare, di volta in volta, il diverso, il nuovo e l'inatteso, nel loro rivelarsi? Perché non considerare un possibile “limite” non come deficit ma come *limen*, cioè come «soglia», punto di partenza da cui partire per sviluppare le specifiche potenzialità di ciascuno? Perché non contemplare, nell'azione didattica, percorsi formativi in grado di perseguire, in modo integrato, le logiche del diritto all'uguaglianza e quelle del diritto alla diversità, che del diritto allo studio costituiscono un'ineludibile articolazione interna, così da interpretare il principio di equità e di eccellenza in educazione come «offerta di opportunità equivalenti di sviluppo del differenziale di apprendimento di ciascuno in accordo con i suoi talenti e le sue abilità»³¹⁷?

3.5 La complessità del processo di apprendimento

Sul piano epistemologico, il termine «complessità» si intreccia con i “meccanismi”, del tutto sorprendenti e mai determinabili a priori, del processo di apprendimento: complessità è infatti l'antitesi del concetto di «causalità lineare», che intende il processo di insegnamento-apprendimento secondo schemi rigorosamente lineari, razionali e unidimensionali³¹⁸. Complessità è capacità di camminare nell'oscurità e nell'incertezza, trasformando la precarietà dell'errare in risorsa, forza, disciplina del pensiero. Complessità è quindi interdisciplinarietà, consapevolezza che gli oggetti di studio più complessi sfuggono alla presa di un unico approccio disciplinare³¹⁹.

³¹⁶ G. Cutrera, *Demone bianco. Una storia di dislessia*, in <http://www.dislessiaassisi.org/il-demone-bianco/>, p. 82.

³¹⁷ U. Margiotta, *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma 2001, p. 85.

³¹⁸ G. Bertagna, *Agazzi e la scuola secondaria: una sfida culturale*, in F. Minazzi (ed.), *Filosofia, scienza e bioetica nel dibattito contemporaneo. Studi in onore di Evandro Agazzi*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 2007, pp. 91-93.

³¹⁹ L'«analogicità epistemologica», da cui deriva il concetto di pari dignità culturale dei diversi saperi, rappresenta il filo rosso che lega le diverse discipline, umanistiche e scientifico-sperimentali, sotto il comune denominatore di unitarietà del sapere, che implica, a sua volta, il superamento dell'enciclopedismo nozionistico e della frammentazione cognitiva, elementi chiave delle teorie comportamentiste dell'apprendimento, in nome di un processo di unificazione organica delle conoscenze che, dal punto di vista metodologico-didattico, abbia nella “sintesi” interdisciplinare il

Complessità è aspirazione implicita verso l'unità del sapere, perché un approccio interdisciplinare è intellettualmente fecondo nella misura in cui non si limita ad una caotica sovrapposizione di una pluralità di sguardi disciplinari, ma favorisce una tendenziale “convergenza” di tali sguardi verso un *principium unitatis*, di tipo culturale, che legittimi e motivi l'interdisciplinarità stessa. Tutto, infatti, nasce dall'unità dell'uomo, impegnato a conoscere unitariamente il mondo, e dall'unità del mondo, che può essere guardato nei suoi molteplici aspetti, distinti ma interferenti. Da ciò deriva, sul piano didattico, l'attribuzione di un nuovo significato al processo di apprendimento, inteso, in un'ottica cognitivista e costruttivista, come percorso creativo e critico attraverso cui l'alunno riporta la complessità entro l'unitarietà, conferendo senso e significato a quanto da lui conosciuto. Nell'ambito di tale prospettiva, dunque, il *focus* dell'azione didattica è rappresentato dal processo di apprendimento e quella scatola nera, la “mente” del soggetto, relegata dal comportamentismo in un angolo remoto del palcoscenico didattico, diventa l'elemento centrale chiamato a sorreggere l'intenzionalità educativa del docente³²⁰.

In tale orizzonte concettuale si colloca, pertanto, il valore epistemologico – formativo delle discipline scolastiche nel loro duplice significato: come «materia, sapere, settore disciplinare», da una parte; come «pratica del sapere», come forma di vita del sapere stesso, data la sua intrinseca capacità di formare, cambiare, migliorare, nel processo di insegnamento – apprendimento, colui che ascolta e rendere, in qualche misura, più consapevole colui che parla, dall'altra³²¹.

Come evidenzia E. Morin, infatti, «il metodo della complessità [...] richiede di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, [...] di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità, di non dimenticare mai

proprio *focus*. L'interdisciplinarità, definibile come «l'unitarietà del sapere attraverso la trasversalità delle competenze», presuppone, infatti, l'integrazione dei saperi in vista dell'elaborazione di un linguaggio comune che permetta gli scambi concettuali e metodologici. L'interdisciplinarità si configura pertanto come sapere di sintesi, modalità di soluzione di problemi complessi. M. Negro, R. Perrelli, *Epistemologia delle discipline*, in G. Bertagna (ed.), *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 64-83.

³²⁰ G. Sandrone, *L'educazione, la persona umana, la disabilità*, in Id. (ed.), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che “integra”*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 26-41.

³²¹ M. Negro, R. Perrelli, *Epistemologia delle discipline*, cit., p. 81.

le totalità integratrici»³²².

L'esperienza di tutti i giorni pone l'uomo di fronte a situazioni di cui non è sempre facile cogliere la ricca complessità: le facce della realtà sono varie e molteplici, chiare per una parte e oscure per l'altra, immediate nel messaggio ma anche ambigue nella lettura.

Perché allora, nella realtà quotidiana, capita spesso, nell'ambito della scuola, che un docente riconduca il proprio ruolo professionale all'unica responsabilità di «insegnare la sua materia»³²³ ? Centralità dell'insegnamento, non dell'apprendimento; apologia della «conoscenza inerte», non del «sapere significativo» utile alla vita, come rivelano le parole di Pietro, il ragazzo di cui abbiamo parlato in precedenza, a proposito del periodo in cui frequentò la scuola secondaria di I grado: «Perché devo studiare? A cosa mi serve nella vita sapere i prodotti dell'Inghilterra o imparare a memoria tutte le province della Francia? E del Manzoni, cosa m'importa? No, non riesco a imparare a memoria il primo canto dell'Inferno di Dante. Non ci riesco, non ci riesco»³²⁴.

Al contrario, si noti la saggezza veicolata dalla seguente affermazione di Ignazio di Loyola: «non è il molto sapere che sazia e soddisfa l'anima, ma il sentire e gustare le cose interiormente»³²⁵. Tali parole, di grande attualità, pongono in luce l'inadeguatezza di un paradigma conoscitivo inteso come mera rappresentazione e riproduzione del patrimonio culturale, che ha tra l'altro la propria metafora nell'immagine dell'intelligenza come contenitore vuoto da riempire progressivamente per sovrapposizione di conoscenze trasmesse, a favore di un modello pedagogico che ha la sua nota qualificante nella ricerca e nella contestuale manifestazione dell'impiego creativo della conoscenza stessa. «Conoscere», infatti, come evidenzia A. Canevaro, «vuol dire non limitare la conoscenza ad un sapere scontato ma chiedersi il perché, il dove, il come, e vedere il mondo anche attraverso la sua storia, le sue memorie, la possibilità che le memorie siano conflittuali e

³²² E. Morin, *Le vie della complessità*, G. Bocchi, M. Ceruti (eds.), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 59.

³²³ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 24.

³²⁴ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 49.

³²⁵ Ignazio di Loyola, *Esercizi spirituali* (tit. orig. *Exercitia spiritualia*), n. 2, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo 1995.

abbiano non solo una ragione di contrapposizione ma anche una ragione di approfondimento nelle conoscenze. È un richiamo al compito che ha l'educazione *della e nella scuola*»³²⁶.

Pertanto, in un periodo – quello del XXI secolo, definito da Z. Bauman come tempo della postmodernità o della tardomodernità³²⁷, caratterizzato *in primis* dalla globalizzazione e da repentini e inarrestabili cambiamenti socio-culturali che rendono l'uomo simile a un *Titanic* in balia di un oceano artico cosparso di *iceberg*³²⁸, l'educazione, come una luce bianca che, passando attraverso la faccia di un prisma si rifrange nei suoi colori costitutivi, rappresenta il dispositivo privilegiato che consente alla persona di riconoscere se stessa come identità multipla e di cogliere le proprie e altrui differenze valorizzandole, mediante un processo dialogico di reciprocità con l'altro che determina, in ambito formativo, l'intreccio, l'integrazione, l'inclusione.

Che dire però delle prassi didattiche agite, all'interno della scuola, nei confronti degli alunni con DSA? Riprendiamo alcune narrazioni.

3.6 «Allargare» lo sguardo, andando oltre i DSA

Esiste un parametro interpretativo della realtà, un codice di accesso al mondo che valga per tutti e per sempre, indipendentemente dai luoghi, dai tempi, dalle circostanze e dai contesti in cui l'uomo agisce, in libertà e responsabilità, o è agito da vincoli e pressioni che non dipendono da lui? Senz'altro no, come si è tentato di argomentare finora.

Eppure, se rivolgiamo lo sguardo a ciò che accade nella scuola, o meglio, per non generalizzare, in alcuni contesti scolastici, ci accorgiamo che forse, nell'immaginario collettivo dei docenti, le cose non stanno proprio così. Il rischio di leggere e interpretare le azioni e i processi di apprendimento degli studenti, che rispecchiano l'unicità e la singolarità di ogni persona, alla luce di un paradigma ideale di

³²⁶ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006, p. 154.

³²⁷ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2001.

³²⁸ Il riferimento è agli infiniti *iceberg* che, coinvolgendo le diverse sfere personali e sociali, riguardano le aree più disparate, dall'economia alla politica, dalla religione all'ambiente, e costringono l'uomo a vivere in una condizione di perenne insicurezza, in un mondo in cui certo appare solo l'incerto. *Ivi*, p. 17.

educando, che i latini avrebbero definito *exemplar*³²⁹, è sempre in agguato, al punto tale che chiunque sembri discostarsi da questa proiezione ideale, spesso intersoggettivamente condivisa, viene relegato in quello spazio etereo, e per certi versi oscuro, che nel linguaggio tecnicistico-burocratico della scuola sfocia nella categoria concettuale dei «Bisogni Educativi Speciali».

Che senso ha, allora, l'educazione della singola persona in quanto *exemplum*, con quelle caratteristiche di unicità e di irripetibilità che la qualificano nella sua essenza più profonda, se, all'interno del grande contenitore che chiamiamo istituzione scuola, si continua a ragionare in termini di alunno "medio", vale a dire in termini generali³³⁰? Perché una madre, un pediatra, un educatore della prima infanzia dà per scontato che bambini diversi raggiungano in tempi diversi traguardi significativi che connotano il processo di crescita e di sviluppo proprio dell'uomo, come il parlare o il camminare, mentre nella scuola si tende a mal "tollerare" il principio di eterocronia dello sviluppo individuale, in nome di un paradigma ideale di studente che, pur esistendo nella mente del docente, non trova riscontro nella realtà dei fatti? Questi interrogativi, poco esplorati nel *pourparler* dei docenti, sollecitano ulteriori approfondimenti.

D'altra parte, usando le parole di un padre, «chi è normale? Nessuno. [...] La normalità – sottoposta ad analisi aggressive non meno che la diversità – rivela incrinature, crepe, deficienze, ritardi funzionali, intermittenze, anomalie. Tutto diventa eccezione e il bisogno della norma, allontanato dalla porta, si riaffaccia, ancor più temibile dalla finestra. Si finisce così per rafforzarlo, come un virus reso invulnerabile dalle cure per sopprimerlo. Non è negando le differenze che lo si combatte, ma modificando l'immagine della norma»³³¹.

Proprio perché ogni persona «sarebbe sempre un unitario ed unico *exemplum* dinamico, di cui va colta a volta a volta la specificità, l'originalità, la creatività che

³²⁹ «Festo ci informa che i latini distinguevano *exemplar* da *exemplum*: il primo che si apprezza con i sensi (*oculis conspicitur*) indica ciò che dobbiamo imitare (*exemplar est quod simile faciamus*); il secondo esige invece una valutazione più complessa (non solo sensibile: *animo aestimatur*) e ha un significato soprattutto morale e intellettuale» (G. Agamben, *Signatura rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino 2008, p. 20), in G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., p. 12.

³³⁰ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., pp. 36-41.

³³¹ G. Pontiggia, *Nati due volte*, Mondadori, Milano 2011, p. 37.

varia nel tempo, nello spazio, nelle circostanze, nei contesti, nei prodotti»³³², è opportuno considerare le diverse dimensioni, che denotano e connotano la persona, nella loro sostanziale interdipendenza e unitarietà, consapevoli del fatto che non esiste alcuna persona che, nella vita, non sia “disabile” in qualcosa, “normale” in qualcos’altro e “superdotata” in altro ancora. Ragion per cui ricondurre in modo stabile, una volta per tutte, la persona ad un’«etichetta diagnostica» significa soltanto “cristallizzarla”, come ben ricorda Giacomo, il ragazzo di cui abbiamo parlato, nel rivivere, attraverso i ricordi, il lontano passato di studente nella scuola secondaria di primo grado, quando gli insegnanti attribuivano le sue difficoltà nello svolgimento delle verifiche a «pigrizia». Tuttavia, anche quando la diagnosi di dislessia pone fine a quel grande calvario psicologico e sociale che lo attanaglia, Giacomo stesso riconosce a gran voce che il suo essere persona va ben oltre, come confermano queste parole: «Il nome Dislessico era solo un altro nome, un’altra parola che abbia la pretesa di definire quello che sono, ma a me non servivano né parole né definizioni per capire chi ero»³³³. Di qui la speranza di Giacomo per il futuro, la speranza che da quel giorno in poi le ingiustizie sarebbero finite, la speranza di trovare un riconoscimento nella rete sociale, in famiglia, a scuola, tra gli amici, nella consapevolezza che «singolarità e socialità stanno, [...] per forza, sempre insieme»³³⁴. Giacomo ha trascorso i tre anni della scuola secondaria di I grado a sentirsi rifiutato da tutti, non compreso. Solo dopo l’amara scoperta di essere dislessico, vive nella «speranza che da quel giorno in poi le ingiustizie [finiranno]». ³³⁵ Ma gli stati d’animo che prova quando la madre gli comunica la diagnosi, sono molto contrastanti: vorrebbe gioire ma non vi riesce. Queste le sue parole: «la speranza [...] apriva il sorriso [ma allo stesso tempo] riapriva ferite e dolore». ³³⁶ Aveva sempre avuto ragione e tutti gli avevano sempre dato torto. Aveva accumulato tanta rabbia, tristezza, rancore, che aveva scaricato, come un “demone”, urlando, tirando pugni, facendo esplodere tutto l’odio che c’era in lui. Avrebbe

³³² G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., p. 14.

³³³ G. Cutrera, *Demone bianco. Una storia di dislessia*, cit., p. 82.

³³⁴ *Ivi*, p. 16.

³³⁵ *Ivi*, p. 84.

³³⁶ *Ibidem*.

voluto dimenticare ma non l'aveva fatto³³⁷. E per fortuna, considerato che, attraverso la sua autobiografia, è riuscito a far conoscere all'intero mondo la sua vita, ottenendo così il tanto ricercato riconoscimento sociale.

Riconoscimento sociale: può una persona condurre la propria vita senza essere considerata e riconosciuta dagli altri? Sembra proprio di no, come rivela questo racconto: «Sono laureato in Fisica ed è stata proprio la mia testaccia dura e bacata che mi ha permesso di laurearmi [...] Ora la gente a cui dico che può chiamarmi dottore rimane sbalordita, e le parole che escono dalla loro bocca sono di ammirazione: “Fisica? Ma sarai stato un genio a scuola!” Sì! Come no? Più che un genio direi un Fenomeno, ma proprio con la F maiuscola, un fenomeno da baraccone ... bocciato due volte alle superiori, esame di stato superato con un 38/60 un po'rubato e una forte idiosincrasia per il testo scritto [...] A parte gli scherzi, che mi piacciono davvero molto, io ho sudato parecchio, e continuo a fare esercizio di lettura e scrittura ora che non ne avrei più bisogno, ora che posso a buon diritto chiamarmi lettore, scrittore e “contatore” almeno autosufficiente. [...] La mia rivincita sul mondo scolastico me la sono presa e la mia testa non è più bacata, o meglio, la gente non la considera più tale [...] Ed è anche grazie alle caratteristiche della mia testa che sono riuscito a laurearmi in modo brillante, grazie ai collegamenti, a volte strampalati, tra una materia e l'altra, grazie alla mia immaginazione estroversa, grazie alla conoscenza dei miei processi mentali che mi hanno permesso di colmare la distanza tra me e un normolettore. Ora lavoro in banca, e faccio un lavoro per il quale io dovrei definirmi geneticamente non predisposto, però mi piace e mi dà soddisfazione»³³⁸. Nonostante l'autorealizzazione in ambito professionale, molte sono state le difficoltà che Daniele, il narratore di questa esperienza, ha dovuto affrontare nel percorso di studi, come lui stesso tiene a precisare: «La stessa identica testa che mi ha dato tanti problemi nell'imparare a leggere e a scrivere e a far di conto in modo più o meno corretto. La stessa testa che per un'insegnante aveva “lesioni a livello logico”, quella testa che, in storia, metteva Carlo Magno all'epoca di Giulio Cesare, ma sul palco con Bono Vox, e per la quale la Romania era vicino alla Romagna [...] La stessa testa che non mi ha fatto

³³⁷ *Ivi*, p. 86.

³³⁸ *Ivi*, p. 68.

imparare le tabelline, neppure ora che sono laureato in Fisica [...] Sì! La mia testa, ora, mi piace davvero molto!»³³⁹.

Come Daniele, anche Philip Schultz, «tra le più alte voci della poesia statunitense, vincitore del Pulitzer nel 2008»³⁴⁰, ha affrontato grandi difficoltà nel percorso di studi: non pronunciava le parole in modo corretto, distingueva a gran fatica la destra e la sinistra, non era in grado di leggere e di scrivere, commetteva diversi errori nel calcolo, semplicemente perché il suo cervello acquisisce e rielabora le informazioni in modo diverso rispetto agli altri. Non a caso, proprio per questa ragione, gli insegnanti gli avevano fornito un programma speciale, chiedendogli di “star buono a guardare le figure”, e lo avevano isolato dagli altri perché “distratto” e “irrequieto”. Ma questo atteggiamento fu sufficiente per frenare il desiderio di autoaffermazione di Philip, nonostante i piccoli e grandi momenti di smarrimento e di sconforto che la vita gli pose dinanzi? A quanto pare no! Schultz, che nutriva, sin dall’età di undici anni, il sogno di diventare scrittore, riuscì a coronare con successo tale aspirazione, nonostante «la sua dislessia»³⁴¹.

D’altra parte, molte sono le biografie di persone con DSA che, nonostante abbiano perso, metaforicamente parlando, piccole e grandi battaglie quotidiane dovute al loro essere dislessiche, disgrafiche, discalculiche e/o disortografiche, sono riuscite nel tempo, grazie al loro coraggio e alla determinazione, a trovare la propria strada, affermandosi nella società.

In una sequenza del film *Stelle sulla terra*³⁴² di Aamir Khan (2007) si elencano i nomi di celebri artisti dislessici: Leonardo, Picasso, Disney, Michelangelo, Raffaello, Van Gogh, Warhol, Rauschenberg, a cui si aggiungono romanzieri, musicisti, scienziati e politici come Cesare, Napoleone, Churchill, Einstein, Edison, Beethoven, Mozart, Lennon, Zola, Hugo, Verne, Agatha Christie.

Come afferma B. Grasselli, «le storie di queste persone non sono esempi per dire che la dislessia è una condizione di privilegio, quanto per allargare lo sguardo ad altri

³³⁹ *Ivi*, p. 67-68.

³⁴⁰ V. Trione, *La creatività aiuta a battere la dislessia*, in “Corriere della Sera”, 26 luglio 2015, p. 31.

³⁴¹ P. Schultz, *La mia dislessia. Ricordi di un premio Pulitzer che non sapeva né leggere né scrivere*, Donzelli, Roma 2015.

³⁴² Si tratta di un film molto toccante che mette in luce le difficoltà incontrate a scuola da un bambino dislessico di otto anni che, dopo molti insuccessi, grazie all’aiuto di un maestro d’arte sensibile e competente, acquisisce consapevolezza della propria dislessia e scopre al contempo il suo talento artistico.

modi di guardare i segni, i simboli, le modalità di apprendimento e di espressione»³⁴³. Se infatti, come abbiamo visto, non esiste un modello ideale di «uomo» cui ambire di assomigliare o di avvicinarsi, ma esistono tanti uomini e tante donne, ciascuno dei quali è unico nel suo modo di essere; se, inoltre, non esiste «uomo» che nella vita non sia “disabile” in alcune cose, “normodotato” in altre e “superdotato” in altre ancora, perché non valorizzare, nell’azione didattica, le risorse, i talenti, i punti di forza di ogni allievo, con o senza DSA? Si leggano, al riguardo, le parole della madre di Alberto, un ragazzo con DSA trasferitosi, «dopo anni di incomprensioni scolastiche», in una scuola privata parificata: «Alberto è inserito perfettamente nel nuovo gruppo, è molto spigliato, gli insegnanti mettono in evidenza quelle che sono le sue doti (e ne ha parecchie) e non sottolineano eccessivamente le sue difficoltà e lacune. Stiamo vivendo in un’altra realtà. A volte mi chiedo se alla fine di questi tre anni, che si preannunciano rosei, ci troveremo nuovamente in difficoltà, poi penso che i problemi si affronteranno al momento: almeno potrà trascorrere serenamente questi anni della sua adolescenza ... Stiamo cercando di far volare Alberto con le sue ali, renderlo indipendente, ma la strada è ancora lunga»³⁴⁴.

Anche la madre di Tommaso ha un buon ricordo della scuola primaria e della secondaria di I grado frequentata dal figlio, come si deduce dalle seguenti parole: «Le difficoltà di Tommaso sono emerse precocemente [...] Ha avuto la fortuna, fino ad ora, di incontrare prima maestre e poi professoresse sensibili e intelligenti che lo hanno sempre incoraggiato, valorizzandone le capacità e tenendo in minor conto le incapacità»³⁴⁵.

Quanto diversa appare invece la biografia scolastica di Daniele, che così si esprime: «Allora i miei Disturbi Specifici dell’Apprendimento [...], il cui acronimo fa sigla DSA, sono stati scambiati per caratteristiche che hanno le stesse prime lettere, ma significato completamente differente, parole come: Distratto, Svogliato e Asino. Ora, a distanza di molto tempo, posso fregiare il mio nome con il titolo di Dottore, dopo

³⁴³ B. Grasselli, *Conoscenze, idee, immagini per la ricerca*, in B. Grasselli, M.M. Nera, C. Lucarelli, D. Consoni, *Potenziamento “abilitante” nei disturbi specifici di apprendimento. Monitoraggio e arricchimento del linguaggio e del desiderio della lettura*, cit., p. 63.

³⁴⁴ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., pp. 23-24.

³⁴⁵ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 104.

un durissimo lavoro svolto privatamente che mi ha permesso di arrivare a padroneggiare autonomamente, ma anche ora non senza difficoltà, lettura e scrittura e conti, all'età di vent'anni; questo mi ha fatto capire che la mia intelligenza, nel senso più ampio del termine, non era sufficiente a dimostrare quanto in realtà valessi. La mia storia mi ha fatto riflettere sul fatto che l'istituzione scolastica abbia compiuto molti errori su di me; la mia intelligenza non è mai stata valorizzata soprattutto durante gli anni più difficili, quelli delle medie inferiori e superiori. [...] Un dislessico, essendo dotato di normali capacità cognitive, intellettive e sociali, si rende perfettamente conto di quanto le operazioni che trova difficoltose siano semplici per le altre persone e, se non adeguatamente seguito, spesso cade in depressione o manifesta ansia e tensione nervosa. Il problema esce con tutta la sua prepotenza sui banchi di scuola al primo impatto con il testo scritto, impatto che ancora oggi in Italia risulta inadeguato per una persona con problemi di DSA. Un dislessico impara altrettanto bene di un'altra persona, ma deve fare in modo diverso, perché non riesce a passare dal testo scritto. Questo comporta immense difficoltà specialmente nel mondo di oggi in cui l'interpretazione delle successioni di simboli chiamati lettere è diventato [...] una priorità assoluta, nonostante oggi sia più che mai possibile utilizzare mezzi che dispensano da tali attività»³⁴⁶.

Fortunati Alberto e Tommaso per aver incontrato, lungo il percorso scolastico, docenti disposti a valorizzare le proprie doti e capacità, ponendo in secondo piano le difficoltà riconducibili ai DSA?

Sfortunato Daniele perché non si è visto valorizzare la sua intelligenza, soprattutto nel periodo critico dell'adolescenza? Sicuramente!

Senza dubbio, però, se circoscriviamo la riflessione all'ambito educativo, il *discrimen* tra le due esperienze è dato dal fatto che, mentre i docenti di Alberto hanno considerato il ragazzo nella sua pienezza, consapevoli del potere trasformativo di un'educazione che guarda la persona nella sua totalità, valorizzando gli elementi di forza per vicariare quelli di debolezza, i docenti di Daniele, al contrario, hanno forse attribuito il mancato o il parziale raggiungimento degli obiettivi di apprendimento pensati per lui ad un deficit intrinseco, sia esso cognitivo, culturale, motivazionale. Per certi versi, hanno «agito» educazione come, molto tempo prima,

³⁴⁶ *Ivi*, pp. 38-40.

avevano fatto i professori di A. Einstein! Altrimenti, come spiegare i voti riportati nella sua pagella, ancor oggi conservata presso l'Università ebraica di Gerusalemme³⁴⁷?

Tedesco	5	Chimica	5
Geometria	6	Storia	6
Francese	3	Storia naturale	5
Geometria descrittiva	6	Geografia	4
Inglese	-	Disegno artistico	4
Fisica	6	Algebra	6
Italiano	5	Disegno tecnico	4

Eppure A. Einstein, nonostante le innumerevoli difficoltà incontrate nel mondo della scuola e nelle prime fasi del percorso universitario³⁴⁸, «si laureò in matematica a 21 anni» e mise poi a punto «quella che lui stesso chiamò “un’intuizione geniale” e che lo portò al premio Nobel nel 1921. Seguendo l’idea che “dietro tutte le cose ci doveva essere qualcosa di profondamente nascosto”, introdusse il concetto del “quanto di luce”»³⁴⁹, passando così alla storia come un impareggiabile scienziato.

Allora, perché non assumere, da docenti, il punto di vista dei genitori dei bambini e dei ragazzi conosciuti in questo breve viaggio, che, pur consapevoli del fatto che i DSA sono parte integrante dell’identità dei propri figli, hanno allargato lo sguardo, almeno in prospettiva, per cogliere quegli elementi di originalità e di competenza che rappresentano la cifra costitutiva di ogni persona? Così definiva, infatti, la persona

³⁴⁷ R. Greci, D. Zanoni, *Storie di straordinaria dislessia: 15 dislessici famosi raccontati ai ragazzi*, Erickson, Trento 2015, p. 126.

³⁴⁸ «Il giovane [...] non riuscì a superare la prova di ammissione» al Politecnico di Zurigo, il più famoso centro per lo studio delle scienze di tutta Europa, «nonostante avesse dimostrato un’ottima preparazione in matematica e in fisica, in quanto gli vennero riscontrate gravi carenze nelle materie letterarie. Lo stesso direttore del Politecnico, favorevolmente impressionato dalla sua preparazione nelle materie scientifiche, gli consigliò di frequentare una scuola svizzera per conseguire il diploma di abilitazione con il quale avrebbe potuto accedere al Politecnico». *Ivi*, pp. 127-128.

³⁴⁹ *Ivi*, pp. 128-129.

umana R. Guardini: «originalità unica, [...] spirito che possiede se stesso. Che possiede se stesso nella personale appartenenza della conoscenza e della libertà, nella personale appartenenza della propria irripetibile identità».³⁵⁰

Queste le parole di un genitore: «Andrea è un ottimo sciatore, un ottimo nuotatore, un bravo pescatore (sub e con la canna), un musicista autodidatta eccezionale (ha imparato da solo a suonare chitarra, bouzouki, violino, tastiera, flauto), un ragazzino dolce, affettuoso e intelligente, con poche ma solide amicizie. Andrea è la felicità di mamma e papà»³⁵¹. E ancora, in riferimento ad un'altra testimonianza: «Lui, Gaetano, è un ragazzino meraviglioso, sempre positivo, allegro ed educato [...]»³⁵². E ancora, riguardo al racconto della madre di Tommaso: «È un ragazzo solare, intelligente e pieno di amici»³⁵³. Quanta fiducia nel potere trasformativo dell'educazione traspare da queste narrazioni! Quanta fiducia nelle potenzialità infinite e mai determinabili della persona è implicita in questi racconti! Sì, di ogni persona, intesa quale «[...] abisso sorgivo senza fondo o [...] universo senza confini, dove si può sempre scoprire un livello più fondamentale ed originale di quello raggiunto»³⁵⁴.

E allora, può un'educazione che si realizza in quell'istituzione formale tradizionalmente chiamata scuola, il cui scopo è «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana»³⁵⁵, non considerare ogni persona, qualunque essa sia, in qualsiasi contesto o situazione si trovi, «attività suprema», da cui sorge il dovere morale «di non lederla, di non fare pure un pensiero, un tentativo volto ad offenderla, spogliandola della sua naturale supremazia», in considerazione del fatto che essa «ha nella sua natura stessa tutti i costitutivi del diritto: essa è il diritto sussistente»³⁵⁶?

³⁵⁰ R. Guardini, *Scritti filosofici*, trad. it., Fabbri Editore, Milano 1964, vol. II, p. 161.

³⁵¹ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 29.

³⁵² Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 22.

³⁵³ *Ivi*, p. 82.

³⁵⁴ G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, cit., p. 72.

³⁵⁵ Legge 28 marzo 2003, n. 53, art. 1 comma 1.

³⁵⁶ A Rosmini, *Filosofia del diritto* (1841-1845), cap. III, art. 1, 48-52, vol. V; Cedam, Padova 1967-1969.

È il richiamo all'educazione integrale della persona, un'educazione pedagogicamente orientata che non si limita ad «applicare» alle persone in carne ed ossa che si hanno davanti, per conoscerle come sono e per spiegarle, regole astratte, a loro volta ricavate dallo studio condotto sulle «affezioni empiriche» di altre persone, oppure procedure tecniche di cambiamento già ben collaudate. Così, infatti, si può, al massimo, «insegnare, comunicare, plasmare, addestrare, curare, disciplinare, condizionare, non educare»³⁵⁷. Un'educazione, dunque, che miri a far emergere le potenzialità di ciascuno, come evidenzia, in modo inconfondibile, la signora Roberta, pensando alla scuola che vorrebbe per sua figlia: «[...] continuo a pensare che [la scuola] dovrebbe essere il luogo in cui possano emergere le potenzialità di ciascuno e che abbia l'obiettivo di consentire a tutti il raggiungimento di traguardi formativi avanzati, com'è previsto dalla nostra costituzione. Consapevolezza e accettazione della propria particolarità: è questo ciò che cerco di insegnare ai miei figli. Non sempre nel quotidiano riusciamo a tener fede a questi propositi. Spesso la frustrazione del non riuscire sgomenta e paralizza, ma si può e si deve darsi degli obiettivi, inventarsi delle strategie nello studio come nella vita»³⁵⁸.

³⁵⁷ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 368.

³⁵⁸ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., pp. 105-106.

4. È possibile «prevenire» i disturbi specifici di apprendimento? Dalle evidenze scientifiche agli esiti dei percorsi di *screening* nella scuola

Imparare a leggere, scrivere ed “elaborare” i numeri ha acquisito, nella società del terzo millennio, un’importanza strategica, non solo perché scuola e famiglia caricano di forti aspettative il momento in cui ogni persona apprende tali codici d’accesso alla realtà, ma anche perché, nell’immaginario di tutti i bambini, acquisire l’abilità di decodificare quei neri segni misteriosi, sbirciati a più riprese sulle pagine dei libri dei genitori o dei quaderni dei fratelli maggiori, segni indecifrabili, strani, non riconducibili di per sé a immagini di cose o persone, rappresenta una tappa evolutiva inequivocabile. Questa considerazione sembra particolarmente attuale nella nostra società: le nuove tecnologie, infatti, pur usufruendo di una multimedialità sempre più avanzata, hanno nel codice linguistico scritto il dispositivo privilegiato, determinando potenzialmente, in chi presenta difficoltà nella lettura, ulteriori impedimenti nell’accesso alle informazioni.

In tale cornice concettuale si inserisce la cosiddetta educazione intenzionale che si realizza in quella istituzione formale tradizionalmente chiamata “scuola” o meglio, usando una terminologia più appropriata, in quell’istituzione formale che nel nostro Paese si indica con l’espressione «sistema educativo di istruzione e di formazione»³⁵⁹. Se infatti, coerentemente con il dettato costituzionale³⁶⁰, il fine dell’azione educativa che si realizza nell’istituzione scolastica è «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno»³⁶¹, ne consegue l’importanza di un’azione educativa in grado di valorizzare le capacità e i talenti di ogni allievo, consapevoli del fatto, come precisa J. Dewey, che «un individuo è felice e la società

³⁵⁹ Legge 28 marzo 2003, n. 53, art. 1, comma 1.

³⁶⁰ L’art. 34 comma 1 della Costituzione, stabilendo che «la scuola è aperta a tutti», e con questo riconoscendo in via generale l’istruzione come diritto di tutti i cittadini, pone un principio nel quale la basilare garanzia dei diritti inviolabili dell’uomo «nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità», sancita dall’art. 2 della Costituzione, trova espressione in riferimento a quella formazione sociale che è la comunità scolastica.

³⁶¹ Legge 28 marzo 2003, n. 53, art. 1, comma 1.

è ben organizzata solo quando ciascuno si impegna in attività per le quali è dotato, né abbiamo nulla da obiettare all'idea che il fine primario dell'educazione sia di scoprire quali siano i talenti di un individuo e di aiutarlo a esercitarli nella maniera più efficace»³⁶². Ora, considerata la presenza, nella scuola, di allievi con difficoltà di apprendimento non sempre riconducibili ai cosiddetti «Disordini Evolutivi», definiti anche «Disturbi Specifici dello Sviluppo», ossia a limitazioni nel funzionamento di specifiche abilità derivanti da uno sviluppo anomalo del sistema nervoso, appare molto interessante approfondire sul piano scientifico il tema, assai dibattuto, della prevenzione dei «Disturbi Specifici dell'Apprendimento».

Come abbiamo visto nel primo capitolo, uno degli obiettivi fondamentali che la legge n. 170/2010 sottopone all'attenzione della scuola riguarda la rilevazione dei segnali di rischio di un possibile disturbo, inteso come anomalia qualitativa o assenza di funzioni in uno o più domini di abilità.

È dunque possibile parlare di «prevenzione»³⁶³ dei Disturbi Specifici di Apprendimento? Esistono strumenti validi per identificare in anticipo, sin dalla scuola dell'infanzia, i bambini che nei successivi gradi scolastici manifesteranno uno o più disturbi di apprendimento? Quanto precocemente si può riconoscere un DSA? Inoltre, considerato il dato statistico che riconduce la presenza di soggetti con DSA al 3-5% della popolazione scolastica italiana³⁶⁴, si è in grado di rilevare, oltre ai fattori di rischio, anche i possibili fattori protettivi coinvolti nell'apprendimento e nel controllo del codice scritto?

A queste domande tenterà di rispondere il seguente capitolo, evidenziando, in riferimento a un piccolo campione di bambini della scuola dell'infanzia e della seconda classe della scuola primaria, l'efficacia degli strumenti di identificazione precoce dei DSA. Nel passare in rassegna la letteratura scientifica, si presterà particolare attenzione al disturbo specifico della lettura.

³⁶² J. Dewey, *Democrazia ed educazione* (tit. orig. *Democracy and Education*, 1916), La Nuova Italia, Firenze 1954, p. 96.

³⁶³ Il Decreto ministeriale del 12 luglio 2012, all'art. 4 comma 2, precisa quanto segue: «In un'ottica di prevenzione dei DSA, gli insegnanti adottano metodologie didattiche adeguate allo sviluppo delle abilità di letto-scrittura e calcolo, tenendo conto, nel rispetto della libertà d'insegnamento, delle osservazioni di carattere scientifico contenute al riguardo nelle allegate Linee Guida». Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011, recante allegate le «Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento».

³⁶⁴ R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, cit., p. 159.

4.1 La «diagnosi clinica»³⁶⁵ di DSA: alcune considerazioni preliminari

Le *Raccomandazioni per la pratica clinica per i Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento*, pubblicate nel 2009, affermano che, in linea teorica, l'età minima in cui è possibile effettuare una diagnosi certa dei Disturbi Specifici di Apprendimento oscilla tra i sette e gli otto anni; in particolare, in riferimento al «disturbo specifico di lettura», chiamato anche «dislessia evolutiva»³⁶⁶, l'età minima «coincide con il completamento del secondo anno della scuola primaria»: in questo periodo, infatti, si conclude il ciclo dell'istruzione formale al codice scritto e si ha una notevole riduzione dell'elevata variabilità interindividuale nei tempi di acquisizione della lettura, e quindi una significativa attendibilità della formulazione diagnostica³⁶⁷.

In riferimento al «disturbo specifico del calcolo», o «discalculia»³⁶⁸, le *Raccomandazioni* definiscono «l'età minima per porre la diagnosi non prima della fine del terzo anno della scuola primaria [...] soprattutto per evitare l'individuazione di molti falsi positivi»³⁶⁹.

Nella realtà dei fatti, dunque, solo al termine del secondo o del terzo anno di scuola primaria un docente accorto e competente può ipotizzare la probabile esistenza di un disturbo, fornendo contestualmente alla famiglia, e ai servizi sanitari di riflesso, informazioni precise circa le difficoltà incontrate dal bambino nel percorso di acquisizione della letto-scrittura o nella strutturazione cognitiva degli elementi “di base” che, nel loro insieme, costituiscono la cognizione numerica, rendendo tra l'altro possibile tanto le funzioni esecutive quanto le procedure di calcolo.

³⁶⁵ Il riferimento è alla «classificazione nosografica» del disturbo, che avviene in ambito clinico-sanitario. Cfr. Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 9.

³⁶⁶ Secondo le *Raccomandazioni*, si tratta di un «disturbo specifico della decodifica», identificabile attraverso prove standardizzate di lettura a più livelli: lettere, parole, non-parole, brani. La valutazione diagnostica deve necessariamente tener conto di due parametri: «rapidità» e «accuratezza». Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 5.

³⁶⁷ *Ivi*, p. 6.

³⁶⁸ In base alle *Raccomandazioni*, nella discalculia si distinguono «profili connotati da debolezza nella strutturazione cognitiva delle componenti di cognizione numerica (cioè intelligenza numerica basale: *subitizing*, meccanismi di quantificazione, comparazione, seriazione, strategie di calcolo a mente) e altri che coinvolgono procedure esecutive (lettura, scrittura e messa in colonna dei numeri) e il calcolo (recupero dei fatti numerici e algoritmi del calcolo scritto)». *Ivi*, p. 8.

³⁶⁹ *Ibidem*.

Di fatto, in molti casi, come anticipato nel capitolo precedente, si giunge alla formulazione diagnostica solo alla fine del quarto anno di scuola primaria e, ancora troppe volte, in occasione del passaggio alla scuola secondaria, di primo o di secondo grado.

A parte questa semplice e, forse, banale constatazione, molte sono le false opinioni riguardo ai DSA sia da parte dei genitori, che, in molti casi, si sentono “spiazzati” di fronte alle difficoltà del figlio e tentano di giustificarne il comportamento *sui generis* spinti dall’affetto o dalla vergogna, che da parte degli insegnanti³⁷⁰. Al riguardo, non sono poche le testimonianze biografiche che evidenziano come molti docenti, seppur guidati da un’autentica intenzionalità pedagogica, giungano spesso alla conclusione che un allievo con difficoltà di apprendimento, che poi si scoprirà essere riconducibili a disturbi specifici, sia di fatto pigro e svogliato³⁷¹.

Come evidenziano gli studi in materia, infatti, «le abilità che sottendono all’apprendimento scolastico sono dominio-specifiche: ciò significa che il bambino dovrebbe acquisire, [*entro un determinato arco temporale*], abilità che concorrono all’apprendimento, abilità necessarie per affrontare un determinato compito, ad esempio la lettura ad alta voce, il calcolo ecc.»³⁷².

Tra l’altro, gli studi clinici dimostrano che, soprattutto nelle prime fasi dell’apprendimento, la non acquisizione di una determinata abilità, all’interno di un preciso dominio di apprendimento, si manifesti con difficoltà in altri ambiti cognitivi, con la conseguente identificazione di quadri di «comorbidità»³⁷³, vale a dire di associazione, nello stesso individuo, di più deficit.

Ad ogni modo, le difficoltà di apprendimento possono manifestarsi in maniera diversa, in rapporto a una serie di variabili: l’età del soggetto, le caratteristiche del problema, l’entità e la gravità del disturbo, il contesto di riferimento, il grado di scuola frequentata.

³⁷⁰ C. De Grandis, *La dislessia. Interventi della scuola e della famiglia*, Erickson, Trento 2006, p. 42.

³⁷¹ G. Stella, *Storie di dislessia: i bambini di oggi e di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., pp. XI-XVIII.

³⁷² C. Vio, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi evolutivi. Modelli, criteri diagnostici e casi clinici*, cit., p. 158.

³⁷³ Secondo le *Raccomandazioni*, la comorbidità è la «contemporaneità [...] della presenza di più disturbi in assenza di una relazione tra loro di tipo causale o monopatogenetica». Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 18.

Generalmente, nella scuola primaria, le problematiche più frequenti sono riconducibili ad una lettura piuttosto lenta e stentata, talvolta molto scorretta; non mancano comunque genitori che segnalano una certa fatica, da parte dei figli, nell'eseguire i compiti "domestici" assegnati dai docenti, compiti spesso svolti con il paziente supporto di un adulto di riferimento. Si legga, al riguardo, la testimonianza della madre di Eleonora: «L'anno scorso abbiamo affrontato la scuola media. Sì, abbiamo! Tutta la famiglia è stata mobilitata per aiutare Eleonora a rimanere a galla: la mamma ha fatto riassunti, mappe concettuali, levatacce, il papà e il fratellino minore Massimiliano disegni su disegni ogni venerdì sera»³⁷⁴.

La fatica nello svolgimento dei compiti traspare anche da un altro racconto: «I nostri pomeriggi sono interamente dedicati ai compiti e allo studio»³⁷⁵. Come Eleonora e Alberto, anche Lorenzo ha sperimentato, sulla propria pelle, la fatica che accompagna lo studio in ambito domestico, come precisa lui stesso: «La cosa più pesante era fare i compiti a casa: pomeriggi interi passati tra promesse e minacce, se scrivi ti comperiamo un regalo, se non leggi non puoi giocare. E poi sempre a ripetermi la stessa cosa, fino alla noia: "ma sei tanto intelligente, perché ti comporti in questo modo?". Ma cosa ne sapevo io del perché, stavo sulla sedia senza scrivere una parola per tutto il pomeriggio ed ero sempre stanco; ma di giocare non ero mai stanco»³⁷⁶.

Nella scuola secondaria di I grado sono segnalati, il più delle volte, studenti con notevoli difficoltà nello studio. «La responsabilità, nella fase di raccolta della causa della richiesta di consulenza, viene attribuita a scarsa motivazione, problemi di attenzione, difficoltà nella relazione sociale, oppure a un eccessivo carico di lavoro»³⁷⁷. Non mancano però allievi che hanno affrontato il percorso di studi nella scuola primaria in modo alquanto "regolare" da spingere i genitori a ricercare la responsabilità del "ritardo" nella richiesta di consulenza a nuovi fattori: «l'alunno frequentava un ambiente scolastico in cui le sue difficoltà di apprendimento erano "protette" (pochi alunni, insegnamento che teneva conto delle differenze individuali,

³⁷⁴ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 7.

³⁷⁵ G. Stella, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 23.

³⁷⁶ *Ivi*, p. 125.

³⁷⁷ C. Vio, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi evolutivi. Modelli, criteri diagnostici e casi clinici*, cit., p. 169.

ritmi e richieste scolastiche non elevate, scarsa abitudine a un ritmo di lavoro costante), oppure, al contrario, l'impegno e il sostegno da parte dei genitori ha favorito un buon esito, anche se modesto in relazione allo sforzo profuso. In entrambi i casi, l'aumento delle richieste in relazione al livello di scolarità [...] ha fatto sì che i fattori di "protezione" venissero meno»³⁷⁸.

Riguardo alla scuola secondaria di II grado, «le difficoltà si manifestano soprattutto attraverso l'affaticabilità nell'adempiere alle richieste di studio e la necessità di disporre di tempi più dilatati per affrontare contenuti di studio nuovi»³⁷⁹. Ad ogni modo, come si evince dalla letteratura scientifica, indipendentemente dall'ordine e dal grado scolastico preso a riferimento, l'elemento distintivo nella fenomenologia dei DSA rimane sempre la mancata automatizzazione di specifici processi "di base" che, per essere attivati, non richiedono né il coinvolgimento dell'attenzione né un particolare sforzo nell'esecuzione. Riguardo alla lettura di un brano in lingua italiana, per esempio, i dati a disposizione indicano una progressione di circa mezza sillaba al secondo per ciascun anno, almeno fino alla terza classe della scuola secondaria di primo grado³⁸⁰. Per quanto concerne la scrittura di grafemi, la progressione è di circa 10 grafemi per anno³⁸¹. La progressione di lettura dei bambini e dei ragazzi con dislessia è, invece, circa la metà di quella dei normolettori³⁸², segno inequivocabile della «resistenza» all'automatizzazione delle procedure di transcodifica dei segni scritti in corrispondenti segmenti fonologici³⁸³.

Analoga considerazione può essere fatta per la matematica: dal terzo al quinto anno della scuola primaria, infatti, nei bambini senza difficoltà di apprendimento il tempo dedicato al recupero dei fatti numerici si riduce di circa il 58%; il tempo impiegato per il confronto di quantità, tra due numeri presentati oralmente, si riduce di circa il

³⁷⁸ *Ivi*, p. 169.

³⁷⁹ *Ivi*, p. 170.

³⁸⁰ G. Sartori, R. Job, P.E. Tressoldi, *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia*, Organizzazioni Speciali, Firenze 2007, p. 7.

³⁸¹ *Ivi*, p. 8.

³⁸² *Ibidem*.

³⁸³ A supporto dell'ipotesi del deficit di automatizzazione dei processi basilari della transcodifica, recentemente si sono raccolti numerosi dati, anche con bambini italiani, da cui si ricava che, in condizioni normali, l'automatizzazione si realizza in tempi piuttosto brevi, già nel secondo anno della scuola primaria, soprattutto per i bambini che devono imparare una lingua ad ortografia regolare e «trasparente» come la nostra; al contrario, l'abilità di transcodifica viene acquisita tardivamente, al termine della scuola secondaria di primo grado, dai ragazzi con dislessia. G. Stella, E. Savelli, M. Scorza, I. Morlini, *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria*, in S. Vicari, M.C. Caselli (eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo*, cit., p. 161.

63%. Per i soggetti con discalculia, invece, le cose stanno diversamente: benché sottoposti a specifici *training* sulle componenti deficitarie del calcolo, non conseguono miglioramenti rispetto al parametro della «velocità», come invece accade in rapporto al parametro «correttezza», in cui è possibile rilevare il raggiungimento di criteri di sufficienza rispetto alle norme di riferimento³⁸⁴. Ancora una volta ci si trova dunque di fronte a prove tangibili di «resistenza» all'automatizzazione.

4.2 I «fattori di rischio» e i «fattori protettivi» in tema di DSA

Come abbiamo visto nel secondo capitolo, i DSA fanno parte dei cosiddetti «Disordini Neuroevolutivi». La natura neuroevolutiva di tali disturbi impone dunque l'adozione di approcci teorici e metodologici adeguati. Fermo restando che i processi neuropsicologici rappresentano il risultato della complessa interazione tra fattori genetici e variabili ambientali, esistono notevoli discrepanze tra la posizione teorica degli innatisti, i quali sostengono che «la causa dei DSA vada attribuita ad un difetto genetico, il quale determinerebbe, a livello neurobiologico, un deficit specifico in un circuito corticale circoscritto», e quella degli empiristi, «che sottolineano che le cause dei DSA risiedano principalmente nei fattori ambientali, i quali determinerebbero un generico deficit cerebrale»³⁸⁵.

Ora, partendo dal presupposto che, nel nostro Paese, i soggetti con DSA «rappresentano mediamente il 25% della casistica in età scolare in carico ai servizi di Neuropsichiatria infantile e adolescenziale (NPIA) e il 40% dei soggetti che usufruiscono di un intervento riabilitativo»³⁸⁶, ne consegue l'importanza di

³⁸⁴ C. De Candia, F. Bellio, P.E. Tressoldi (2007), *Il trattamento della discalculia evolutiva: note metodologiche e risultati su sette casi singoli*, in «Child Development & Disabilities», vol. 33, pp. 11-22.

³⁸⁵ A. Facoetti, C. Cornoldi, *Neuropsicologia dei disturbi dell'apprendimento*, in C. Cornoldi (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit., p. 54.

³⁸⁶ R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, in S. Vicari, M.C. Caselli, *Neuropsicologia dello sviluppo* (eds.), cit., p. 154. Cfr. G. Levi, R. Penge (2006), *Handicap e scuola a 15 anni dalla Legge 104*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», vol. 73, pp. 387-390. Secondo stime più aggiornate, «i bambini con DSA rappresentano quasi il 30% degli utenti dei servizi di Neuropsichiatria infantile in età scolare e il 50% circa dei minori che effettuano un intervento riabilitativo». L. Marotta, *La Consensus Conference e le linee guida sui DSA*, cit., p. 19.

identificare, con una certa tempestività, i «fattori di rischio»³⁸⁷ e gli eventuali «fattori protettivi» implicati nei diversi disturbi. In altre parole, sarebbe opportuno, oltre che necessario, rilevare quelle «caratteristiche presenti in età prescolare, o all'inizio dell'età scolare, che aumentano il rischio della comparsa di difficoltà di lettura/scrittura/calcolo negli anni successivi»³⁸⁸.

Nel procedere lungo tale direzione, si valorizza inevitabilmente il ruolo strategico della scuola. Ci si chiede allora: è possibile agire in modo preventivo, in un'ottica di rafforzamento di quelle «competenze e funzioni che maturano prima dell'apprendimento del codice scritto e che sono ragionevolmente alla base della sua acquisizione»³⁸⁹?

Per capirlo, approfondiamo gli esiti della ricerca scientifica, soffermandoci, in modo particolare, sul disturbo specifico della lettura, definito in questo modo dall'*International Dyslexia Association* (IDA): «La Dislessia è una disabilità specifica dell'apprendimento di origine neurobiologica. Essa è caratterizzata dalla difficoltà a leggere in modo accurato e/o fluente e da abilità scadenti nella scrittura e nella decodifica. Queste difficoltà, in genere, derivano da un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che è spesso inadeguata in rapporto alle altre abilità cognitive e alla garanzia di un'istruzione scolastica soddisfacente. Conseguenze secondarie possono includere i problemi di comprensione nella lettura e una ridotta pratica della lettura, che può impedire la crescita del vocabolario e della conoscenza generale»³⁹⁰.

Nell'approfondire il tema della prevenzione dei DSA, consideriamo quanto si legge nelle *Raccomandazioni per la pratica clinica per i Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento*: «Le difficoltà nelle competenze comunicativo-linguistiche, motorio-prassiche, uditive e visuospatiali in età prescolare sono possibili indicatori di rischio di DSA, soprattutto in presenza di un'anamnesi familiare positiva»³⁹¹. Le ricerche,

³⁸⁷ In letteratura si definiscono «fattori di rischio» quegli elementi personali o sociali la cui presenza aumenta la probabilità che un individuo manifesti nel tempo un dato disturbo. Tali fattori devono preesistere alla comparsa del disturbo stesso»; R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, cit., p. 154.

³⁸⁸ *Ibidem*.

³⁸⁹ *Ibidem*.

³⁹⁰ G.R. Lyon, S.E. Shaywitz, B.A.A. Shaywitz, *Definition of dyslexia* (2003), in «Annals of Dyslexia», vol. 53, n.1, pp. 1-14 (tradotto e pubblicato in «Dislessia», vol. 1/2004, pp. 265-275).

³⁹¹ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 13.

infatti, dimostrano l'esistenza di segnali premonitori di possibili DSA³⁹²; accanto ai problemi di acquisizione del linguaggio, tra i quali si annoverano difficoltà di pronuncia, dislalie e balbuzie³⁹³, un soggetto con dislessia potrebbe manifestare anche altre problematiche non del tutto riconducibili alla sfera fonologica, come dimostrano queste parole: «Sono un'insegnante di sostegno della scuola dell'infanzia e la mia professione mi ha aiutata a riconoscere le “stranezze” che facevano i miei figli sin da piccoli. [...] La caratteristica comune dei miei due figli è stata la difficoltà ad apprendere il linguaggio orale con ritardo nella comparsa della prima frase comprensibile, e una difficoltà nell'imitare il linguaggio parlato (parlavano in un modo tutto loro e io dicevo di Francesco: “Parla come il figlio di Tarzan!”); poi avevano difficoltà a correggere gli errori e, quando facevamo ripetere loro la parola scorretta, la ripetevano sbagliata e non come la dicevamo noi. Ho notato poi, in entrambi, una difficoltà nel passaggio dallo scarabocchio al disegno strutturato, acquisito intorno ai cinque anni, con tendenza a disegnare per lungo tempo scarabocchi assai elaborati per forme e colori, e difficoltà nella maturazione di *performance* motorie come vestirsi e svestirsi, soffiarsi il naso, allacciare le scarpe, *performance* che hanno raggiunto con tranquillità un anno e mezzo dopo la normalità degli altri bambini (piena autonomia intorno ai sette anni). La difficoltà a ricordare sequenze motorie, semplici filastrocche o poesie è perdurata per tutto l'arco delle elementari. A me è sempre piaciuto raccontare storie e leggere libri insieme ai miei figli ma Beatrice e Francesco si sono sempre rifiutati di ascoltare, e di fronte alla mia insistenza, si mettevano a piangere. Entrambi hanno avuto difficoltà nel ricopiare frasi anche in stampato maiuscolo e nell'imparare a scrivere il proprio nome. Curiosa è anche la strutturazione del senso del tempo nei miei figli, con difficoltà nel percepire le categorie di ieri, oggi e domani, e differenziare tra un passato recente (ieri) e un passato remoto (l'anno scorso), tale da creare non pochi problemi di comprensione pratica nel dialogo e nel capirsi su quando le cose sono accadute o devono accadere»³⁹⁴.

Come evidenziato nei capitoli precedenti, la presenza di un disturbo specifico del

³⁹² P. Crispiani, *Dislessia come disprassia sequenziale*, Spaggiari Edizioni, Parma 2004, pp. 57-60.

³⁹³ E. Savelli, G. Stella, D. Gallo, M. Mancino, *Dislessia evolutiva in pediatria. Guida all'identificazione precoce*, Erickson, Trento 2012, pp. 90-94.

³⁹⁴ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., pp. 53-54.

linguaggio rappresenta il predittore più affidabile di dislessia³⁹⁵. Tuttavia, a un eventuale disturbo fonologico potrebbero associarsi altre difficoltà³⁹⁶, come si evince da queste parole: «I problemi cominciarono all'asilo, quando le maestre pretesero una certa cura nel fare le cose, i disegni ecc. Il bambino spesso balbettava e si esprimeva male, cominciò a chiudersi, a dire di non essere bravo»³⁹⁷.

Ad ogni modo, non sono poche le testimonianze biografiche che riportano, quali segnali premonitori di possibili DSA, difficoltà nell'utilizzo di matite e colori: «Samuele ha iniziato la scuola materna a tre anni, contento di andare a stare in compagnia di altri bambini, ma solo per giocare. Questo è quanto diceva l'insegnante perché, quando si dovevano prendere in mano la matita o i colori, cominciavano le difficoltà; la penna pesava e i colori venivano scambiati l'uno con l'altro»³⁹⁸. A tali problematiche si associano poi sforzi considerevoli nel processo di memorizzazione di filastrocche, poesie e canzoni, così come nell'apprendimento di sequenze di termini, come l'alfabeto, i giorni della settimana o i mesi dell'anno³⁹⁹.

Non mancano, infine, disagi nell'orientamento e, in linea generale, nella sfera motorio-prassica, come documenta questa esperienza: «Mi stupisco di come nessuno si sia mai veramente chiesto se quel bambino completamente scoordinato, che ricordo di essere stato, potesse in realtà avere qualche problema diverso dalla semplice pigrizia o distrazione...!»⁴⁰⁰.

Le difficoltà nella coordinazione motoria sarebbero associate all'incapacità di distinguere la destra dalla sinistra. Questo determinerebbe, nella maggior parte dei casi, la mancata elaborazione dei concetti di tempo e di spazio, come conferma la seguente testimonianza: «Mio figlio era mancino e io mi accorsi, quando era ancora molto piccolo, che sbagliava cose banali confondendo gli spazi e i tempi»⁴⁰¹.

³⁹⁵ G. Stella, *Disturbi specifici del linguaggio e disturbi specifici dell'apprendimento. Una relazione stabile con un'espressività variabile*, cit., p. 75.

³⁹⁶ Si consideri l'elenco riassuntivo proposto da E. Savelli, G. Stella, D. Gallo e M. Mancino. Cfr. E. Savelli, G. Stella, D. Gallo, M. Mancino, *Dislessia evolutiva in pediatria. Guida all'identificazione precoce*, cit., pp. 94-95.

³⁹⁷ G. Stella, *Storie di dislessia: i bambini di oggi e di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 10.

³⁹⁸ *Ivi*, p. 50.

³⁹⁹ E. Savelli, G. Stella, D. Gallo, M. Mancino, *Dislessia evolutiva in pediatria: guida all'identificazione precoce*, cit., p. 94.

⁴⁰⁰ G. Stella, *Storie di dislessia: i bambini di oggi e di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, cit., p. 92.

⁴⁰¹ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 115.

Ad ogni modo, in ambito scientifico, si è spesso evidenziato il nesso tra disturbi specifici del linguaggio (DSL) e DSA⁴⁰². Alla base dell'ipotesi del deficit fonologico quale nucleo principale del disturbo di lettura concorrerebbero, infatti, sia motivazioni scientifiche, riconducibili alla natura dei sistemi alfabetici e alla struttura del compito di apprendimento che essi richiedono⁴⁰³, sia un'abbondante quantità di evidenze empiriche⁴⁰⁴.

Al riguardo, M.J. Snowling, uno dei più affermati studiosi in materia, evidenzia il ruolo strategico del processamento fonologico quale fattore di rischio più importante per la comparsa di un DSA, attribuendo a variabili quali la competenza linguistica complessiva, la memoria visiva, la velocità di percezione e l'esposizione al codice scritto un ruolo di mediatore o di fattore protettivo⁴⁰⁵.

Ovviamente, «la presenza di un singolo fattore causale alla base di un'abilità complessa come la lettura, che chiama in causa numerose componenti del sistema cognitivo e del suo substrato neurobiologico, e che evolve nel tempo in funzione dell'interazione di numerose variabili neurofunzionali e ambientali, è ritenuta improbabile anche alla luce degli studi più recenti nel campo della genetica»⁴⁰⁶.

Tra l'altro, esistono evidenze scientifiche attestanti l'apprendimento efficace dei meccanismi della lettura pur in presenza di rilevanti difficoltà in compiti di consapevolezza fonologica, come nel caso di un bambino con sindrome di Down che non incontrava alcuna difficoltà nella lettura ma falliva completamente in compiti «metafonologici»⁴⁰⁷.

⁴⁰² Secondo studi longitudinali su popolazioni cliniche con disturbi specifici del linguaggio, almeno il 30% dei bambini con DSL va incontro a un DSA e un'analoga percentuale di DSA ha nell'anamnesi una positività per ritardo di linguaggio. Cfr. R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, cit., p. 157; G. Stella, *Disturbi specifici del linguaggio e disturbi specifici dell'apprendimento. Una relazione stabile con un'espressività variabile*, cit., pp. 75-87.

⁴⁰³ I.Y. Liberman, A.M. Liberman (1990), *Whole language versus code emphasis: Underlying assumption and their implications for reading instruction*, in «Annals of Dyslexia», vol. 40, n. 1, pp. 51-76; trad. it. *Metodo globale vs metodo alfabetico: le assunzioni sottostanti e le implicazioni per l'insegnamento della lettura*, in «Dislessia», vol. 1, n. 1, pp. 51-76.

⁴⁰⁴ L. Bradley, P. Bryant (1983), *Categorizing sound and learning to read: A causal connection?*, in «Nature», n. 301, pp. 419-421; H.W. Catts, *Phonological processing deficits and reading disabilities*, in A.G. Kahmi, H.W. Catts (eds.), *Reading Disabilities: A Developmental Language Perspective*, Little-Brown, Boston, MA 1989; R.H. Felton, I.S. Brown (1990), *Phonological processes as predictors of specific reading skills in children at risk for reading failure*, in «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», n. 2, pp. 39-59.

⁴⁰⁵ M.J. Snowling (2001), *From language to reading and dyslexia*, in «Dyslexia», n. 7, pp. 37-46.

⁴⁰⁶ G. Stella, E. Savelli, M. Scorza, I. Morlini, *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria*, cit., p. 163.

⁴⁰⁷ G. Cossu, F. Rossini, J.C. Marshall (1993), *When reading is acquired but phonemic awareness is*

Pertanto, come evidenziano le ricerche, «la variabilità che si osserva all'interno della popolazione dei dislessici dipenderebbe [...] da una varietà di fattori che possono agire in modo compensatorio. Questi fattori includerebbero altre abilità linguistiche, come le abilità sintattico-semantiche, ma anche fattori non linguistici, come la memoria visiva, la velocità percettiva o il grado di esposizione a testi scritti»⁴⁰⁸.

Ad ogni modo, per quanto l'eziologia della dislessia sia tuttora sconosciuta, dagli studi di genetica molecolare si evince il ruolo cruciale assunto da specifici geni localizzati sui cromosomi 15 (il gene DYX1C1), 6 (i geni DCDC2 e KIAA0319) e 3 (il gene ROBO1), i quali, essendo tutti preposti allo sviluppo neurologico, ovvero alla migrazione dei neuroni e alla guida della crescita degli assoni nel corso dello sviluppo cerebrale, potrebbero rappresentare la causa prima della predisposizione del soggetto alla dislessia⁴⁰⁹.

In realtà, come confermano diversi studi, non tutti i bambini e i ragazzi con DSA hanno affrontato con eccessiva fatica il percorso scolastico e formativo; alcuni sono riusciti persino ad affermarsi in diversi campi del sapere, come dimostra l'evidenza aneddotica relativa a personaggi famosi, da Edison a Wilson, da Andersen a Leonardo da Vinci, per citarne solo alcuni esempi⁴¹⁰.

Al riguardo, in tempi non troppo lontani, E. Werner⁴¹¹ ha identificato cinque *cluster* protettivi rappresentati da:

1. capacità relazionali, resilienza e atteggiamento positivo nell'affrontare le sfide della vita;
2. autoattribuzioni appropriate e realismo;
3. costante supporto della figura genitoriale;
4. presenza di un adulto di riferimento che fornisca suggerimenti efficaci al giovane;
5. adeguate opportunità nei momenti di transizione.

Quando si riscontrò che i bambini con DSA presentavano difficoltà di tipo

not: *A study of literacy in Down's syndrome*, in «Cognition», 46, pp. 129-138.

⁴⁰⁸ P. Zoccolotti, C. Burani, *Apprendimento e disturbi di lettura in ortografie trasparenti*, in S. Vicari, M.C. Caselli, *Neuropsicologia dello sviluppo* (eds.), cit., pp. 185-186.

⁴⁰⁹ A. Facoetti, M. Benassi, R. Bolzani, D. Menghini, S. Vicari, *Le dislessie evolutive*, in S. Vicari, M.C. Caselli, *Neuropsicologia dello sviluppo* (eds.), cit., p. 135.

⁴¹⁰ Per una lettura più accurata delle biografie di questi personaggi, cfr. R. Grenzi, D. Zanoni, *Storie di straordinaria dislessia: 15 dislessici famosi raccontati ai ragazzi*, cit.

⁴¹¹ E. Werner (1993), *Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the kauai longitudinal study*, in «Learning Disabilities Research and Practice», 8, pp. 28-34.

percettivo, fonologico, linguistico, concettuale e comportamentale, venne naturale riflettere sulla possibilità di identificare «segnali predittivi» che potessero, da una parte, promuovere interventi di carattere «abilitativo» o «riabilitativo» in grado di prevenire possibili problematiche scolastiche, dall'altra, favorire la «diagnosi precoce» di DSA.

Riguardo a quest'ultimo aspetto, merita una particolare attenzione la ricerca di N.A. Badian, il quale, nel lontano 1988, quando il tema dei DSA, pur essendo oggetto di ricerca scientifica, non godeva ancora di grande risonanza nell'opinione pubblica, prese in esame 116 ragazzi che nella scuola dell'infanzia, ben otto anni prima, erano stati identificati, attraverso appositi *screening*, come soggetti «a rischio». Badian constatò con grande stupore, dopo un periodo piuttosto lungo di scolarizzazione, che le previsioni avevano messo correttamente a fuoco i problemi del 75% dei ragazzi. Tra l'altro, dall'analisi più accurata e puntuale dei 12 studenti che presentavano le maggiori difficoltà di apprendimento, emersero alcuni tratti costitutivi che differenziavano questo gruppo da altri soggetti identificati impropriamente come «a rischio» nella scuola dell'infanzia: la storia della nascita, la presenza di disturbi di apprendimento in famiglia, lo status socioeconomico e il ritardo linguistico accomunavano questo piccolo campione di ragazzi⁴¹².

Così, nel corso degli anni, aumentarono sempre più le ricerche volte ad indagare i «segnali predittivi» di possibili disturbi dell'apprendimento e ad elaborare, contestualmente, strumenti in grado di rilevare i «fattori di rischio». In proposito, le metanalisi compiute da alcuni ricercatori hanno confermato che i problemi linguistici riguardanti, in modo particolare, la comprensione orale e la consapevolezza fonologica, rappresentano i predittori più efficaci dei disturbi della letto-scrittura, così come le inadeguate rappresentazioni della quantità preannunciano un disturbo del calcolo e le problematiche relative al temperamento predicono un disturbo da deficit di attenzione e iperattività⁴¹³.

È dunque nell'ambito di tale orizzonte epistemologico che si situano dispositivi come il *Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di*

⁴¹² N.A. Badian (1988), *The prediction of good and poor reading, before kindergarten entry: A nine-year follow-up*, in «Journal of Learning Disabilities», 21, pp. 98 ss.

⁴¹³ L.C. Ehri, S.R. Nunes, D.M. Willows, B. Schuster, Z. Yaghoub-Zadeh, T. Shanahan (2001), *Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis*, in «Reading Research Quarterly», 36, pp. 250-287.

apprendimento⁴¹⁴ e il *Protocollo CMF*⁴¹⁵, di cui parleremo più avanti.

4.3 Che dire della dislessia? Quali le possibili cause?

Il primo nome di quella che oggi chiamiamo dislessia fu «cecità alle parole», espressione coniata dallo scienziato tedesco A. Kussmaul negli anni Settanta dell'Ottocento⁴¹⁶. A determinare tale definizione furono tanto le ricerche di Kussmaul quanto lo studio del caso singolare, e per certi versi insolito, di Monsieur X – un uomo d'affari francese, amante della musica, che una mattina, al risveglio, scoprì di non essere quasi più in grado di leggere una sola parola.

Il neurologo J.J. Déjerine, interpellato al riguardo, constatò la reale “incapacità” del paziente di leggere testi e musiche o di nominare i colori, pur in assenza di compromissioni nel sistema visivo. Dopo qualche anno, Monsieur X fu vittima di un ictus che distrusse ogni traccia residua della sua capacità di leggere e scrivere, determinandone la morte⁴¹⁷. «L'autopsia di Monsieur X rivelò due diversi ictus, ognuno dei quali aveva danneggiato parti diverse del suo cervello. [...] Il primo ictus aveva leso l'area visiva sinistra e la parte posteriore del corpo calloso, il grande fascio di fibre nervose che collega i due emisferi cerebrali. [...] In seguito al primo ictus, le aree visive di Monsieur X erano state “disconnesse”, permettendogli di vedere con l'emisfero cerebrale destro, senza tuttavia poter trasmettere ciò che vedeva alle aree del linguaggio dell'emisfero sinistro e all'area visiva sinistra, che era stata danneggiata anch'essa dall'ictus. Questo aveva causato la sua iniziale capacità di leggere. Il secondo ictus, responsabile della perdita completa della capacità di leggere e scrivere, aveva danneggiato l'area del giro angolare»⁴¹⁸.

Il caso di «alessia» diagnosticato dal neurologo Déjerine diede inizio alle ricerche sulla dislessia acquisita e rappresentò il punto di partenza delle prime ipotesi sul ruolo della vista e sull'importanza dei collegamenti cerebrali.

⁴¹⁴ A. Terreni, M.L. Tretti, P.R. Corcella, C. Cornoldi, P.E. Tressoldi, *IPDA. Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Erickson, Trento 2011.

⁴¹⁵ L. Marotta, C. Ronchetti, M. Trasciani, S. Vicari, *CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche*, Erickson, Trento 2011.

⁴¹⁶ A. Kussmaul, *Die Störungen der Sprache: Versuch einer Pathologie der Sprache*, F.C.W. Vogel, Leipzig 1877.

⁴¹⁷ J. Déjerine (1982), *Contribution à l'étude anatomo-pathologique et clinique des différentes variétés de cécité verbale*, in «Mem. Soc. Biol.», 4, p. 61.

⁴¹⁸ M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge* (tit. orig. *Proust and the Squid. The story and Science of the Reading Brain*, 2007), Vita e Pensiero, Milano 2009, p.189.

Benché siano trascorsi molti anni e si siano fornite diverse spiegazioni del disturbo⁴¹⁹, le «cause» che determinerebbero i deficit di lettura non sono ancora state identificate. «Ciò sposta il baricentro della ricerca dalla scoperta della causa prima della dislessia alla ricerca dei più frequenti sottotipi di lettori dislessici»⁴²⁰, che sono:

- il sottotipo 1, con problemi di consapevolezza fonemica;
- il sottotipo 2, con lentezza di denominazione;
- il sottotipo 3, con entrambi i deficit.

Come evidenza, infatti, M. Wolf, «accettare l'idea dei sottotipi è molto più facile che collocare bambini in carne ed ossa, con le loro caratteristiche variegata che si trasformano nel corso dello sviluppo, in qualunque classificazione empirica»⁴²¹.

Considerati dunque i molteplici volti della dislessia e l'estrema difficoltà di relegare la persona *hic et nunc*, nella sua originalità ed irripetibilità, entro rigidi confini classificatori, non si può escludere, anche sulla base di studi comparativi interlinguistici, che «gli aspetti salienti di un sistema di scrittura» influiscano sulle possibili difficoltà di apprendimento che un soggetto potrebbe incontrare nel percorso di acquisizione del codice scritto: questo spiegherebbe il motivo per cui in lingue ad ortografia trasparente, come l'italiano o il tedesco, «la velocità di elaborazione diventa il più forte predittore diagnostico dell'esecuzione nella lettura»; al contrario, in lingue ad ortografia opaca, come l'inglese o il francese, in cui «le abilità fonologiche hanno un ruolo più rilevante nell'apprendimento della scrittura, [...] la consapevolezza fonemica e l'esattezza di decodifica [...] sono attendibili predittori di dislessia»⁴²².

Ad ogni modo, la letteratura internazionale appare univoca nel sostenere l'inadeguatezza degli strumenti a nostra disposizione per individuare «fattori di rischio» attendibili per i soggetti in età prescolare: la variabilità dello sviluppo

⁴¹⁹ Nel 1921 la ricercatrice L. Fildes attribuì la causa dell'insuccesso nella lettura a compromissioni dell'udito; nel 1944, il neurologo e psichiatra P. Schilder parlò di difficoltà nell'elaborare i fonemi contenuti nelle parole; all'inizio degli anni Settanta del secolo scorso, studi psicolinguistici evidenziarono il ruolo della percezione e della vista nello sviluppo del disturbo. Tali tesi furono poi smentite dalle ricerche di I.Y. Liberman, D. Shankweiler e F. Vellutino, sostenitori dell'origine linguistica del disturbo. Non mancarono poi studi a conferma della tesi del mancato raggiungimento, da parte dei soggetti dislessici, dell'automatismo della lettura piuttosto che dell'esistenza di un difetto nei collegamenti circuitali tra le strutture. *Ivi*, pp. 184-208.

⁴²⁰ *Ivi*, p. 206.

⁴²¹ *Ibidem*.

⁴²² *Ivi*, p. 209.

individuale e la complessità dei fattori che contribuiscono alla comparsa di un DSA rendono difficilmente percorribile questa strada.

Negli ultimi anni, comunque, anche nel nostro Paese si sono realizzati interessanti percorsi di ricerca volti alla prevenzione dei DSA, che hanno coinvolto, in modo particolare, la scuola dell'infanzia. Si pensi, per esempio, a quegli approcci sperimentali in cui la pratica psicomotoria è stata integrata con attività di tipo metafonologico. Nel testo di M.A. Neri, *Scrivere con il corpo*⁴²³, la riflessione muove dal presupposto che, sin dalle prime fasi dello sviluppo, il bambino dovrebbe essere posto nella condizione «di riconoscere il proprio apparato fonatorio, le parti che lo compongono, di riconoscere i ventiquattro fonemi della lingua italiana, di sentire, toccare, vedere i suoni»⁴²⁴. Tale “scoperta” può essere dunque favorita da una serie di esercizi psicomotori che aiutano il bambino a entrare in contatto con la propria fisicità: interiorizzando, mediante il gioco, i concetti appresi riguardo a lettere e suoni, il bambino potrà migliorare la percezione di sé e del proprio corpo e potenziare contestualmente tutte quelle abilità che contribuiscono, in modo rilevante, all'acquisizione della letto-scrittura⁴²⁵, affrontando, in modo più sereno, il passaggio al nuovo grado di scuola⁴²⁶. Alla base dell'apprendimento della letto-scrittura si porrebbe, infatti, questa importante consapevolezza: «Se un bambino ha una buona lateralizzazione, se il suo equilibrio emotivo è adeguato, se possiede una buona discriminazione visiva e auditiva, se il suo quoziente intellettivo è normale, se la sua articolazione è ugualmente adeguata, allora è anche probabile che apprenda a leggere e a scrivere senza difficoltà. In sintesi: se tutto va bene, anche nell'apprendimento della letto-scrittura andrà bene»⁴²⁷.

⁴²³ M.A. Neri, *Scrivere con il corpo: attività psicomotorie per l'apprendimento della letto-scrittura*, Erickson, Trento 2005.

⁴²⁴ *Ivi*, p. 39.

⁴²⁵ *Ivi*, pp. 31-36.

⁴²⁶ Il riferimento è alla dimensione emotivo-affettiva implicata nei disturbi, come si evince dalle seguenti parole: «La scuola, nei casi in cui si trovi a dover affrontare specifici problemi di apprendimento, deve porsi principalmente due obiettivi che mirino alla riduzione del danno. Uno è proprio ridurre il deficit funzionale, in quanto essa può contribuire, attraverso l'uso di strumenti, mezzi e strategie alternative e compensative a garantire l'apprendimento. Un altro obiettivo dovrebbe essere quello di porsi di fronte al bambino dislessico con un atteggiamento che lo aiuti a sviluppare una buona autostima, ridurre la propria sofferenza e i disagi legati al problema»; A. Vecchini, *Dislessia e emozioni: le difficoltà emotive e i rischi psicopatologici nel bambino dislessico*, Marlocci Editore, Perugia 2010, p. 97.

⁴²⁷ E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1985, p. 21.

Le ragioni della stretta correlazione tra disturbi psicomotori e disturbi del linguaggio, infatti, andrebbero ricercate nella definizione stessa di dislessia come disturbo di natura prettamente cerebrale⁴²⁸. Ad ogni modo, i meccanismi cognitivi posti alla base della dislessia evolutiva sono ancora oggi materia di discussione: negli anni, infatti, si sono affermate numerose teorie esplicative dei profili neuropsicologici sottostanti la dislessia⁴²⁹.

Per quanto l'ipotesi di un *core* fonologico del disturbo, che determini difficoltà sia in compiti di codifica/decodifica fonologica, sia nell'immagazzinamento di informazioni in formato verbale nella memoria a breve termine, sia infine nell'accessibilità e nel recupero dell'informazione nella memoria a lungo termine, continui ad essere la più accreditata sul piano scientifico⁴³⁰, tuttavia esistono prove convincenti che alla base delle difficoltà di lettura dei bambini con dislessia evolutiva ci sia un disturbo senso-motorio⁴³¹. In proposito, alcuni studiosi, nel tentativo di spiegare la causa del disturbo, fanno riferimento a un deficit del processamento visivo o uditivo, o, ancora, a un deficit generale dell'elaborazione multisensoriale⁴³².

Non vanno poi dimenticate quelle forme *sui generis* di dislessia di cui parla la letteratura, vale a dire la «dislessia attentzionale»⁴³³, la «dislessia lettera per lettera»⁴³⁴ e la «dislessia profonda»⁴³⁵.

⁴²⁸ A. Biancardi, G. Milano, *Quando un bambino non sa leggere: vincere la dislessia e i disturbi dell'apprendimento*, Rizzoli, Milano 1999, pp. 162-173.

⁴²⁹ Nelle *Raccomandazioni per la pratica clinica per i Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento* si legge: «[...] riguardo alla diversa espressione del disturbo tra i soggetti, al momento non è stato possibile definire con chiarezza dei "sottotipi" unanimemente condivisi». Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 7.

⁴³⁰ G. Stella, E. Savelli, M. Scorza, I. Morlini, *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria*, in S. Vicari, M.C. Caselli, *Neuropsicologia dello sviluppo* (eds.), cit., p. 162. Si consideri, per ulteriori approfondimenti, la rassegna di F. Ramus o quella di F.R. Vellutino *et al.*, che sostengono la base puramente linguistica della dislessia. F. Ramus (2003), *Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?*, in «Current Opinion in Neurobiology», 13, pp. 212-218. F.R. Vellutino, J.M. Fletcher, M.J. Snowling, D.M. Scanlon (2004), *Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 45, 1, pp. 2-40.

⁴³¹ Tale tesi è sostenuta da autorevoli studiosi. Cfr. R. Hari, H. Renvall (2001), *Impaired processing of rapid stimulus sequences in dyslexia*, in «Trends in Cognitive Science», 5, pp. 525-532.

⁴³² Cfr. A. Facchetti, C. Cornoldi, *Neuropsicologia dei disturbi dell'apprendimento*, in S. Vicari, M.C. Caselli, *Neuropsicologia dello sviluppo* (eds.), cit., pp. 60-67.

⁴³³ K. Rayner, L. Murphy, J.M. Henderson, A. Pollatsek (1989), *Selective attentional dyslexia*, in «Cognitive Neuropsychology», vol. 6, pp. 357-378.

⁴³⁴ M. Prior, M. McCarriston (1983), *Acquired and developmental spelling dyslexia*, in «Brain and

I modelli teorici esplicativi del disturbo specifico della lettura, pur nella loro varietà, «sembrano supportare l'ipotesi che esistano diverse forme di dislessia, ovvero che i diversi sottotipi di dislessia evolutiva derivino da deficit cognitivi diversi»⁴³⁶. Se è vero, infatti, che una teoria è in grado di fornire valide argomentazioni sul perché più soggetti dislessici presentino lo stesso deficit cognitivo, è altrettanto vero che non tutte le teorie «possono spiegare in modo convincente perché alcuni soggetti dislessici presentano deficit cognitivi in più di un dominio»⁴³⁷. Al riguardo, molti sono stati gli studi di carattere neurologico che hanno posto sotto i propri riflettori le aree del cervello coinvolte nello sviluppo del processo di acquisizione della letto-scrittura⁴³⁸. In proposito, U. Goswami, particolarmente interessata alle correlazioni tra dislessia e sviluppo cerebrale, ha condotto una serie di sperimentazioni per individuare le aree cerebrali deputate al linguaggio, sia in soggetti senza disturbo sia in soggetti con dislessia⁴³⁹. In riferimento alle mappe cerebrali di lettori adulti con dislessia evolutiva, ha scoperto che «esiste un'attivazione atipica in tre importanti aree cerebrali deputate alla lettura, vale a dire la regione temporale posteriore sinistra, la regione frontale inferiore sinistra e la regione occipitale sinistra»⁴⁴⁰. Come si evince dagli studi di Goswami, è proprio nel presupposto che le aree deputate al linguaggio siano anche aree cerebrali che collaborano, seppur indirettamente, all'automatizzazione di altre funzioni, che risiederebbe la causa per cui molti soggetti con dislessia presentino difficoltà anche in ambiti non del tutto riconducibili alla dimensione linguistica⁴⁴¹. Al riguardo, molte ricerche evidenziano che anomalie nel sistema cerebrale, e in modo particolare in quello attentivo-

Language», vol. 20, pp. 263-285.

⁴³⁵ M. Stuart, K.J. Howard (1995), *A developmental deep dyslexic*, in «Cognitive Neuropsychology», vol. 12, pp. 793-824.

⁴³⁶ C. Termine, L. Rosana, C. Luoni, U. Balottin, *Controversie nella diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento*, in G. Stella, C. Termine (eds.), *La diagnosi della dislessia e degli altri disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)*, cit., p. 217.

⁴³⁷ *Ivi*, p. 218.

⁴³⁸ Nei soggetti dislessici si sono rilevate alcune anomalie nell'attivazione delle aree che normalmente si attivano durante l'attività di lettura. Cfr. P. Crispiani, *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, Junior Editore, Bergamo 2011, p. 204.

⁴³⁹ Si vedano, per approfondimenti, gli articoli scientifici pubblicati in materia dal *Centre for Neuroscience in Education*. Cfr. <http://www.cne.psychol.cam.ac.uk/people/ucg10@cam.ac.uk>

⁴⁴⁰ U. Goswami (2008), *Reading, Dyslexia and brain*, in «Educational Research», vol. 50, n. 2, pp. 135-148.

⁴⁴¹ A. Biancardi, G. Milano, *Quando un bambino non sa leggere: vincere la dislessia e i disturbi dell'apprendimento*, cit., p. 155.

esecutivo⁴⁴², possono determinare difficoltà sia sul versante fonologico che pratico-operativo⁴⁴³. Tra l'altro, sembra proprio che il sistema attentivo-esecutivo, in caso di dislessia, presenti disfunzioni rispetto alla norma.

Tuttavia, come evidenziato in precedenza, nessun modello teorico è in grado di ricondurre a un'unica causa le difficoltà di lettura. Nel corso degli ultimi decenni, infatti, si è parlato di anomalie nel sistema visivo, uditivo o in entrambi i sistemi⁴⁴⁴. Come afferma F. Benso, richiamando recenti studi in materia, «[...] altri processi sono coinvolti nella lettura, particolarmente i meccanismi attentivi, e la disgregazione di tali meccanismi gioca un ruolo fondamentale nelle difficoltà di lettura»⁴⁴⁵. Il Sistema Attentivo Superiore (S.A.S.), inevitabilmente legato allo sviluppo delle capacità che determinano l'apprendimento della letto-scrittura, assume un ruolo strategico nell'automatizzazione di numerosi processi quali l'avvio di un'attività, la flessibilità richiesta per lo svolgimento di tale compito, anche in presenza di "anomalie" funzionali, la memorizzazione delle azioni già svolte nonché l'organizzazione e la pianificazione delle attività che dovranno essere svolte. In proposito, le ricerche svolte in questo ambito evidenziano «che i soggetti con dislessia presentano sempre qualche debolezza al S.A.S., dunque possono incorrere in "incidenti" e blocchi emotivi, non solo in problemi strettamente legati alla lettura»⁴⁴⁶.

Secondo i modelli esplicativi di C. Umiltà e di M. Moscovitch⁴⁴⁷ prima, e di F. Benso⁴⁴⁸ poi, il cui denominatore comune è dato dalla consapevolezza che i prerequisiti necessari alla lettura siano di natura linguistica, visivo-percettiva,

⁴⁴² Quando in letteratura si fa riferimento alle «funzioni esecutive», si chiamano in causa diversi processi: «l'attivazione e la regolazione dei processi attentivi volontari, le capacità di astrazione e di ragionamento, la programmazione di strategie per la risoluzione di un compito (*problem solving*), la flessibilità cognitiva, le abilità di pianificazione, l'inibizione di comportamenti automatici per far fronte a eventi nuovi e inattesi, la memoria di lavoro e la regolazione del comportamento emotivo». P. Varvara, *Le Funzioni Esecutive: modelli neuropsicologici di riferimento*, in L. Marotta, P. Varvara (eds.), *Funzioni esecutive nei DSA. Disturbo di lettura: valutazione e intervento*, cit., p. 32.

⁴⁴³ F. Benso, *Sistema attentivo-esecutivo e lettura: un approccio neuropsicologico alla dislessia*, Il Leone Verde, Torino 2010, p. 67; G. Stella, E. Savelli, *Dislessia oggi: prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*, cit., p. 40.

⁴⁴⁴ C. Vio, C. Toso, *Dislessia Evolutiva: dall'identificazione del disturbo all'intervento*, Carrocci, Roma 2007, pp. 60-65.

⁴⁴⁵ F. Benso, *Sistema attentivo-esecutivo e lettura: un approccio neuropsicologico alla dislessia*, cit., p. 63.

⁴⁴⁶ *Ivi*, p. 77.

⁴⁴⁷ C. Umiltà, M. Moscovitch, *Attention and Performance XV: Conscious and Nonconscious Information Processing*, MIT Press, 1950.

⁴⁴⁸ F. Benso, *Sistema attentivo-esecutivo e lettura: un approccio neuropsicologico alla dislessia*, cit.

attentiva, e comunque strettamente riconducibili alla capacità di svolgere determinate attività motorie⁴⁴⁹, i «segnali premonitori» di dislessia, a cui prestare attenzione nel corso della scuola dell'infanzia, sarebbero:

- difficoltà metafonologiche;
- confusione nel riconoscimento dei colori;
- fatica nell'orientamento spaziale e temporale;
- difficoltà in compiti di manualità fine, tra cui la realizzazione di un disegno;
- coordinazione corporea goffa e impacciata rispetto all'età di riferimento;
- disagio nello svolgimento di attività che richiedono coordinazione oculo-manuale;
- esecuzione parziale o assente, spesso con tempistiche dilatate, di compiti che generalmente vengono portati a termine in modo agile e rapido;
- tendenza alla distrazione, con conseguente interruzione dell'attività⁴⁵⁰.

Tali difficoltà trovano piena conferma nel racconto della madre di Federico: «Ormai aveva otto anni ma non sapeva ancora allacciarsi i lacci delle scarpe, non riusciva a abbottonarsi i bottoni di una camicia, non imparava a leggere le lancette dell'orologio, non teneva correttamente la forchetta o il cucchiaino, correva in modo "strano", non giocava con le carte, non faceva puzzle. E poi era di una lentezza unica! E allora sgridate, agitazioni, urla, frasi come "fai tardi" ripetute allo sfinimento, ma tutto ciò non faceva altro che inquietare e innervosire Federico, che finiva per sbagliare a vestirsi oppure a piangere, oppure ancora a dimenticarsi qualcosa che gli serviva, come la merenda o un libro o un gioco. Io che allora mi arrabbiavo ancora di più con lui e il mio nervosismo aumentava in tutte le cose e in ogni situazione»⁴⁵¹. La testimonianza sembra ripercorrere, in chiave narrativa, una serie di aspetti che la letteratura scientifica indica come «fattori predittivi», evidenziando il ruolo strategico dell'insegnante della scuola dell'infanzia nel «riconoscere gli indicatori di rischio e [...] favorire in modo ottimale lo sviluppo delle competenze implicate nell'apprendimento della letto-scrittura e del calcolo»,

⁴⁴⁹ P. Crispiani, *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, cit., pp. 204-210.

⁴⁵⁰ F. Benso, *Sistema attentivo-esecutivo e lettura: un approccio neuropsicologico alla dislessia*, cit., pp. 202-203.

⁴⁵¹ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 17.

attraverso attività di «screening»⁴⁵² da realizzare «all’inizio dell’ultimo anno della scuola dell’infanzia con l’obiettivo di realizzare attività didattiche-pedagogiche mirate»⁴⁵³.

In tale cornice di senso trovano spazio specifici Protocolli volti a rilevare, nella scuola dell’infanzia, gli «indicatori di rischio» di possibili DSA; tra questi, merita particolare attenzione il *Questionario osservativo per l’identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*⁴⁵⁴.

4.4 Gli strumenti per la «prevenzione» dei DSA

Alla luce delle consapevolezze maturate, si prenderanno ora in esame gli strumenti più conosciuti riguardo alla «prevenzione» dei DSA. Nello specifico, si focalizzerà l’attenzione sui dispositivi più utilizzati, tanto nel contesto clinico-sanitario quanto in quello “non professionale” e scolastico, per l’identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento potenzialmente riconducibili a disturbi specifici.

4.4.1. Il Questionario osservativo IPDA

Il *Questionario osservativo IPDA* si inserisce nell’ambito di un progetto che mira a valutare i precursori dell’apprendimento scolastico, identificando, in maniera agile e veloce, una fascia di soggetti potenzialmente «a rischio» di incontrare difficoltà di apprendimento nel successivo segmento formativo, ossia la scuola primaria.

Il *Questionario* è indirizzato a quelle figure professionali – educatori, logopedisti, sociologi – che, in rapporto al proprio ambito di competenza, desiderano studiare i «prerequisiti cognitivi» necessari per un percorso scolastico sereno⁴⁵⁵: esso mira, dunque, ad esplorare quelle aree “sensibili” che, secondo la ricerca scientifica, sono

⁴⁵² «Con il termine *screening* si intende una metodologia di rilevazione che è in grado di predire un disturbo sulla base della presenza di un segno critico selezionato in precedenza (test predittivo) [...] Lo *screening* non ha le pretese di evidenziare in modo inequivocabile un disturbo ma di individuare, con buon livello di attendibilità, i soggetti a rischio di un determinato disturbo. Non si tratta di effettuare una diagnosi, ma piuttosto di indirizzare ad uno studio diagnostico una popolazione che presenta alcuni indici caratterizzanti. Per essere efficace un test di *screening* deve essere semplice, rapido da somministrare e poco costoso, sia in termini di strumentazione che di impiego di risorse specialistiche». A. Paoletti, G. Stella, *Indici qualitativi di rischio negli screening sui disturbi specifici di apprendimento*, in «Dislessia», vol. 1, 01/2008.

⁴⁵³ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 14.

⁴⁵⁴ A. Terreni, M.L. Tretti, P.R. Corcella, C. Cornoldi, P.E. Tressoldi, *IPDA. Questionario osservativo per l’identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, cit.

⁴⁵⁵ M.L. Tretti, A. Terreni, P.R. Corcella, *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento. Strategie ed interventi*, Erickson, Trento 2011, p. 11.

implicate, direttamente o indirettamente, nei processi di acquisizione della letto-scrittura e del calcolo.

Il dispositivo ha per oggetto l'osservazione dei bambini che hanno compiuto i cinque anni di età, periodo entro il quale ogni persona dovrebbe aver maturato i "prerequisiti" ritenuti necessari per il passaggio alla scuola primaria.

Lo strumento consta di 43 item, suddivisi in due sezioni principali: la prima riguarda le «abilità generali» poste alla base dei processi cognitivi implicati nell'apprendimento; la seconda, invece, riguarda le «abilità specifiche», ossia i prerequisiti della letto-scrittura e della matematica⁴⁵⁶.

Gli item che hanno come oggetto le abilità generali sono così suddivisi:

Item 1-9	Aspetti comportamentali
Item 10-11	Motricità
Item 12-14	Comprensione linguistica
Item 15-19	Espressione orale
Item 20-23	Metacognizione
Item 24-33	Altre abilità cognitive (memoria, prassie, orientamento)

Quelli per le abilità specifiche sono:

Item 34-40	Pre-alfabetizzazione
Item 41-43	Pre-matematica

Per una maggiore conoscenza dello strumento in riferimento alla sua struttura portante, si indicano di seguito alcuni esempi di item, a partire dall'ambito del comportamento, primo tra quelli esplorati dallo strumento.

Gli aspetti comportamentali valutati sono: interesse o motivazione ad apprendere, adeguamento alle regole e capacità di adattamento alle situazioni che cambiano, capacità di collaborazione, autonomia, concentrazione e temperamento (es. item 4: «Ha la capacità di portare a termine gli incarichi assegnati senza essere continuamente richiamato o sollecitato»).

Per quanto concerne la motricità, si prendono in considerazione la qualità della coordinazione generale dei movimenti e della motricità fine (es. item 11: «Ha una buona capacità nei compiti di motricità fine – ad esempio nell'utilizzo delle forbici o

⁴⁵⁶ A. Terreni, M.L. Tretti, P.R. Corcella, C. Cornoldi, P.E. Tressoldi, *IPDA. Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, cit., p. 15.

nell'infilare le perline»).

Gli item volti ad indagare la comprensione linguistica sono basati sulle capacità di ascoltare e seguire conversazioni, capire le istruzioni e le parole dell'insegnante (es. item 14: «Comprende le istruzioni date a voce»).

Per l'espressione orale si prendono in considerazione la capacità di raccontare un episodio vissuto, la chiarezza nell'espressione, la ricchezza del vocabolario, la capacità di descrivere vignette e, non ultimo, la costruzione morfo-sintattica della frase (es. item 15: «Ha una buona capacità di raccontare un episodio a cui ha assistito o al quale ha preso parte»).

L'area inerente la metacognizione, ossia la consapevolezza e il controllo sui processi cognitivi, esplora la capacità di ricorrere a strategie per imparare meglio, la consapevolezza di non capire alcune cose, la persistenza nel compito, la capacità di capire che pensieri, rumori o altri stimoli possono disturbare l'attività in atto (es. item 20: «Capisce che è possibile migliorare il ricordo imparando “meglio” le cose, impegnandosi nell'utilizzare intenzionalmente modi/strategie per imparare meglio»).

Le altre abilità cognitive prese in considerazione sono: la capacità di ricordare contenuti verbali e visivi, la coordinazione visuo-motoria, l'orientamento nello spazio (es. item 24: «Riesce ad imparare brevi filastrocche a memoria»).

Riguardo alle «abilità specifiche», il Protocollo indaga, in riferimento alla dimensione di «pre-alfabetizzazione», le capacità metalinguistiche riguardanti la consapevolezza fonologica, la comprensione della relazione tra linguaggio scritto e parlato, la discriminazione dei fonemi e dei grafemi e la capacità di riprodurli in sequenza (es. item: «Dimostra di saper discriminare uditivamente le differenze e le somiglianze nei suoni delle lettere all'interno delle parole – belle/pelle, casa/cosa»).

Per quanto concerne i «prerequisiti della matematica», il questionario fa riferimento alla capacità di associare a piccoli numeri la rispettiva quantità, così come mette a fuoco l'abilità del bambino di confrontare quantità, operando semplici ragionamenti basati sull'aggiungere o sul togliere determinati elementi (es. item 42: «Sa confrontare numerosità diverse: tra due insiemi di oggetti, riconosce quale ne contiene di più e quale di meno»).

Le risposte fanno riferimento, per alcuni item, ad una valutazione inerente il possesso o meno di una determinata abilità; per altri, invece, richiedono la formulazione di un

giudizio in merito alla frequenza con cui si manifesta un certo comportamento.

Il percorso IPDA prevede tre momenti di realizzazione:

- ✓ *prima fase*: entro il mese di ottobre dell'anno scolastico in corso, gli insegnanti fanno uno *screening* generale del gruppo classe compilando per ogni alunno il questionario osservativo IPDA⁴⁵⁷. In questo modo vengono individuati gli alunni «a rischio» di difficoltà di apprendimento.
- ✓ *Seconda fase*: ai soli bambini «a rischio» viene somministrata una batteria di prove di approfondimento⁴⁵⁸ per valutare, in modo più accurato, i prerequisiti degli apprendimenti scolastici di base allo scopo di escludere eventuali falsi positivi all'IPDA e programmare interventi abilitativi mirati (periodo di novembre e dicembre).
- ✓ *Terza fase*: a partire dal mese di gennaio, gli insegnanti realizzano il percorso di potenziamento vero e proprio con gli alunni in difficoltà, con frequenza e durata diversi in base al caso specifico. Alcune attività possono essere proposte all'intero gruppo classe, altre risultano più efficaci se realizzate individualmente.

Dopo un adeguato periodo di osservazione degli alunni, all'insegnante, o al professionista che si avvale dello strumento, si chiede di fornire risposta ai singoli item utilizzando una scala likert a quattro livelli:

- per niente/mai;
- poco/a volte;
- abbastanza/il più delle volte;
- molto/semprè.

Il punteggio totale di ogni alunno viene poi confrontato con i dati normativi raccolti su un vasto campione di bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia: sono da considerarsi a rischio tutti i soggetti che ottengono un punteggio inferiore al 10° percentile della distribuzione, ossia 113.

La somministrazione delle prove va effettuata in un ambiente silenzioso, tranquillo e luminoso, secondo le tempistiche individuali del bambino. La compilazione dell'intero questionario richiederebbe la durata di un'ora e mezza; tuttavia è sconsigliabile effettuare l'intera batteria di item in un'unica seduta per evitare

⁴⁵⁷ *Ivi*.

⁴⁵⁸ M.L. Tretti, P.R. Corcella, *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento. Strategie ed interventi*, cit., p. 11.

affaticamento, noia e disattenzione.

4.4.2. Il Protocollo CMF

Il Protocollo CMF⁴⁵⁹ è una batteria di prove chiamate a valutare le competenze metafonologiche dei bambini di età compresa tra i cinque e gli undici anni. Tale dispositivo nasce con un duplice scopo: da una parte, rispondere alle principali direttive della *Consensus Conference* sui disturbi specifici dell'apprendimento⁴⁶⁰; dall'altra, migliorare le procedure di somministrazione e di valutazione dei risultati nelle prove standardizzate, sulla base dei contributi dell'attuale ricerca scientifica. Al riguardo, il principio teorico su cui si fonda il dispositivo è l'affermazione che le «competenze metafonologiche» costituiscano la base per l'acquisizione del linguaggio scritto e parlato, in quanto traduzione della capacità di discriminare, mediante la via uditiva, i fonemi che compongono le differenti parole e allo stesso tempo operare su di essi⁴⁶¹. Tra l'altro, la lingua italiana, a differenza di altri sistemi linguistici, si connota per la sua trasparenza, poiché si basa su un sistema fonemico in cui la corrispondenza tra suono e segno, salvo poche e rare eccezioni, è di tipo diretto: ad ogni suono corrisponde cioè un segno. Proprio per questa sua caratteristica di trasparenza, non si può pensare ad un apprendimento della lingua italiana in assenza di «pre-requisiti» di tipo fonologico⁴⁶².

Il Protocollo CMF è uno strumento di facile somministrazione, indirizzato sia agli

⁴⁵⁹ L. Marotta, C. Ronchetti, M. Trasciani, S. Vicari, *CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche*, cit.

⁴⁶⁰ Nelle *Raccomandazioni per la pratica clinica per i Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento* si legge: «All'inizio della scuola primaria, [...] gli indicatori di rischio e gli *screening* assumono caratteristiche e obiettivi sovrapponibili a quelli descritti per la scuola dell'infanzia. Nell'arco del primo anno della scuola primaria è opportuno che gli insegnanti realizzino delle osservazioni sistematiche e periodiche delle competenze di lettura-scrittura con l'obiettivo di realizzare attività didattico-pedagogiche mirate. Al termine del primo anno devono essere segnalati ai genitori i bambini che presentano una o più delle seguenti caratteristiche:

- a) difficoltà nell'associazione grafema-fonema e/o fonema-grafema;
- b) mancato raggiungimento del controllo sillabico in lettura e scrittura;
- c) eccessiva lentezza nella lettura e scrittura;
- d) incapacità di produrre le lettere in stampato maiuscolo in modo riconoscibile».

Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 14.

⁴⁶¹ L. Marotta, C. Ronchetti, M. Trasciani, S. Vicari, *CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche*, cit., p. 9.

⁴⁶² T.G. Scalisi, D. Pelagaggi, S. Fanini, *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*, Carocci, Roma 2003, pp. 21-24.

insegnanti che agli operatori dei servizi sociali e sanitari⁴⁶³. Esso nasce da un insieme di esperienze, appartenenti all'ambito logopedico, che si sono diffuse sul territorio italiano grazie ai contributi di alcuni studiosi, *in primis* A. Martini e C. Cornoldi, e delle scuole ad essi legate⁴⁶⁴.

La fascia di età cui tale batteria di prove è indirizzata è quella in cui si sviluppano le capacità analitiche proprie della sfera linguistica: essa abbraccia dunque l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e l'intero ciclo della scuola primaria⁴⁶⁵.

Gli aspetti considerati quali pilastri fondanti per un'adeguata «competenza metafonologica» sono riconducibili ai seguenti domini di abilità: discriminazione, sintesi, segmentazione, classificazione e manipolazione⁴⁶⁶.

Come per il *Questionario osservativo IPDA*, scopo dello strumento è identificare i soggetti che, riguardo alla sfera metafonologica, presentano difficoltà e nella curva gaussiana si collocano al di sotto della media: il paradigma che, dal punto di vista teorico, sorregge lo strumento è dato dall'idea che operando un'analisi accurata, di tipo quantitativo nonché qualitativo, degli ambiti in cui il soggetto manifesta abilità deficitarie, sarà possibile pianificare e realizzare un piano *ad hoc* di recupero.

Considerata tuttavia la stretta connessione con le attività curricolari svolte dai docenti e l'estrema variabilità individuale che caratterizza l'apprendimento nella sua fase iniziale, i dati normativi inerenti la prima classe della scuola primaria sono ulteriormente suddivisi in due fasce, corrispondenti rispettivamente all'inizio⁴⁶⁷ e alla fine⁴⁶⁸ dell'anno scolastico.

La somministrazione del Protocollo va compiuta nel rispetto della sequenza prestabilita delle prove, così da evitare potenziali facilitazioni derivanti da prove simili per compito o per liste di parole. Nella maggior parte delle prove, si attribuisce un punteggio pari ad 1 in caso di risposta esatta, a 0 qualora le risposte siano errate, mancate o parziali. Nelle sole prove di spoonerismo⁴⁶⁹ e di fluidità verbale con

⁴⁶³ L. Marotta, C. Ronchetti, M. Trasciani, S. Vicari, *CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche*, cit., p. 7.

⁴⁶⁴ *Ibidem*.

⁴⁶⁵ Il riferimento è agli studi compiuti da E. Ferreiro, A. Teberosky. Cfr. E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, cit., pp. 7-38.

⁴⁶⁶ L. Marotta, C. Ronchetti, M. Trasciani, S. Vicari, *CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche*, cit., pp. 9-18.

⁴⁶⁷ Si fa riferimento ai mesi di settembre e ottobre.

⁴⁶⁸ Si fa riferimento ai mesi di maggio e giugno.

⁴⁶⁹ Il riferimento è all'inversione di iniziali.

facilitazione fonemica si utilizzano invece differenti modalità di attribuzione dei punteggi.

In riferimento alla tipologia, si rileva una differenza tra le prove relative alla scuola dell'infanzia e quelle concernenti la scuola primaria. La peculiarità della prova consiste, infatti, nel tener conto della distinzione tra Consapevolezza Fonologica Globale⁴⁷⁰ e Consapevolezza Fonologica Analitica⁴⁷¹.

Per quanto concerne la scelta delle parole da impiegare nei vari sub-test, si tiene conto di importanti fattori quali la lunghezza, la difficoltà fono-articolatoria e la frequenza d'uso verificata mediante il Lessico Elementare⁴⁷².

Si segnala, inoltre, riguardo ai tempi di svolgimento degli *screening*, l'importanza di attenersi a precise indicazioni riconducibili alle attestazioni fornite dai dati normativi raccolti. Nello specifico, occorrerà utilizzare nella prima classe della scuola primaria il Protocollo e i dati della scuola dell'infanzia, qualora la rilevazione avvenga nel periodo compreso tra i mesi di settembre e dicembre; le prove inerenti la parte iniziale della prima classe della scuola primaria, qualora la rilevazione avvenga da gennaio ad aprile; infine, il protocollo previsto per il periodo conclusivo della prima classe, qualora la rilevazione sia svolta nei mesi di maggio e giugno.

Per quanto concerne i dati dalla seconda alla quinta classe della scuola primaria, si utilizzerà il seguente criterio: nel periodo compreso tra settembre e dicembre andranno considerati i dati della classe precedente a quella frequentata; nei mesi successivi, quelli concernenti la classe di frequenza.

Gli esiti del percorso di *screening* dovranno essere letti in modo “critico”, senza indulgere, tuttavia, a conclusioni affrettate. Per gli insegnanti, infatti, acquisire consapevolezza delle difficoltà metafonologiche dei propri allievi in prove standardizzate rappresenta una preziosa risorsa per la progettualità didattica, oltre che un'importante occasione per approfondire, con la famiglia, le difficoltà di apprendimento del bambino nei vari domini di abilità.

⁴⁷⁰ Rientrano in tale categoria concettuale apposite prove chiamate a valutare i seguenti aspetti: riconoscimento del suono iniziale di una parola, ricognizione del suono o della sillaba finale di una parola (rime), discriminazione di parole differenti per un solo tratto acustico (coppie minime).

⁴⁷¹ Rientrano in tale categoria concettuale specifiche prove finalizzate a valutare i seguenti aspetti: segmentazione fonemica, sintesi fonemica, delezione della sillaba iniziale o finale di una parola, produzione di parole che iniziano per un determinato fonema, inversione del suono iniziale di coppie di parole (spoonerismo).

⁴⁷² Il riferimento è a M. Marconi, M. Ott, E. Pesenti, D. Ratti, M. Tavella, *Lessico elementare di frequenza*, Zanichelli, Bologna 1993.

Qualora l'esito complessivo dell'attività di *screening* sia negativo e, nonostante attività mirate di potenziamento sulle difficoltà incontrate dal bambino, non si rilevino cambiamenti positivi, le insegnanti inviteranno la famiglia ad avvalersi di una valutazione specialistica.

4.4.3. Altri strumenti per la valutazione del bambino in età prescolare

Accanto ai dispositivi presi in considerazione, esistono altri strumenti che pediatri e specialisti possono utilizzare come mezzi di identificazione dei casi «a rischio»⁴⁷³.

Tra questi si annovera *Il test del primo linguaggio (TPL 12-36 mesi)*⁴⁷⁴, volto all'osservazione di bambini di età pari o inferiore ai tre anni.

Non va inoltre trascurato *Il primo vocabolario del bambino*⁴⁷⁵, un questionario predisposto per i genitori che mira a valutare, sin dai primi mesi di vita, lo sviluppo delle capacità comunicative del bambino.

P. Cipriani e la sua équipe hanno inoltre sviluppato una griglia di valutazione, *La griglia di analisi del linguaggio spontaneo (GALS)*⁴⁷⁶, per valutare l'elaborazione morfosintattica all'età di 18 e 36 mesi, mentre il Laboratorio dell'Istituto "Stella Maris" di Pisa⁴⁷⁷ ha elaborato la *Prova di comprensione verbale precoce*⁴⁷⁸.

Accanto a questi strumenti, ne esistono altri che possono rivelarsi molto utili, soprattutto in ambito pediatrico e nel corso delle prime visite routinarie svolte dai professionisti del sistema sanitario nei primi tre anni di vita: il primo è il *Questionario del Linguaggio per i Genitori (PLC)*⁴⁷⁹; il secondo è la *Prova di ripetizione delle parole*⁴⁸⁰; il terzo è la *Prova di denominazione rapida dei colori*⁴⁸¹.

⁴⁷³ E. Savelli, G. Stella, D. Gallo, M. Mancino, *Dislessia evolutiva in pediatria. Guida all'identificazione precoce*, cit.

⁴⁷⁴ G. Axia, *TPL. Test del primo linguaggio*, Giunti, Firenze 1995.

⁴⁷⁵ M.C. Caselli, P. Casadio, *Il primo vocabolario del bambino. Guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*, FrancoAngeli, Milano 2010.

⁴⁷⁶ P. Cipriani, A.M. Chilosi, L. Pfanner, S. Villani, P. Bottari, *Il ritardo del linguaggio in età precoce: profili evolutivi ed indici di rischio*, in C. Caselli, O. Capirci (ed.), *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio. Ricerca, clinica, educazione*, FrancoAngeli, Milano 1993.

⁴⁷⁷ www.inpe.unipi.it.

⁴⁷⁸ AA.VV., *Prova di comprensione verbale precoce*, in C. Caselli, O. Capirci (ed.), *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio. Ricerca, clinica, educazione*, cit.

⁴⁷⁹ E. Savelli, G. Stella, D. Gallo, M. Mancino, *Dislessia evolutiva in pediatria. Guida all'identificazione precoce*, cit., p.103; P. Cipriani, *Dislessia come disprassia sequenziale*, cit., pp. 88-89.

⁴⁸⁰ *Ivi*, p. 106.

⁴⁸¹ *Ivi*, p. 112.

Il *Questionario del Linguaggio per i Genitori* è stato ideato nell'Istituto di Cambridge con lo scopo di definire in quali situazioni le difficoltà nelle abilità linguistiche potessero configurarsi quali campanelli di allarme di situazioni «a rischio» tali da richiedere interventi di tipo logopedico⁴⁸².

La *Prova di ripetizione delle parole*, invece, è uno strumento “pratico”, piuttosto semplice da utilizzare, la cui affidabilità è legata a molteplici aspetti: il dispositivo, infatti, da un lato permette di svolgere attività di *screening* in età decisamente precoce, anche a partire dai 3 anni; dall'altro, non richiede una particolare formazione specifica da parte di chi intende utilizzarlo; infine, la valutazione del punteggio può essere effettuata rapidamente⁴⁸³. Forse l'unico limite dello strumento è legato al fatto che la prova, pur avendo in sé una buona «specificità»⁴⁸⁴, non ha tuttavia una «sensibilità»⁴⁸⁵ altrettanto efficace: ci sono infatti bambini che, a causa dell'imbarazzo o della timidezza, potrebbero essere impropriamente identificati come «a rischio». Riguardo alla valutazione, la scelta delle parole proposte è legata all'età, mentre la tempistica, in linea generale, prevede aggiornamenti periodici con intervalli di 3 mesi tra una valutazione e l'altra, così da rilevare eventuali miglioramenti. Se un bambino commette numerosi errori nel corso di tutte le “somministrazioni”, potrebbe rivelarsi utile l'intervento logopedico.

La *Prova di denominazione rapida dei colori*⁴⁸⁶ valuta la capacità del bambino di

⁴⁸² Al riguardo, il colloquio con i genitori rappresenta un'occasione molto importante per comprendere, in misura maggiore, le eventuali difficoltà del bambino. Il colloquio deve essere pertanto condotto con professionalità e, allo stesso tempo, con sensibilità, mettendo a proprio agio i genitori ed evitando di trasmettere loro ansia. A prescindere dall'esito negativo di un test, nella prassi diagnostica il colloquio con la famiglia riveste una valenza fondamentale; infatti, grazie ad esso, vengono rilevate una serie di informazioni preziose inerenti ad esempio la giornata tipo del bambino, i giochi e le attività preferite, il livello di autonomia raggiunto nelle routine quotidiane. È dunque buona prassi provvedere alla compilazione di una cartella clinica che raccolga informazioni precise sui dati antecedenti la nascita del bambino piuttosto che sulla storia familiare per avere un quadro conoscitivo il più ampio e completo possibile. M. Pratelli, *Le difficoltà di apprendimento e la dislessia. Diagnosi, prevenzione, terapia e consulenza alla famiglia*, Edizioni Junior, Bergamo 2004, pp. 25-30.

⁴⁸³ *Ivi*, pp. 106-111.

⁴⁸⁴ Con l'espressione «buona specificità» s'intende una prova in grado di distinguere i bambini con sviluppo nella norma da quelli con sviluppo anormale, a partire dalla valutazione della tipologia di errori compiuti dal soggetto nell'ambito di una batteria di parole che normalmente sono ripetute in modo corretto dalla maggior parte dei bambini. *Ivi*, pp. 103-111.

⁴⁸⁵ Il termine «sensibilità», riferito a un test di *screening*, è riconducibile alla validità del test di identificare i casi «a rischio».

⁴⁸⁶ Denominare i colori è un'operazione correlata alle capacità linguistiche e alle eventuali problematiche nella sfera del linguaggio; nel caso di bambini con dislessia, ci si è chiesti se la difficoltà risieda nel recuperare i nomi o nella scansione visiva del materiale proposto. T.G. Scalisi, D. Pelagaggi, S. Fanini, *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*, Carocci, Roma 2003, pp. 57-58.

attribuire un nome allo stimolo che recepisce visivamente⁴⁸⁷. La prova, nello specifico, consiste nel denominare il più rapidamente possibile una sequenza di cinque colori base, presentati ogni volta in ordine differente. Prima di eseguire la prova bisogna accertarsi che il bambino sia in grado di riconoscere i differenti colori; in caso contrario, è consigliabile effettuare la prova in un periodo successivo.

In letteratura, come accennato in precedenza, sono state rilevate correlazioni tra lentezza nella capacità di denominazione e disturbo specifico di lettura⁴⁸⁸: un soggetto «normodotato» è in grado di eseguire questa prova senza difficoltà e in modo rapido; un soggetto «a rischio», al contrario, si troverà in grande difficoltà e, verosimilmente, commetterà diversi errori. I bambini identificati come «a medio o alto rischio» saranno monitorati nel corso dello sviluppo.

Esistono, inoltre, strumenti volti a identificare possibili difficoltà nella percezione dello spazio, che, come sappiamo, risulta deficitaria in molti bambini con dislessia⁴⁸⁹. Tra i test volti a rilevare problematiche di questo tipo si annoverano, per la fascia di età prescolare, il *Reversal* di Edfeld⁴⁹⁰ o il *Test delle rette e dei semicerchi* di Borel⁴⁹¹. Una buona fonte di informazioni si può, infine, desumere dai disegni dei bambini⁴⁹².

Le difficoltà nell'orientamento spaziale e temporale, osservabili nei soggetti con

⁴⁸⁷ E. Savelli, G. Stella, D. Gallo, M. Mancino, *Dislessia evolutiva in pediatria. Guida all'identificazione precoce*, cit., p. 112.

⁴⁸⁸ *Ibidem*.

⁴⁸⁹ A. Jadoulle, *Apprendimento della lettura e dislessia*, Armando Editore, Roma 1968, pp. 87-110.

⁴⁹⁰ Il test si basa sulle nozioni di spazio e di orientamento. La prova è somministrata collettivamente: è consigliabile che ciò avvenga alla scuola dell'infanzia o nei primi mesi di ingresso nella scuola primaria. Il test mira a valutare la capacità di orientamento nello spazio tramite lo studio dei disegni effettuati dai bambini; *ivi*, pp. 93-94.

⁴⁹¹ Borel ha elaborato un test volto a indagare le difficoltà di lettura connesse alla capacità di analisi visiva di semicerchi orientati in direzioni differenti nello spazio. Il test, ideato in funzione della somministrazione individuale, consiste nel chiedere al bambino di riprodurre, su di un foglio suddiviso in quattro colonne, disegni di linee rette e curve di cui ha preso visione. I "normolettori", dopo i primi due disegni da riprodurre, comprendono in automatico il ritmo di lavoro, mentre i soggetti con difficoltà di orientamento faticano a memorizzare, coordinare e riprodurre le linee. I bambini individuati grazie al test come «in difficoltà», saranno osservati in altre occasioni per confermare la possibilità di rischio; *ivi*, pp. 95-97.

⁴⁹² I bambini con difficoltà di orientamento evidenziano un certo disagio nel disegnare figure di profilo, nel rappresentare immagini posizionate in modalità differenti rispetto a quelle routinarie o nella rappresentazione di figure geometriche astratte, poco aderenti ai canoni di una rappresentazione realistica. Nei bambini è abbastanza comune rilevare differenze, più o meno considerevoli, nel tratto grafico. Tali differenze sono da considerarsi come "normali" in età compresa tra i 4 e i 5 anni; tuttavia, in alcuni bambini, le "deformazioni" artistico-espressive permangono anche in età più avanzata e possono rappresentare il campanello d'allarme di possibili disturbi; *ivi*, pp. 101-110.

dislessia, sono probabilmente riconducibili alla questione della lateralità cerebrale⁴⁹³, come confermano queste parole: «[...] I disturbi di lateralizzazione sarebbero dunque in stretta relazione con i disturbi temporo-spaziali che si osservano nei dislessici»⁴⁹⁴. Non per caso, tra i soggetti con dislessia, si rileva un'ampia percentuale di mancini o ambidestri, a testimonianza di un'effettiva anomalia nella diversificazione delle aree cerebrali deputate alle varie funzioni⁴⁹⁵.

La condizione dislaterale si sviluppa, in modo parziale, attorno ai tre anni per essere riconoscibile solo a partire dai cinque anni⁴⁹⁶. Proprio a questa età appaiono evidenti, sul piano fenomenologico, le implicazioni della dislateralità: difficoltà nell'orientamento, nei movimenti e nelle azioni coordinate⁴⁹⁷, con conseguenze rilevanti anche nella sfera del linguaggio e nelle prestazioni scolastiche⁴⁹⁸, e non solo⁴⁹⁹.

Tali evidenze rimandano ulteriormente alla natura neurologica della dislessia, come viene tra l'altro confermato da molteplici ricerche sostenute con l'ausilio di PET e risonanze magnetiche⁵⁰⁰.

⁴⁹³ P. Crispiani, *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, cit., pp. 179-200.

⁴⁹⁴ A. Jadoulle, *Apprendimento della lettura e dislessia*, cit., p. 141.

⁴⁹⁵ P. Crispiani, *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, cit., pp. 179-200.

⁴⁹⁶ *Ivi*, p. 188.

⁴⁹⁷ *Ibidem*.

⁴⁹⁸ Varie sono le prestazioni scolastiche che si legano alla dominanza emisferica e che, in caso di dislessia, potrebbero risultare parzialmente compromesse. Al riguardo, non si dimentichi, a proposito del nostro sistema ortografico, che la lingua scritta procede da sinistra a destra; la lettura e la scrittura richiedono l'utilizzo di schemi crociati, come l'andare a capo, il voltare pagina; alcuni grafemi sono orientati lateralmente; il corsivo richiede di orientare nello spazio le diverse lettere; i numeri si distinguono e si orientano lateralmente; le operazioni procedono in forma crociata; la geometria richiede una buona conoscenza dei concetti di destra e sinistra. P. Crispiani, *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, cit., pp. 190-191.

⁴⁹⁹ *Ivi*, p. 200.

⁵⁰⁰ M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2012, pp. 199-206.

4.5 L'efficacia degli strumenti per la «prevenzione» dei DSA in età scolare: dalla ricerca scientifica all'esperienza didattica

Dopo aver approfondito, dal punto di vista teorico, gli strumenti più utilizzati per l'identificazione precoce dei Disturbi Specifici di Apprendimento, si cercherà ora di capire, in riferimento al nostro Paese, l'efficacia predittiva dei dispositivi presi in considerazione nei paragrafi 4.4.1. e 4.4.2.

Nel far questo, si focalizzerà l'attenzione sia sul versante internazionale e nazionale, in rapporto agli esiti della ricerca scientifica, sia sulle evidenze portate in luce da un breve percorso sperimentale, svoltosi nell'anno scolastico 2012/2013 nell'istituto comprensivo di Malnate (Varese).

L'indagine ha coinvolto un piccolo campione di bambini di cinque anni, frequentanti la scuola dell'infanzia «A.B. Sabin», e una classe seconda della scuola primaria «C. Battisti».

Alla luce dei dati presenti nel *database* dell'istituto riguardo agli alunni con certificazione di DSA, si valuterà l'efficacia predittiva del *Questionario osservativo IPDA* e del Protocollo CMF.

4.5.1. La ricerca scientifica

«Malgrado i notevoli sforzi compiuti dalla ricerca negli ultimi decenni, e l'ampia diffusione di metodiche neurofisiologiche e genetiche, manca ancor un quadro sufficientemente chiaro e coerente dei meccanismi patogenetici che stanno alla base di questa categoria di disturbi e delle relazioni che intercorrono tra le basi genetiche, le sottili anomalie a livello neuroanatomico, e le disfunzioni nei processi cognitivi sottostanti, che determinano i deficit nelle prestazioni osservabili di lettura, scrittura e calcolo»⁵⁰¹.

Per quanto gli strumenti di *screening*, presi in considerazione in riferimento all'età scolare, siano utili per sensibilizzare i docenti in merito al possibile nesso tra difficoltà di apprendimento e DSA, consentendo loro di rilevare, attraverso appositi Protocolli, tanto i “prerequisiti” necessari per il passaggio alla scuola primaria quanto

⁵⁰¹ E. Savelli, G. Aquino, R. Penge, *Prospettive diagnostiche della dislessia evolutiva*, in G. Stella, C. Termine (eds.), *La diagnosi della dislessia e degli altri disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)*, cit., p. 92.

eventuali abilità deficitarie negli ambiti della letto-scrittura e del calcolo, tuttavia, i dati attualmente disponibili in Italia riducono la possibilità di identificare i soggetti «a rischio» al solo secondo anno della scuola primaria⁵⁰².

Tra l'altro, questa evidenza sembra confermata a livello internazionale. In proposito, una critica alle procedure di identificazione precoce è stata avanzata, nel 2006, da alcuni studiosi canadesi: la loro ricerca, che ha coinvolto 462 bambini di scuole dell'infanzia, ha evidenziato la modesta capacità predittiva dei «fattori di rischio» ritenuti più significativi nella fenomenologia dei DSA, come la presenza di disturbi del linguaggio e la «familiarità»⁵⁰³.

Di fatto, le ricerche condotte nel nostro Paese con metodologie di *screening* per l'individuazione del rischio di DSA, e per la sua eventuale riduzione, hanno evidenziato l'esistenza di un *continuum* tra difficoltà di sviluppo, soprattutto linguistico, nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e difficoltà di acquisizione del codice scritto.

Ad ogni modo, considerata la presenza di un numero non indifferente di «falsi positivi» e di «falsi negativi» a seguito della somministrazione, ancorché individuale, di prove standardizzate, è opportuno ridimensionare il potere predittivo della rilevazione dei «fattori di rischio» per la comparsa dei DSA, anche in lingue ad ortografia trasparente come la nostra; conviene piuttosto definire il rischio di DSA come «un'aumentata probabilità di sviluppare il disturbo» nelle epoche successive anziché come un'identificazione certa dei singoli soggetti che presenteranno un DSA⁵⁰⁴.

Prima di affermare questa tesi, comunque, è opportuno allargare lo sguardo, almeno in prospettiva, agli studi condotti nel nostro Paese dagli anni Novanta del secolo scorso.

La maggior parte delle ricerche aveva lo scopo di individuare precocemente il soggetto con DSA nel primo anno della scuola primaria: come evidenzia R. Penge,

⁵⁰² R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, in S. Vicari, M.C. Caselli, *Neuropsicologia dello sviluppo* (eds.), cit., p. 159.

⁵⁰³ M.A.R. Gijssels, A.M.T. Bosman, L. Verhoeven (2006), *Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgements as predictors of early reading in Dutch*, in «Journal of Learning Disabilities», 39, pp. 558-571.

⁵⁰⁴ B. Mazzoncini, M.F. Freda, R. Penge, L. Rigante, S. Setaro, R. Cesaroni, P. Flammini (2000), *Apprendimento del linguaggio scritto e competenze correlate: una batteria di screening per i Disturbi di Apprendimento in I elementare*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 67, p. 34.

«gli studi longitudinali hanno messo in luce l'ampia variabilità dell'evoluzione dei soggetti identificati come a rischio nei primi mesi di apprendimento del codice scritto»⁵⁰⁵. Tra l'altro, se si osserva lo sviluppo delle abilità di base nella prima classe della scuola primaria, si rileva che i tempi e i modi di apprendimento dei bambini sono molto diversi e subiscono le influenze di molteplici fattori: differenze qualitative e quantitative nei processi di apprendimento così come nelle abilità riguardanti i più svariati ambiti, da quello fonologico a quello spaziale o temporale, compresa anche l'area prassica. In questa fase, dunque, i bambini possono presentare diverse difficoltà, che si manifestano sia attraverso tempi più lunghi di acquisizione del codice scritto, sia attraverso comportamenti *sui generis*, che possono scomparire, totalmente o in buona parte, entro la fine del primo biennio della scuola primaria, oppure cronicizzarsi persistendo anche nel successivo segmento formativo, vale a dire nella scuola secondaria di I grado.

Da uno dei primi studi effettuati nel 1993, si desume che il rapporto tra consapevolezza fonemica all'inizio della scuola primaria e prestazioni nel linguaggio scritto, con particolare riguardo per gli aspetti concernenti la decodifica, permane ben oltre il primo anno di scuola con indici piuttosto contenuti di falsi negativi e un indice di predizione di veri positivi (soggetti a rischio) che supera l'85%⁵⁰⁶.

Poco più tardi, nel 1998, uno studio condotto nella scuola dell'infanzia per valutare la capacità predittiva della consapevolezza fonologica nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia rispetto alle capacità di lettura nel primo anno della scuola primaria, ha rilevato un discreto numero di falsi negativi e di falsi positivi⁵⁰⁷.

Nel 2005, una ricerca, che ha coinvolto 6000 bambini del primo anno della scuola primaria, ha evidenziato che il 20% dei soggetti a rischio di DSA nel mese di gennaio si riduce al 14% nel mese di maggio e che, grazie ad interventi didattici mirati, tale percentuale si ridimensiona ulteriormente al 5,6% l'anno successivo⁵⁰⁸.

⁵⁰⁵ R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, cit., p. 158.

⁵⁰⁶ P.E. Tressoldi, C. Vio, D. Nicotra, G. Calgaro (1993), *Validità predittiva delle difficoltà in lettura e scrittura di un test di consapevolezza fonemica*, in «Età Evolutiva», 46, pp. 15-26.

⁵⁰⁷ R. Iozzino, S. Campi, C. Paolucci Polidori (1998), *Validità predittiva per la diagnosi di difficoltà di lettura e scrittura in prima elementare del livello della consapevolezza fonemica rilevato nel corso dell'ultimo anno di scuola materna*, in «I care», 23, n. 1, pp. 2-5.

⁵⁰⁸ M. Marchiori, M.A. Berton, M.R. Cortese, M. Craighero, E. Lorenzi, C. Scapin (2005), *Un'esperienza pluriennale di screening della dislessia nella classe prima della scuola primaria*, «Dislessia», 2, n. 2, pp. 229-241.

Il progetto SCO.le.DI.⁵⁰⁹, condotto in Toscana negli anni 2004-2005 su un campione di circa 4000 bambini frequentanti la prima classe della scuola primaria, ha evidenziato una drastica diminuzione dei soggetti a rischio nel corso della seconda classe: nello specifico, i dati attestano che il 25% circa dei bambini presi in considerazione appare positivo allo *screening* a gennaio del primo anno di scuola; tale percentuale si abbassa notevolmente al termine dell'anno scolastico (7%) e si riduce ancor più a gennaio dell'anno successivo, quando i bambini frequentano la seconda classe⁵¹⁰.

In realtà, considerato il dato epidemiologico che pone tra il 3 e il 5% la prevalenza dei DSA nella popolazione scolastica italiana, «i dati attualmente a disposizione sembrano suggerire che i progetti di *screening* finora attuati sono in grado di individuare con sufficiente probabilità i bambini con DSA solo nel corso del secondo anno della scuola primaria e che gli interventi attuati nel corso del primo anno di scuola non sembrano ridurre in modo significativo la prevalenza dei DSA misurata negli anni successivi»⁵¹¹.

Tra l'altro, considerato il fatto che la lingua italiana possiede un'ortografia trasparente, è possibile che un bambino acquisisca le «prime competenze di lettura e scrittura con un ritardo non evidente»⁵¹² e che manifesti difficoltà sempre più marcate in seguito, come rileva uno studio pilota condotto su 100 bambini seguiti dalla scuola dell'infanzia al quarto anno della scuola primaria: dei soggetti «a rischio» nella scuola dell'infanzia, alcuni si collocavano «nei limiti della norma» nella prima classe della scuola primaria per poi manifestare difficoltà significative nei processi di letto-scrittura al quarto anno della scuola primaria⁵¹³. Potrebbe tuttavia anche accadere che i segnali premonitori di possibili DSA si manifestino in modo accentuato solo con il passare del tempo e che, nella fase di acquisizione degli automatismi della letto-scrittura e del calcolo, non si rilevino particolari difficoltà, come dimostrano le parole della mamma di un ragazzo dislessico, disortografico e

⁵⁰⁹ Si tratta di un progetto, che ha coinvolto una rete di tredici scuole, finalizzato all'individuazione, attraverso appositi *screening*, di bambini a rischio di DSA.

⁵¹⁰ R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, cit., p. 158.

⁵¹¹ *Ibidem*.

⁵¹² *Ivi*, p. 159.

⁵¹³ R. Penge, E. Mariani, M. Pieretti, F. Arcangeli, G. Ceccarelli, M. Riccio (1999), *Uno screening longitudinale per la prevenzione dei disturbi di apprendimento: risultati in IV elementare*, «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 66, pp. 307-318.

discalculico: «[Luca] è stato un bambino precoce in tutto, a quattro mesi aveva quattro denti, a nove mesi camminava e parlava abbastanza bene. Nel periodo della scuola materna ha iniziato a storpiare qualche parola o a non riuscire a pronunciarla, scriveva “allo specchio”, cioè in senso contrario, come gli arabi; prima di andare alle elementari sapeva leggere correntemente e contare. Il primo anno di elementare era uno dei più bravi e veloci; spesso le insegnanti, per non vederlo col naso all’insù, lo mandavano a fare le fotocopie oppure ad aiutare i compagni rimasti indietro»⁵¹⁴.

I dati a nostra disposizione, dunque, pur evidenziando l’incidenza del fattore familiare-genetico nell’eziologia dei DSA, pongono inevitabilmente in luce la grande responsabilità della scuola nel fornire risposte adeguate alle differenze individuali, nella consapevolezza dei limiti di una prospettiva didattica basata esclusivamente sull’individualizzazione⁵¹⁵, poiché «in generale, la volontà di ridurre le differenze, invece di eliminarle, le evidenzia e [...] una pedagogia indifferenziata genera, negli effetti, profonde differenze»⁵¹⁶.

E allora ci si chiede: se lo scopo dell’azione educativa del docente è promuovere il raggiungimento del successo formativo da parte di ogni studente, non sarebbe opportuno “invertire la rotta”, considerato che «la scuola costruita sul principio dell’uniformità dei percorsi ha prodotto la differenza»⁵¹⁷?

4.5.2. L’esperienza “sul campo”

A. Gli esiti della sperimentazione del *Questionario osservativo IPDA*

Un breve accenno al contesto scolastico di riferimento

La scuola dell’infanzia “A.B. Sabin” è ubicata in una frazione residenziale del comune di Malnate, ossia Gurone. L’edificio, di recente costruzione, ospita sei aule didattiche con bagno interno, uno spazio attrezzato polifunzionale, un salone

⁵¹⁴ Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, cit., p. 32.

⁵¹⁵ Al riguardo, queste le parole con cui S. Kahn, una studiosa della *pédagogie différenciée* in ambiente francofono, rimanda allo scopo dell’individualizzazione didattica: «[...] la norma, incitando alla normalità, permette il controllo quantitativo della distanza di ogni risultato da ciò che è previsto e conduce, di conseguenza verso l’individualizzazione. Ogni individuo, in ogni istante, è definito attraverso lo scarto tra il suo comportamento o il risultato e la norma». Scopo dell’individualizzazione, dunque, è ridurre ai minimi termini le differenze individuali di ciascuno, in nome del principio di normalizzazione. S. Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, cit., p. 67.

⁵¹⁶ *Ibidem*.

⁵¹⁷ *Ivi*, p. 150.

circolare organizzato in diversi angoli, una palestra per il gioco libero e per le attività psicomotorie, un ambulatorio con lavanderia e servizi igienici, la sala medica, una cucina suddivisa in due locali (per la preparazione e per il lavaggio delle stoviglie), due ampi spazi esterni con cortili piantumati.

Ogni sezione ospita bambini di diverse fasce d'età: tale scelta organizzativa è, in gran parte, resa possibile dalla presenza di una struttura logistica del tutto rispondente ai bisogni specifici dell'utenza. La dotazione in ciascuna aula di un piccolo bagno interno rappresenta, infatti, una puntuale risposta "strutturale" alla spinta autonomistica dei bambini, anche di quelli più piccoli, e consente alle insegnanti una gestione del gruppo sezione finalizzata a motivare ogni suo componente attraverso attività che ne incoraggino la partecipazione, l'impegno, l'apprendimento significativo.

Da diversi anni nella scuola dell'infanzia si attua un progetto di prevenzione dell'insuccesso e del disagio scolastico rivolto ai bambini di cinque anni. Tale progetto è coordinato da un'insegnante psicopedagoga che opera *part-time* in una delle scuole primarie dell'Istituto e dedica il restante tempo alla realizzazione di percorsi mirati alla prevenzione del disagio scolastico nell'ambito dell'Istituto. Tale figura professionale collabora sinergicamente con le insegnanti e con le famiglie nel promuovere l'integrazione scolastica dei bambini e dei ragazzi con bisogni educativi speciali.

Nella scuola dell'infanzia, inoltre, si attuano diverse iniziative di continuità orizzontale e verticale che, a livello macro-sistemico, vedono coinvolti diversi docenti, sia della scuola dell'infanzia che della scuola primaria, in vista della realizzazione di progetti di raccordo che valorizzino le capacità e le competenze dei bambini, offrendo risposte adeguate ai loro bisogni e desideri formativi, nel quadro del successo formativo che la scuola è chiamata ad assicurare a ciascun allievo.

Costante e propositiva è la partecipazione dei genitori alle iniziative progettuali intraprese dalla scuola allo scopo di migliorare l'efficacia del servizio erogato. La scuola dell'infanzia, infatti, attraverso la strutturazione dell'ambiente sezione per angoli, l'organizzazione flessibile delle esperienze formative e l'elaborazione di progetti per fasce d'età, in una logica di individualizzazione, si propone di sviluppare

nel bambino le competenze previste a livello ordinamentale⁵¹⁸ attraverso itinerari formativi che valorizzino l'esperienza e sviluppino il senso della cittadinanza.

Le insegnanti, nelle attività di progettazione didattica, attribuiscono grande valore alla persona del bambino, alle sue attitudini e capacità, ai vissuti emozionali, alle esperienze familiari e sociali, così come agli elementi linguistico - culturali che costituiscono i mattoni della sua identità. La scuola dell'infanzia accoglie, infatti, diversi alunni di cittadinanza non italiana: questo richiede la messa in atto, da parte dei docenti, di specifici dispositivi pedagogici che abbiano nell'educazione interculturale la propria nota qualificante. È in tal senso che va interpretato il progetto «I colori del mondo», attraverso il quale ogni bambino riconosce se stesso come identità multipla e coglie le proprie e altrui differenze valorizzandole, mediante un processo dialogico di reciprocità con l'altro che determina, in ambito formativo, l'integrazione.

Al fine di favorire lo sviluppo delle competenze, le insegnanti stimolano l'innata curiosità dei bambini sollecitandoli a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso. L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori permettono, infatti, al bambino di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti. In tale contesto educativo, altamente qualificante, si è svolta l'attività di *screening* mediante il *Questionario osservativo IPDA*.

Il progetto ha interessato un campione di diciassette alunni, 8 maschi e 9 femmine, frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e distribuiti in due sezioni eterogenee costituite rispettivamente da 27 e da 28 allievi.

In relazione alle attività proposte dalle insegnanti per dare risposta ai diversi item previsti dal *Questionario*, alcuni alunni hanno dimostrato interesse e curiosità, altri hanno evidenziato tempi di attenzione piuttosto labili, altri ancora hanno svolto con fatica le proposte di lavoro, compiendo diversi errori dovuti principalmente alla distrazione.

⁵¹⁸ Il riferimento è alle «competenze di base» al termine del percorso triennale della scuola dell'infanzia, di cui alle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* emanate con Decreto 16 novembre 2012, n. 254, "Regolamento recante Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'art. 1, comma 4, del Decreto Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89" (G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013). Nello specifico, il riferimento è a p. 23.

Alcuni bambini hanno poi fornito risposte impulsive, senza attendere che la maestra terminasse di formulare una domanda o spiegasse un compito; poco disponibili a rispettare il principio della turnazione, hanno manifestato una certa difficoltà nel partecipare a giochi strutturati che richiedevano il rispetto delle regole.

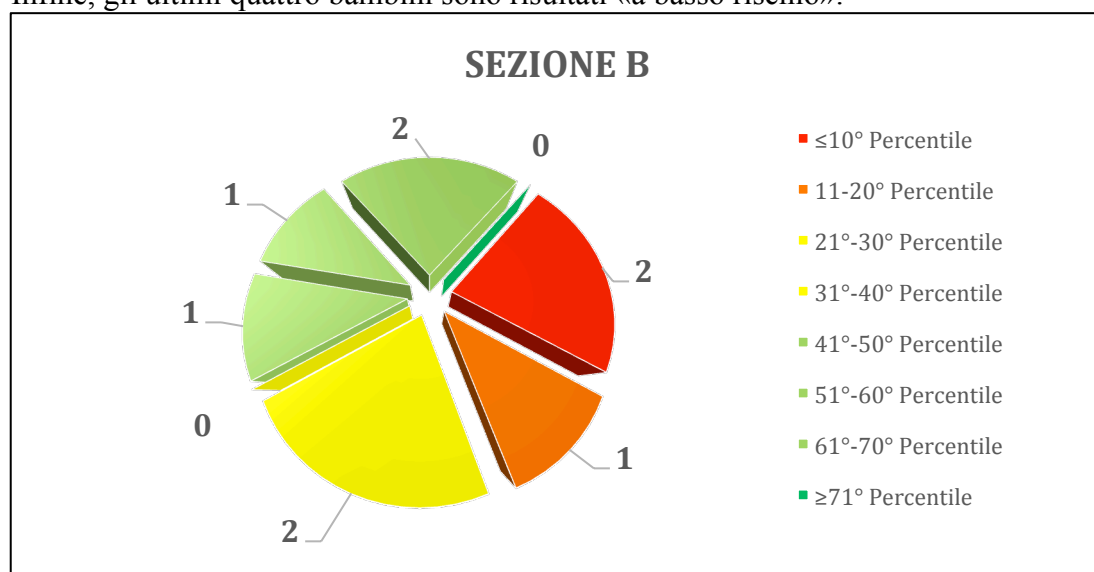
Anche sul piano dei prerequisiti della letto-scrittura e del calcolo, il gruppo è apparso piuttosto eterogeneo. Accanto ad alunni che, sin dalle prime attività di pregrafismo proposte, si sono distinti sul piano della precisione nel tratto grafico, si è individuato un congruo numero di bambini in difficoltà. In riferimento al disegno della figura umana, il divario è risultato ancor maggiore: si andava dal semplice “omino testone” alla raffigurazione di elaborate principesse con abiti curati nei minimi dettagli.

L'analisi dei dati raccolti

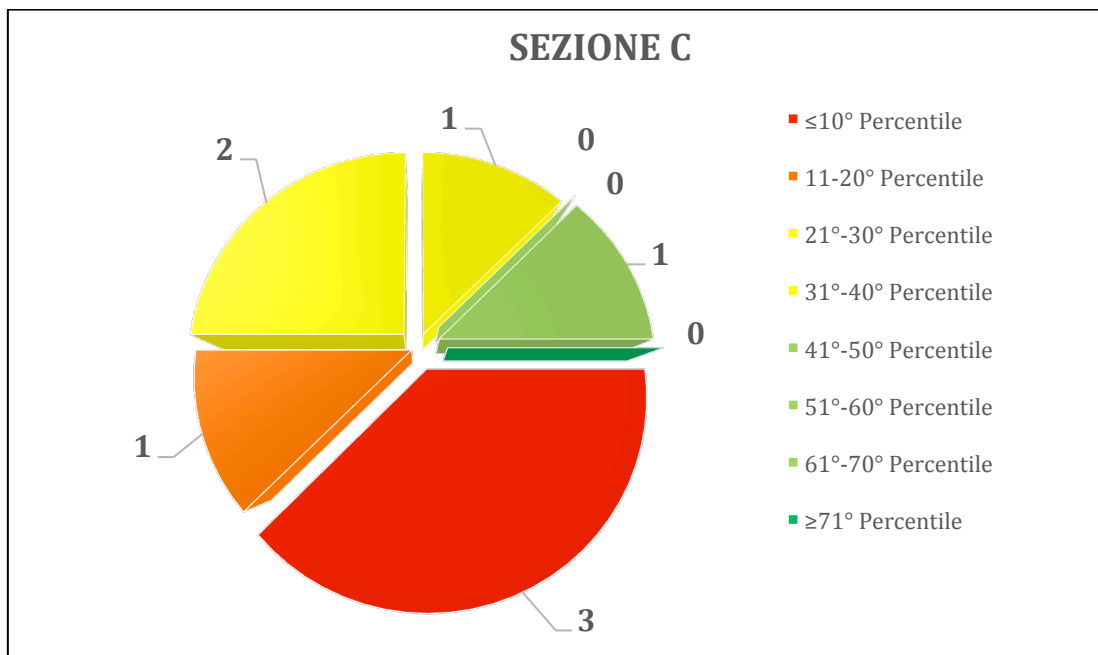
I dati raccolti evidenziano punteggi medi non particolarmente alti per entrambe le sezioni. Le difficoltà rilevate interessano trasversalmente gli apprendimenti di base. Al riguardo, l'attività di *screening* ha fatto emergere come particolarmente carenti le aree che riguardano la motricità, la comprensione linguistica e la metacognizione, cui si aggiunge il calcolo relativamente ad una delle sezioni campionate.

Nello specifico, nella sezione B, sono risultati «ad alto rischio» due alunni che hanno totalizzato un punteggio pari rispettivamente a 82 e 93, collocandosi al di sotto del decimo percentile; un terzo bambino, che ha totalizzato un punteggio complessivo pari a 114, è stato considerato «a rischio medio alto», così come altri due compagni, che hanno totalizzato un punteggio pari rispettivamente a 120 e 123, sono confluiti nella categoria riconducibile «a un rischio medio-basso».

Infine, gli ultimi quattro bambini sono risultati «a basso rischio».



Per quanto riguarda la sezione C, sono risultati «ad alto rischio» tre alunni, che hanno raggiunto un punteggio totale pari rispettivamente a 75, 97 e 102, collocandosi al di sotto del decimo percentile; un quarto bambino, che ha totalizzato un punteggio complessivo pari a 113, è stato considerato «a rischio medio alto»; tre bambini, che hanno totalizzato un punteggio pari rispettivamente a 120, 124 e 127, sono confluiti nella categoria riconducibile «a un rischio medio-basso». Un solo bambino è risultato «a basso rischio».



Ai fini dell'indagine, occorre tuttavia precisare che in ogni sezione era presente un bambino di cittadinanza non italiana, neoarrivato nella scuola. Nello specifico, l'alunno presente nella sezione B, considerato «ad alto rischio», si era trasferito in Italia con la famiglia da circa un anno, mentre il bambino, di origine russa, inserito nella sezione C, considerato «a medio rischio», frequentava la scuola dell'infanzia da circa tre mesi.

Come dimostrano gli studi scientifici, dunque, in entrambi i casi, le basse *performance* nelle abilità linguistiche, e non solo, sembrerebbero riconducibili a una recente esposizione alla lingua italiana, con conseguenti implicazioni sul piano della comprensione e della comunicazione verbale.

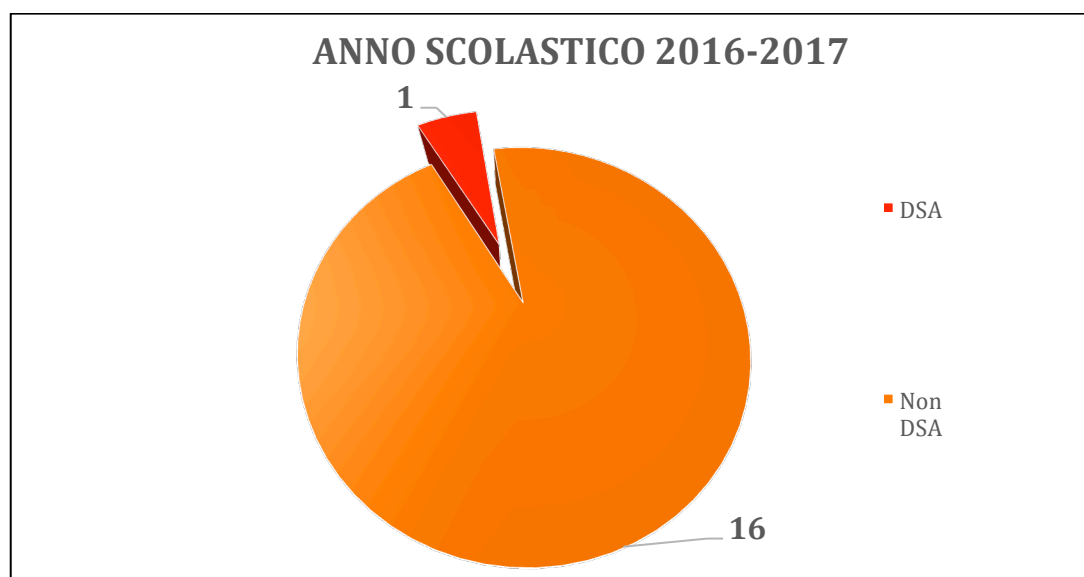
L'indagine comunque, a prescindere dal quadro non particolarmente roseo tracciato, ha fornito alle insegnanti un valido *input* per l'approfondimento delle difficoltà manifestate dai bambini, in vista della progettazione di attività specifiche volte a favorire l'acquisizione, o il potenziamento, delle abilità deficitarie.

Proviamo ora a capire, dall'analisi dei dati ad oggi presenti nell'Istituto, a quanti dei bambini allora identificati come soggetti «a rischio» è stata attribuita, nel corso della scuola primaria, una diagnosi di «disordine neuroevolutivo»⁵¹⁹ o di «disturbo specifico dello sviluppo».

Le evidenze cliniche del presente

Siamo nell'anno scolastico 2016/2017 e i bambini allora osservati frequentano la quarta classe della scuola primaria.

Questo grafico ritrae, nel loro insieme, i bambini delle due sezioni:



Come si evince dal grafico, dei bambini risultati «a rischio» nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, solo ad uno è stato diagnosticato un «disturbo specifico dell'apprendimento». In proposito, suscita particolare curiosità, aldilà delle evidenze scientifiche, la constatazione che il bambino in oggetto rientrava nella categoria degli alunni «a basso rischio» e si collocava, in rapporto al punteggio complessivo totalizzato, tra il sessantunesimo e il settantesimo percentile.

⁵¹⁹ Come abbiamo visto nel secondo capitolo, i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) rientrano in quest'ampia categoria concettuale.

B. Gli esiti della sperimentazione del Protocollo CMF

Un breve accenno al contesto scolastico di riferimento

La scuola primaria “C. Battisti” è sita nel centro storico della città di Malnate. Più di quattrocento studenti frequentano il plesso scolastico, costituito da venti aule didattiche e diversi laboratori, cui si aggiungono le due palestre, un piccolo ambiente polifunzionale, la sala proiezioni, l’ampio spazio riservato alla mensa ed un cortile esterno piantumato piuttosto vasto. L’edificio ospita diciannove classi, tra cui la seconda C, nella quale si è svolta l’attività di *screening* con l’obiettivo di identificare gli alunni in difficoltà d’apprendimento, per poi predisporre e attuare interventi didattici «individualizzati» utili a favorire nei bambini «a rischio» il potenziamento delle abilità deficitarie.

La classe è costituita da venticinque alunni, 10 maschi e 15 femmine. Del gruppo fanno parte sette alunni di cittadinanza non italiana, seppur di seconda generazione, ed un bambino con disabilità.

Il gruppo appare piuttosto eterogeneo dal punto di vista didattico. Le differenze individuali interessano i processi di apprendimento, gli stili di pensiero, le dinamiche di relazione e di attaccamento, i vissuti familiari, sociali e culturali.

Alla base della progettazione formativa si colloca il dispositivo della flessibilità didattica e organizzativa: poiché l’istituzione scolastica rappresenta un’agenzia educativa chiamata ad accompagnare lo studente - persona nella sua evoluzione, per liberarne potenzialità e per fornire strumenti utili al proprio progetto di vita, la progettualità didattica del *team* docente contempla i seguenti momenti strategici:

- la progettazione e l’implementazione di un contesto capace di determinare negli studenti condizioni affettive e relazionali favorevoli all’apprendimento, anche attraverso il ricorso ad una metodologia laboratoriale che valorizzi il “fare insieme”, nell’ottica costruttivista e dell’apprendimento cooperativo, avvalendosi delle innumerevoli possibilità offerte dallo sviluppo tecnologico contemporaneo.
- La promozione di processi di apprendimento stabili e trasferibili in contesti extrascolastici attraverso lo sviluppo di competenze, descrivibili in termini di autonomia e responsabilità.
- La proposta di un’offerta formativa flessibile e differenziata, che tenga conto dei bisogni e dei desideri formativi degli alunni, nonché degli stili cognitivi,

attributivi e motivazionali di ciascuno, traducibile nell'attivazione di laboratori strutturati per interesse, compito o livello.

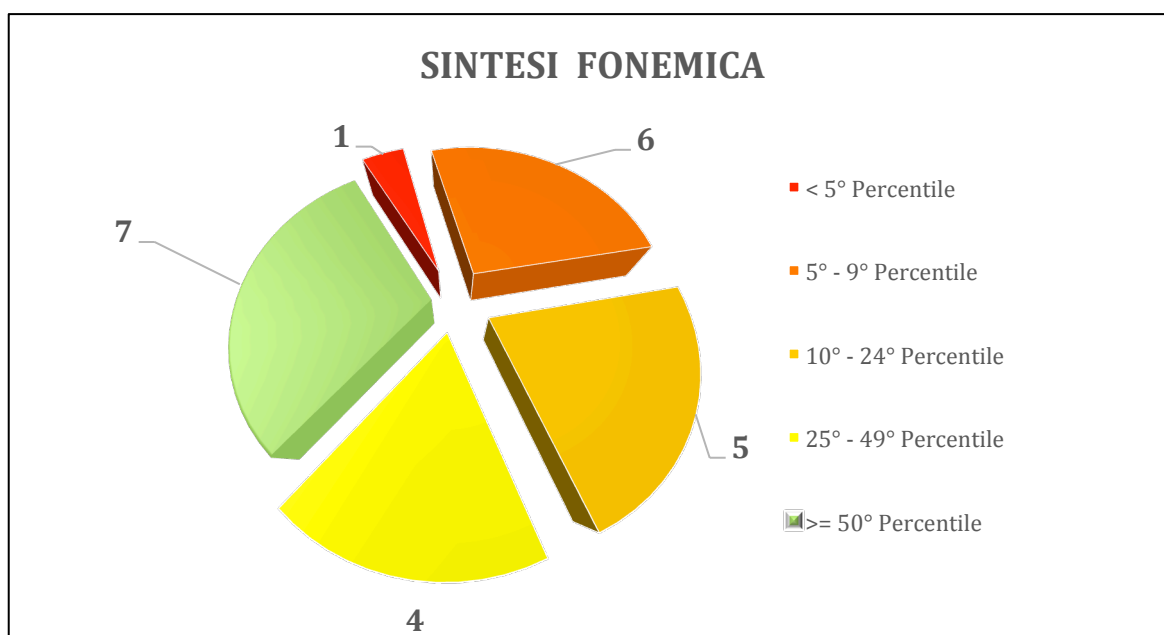
- L'utilizzo di strumenti di valutazione differenti, di natura quantitativa, per la valutazione di conoscenze e abilità, e qualitativa, per la valutazione di capacità e competenze.

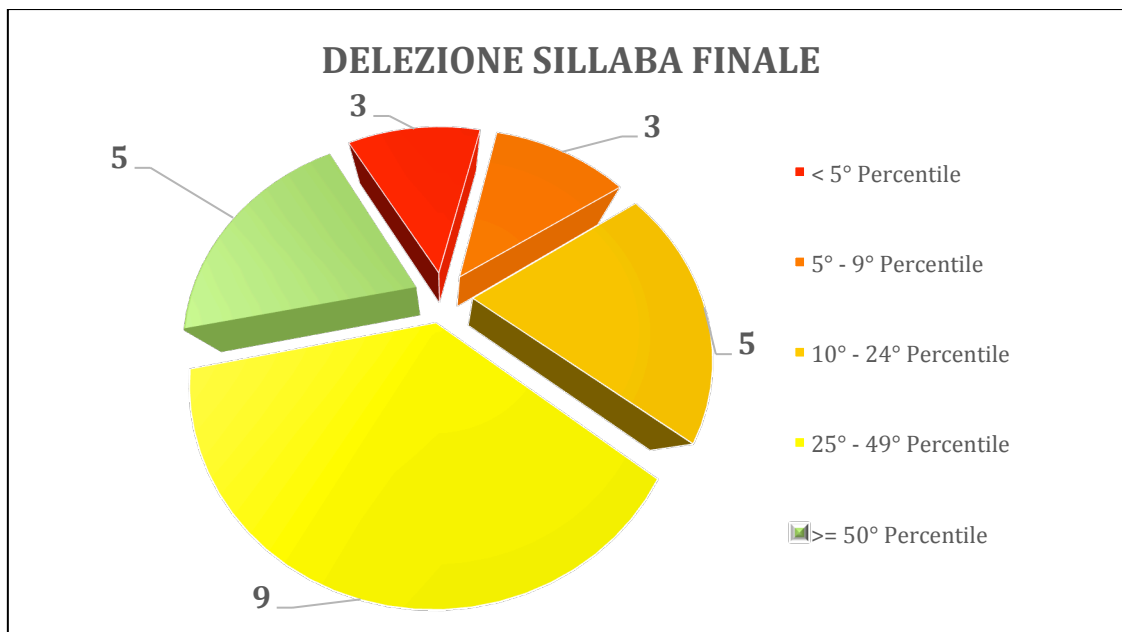
Per quanto le insegnanti si attivino nell'ancorare la progettazione formativa agli indirizzi strategici enucleati, si segnala tuttavia la presenza di un circoscritto numero di alunni che presentano difficoltà, soprattutto nella letto-scrittura. Per questa ragione, al fine di incrementare le attività mirate di recupero, rinforzo e potenziamento delle abilità deficitarie, il *team* docente ha optato per l'utilizzo di prove standardizzate che permettano di confrontare i dati della classe con un campione normativo italiano.

L'analisi dei dati raccolti

Le attività di *screening* confermano le difficoltà di un piccolo gruppo di bambini in compiti che richiedono abilità di carattere metafonologico, che sembrano rappresentare, lo ricordiamo, la “spia” più importante di un possibile disturbo specifico di apprendimento.

Nello specifico, le maggiori criticità interessano le abilità di sintesi fonemica e di delezione della sillaba finale, come evidenziano i seguenti grafici:

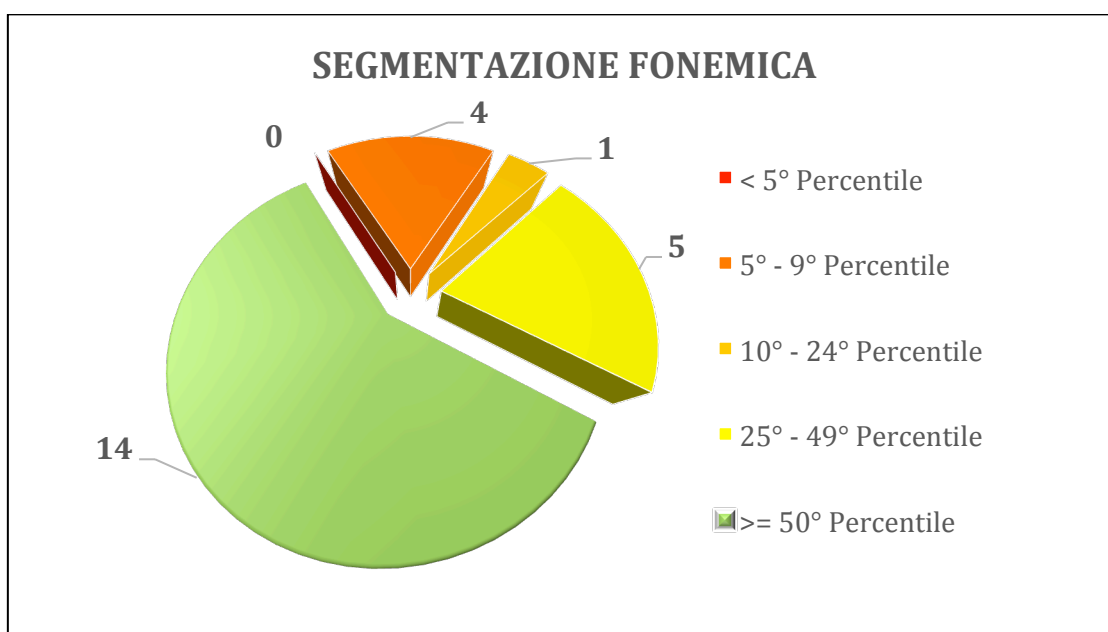




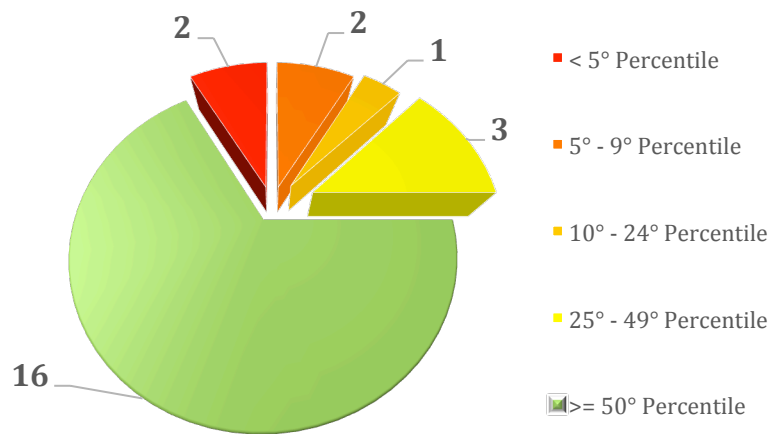
Più confortanti appaiono, invece, i riscontri riguardanti le seguenti abilità:

- segmentazione fonemica;
- ricognizione di rime;
- delezione della sillaba iniziale;
- fluidità verbale.

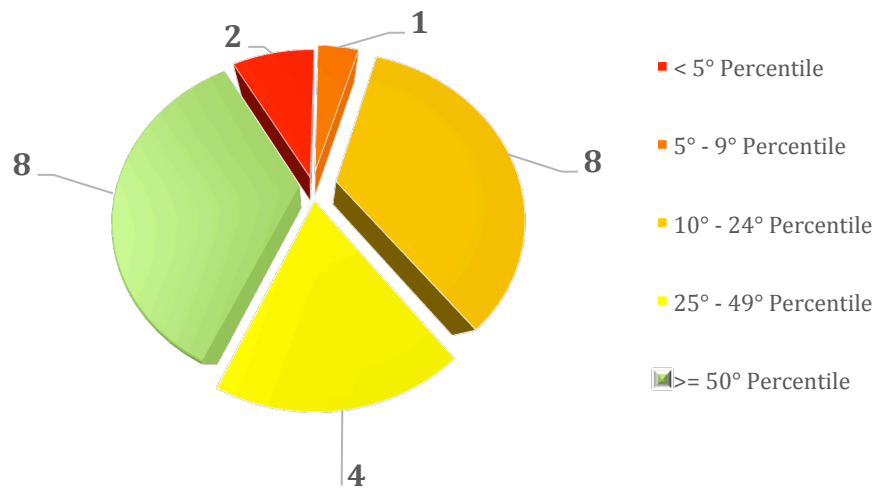
Si leggano, in proposito, i seguenti grafici:

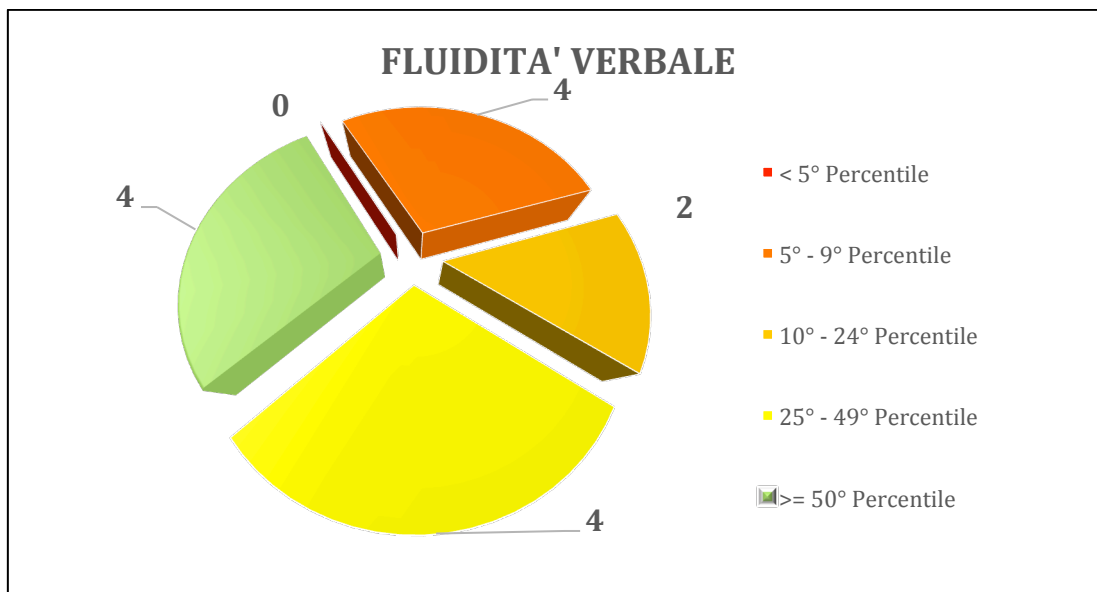


RICOGNIZIONE DI RIME



DELEZIONE SILLABA INIZIALE





Dall'analisi incrociata dei dati, tenuto conto degli esiti delle prove somministrate a ciascun allievo in rapporto alle diverse abilità che, nel loro insieme, costituiscono la «competenza metafonologica», è possibile affermare che sono rientrati nella categoria dell'«alto rischio» due bambini. Essi, infatti, hanno affrontato con grande difficoltà le varie prove e, in riferimento a ciascun dominio di abilità, sono confluiti nel *range* inferiore al quinto percentile o in quello compreso tra il quinto e il nono percentile.

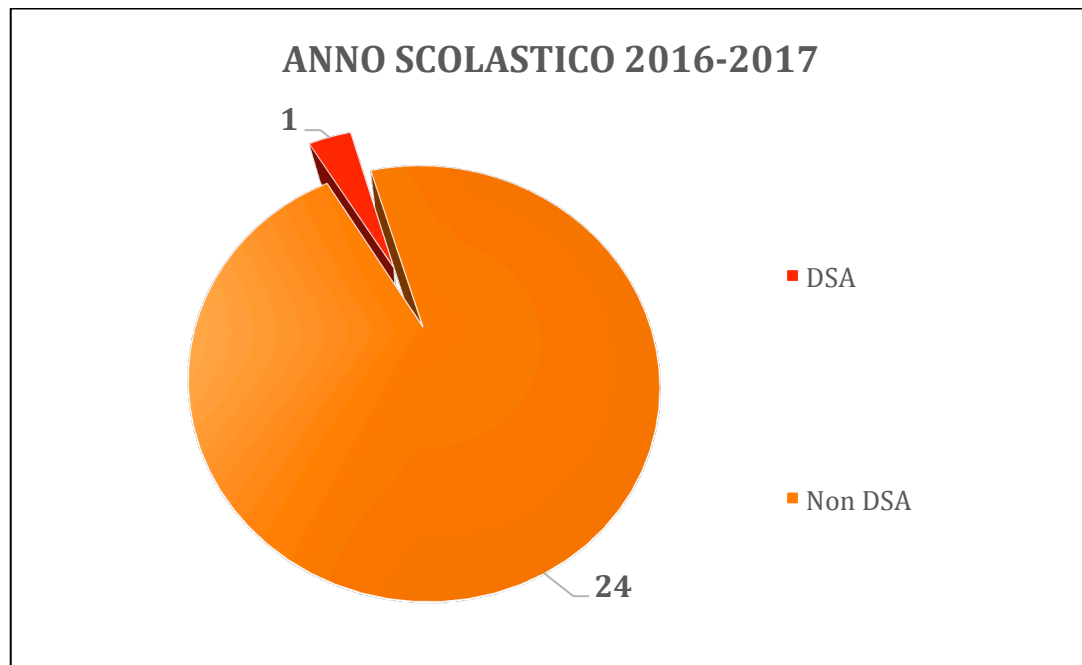
Anche in questo caso, tuttavia, occorre precisare che i bambini in questione erano di cittadinanza non italiana, seppur di seconda generazione: pertanto, le evidenze portate in luce dalle varie prove in cui si articola il Protocollo, non necessariamente rappresentavano il campanello di allarme di un possibile DSA.

Proviamo ora a capire, dall'analisi dei dati ad oggi presenti nell'Istituto, a quanti dei bambini allora identificati come soggetti «a rischio» è stata attribuita, nel corso della scuola primaria o della scuola secondaria di I grado, una diagnosi di «disordine neuroevolutivo» o di «disturbo specifico dello sviluppo».

Le evidenze cliniche del presente

Siamo nell'anno scolastico 2016/2017 e i bambini a cui era stata proposta la batteria di prove riguardanti il Protocollo CMF frequentano la prima classe della scuola secondaria di I grado.

Questo grafico fotografa, nel loro insieme, i bambini dell'allora classe seconda C:



Come si può evincere dalla rappresentazione grafica, solo ad un bambino è stato diagnosticato un «disturbo specifico dell'apprendimento». In proposito, suscita particolare curiosità la constatazione che il bambino in oggetto, pur non rientrando nella categoria degli alunni «a rischio», si collocava, in tutte le prove somministrate, tra il decimo e il ventiquattresimo percentile. Ovviamente, in questo *range* confluivano, a seconda della prova proposta, anche altri compagni: a questi, tuttavia, non è stata diagnosticata nel tempo la presenza di alcun disturbo.

4.6 ...Per concludere

Ritorniamo dunque alla domanda da cui siamo partiti: è possibile parlare di «prevenzione» dei Disturbi Specifici di Apprendimento? Sembra proprio di no, almeno in linea generale: come evidenzia R. Penge, infatti, «i dati attualmente a disposizione sembrano suggerire che i progetti di *screening* [...] sono in grado di individuare con sufficiente probabilità i bambini con DSA solo nel corso del secondo anno della scuola primaria»⁵²⁰.

⁵²⁰ R. Penge, *I disturbi specifici di apprendimento*, cit., p. 158.

Alla base della limitata capacità predittiva degli strumenti in nostro possesso per l'identificazione precoce dei DSA vi è un'importante consapevolezza: come dimostrano le neuroscienze, infatti, «durante lo sviluppo la neuroplasticità non è l'eccezione ma la regola, sia nello sviluppo tipico, sia in quello atipico. Un ruolo decisamente importante [*va dunque*] attribuito all'ambiente, all'esperienza e alla riabilitazione, in grado di plasmare e rimodellare lo sviluppo dei circuiti neurocognitivi»⁵²¹.

Stando così le cose, e rivolgendo lo sguardo all'ambiente scolastico, è opportuno ricorrere a strumenti come il *Questionario osservativo IPDA* e il Protocollo CMF? Senz'altro sì, se lo scopo del docente è disporre del maggior numero possibile di elementi conoscitivi per progettare al meglio l'azione didattica; sicuramente no, se lo scopo è «prevenire» possibili disturbi specifici di apprendimento in nome di un principio di “normalità” che, a quanto pare, pur presente nei diversi Protocolli diagnostici, non trova riscontro nella realtà, come evidenziano le parole di T. Grandin: «Incontro continuamente dei genitori che mi dicono: ‘Il mio bambino è stato diagnosticato la prima volta come autistico ad alto funzionamento. Poi ha ricevuto una diagnosi di ADHD. Poi una diagnosi di Asperger. Ma che cos'è?’. Io comprendo la loro frustrazione. Sono vittime di una medicina prigioniera delle etichette. Tuttavia, loro stessi condividono questo modo di pensare. Mi chiedono: ‘Qual è la cosa più importante da fare per un bambino autistico?’, oppure: ‘Che cosa faccio con un bambino che si comporta male?’. Ma che cosa significa ‘si comporta male’? Definisco ‘prigioniero delle etichette’ chi pensa in questo modo, perché si preoccupa della parola per indicare la cosa al punto che alla fine non vede più la cosa. Ho incontrato lo stesso modo di pensare in altri contesti. Se un allevatore mi dice: ‘Il mio cavallo è ribelle. Che cosa devo fare?’; oppure qualcuno che ha letto i miei libri sul comportamento degli animali mi chiede: ‘il mio cane è pazzo. Che cosa devo fare?’, io rispondo: ‘Bene, anzitutto mi dovete spiegare che cosa significa ribelle o pazzo’. Io non ho nessuna indicazione, finché non siete voi a darmela. Il cane tenta di mordere la mano agli estranei? Oppure salta addosso alla gente semplicemente perché si sente felice? In tutti questi casi, rispondo sempre con le

⁵²¹ A. Facoetti, M. Benassi, R. Bolzani, D. Menghini, S. Vicari, *Le dislessie evolutive*, in S. Vicari, M.C. Caselli, *Neuropsicologia dello sviluppo* (eds.), cit., p. 138.

stesse parole: non si preoccupi dell'etichetta. Mi dica qual è il problema. Parliamo specificamente dei sintomi»⁵²².

⁵²² T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro* (tit. orig. *The Autistic Brain: Thinking Across the Spectrum*, 2013), Adelphi, Milano 2014.

5. Osservare azioni umane, in educazione. Un'indagine qualitativa

«Il nucleo del nostro essere è l'azione del percepire, e la magia del nostro essere è la consapevolezza. Percezione e consapevolezza sono in una sincronia inestricabile e perfetta»⁵²³: con queste parole C. Castaneda pone in evidenza l'indissolubile relazione esistente tra il «percepire», elemento strutturale dell'universo sensibile, immanente in ciascun individuo, e l'«acquisire consapevolezza» dell'essere intrinseco delle cose, dando senso e significato a quanto conosciuto, sperimentato, vissuto.

Fin dalla notte dei tempi, percezione e consapevolezza hanno connotato e continuano a connotare l'essere umano nella sua identità più recondita, e rappresentano la porta aurorale di accesso al processo di 'costruzione' personale della realtà: «non c'è esperienza umana, infatti, quando essa è del tutto inconsapevole, opaca, chiusa in se stessa, passiva, senza una qualche forma di 'accorgersi' e di 'volere'. Potremmo anche dire: per l'uomo, non c'è esperienza 'sensibile' senza, paradossalmente, un qualche collegamento con la parte tradizionalmente chiamata 'intelligibile'»⁵²⁴.

L'uomo, pur condividendo con i corpi fisici, tra cui i minerali e le pietre, e i corpi vegetali, quali l'erba, le piante, i muschi, la comune appartenenza al pianeta terra, come evidenzia l'etimologia stessa del termine «uomo» che M. Heidegger farebbe risalire ad *humus*⁵²⁵, tuttavia ha nell'«anima razionale», ed in particolar modo nel *lógos*, la propria essenza più recondita⁵²⁶: il *lógos*, infatti, attraverso un percorso di assestamento continuo di pensiero e linguaggio, fondato sulla reciprocità, consentirebbe all'uomo di esplorare al massimo grado l'intero continente dell'intenzionalità umana⁵²⁷, dando ragione, di volta in volta, del come, del quando, del dove e del perché delle cose, non tanto per il proprio piacere, ma per il piacere di

⁵²³ C. Castaneda, *La ruota del tempo. Pensieri sull'universo degli sciamani dell'antico Messico* (tit. orig. *The Wheel of Time: The Shamans of Ancient Mexico*, 1998), Rizzoli, Milano 2007, p. 166.

⁵²⁴ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 70.

⁵²⁵ M. Heidegger, *Essere e tempo* (tit. orig. *Sein und Zeit*, 1927), F.lli Bocca, Milano 1963, pp. 211-212.

⁵²⁶ Secondo Aristotele, l'uomo sarebbe «l'unico animale [dotato di] *lógos*»: tale caratteristica costituirebbe la base fondativa della sua peculiare socialità. Aristotele, *Politica* I, 1253 a, 25-29.

⁵²⁷ Per un maggiore approfondimento della tematica, cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 95-118.

dire il vero, di agire bene e in modo giusto, di gustare il bello, in qualunque momento dell'esistenza⁵²⁸.

Proprio nell'intenzionalità e attraverso il *lógos*, infatti, l'uomo, unico tra gli esseri, è in grado di esercitare la libertà e la responsabilità che gli sono proprie, dando valore e dignità alle sue «azioni»⁵²⁹, che si configurano, secondo le suggestioni antropologiche del pensiero tomista, come autentici «atti umani», piuttosto che come «atti dell'uomo». Mentre i primi scaturiscono, infatti, dall'intenzionalità e dal *lógos* di ogni soggetto umano e, in ogni fase del loro manifestarsi, sono presidiati dalla coscienza e dall'autocoscienza del proprio artefice, gli «atti dell'uomo», al contrario, accomunano l'essere umano agli altri esseri viventi superiori o alle macchine, in quanto sono «causati» in maniera necessaria da 'altro', così come accade ai «comportamenti istintuali» propri degli animali e alle «operazioni» eseguite dalle macchine o dagli automi. In proposito, queste le parole di Tommaso d'Aquino: «Si dice atto umano non qualsiasi atto compiuto dall'uomo o nell'uomo, perché in alcuni atti gli uomini operano come le piante e i bruti, bensì un atto proprio dell'uomo. Ora, rispetto alle altre cose, l'uomo ha questo di proprio, di essere padrone del proprio atto (*sui actus est dominus*); pertanto, qualsiasi atto di cui l'uomo è padrone, è propriamente un atto umano»⁵³⁰.

L'«azione umana», dunque, insieme all'intenzionalità e al *lógos*, per riprendere Aristotele, rappresenta il *proprium* dell'uomo, ciò che lo differenzia da qualsiasi altro essere vivente e gli consente di attribuire valore e dignità alle 'realtà' di cui è «padrone». Riguardo poi al concetto di "dignità", vale la pena riprendere un noto passaggio di I. Kant: «Nel regno dei fini ogni cosa ha un prezzo o una dignità. Ciò che ha prezzo può essere sostituito anche da qualcosa di equivalente: ciò che ha dignità, invece, si eleva sopra ogni prezzo e non consente un equivalente»⁵³¹. Tali parole evidenziano in modo inequivocabile, riguardo alla dignità umana, il valore insito nel concetto di persona, valore non determinato da ciò che si possiede o si è in

⁵²⁸ Aristotele, *Metafisica* 1063 a 5-6; *Etica nicomachea* 1134 a 31-32. Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 119-125.

⁵²⁹ Per un maggiore approfondimento del concetto, cfr. G. Bertagna, *Azione*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 55-70.

⁵³⁰ Tommaso d'Aquino, *De veritate*, q. 1, a. 4.

⁵³¹ I. Kant, *Critica della ragion pratica* (tit. orig. *Kritik der praktischen Vernunft*, 1788), Rusconi, Milano 1982, pp. 133-134.

grado di dare, ma da ciò che si è, incommensurabile e insostituibile realtà da onorare e rispettare nella sua singolarità e universalità. Il valore senza prezzo della dignità nasce, infatti, da una prerogativa umana fondamentale, cioè la “produttività” morale della persona, la sua libertà, la capacità di autotrascendersi, di superare, grazie al *lógos*, le pesanti barriere del mondo empirico, in relazione alle quali l’uomo si identifica come anima vegetativa e sensitiva, e di connotarsi, nell’ambito di una dimensione metafisica, come soggetto razionale, logico, responsabile, progettuale, autotrasparente, vigile⁵³². La dignità umana, pertanto, non ha prezzo perché è attestazione di autonomia e di libertà, di imputabilità e di responsabilità. Nella persona umana coabitano aspetti nomotetici e aspetti idiografici che, nel loro insieme, sono in grado di definire ogni uomo, oltre che in rapporto a categorie concettuali “universali”, secondo i tratti costitutivi di unicità, singolarità, originalità e relazione.

L’uomo, tuttavia, proprio perché abita lo spazio della natura e si colloca, dal punto di vista temporale, nella storia, non è soltanto un essere che «agisce» nell’intenzionalità, nella libertà e nella responsabilità delle proprie azioni, ma talvolta è anche «agito» da altro, sia esso la “natura”, con i suoi ritmi vitali che impongono la soddisfazione di quelli che A. Maslow definisce «bisogni fisiologici»⁵³³, sia esso l’apparato tecnico-scientifico edificato dall’uomo⁵³⁴. I dispositivi dunque, come M. Foucault ci ha insegnato, hanno una forza straordinaria e irresistibile perché privano potenzialmente l’uomo della capacità di “inaugurare” azioni umane, rendendolo schiavo di vincoli e pressioni che non dipendono da lui⁵³⁵.

Tuttavia l’uomo, grazie al *lógos*, può rivendicare un margine, più o meno ampio, di libertà e responsabilità in ciò che fa. La sua umanità consiste, infatti, nel trasformare sempre più questo suo «potere» in «essere», allargandolo progressivamente nel tempo e nello spazio della propria presenza individuale e di specie. In questo consiste il vero processo dell’educazione, della formazione e dell’istruzione: queste dimensioni, infatti, «avendo tutte e tre bisogno, per esserci, di intenzionalità, *lógos*

⁵³² G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., pp. 248-259.

⁵³³ A.H. Maslow, *Motivazione e personalità* (tit. orig. *Motivation and Personality*, 1954), Armando Editore, Roma 2010.

⁵³⁴ G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., pp. 278-290.

⁵³⁵ M. Foucault, *Dits et écrits*, vol. II, Gallimard, Paris 2001, pp. 299-300.

pubblico e azioni umane decise in libertà e responsabilità, sono una riserva esclusiva degli uomini e possono avvenire soltanto tra uomini che agiscono e interagiscono da persone umane»⁵³⁶. Tuttavia, come ogni persona umana, pur non essendo né un minerale, né un vegetale, né un animale, né una macchina, di fatto “contiene” in sé il minerale, il vegetale, l’animale e il meccanico, allo stesso modo, «non esiste educazione, formazione e istruzione che non sia altrettanto *necessariamente* costituita da operazioni e comportamenti di ‘cura’, ‘sviluppo o crescita’, ‘addestramento’, ‘modellamento’ ecc.», ascrivibili anche ad enti del mondo non umano, sia esso naturale o artificiale⁵³⁷.

Scopo del capitolo è dunque far emergere, attraverso il racconto delle «azioni» dei docenti, le strategie utilizzate per «garantire il diritto all’istruzione» e «favorire il successo scolastico» degli allievi con DSA, promuovendo tanto «lo sviluppo delle potenzialità [*di ciascuno*]», quanto la riduzione dei «disagi relazionali ed emozionali»⁵³⁸.

5.1 La complessità dell’azione didattica

«Non è il molto sapere che sazia e soddisfa l’anima, ma il sentire e gustare le cose interiormente»⁵³⁹: con tali parole, di grande attualità, Ignazio di Loyola sottolinea l’inadeguatezza di un paradigma conoscitivo inteso come mera rappresentazione e riproduzione del patrimonio culturale, che ha tra l’altro la propria metafora nell’immagine dell’intelligenza come contenitore vuoto da riempire progressivamente per sovrapposizione di conoscenze trasmesse, a favore di un modello educativo che ha la sua nota qualificante nella ricerca e nell’interiorizzazione dell’impiego creativo della conoscenza. L’oggetto culturale, il soggetto in apprendimento e l’azione d’insegnamento rappresentano, infatti, i tre elementi costitutivi della complessità dell’azione didattica.

Di fatto la complessità rappresenta un intreccio di più situazioni, fatti, fenomeni e processi, intimamente collegati, che, nel loro insieme, rappresentano il “contesto”

⁵³⁶ G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., p. 354.

⁵³⁷ *Ibidem*.

⁵³⁸ Legge 8 ottobre 2010, n. 170, art. 2, comma 1, lettere a), b), c).

⁵³⁹ S. Ignazio di Loyola, *Esercizi spirituali* (tit. orig. *Exercitia spiritualia*), n. 2, cit.

dell'azione umana, quel tessuto intrecciato della vita che opera profondamente nella crescita di ogni persona.

L'esperienza di tutti i giorni pone l'uomo di fronte a situazioni di cui non è sempre facile cogliere la ricca complessità: le facce della realtà sono varie e molteplici, chiare per una parte e oscure per l'altra, immediate nel messaggio ma anche ambigue nella lettura. In tale orizzonte, l'educazione rappresenta un accompagnamento capace di introdurre il soggetto in apprendimento all'esperienza piena della realtà, in nome di una pedagogia autentica che aiuti ad ascoltarsi, ad ascoltare le proprie "risonanze" provocate da un contatto vitale. La risonanza è, infatti, un fenomeno della coscienza e la coscienza è, con la realtà, la sede in cui convergono tutte le facoltà dell'uomo. La risonanza interessa quindi l'affettività dell'essere umano, ma coinvolge anche l'intelligenza, la volontà, i sensi, la fantasia, la memoria, dunque l'uomo nella sua integrità, l'uomo sublimato nel concetto di "persona", inteso pertanto, nei suoi aspetti idiografici oltre che nomotetici, come unicità, singolarità, originalità e apertura.

Come evidenziato nel terzo capitolo, sul piano epistemologico, la complessità si intreccia con le problematiche dell'apprendimento: complessità è infatti l'antitesi del concetto di «causalità lineare», che intende il processo di insegnamento-apprendimento secondo schemi rigorosamente lineari, razionali e unidimensionali⁵⁴⁰. Complessità è capacità di camminare nell'oscurità e nell'incertezza, trasformando la precarietà dell'errare in risorsa, forza, disciplina del pensiero.

Complessità è interdisciplinarità, consapevolezza che gli oggetti di studio più complessi sfuggano alla presa di un unico approccio disciplinare.

Complessità è aspirazione implicita verso l'unità del sapere, perché un approccio interdisciplinare è intellettualmente fecondo nella misura in cui non si limita ad una caotica sovrapposizione di una pluralità di sguardi disciplinari, ma solo se vi è una tendenziale "convergenza" di tali sguardi verso un *principium unitatis* di tipo culturale, che legittimi e motivi l'interdisciplinarità stessa.

Ne consegue pertanto, sul piano didattico, l'attribuzione di un nuovo significato al processo di apprendimento, inteso come percorso creativo e critico attraverso cui l'alunno riporta la complessità entro l'unitarietà, conferendo senso e significato a quanto da lui conosciuto.

⁵⁴⁰ G. Bertagna, *Agazzi e la scuola secondaria: una sfida culturale*, cit., pp. 91-93.

Tuttavia, perché questo avvenga, è indispensabile promuovere intenzionalmente, in ambito scolastico, percorsi formativi in grado di connotare la persona che apprende, ossia lo studente, non come un'entità astratta, o un "pensiero" puro, ma come una realtà vivente che si realizza attraverso la relazione, ovvero tramite l'incontro con l'altro, depositario di nuove e differenti conoscenze, nella consapevolezza che «l'uomo è un rapporto; non che sia in rapporto, non che abbia un rapporto, ma è un rapporto, più precisamente un rapporto con l'essere (ontologico), un rapporto con l'altro»⁵⁴¹.

Così si esprime, infatti, R. Guardini: «La persona umana non può comprendersi come chiusa in se stessa, perché essa esiste nella forma di una relazione. Seppure la persona non nasca dall'incontro, è certo che si attua solo nell'incontro»⁵⁴². Nasce da qui la duplice dialettica che caratterizza la persona: da una parte, il radicamento nella storia; dall'altra, il superamento dell'esperienza. La persona è dunque una sorta di albero che affonda le sue radici nella corposa concretezza della terra ma, nello stesso tempo, si apre all'esterno, ad un'esperienza che la trascende. In tale prospettiva, la formazione interviene affinché questa crescita sia caratterizzata da una buona coerenza tra le varie parti della pianta, ovvero da un allineamento fra il contesto in cui la persona agisce, i comportamenti che attua, le capacità che manifesta, i valori e le convinzioni in cui crede e l'identità che esprime. La persona, pertanto, nella sua integralità, sempre relazionale, e nella pluridimensionalità del bagaglio esperienziale, che costruisce *in progress* nel tempo, rappresenta il fulcro del processo di apprendimento e conseguentemente il centro diffusivo delle azioni di cambiamento da sviluppare nell'ambito della scuola.

⁵⁴¹ L. Pareyson, *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995, p. 15.

⁵⁴² R. Guardini, *Scritti filosofici*, cit., vol. II, p. 90.

5.2 L'approccio "partecipativo" della ricerca in ambito educativo. Per un inquadramento metodologico

«Tutti gli uomini», afferma Aristotele, «tendono per natura alla conoscenza»⁵⁴³. Essa rinvia, dal punto di vista etimologico, ad una realtà composita, che può essere indagata nel duplice significato di processo e di prodotto⁵⁴⁴: nel primo caso, la conoscenza, in quanto processo attivo e dinamico, presupporrebbe, quale *condicio sine qua non*, il rapporto di un soggetto conoscente con un oggetto specifico e implicherebbe di conseguenza la piena consapevolezza, da parte del soggetto conoscente, dell'atto conoscitivo in cui è impegnato allo scopo di tenere insieme, congiungere, collegare i diversi aspetti della realtà; nel secondo caso, in quanto prodotto, costituirebbe un insieme di dati connessi e organizzati che, riconducibili a precisi campi di indagine multidisciplinare e interdisciplinare, rappresentano gli elementi costitutivi del patrimonio culturale di una società che la scuola, in quanto istituzione educativa formale, ha il vincolo di utilizzare affinché ciascun allievo possa realizzare al meglio le proprie potenzialità, nella particolare situazione data⁵⁴⁵. Se dunque la scuola è l'istituzione sociale preposta a educare e a sostenere il formarsi delle persone attraverso l'istruzione, che quindi rappresenta «la ragion d'essere della scuola»⁵⁴⁶, ne consegue la stretta correlazione tra la categoria concettuale della conoscenza, nella duplice accezione di processo conoscitivo e di prodotto degli atti conoscitivi, che sono tra l'altro espressione della razionalità teoretica, tecnica e pratica dell'uomo⁵⁴⁷, e l'azione didattica, finalizzata a promuovere nello studente tanto il dispiegarsi dei processi conoscitivi quanto l'acquisizione di conoscenze dichiarative, procedurali e condizionali utili ad agire con competenza, cioè in modo consapevole, autonomo e responsabile, in una determinata situazione⁵⁴⁸. Pertanto, se

⁵⁴³ Aristotele, *Metafisica* I, 980 a.

⁵⁴⁴ La radice indoeuropea (*gn-/gen-/gne-/gno*) del termine conoscenza «rinvia al possedere, all'apprendere con l'intelletto, ma anche al generare e al nascere»; al riguardo, i suffissi *co* e *sco* rinviano rispettivamente all'azione del tenere insieme, del congiungere, del collegare e all'idea di un processo attivo e dinamico; P. Triani, *Conoscenza*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, cit., p. 120.

⁵⁴⁵ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., pp. 36-41.

⁵⁴⁶ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 393.

⁵⁴⁷ G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 54-55.

⁵⁴⁸ Per una trattazione più esaustiva del concetto di competenza cfr. G. Sandrone, *Competenza*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, cit., pp. 79-91; G.

ogni conoscenza è esercizio di una soggettività che dialoga con se stesso, gli altri e il mondo, ne consegue l'importanza di un'azione didattica che, valorizzando le conoscenze "implicite" degli studenti e sostenendo l'acquisizione di nuove conoscenze in intenzionalità, ragione, libertà e responsabilità⁵⁴⁹, rappresenti un'occasione di crescita educativa e di maturazione personale⁵⁵⁰.

Come tradurre, tuttavia, nella prassi didattica tanto l'attenzione ai contenuti culturali che la scuola è tenuta istituzionalmente ad utilizzare per i processi educativi che le sono propri, quanto la consapevolezza che nessuno possa acquisire alcuna conoscenza se non attraverso il dialogo fecondo tra le conoscenze nuove e quelle che, già presenti, costituiscono la sua visione del mondo⁵⁵¹? Come favorire, nel quadro della *mission* istituzionale della scuola, in relazione agli alunni con DSA, «la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, [*nonché*] delle scelte educative della famiglia»⁵⁵²?

Come abbiamo visto nel primo capitolo, i dispositivi giuridici riguardanti il sistema educativo nazionale di istruzione e formazione forniscono risposte univoche a queste domande, evidenziando l'opportunità, nonché la necessità, di ricorrere ad una didattica «individualizzata» e al contempo «personalizzata». Tra l'altro, le stesse *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* riservano un intero paragrafo all'approfondimento della tematica, ribadendo che «la sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina, per l'alunno e lo studente con DSA, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento».

Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, cit., pp. 32-53.

⁵⁴⁹ Si tratta dei quattro criteri utili a qualificare il concetto di azione umana dal punto di vista dell'antropologia pedagogica; cfr. G. Bertagna, *Azione*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, cit., pp. 55-70.

⁵⁵⁰ Gli studi di Heron & Reason, ripresi da Ruth Deakin Crick, evidenziano l'importanza del cosiddetto «"sapere esperienziale" come sapere precedente alla nostra capacità di costruire concetti, come conoscenza generata dall'esperienza e dall'essere attivi nel mondo»; R. Deakin Crick, *Personalizzare per valorizzare il sé personale*, in M.E. Mincu (ed.), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, SEI, Torino 2011, p. 68.

⁵⁵¹ La presente riflessione ha quale paradigma epistemologico di riferimento il realismo critico che, identificando la conoscenza quale processo interattivo e costruttivo tra il soggetto conoscente e la realtà, si discosta tanto dal realismo ingenuo, secondo cui la conoscenza rappresenterebbe una visione immediata delle realtà esterna al soggetto, quanto dall'idealismo, che invece ricondurrebbe la conoscenza ad una costruzione meramente interna del soggetto. P. Triani, *Conoscenza*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, cit., p. 122.

⁵⁵² Legge 28 marzo 2003, n. 53, cit., art. 1 comma 1.

Tuttavia, al di là del dettato normativo, quanto tali principi pedagogico-didattici trovano riscontro nei processi di insegnamento-apprendimento posti in essere nella scuola? Proviamo a scoprirlo attraverso i risultati di un'indagine che ha coinvolto, nell'anno scolastico 2012-2013, quattro classi quinte della scuola primaria "C. Battisti" di Malnate (VA).

Scopo dell'indagine era esplorare le pratiche educativo-didattiche, individualizzate e/o personalizzate, poste in campo dai docenti per il raggiungimento del successo formativo degli allievi con DSA.

La ricerca è avvenuta nel periodo compreso tra i mesi di gennaio e maggio 2013. La scelta della scuola non è stata casuale: il ricercatore aveva lavorato in quel contesto, nel ruolo di docente, nel periodo anteriore allo svolgimento dell'indagine.

La scelta delle classi è stata, invece, l'esito di un breve percorso di condivisione del valore aggiunto dell'indagine dapprima con il Dirigente Scolastico, dott. Lucio Valli, e con l'insegnante che, nell'ambito dell'Istituto, si occupava del coordinamento didattico-organizzativo della commissione DSA, la dott.ssa Teresa Valtolina; in un secondo momento, con le insegnanti di classe coinvolte nell'indagine e con le famiglie degli alunni: nello specifico, durante un incontro avvenuto nel mese di gennaio, il ricercatore aveva condiviso con i docenti gli obiettivi del progetto, le reciproche responsabilità e le modalità di intervento; in seguito le insegnanti, in occasione di un'assemblea di interclasse avvenuta di lì a breve, avevano illustrato il progetto alle famiglie, comunicando loro la presenza del ricercatore in alcuni momenti della giornata scolastica.

Per gli obiettivi di ricerca che ci si è posti, si è scelto di effettuare un'indagine di tipo qualitativo⁵⁵³ e, nello specifico, di adottare la metodologia dell'osservazione partecipante, «una strategia di ricerca nella quale il ricercatore si inserisce in maniera diretta, e per un periodo di tempo relativamente lungo, in un determinato gruppo sociale preso nel suo ambiente naturale, instaurando un rapporto di interazione con i suoi membri allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni»⁵⁵⁴. Come sottolinea, infatti, L. Mortari, «la filosofia partecipativa della ricerca contribuisce in maniera decisiva al superamento di certi aspetti ormai criticati del paradigma positivistico, poiché in

⁵⁵³ L. Ricolfi (ed.), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2001.

⁵⁵⁴ P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 368.

luogo del principio epistemico del separare adotta quello dello stabilire connessioni. Nel mondo, [*come ben sappiamo*], tutto è connesso, continuare ad adottare la strategia del separare, agendo per unità distinte ed omogenee (ricercatori *versus* partecipanti), considerata nell'ambito del positivismo come una strategia essenziale per il procedere scientifico della ricerca, significa impoverire l'effetto delle nostre azioni»⁵⁵⁵.

Al centro della ricerca, come anticipato prima, le «azioni» individualizzate e/o personalizzate poste in campo dai docenti in favore degli alunni con DSA. Di fatto, per quanto si sia prestata particolare attenzione agli approcci educativo-didattici riguardanti questa categoria di allievi, l'introduzione del principio di «personalizzazione» nella recente normativa scolastica⁵⁵⁶, in affiancamento al principio di «individualizzazione» di cui alla legge n. 517/1977⁵⁵⁷, ha determinato nel ricercatore, almeno in prospettiva, un allargamento di visuale sulle azioni messe in campo dai docenti nei confronti di tutti gli alunni, nella consapevolezza, tra l'altro ribadita dal dettato normativo, che il fine dell'educazione è «la persona dello studente e la maturazione globale migliore possibile delle sue capacità, nei contesti, nei processi e nelle relazioni date»⁵⁵⁸.

Tuttavia, come evidenzia la letteratura, poiché ogni esperienza, ancorché educativa, si connota per il suo “svolgersi” entro un preciso arco temporale, affinché sia sottoposta al vaglio critico del *lógos*, in un'ottica di trasformazione migliorativa della realtà, deve essere “narrata”. «L'esperienza è qualcosa di vivo che fluisce nel tempo: mentre il pensiero argomentativo tende a cristallizzare tale fluire, il pensiero narrativo rimane fedele alla fluidità dell'esperienza»⁵⁵⁹.

L'osservazione partecipante è una metodologia di ricerca che, collocabile nella

⁵⁵⁵ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci Editore, Roma 2007, p. 138.

⁵⁵⁶ Il riferimento è alla Legge 28 marzo 2003, n. 53 e ai successivi dispositivi normativi ordinamentali, di cui si è parlato nel capitolo 1.

⁵⁵⁷ Legge 4 agosto 1977, n. 517 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico” (G.U. n. 224 del 18 agosto 1977). Al riguardo, l'art. 7, comma 1, recita quanto segue: «Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, *anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni*».

⁵⁵⁸ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2009, pp. 103-104.

⁵⁵⁹ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 178.

narrative inquiry, cioè nel paradigma teorico che attribuisce uno statuto epistemologico alla pratica della narrazione come strumento utile a comprendere il significato dell'esperienza, acquista grande rilevanza nel caso si vogliano esplorare «azioni» educative. Esse presentano, infatti, un alto indice di complessità che rende impossibile l'assunzione di qualunque impostazione nomotetica e deterministica. La ricerca partecipativa, tra l'altro, partendo dal presupposto epistemologico, di matrice deweyana, che esiste una stretta correlazione tra ricerca e pensiero narrativo, in quanto «nessuna esperienza che abbia significato è possibile senza qualche elemento di pensiero»⁵⁶⁰, identifica il narrare quale strumento privilegiato per cogliere il significato dell'esperienza. Al riguardo, data la natura indiziaria⁵⁶¹ del metodo di ricerca, la *narrative inquiry* evidenzia il valore strategico non solo dell'esperienza agita ma anche e soprattutto dell'esperienza metanarrativa vissuta: le note riflessive sul campo, che assumono come oggetto di attenzione la vita della mente, infatti, dato il «monitoraggio analitico dell'esperienza cognitiva sottostante ogni scelta euristica»⁵⁶², rendono il metodo dell'osservazione partecipante epistemologicamente fondato, laddove sostituiscono tuttavia il criterio di verità, di matrice positivista, con i principi di fedeltà (rispetto del punto di vista dell'altro in vista di una “consensuale validazione” delle interpretazioni), rigore (esplicitazione del processo di costruzione della ricerca) e rilevanza (produzione di una teoria utile nella pratica, che configuri l'indagine come una *service research*)⁵⁶³.

L'osservazione partecipante, che tra l'altro si configura come «il cuore della ricerca etnografica»⁵⁶⁴, richiede, da parte del ricercatore, una profonda conoscenza della realtà osservata: dal punto di vista metodologico, l'osservazione partecipante «non è solo guardare, ma è anche ascoltare, toccare, odorare, gustare; è aprirsi a un'esperienza che coinvolge non solo l'occhio del ricercatore, ma tutto il suo corpo, tutta la sua persona. La distanza tra l'osservatore e l'oggetto delle sue osservazioni

⁵⁶⁰ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* (tit. orig. *Democracy and Education*, 1916), cit., p. 193.

⁵⁶¹ Come evidenzia L. Mortari, «indiziario è quel metodo che si costruisce cammin facendo, tenendo conto degli indizi che vengono colti durante il percorso: dunque tale metodo trova la sua definizione, il suo profilo, al termine del percorso, quando possiamo ricostruire le mosse euristiche compiute per dare ad esso forma». L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 187.

⁵⁶² *Ivi*, p. 188.

⁵⁶³ *Ivi*, pp. 177-193.

⁵⁶⁴ M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma 2003, p. 59.

qui viene meno, niente lente, nessuna membrana lo separa dal proprio oggetto: l'osservatore è dentro l'oggetto di cui tratteggia il profilo, è parte del quadro che dipinge»⁵⁶⁵. Data la particolarità del metodo di ricerca utilizzato, che richiede la totale immersione del ricercatore nel contesto osservato e la “sincronizzazione” del proprio agire «con quello delle persone che gli stanno accanto»⁵⁶⁶, ai fini della scelta della scuola e delle classi coinvolte nella ricerca ha inciso soprattutto il rapporto di fiducia e di reciproca stima tra il ricercatore e le insegnanti, in modo particolare la maestra Franca Nidola, con la quale il ricercatore aveva lavorato in team alcuni anni prima: tra l'altro, è risaputo che «nella ricerca etnografica, soprattutto in antropologia, è comune il ricorso a informatori “nativi”, a persone con le quali l'osservatore stabilisce un rapporto privilegiato, talvolta anche di amicizia, e dalle quali ottiene preziose informazioni sulla cultura in studio»⁵⁶⁷. In molti casi, è stato proprio l'informatore “nativo” a contestualizzare meglio, dal punto di vista pedagogico-didattico, le azioni poste in campo dai docenti alla luce non solo delle scelte operate all'interno del team, ma anche delle sensibilità culturali e pedagogiche presenti all'interno dell'Istituto.

Data la complessità dell'azione didattica, si è prestata particolare attenzione all'analisi della documentazione empirica, attività, questa, che ha accompagnato ogni fase del lavoro etnografico, dalla stesura delle prime note di campo alla messa a punto del resoconto etnografico⁵⁶⁸.

Considerato il valore trasformativo della ricerca “partecipata”, che si fonda sul presupposto epistemologico secondo cui «al fine della soluzione di problemi reali nel campo delle scienze umane non siano utili, ammesso che poi siano possibili, le teorie che pretendono una valenza generale» in quanto, elaborate dall'esterno, sono dotate di «limitato potere trasformativo»⁵⁶⁹, l'intera documentazione empirica è stata sottoposta all'attenzione dei docenti “responsabili” delle azioni didattiche messe in campo, in vista di una sempre maggiore convergenza di sguardi sul fenomeno indagato. «Il partecipare ad ogni fase della ricerca», infatti, «produce nei pratici quello che viene definito *empowerment*, perché il fatto che essi acquisiscano tecniche

⁵⁶⁵ *Ivi*, p. 107.

⁵⁶⁶ *Ivi*, p. 108.

⁵⁶⁷ *Ivi*, p. 133.

⁵⁶⁸ *Ivi*, p. 145.

⁵⁶⁹ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., pp. 139-140.

epistemiche e un nuovo sapere è premessa per una modificazione del loro modo di esserci nel contesto, che va nella direzione di una presenza culturalmente [...] più significativa»⁵⁷⁰.

D'altronde, la ricerca partecipativa rappresenta un dispositivo strategico per la trasformazione del reale, in questo caso del reale educativo, verso nuove strutturazioni: «idealmente, [essa] dovrebbe promuovere nei pratici uno sguardo più teoretico e nei ricercatori uno sguardo più pratico»⁵⁷¹.

Durante l'indagine, diversi sono stati i momenti di confronto tra gli *insiders* e il ricercatore, in vista della *restitutio ad integrum* della realtà complessa oggetto di osservazione. Dal punto di vista metodologico, infatti, fermo restando l'atteggiamento di apertura del ricercatore nel ricostruire i fenomeni indagati con le parole degli *insiders* e nel rispetto dei punti di vista dei principali protagonisti dell'azione didattica, si è proceduto principalmente scrivendo di proprio pugno le osservazioni che via via emergevano in rapporto alle azioni di volta in volta osservate.

In determinati momenti, soprattutto quelli più rilevanti ai fini dell'indagine, perché direttamente collegati alle domande esplorative poste dalla ricerca, sono state effettuate registrazioni audio, per poter rivivere l'esperienza ormai conclusa, raccogliendo con precisione le parole pronunciate; in altri momenti, invece, si sono registrati brevi video e si sono scattate alcune fotografie. In questi ultimi casi, i minori sono stati ripresi "a distanza" o "di spalle", a tutela della loro *privacy*.

Non sono mancati, inoltre, i momenti in cui il ricercatore ha chiesto agli *insiders* di esporre, in forma narrativa, le azioni didattiche messe in campo, in vista di una «consensuale validazione delle interpretazioni»⁵⁷² riguardanti il fenomeno osservato, in nome di un approccio metodologico, tipico della *narrative inquiry*, volto a favorire la riflessività, tanto del ricercatore quanto dei pratici, lungo l'intero percorso di ricerca, in un'ottica di miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento e nella consapevolezza che «l'educazione assunta dal punto di vista pedagogico [...] non è la pur importante e corretta descrizione di un fenomeno, ma la sua valutazione e trasformazione sempre maggiore nel senso del vero, del buono, del

⁵⁷⁰ Ivi, pp. 142-143.

⁵⁷¹ Ivi, p. 142.

⁵⁷² Ivi, p. 182.

giusto, del bello e del piacevole. In questa prospettiva, non basta prendere atto della complessità dell'educazione: bisogna anche compromettersi con un giudizio pratico sulle manifestazioni di tale complessità [...] per agire di conseguenza»⁵⁷³.

Senza voler porre in secondo piano il valore strategico che l'indagine ha assunto per gli insegnanti coinvolti, chiamati a riflettere, nel corso della ricerca, sulle azioni educativo-didattiche poste in atto allo scopo di comprendere l'esperienza e attivare quel processo trasformativo che mette in movimento la cultura locale⁵⁷⁴, si intende ora circoscrivere lo sguardo ad alcuni aspetti dell'azione dei docenti per rilevare, attraverso le note di campo scritte dal ricercatore secondo uno stile narrativo⁵⁷⁵, l'antropologia pedagogica sottesa alle pratiche didattiche, nella consapevolezza tuttavia delle peculiarità epistemiche del metodo indiziario⁵⁷⁶ seguito: esso infatti, muovendosi entro una prospettiva emergenziale⁵⁷⁷, ha assunto i connotati di «una mappa che si definisce mentre si esplora il territorio»⁵⁷⁸ complesso, e per certi versi sdruciolevole, dell'esperienza educativa.

⁵⁷³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 375.

⁵⁷⁴ Come evidenziato poc'anzi, la filosofia *partecipativa* della ricerca mira a produrre una teoria capace di valore trasformativo che muova i suoi passi dal contesto entro cui l'indagine si sviluppa. Tale filosofia si configura dunque, dal punto di vista epistemico, come ricerca dialogica tra tutti coloro che sono coinvolti nell'indagine. Gli insegnanti, in questo caso, rappresentano i veri protagonisti della ricerca perché, depositari di un sapere esperienziale che consente loro di gestire il contesto locale, sono sollecitati dal ricercatore, abituato ad un lavoro autoriflessivo nonché dotato di specifica competenza nel campo della ricerca scientifica, a riflettere sulla propria esperienza per «costruire nuove cornici a partire dalle quali risignificare la realtà e insieme [...] apprendere ad apprendere». L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., pp. 142-143.

⁵⁷⁵ Il pensiero narrativo rappresenta il dispositivo privilegiato per «salvaguardare la qualità fluida degli eventi esperienziali». Esso, infatti, avendo il proprio *focus* nella dimensione della temporalità, che rappresenta la struttura originaria dell'esperienza, si configura come strumento imprescindibile per salvaguardare il carattere proprio dell'esperienza nel suo fluire nel tempo. Il racconto rappresenta quindi un atto cognitivo fondamentale per cogliere i significati dell'esperienza educativa oggetto di ricerca. Attraverso le note di campo scritte dal ricercatore per narrare l'esperienza in atto, svincolandola da qualunque schema interpretativo, è stato possibile mettere a fuoco quegli elementi significativi dell'azione intenzionale realizzata dagli insegnanti che, oggetto di indagine successiva, hanno attivato il confronto tra il ricercatore e i partecipanti alla ricerca al fine di pervenire ad una «consensuale validazione» delle interpretazioni. L. Mortari, *Ricerche e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci Editore, Roma 2012, p. 50.

⁵⁷⁶ Il metodo assume un valore indiziario «sia perché non prescrive percorsi ma fornisce indizi per cercare il percorso più adatto alla qualità del territorio che si va esplorando, sia perché per attuare una logica emergenziale si ridefinisce continuamente sulla base degli indizi di efficacia che la realtà restituisce ogni volta che si realizza una mossa metodica». *Ivi*, p. 46.

⁵⁷⁷ Essa risulta tale nella misura in cui il ricercatore, esplorando un territorio nuovo, si trova nelle condizioni di elaborare continuamente modalità di indagine adeguati alle caratteristiche proprie del paesaggio che incontra, rendendo così il lavoro di ricerca come «un'avventura del pensiero». *Ivi*, p. 47.

⁵⁷⁸ *Ivi*, p. 45.

5.3 Il contributo della ricerca narrativa partecipata in educazione. Quali consapevolezze per il successo formativo degli allievi con DSA?

«Negli ultimi anni abbiamo assistito a un progressivo incremento in ambito clinico degli studi, delle ricerche e delle attività scientifiche sul tema dei DSA. Consultando la bibliografia in argomento, si rileva, infatti, una quantità preponderante di pubblicazioni nei settori della clinica e delle neuroscienze, rispetto a quelli pedagogico-didattici. [...] Sulla base di una impostazione tuttora ritenuta valida, la didattica trae orientamento da considerazioni di carattere psicopedagogico. A tale riguardo, può essere utile far riferimento a testi redatti nell'ambito di studi e ricerche che si concentrano sul comportamento manifesto, sulla fenomenologia dei DSA, senza tralasciare di indagare e di interpretare i modi interiori dell'esperienza»⁵⁷⁹: queste parole, tratte dalle *Linee Guida*, si configurano quale prezioso monito pedagogico per quei docenti che, spinti dalle migliori intenzioni educative, hanno impropriamente demandato, e magari continuano a demandare, la “presa in carico” degli allievi con DSA ai professionisti sanitari, responsabili del «trattamento»⁵⁸⁰ riabilitativo».

Come evidenziano le *Linee Guida*, «la didattica trae orientamento da considerazioni di carattere psicopedagogico». La pedagogia, lo avremo intuito dalle riflessioni sviluppate nel terzo capitolo, non è riducibile alle scienze dell'educazione, alle *-logie* che, con il loro linguaggio ben rifinito, stringato, essenziale, etichettano, inquadrano, categorizzano la realtà. La pedagogia, definita dai greci *paideia*, non si identifica con alcuna *-logia* teoretica né tantomeno con una tecnica, o un insieme di tecniche, in grado di modellare *ad libitum* la realtà in funzione del raggiungimento degli scopi prefissati. I greci ne parlavano, piuttosto, «come un modo di essere e di relazionarsi non con *qualcosa* da spiegare o da costruire, ma con *qualcuno*; e di

⁵⁷⁹ “Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento” allegate al Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011.

⁵⁸⁰ Secondo le *Raccomandazioni per la pratica clinica dei DSA*, «si definisce trattamento l'insieme delle azioni dirette ad aumentare l'efficienza di un processo alterato. [Il trattamento] è gestito da un professionista sanitario, ha caratteristiche di specificità sia per gli obiettivi a cui si indirizza, sia per le caratteristiche metodologiche e le modalità di erogazione». Associazione Italiana Dislessia (AID), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, cit., p. 20.

relazionarsi con questo qualcuno attraverso l'analogia di un *agogé*, quel movimento ascensionale e partecipativo che si impadronisce misteriosamente di ogni persona quando danza e ascolta la musica insieme ad altri e la spinge, ciascuna, a fare ciò che fanno tutti gli altri»⁵⁸¹. La pedagogia, dunque, intende andare oltre le teorie epistemiche, per natura retrospettive ed antespettive, oltre la parzialità dell'oggetto di studio proprio di ogni scienza. Il suo sguardo prospettico è rivolto infatti al *pâis*, al soggetto in crescita di cui ci si prefigura il bene, in nome dell'integralità e dell'olismo che caratterizzano la persona umana⁵⁸².

Le scienze dell'educazione o *-logie*, come abbiamo visto, sono caratterizzate da un oggetto di studio particolare, da un metodo e da strumenti d'indagine particolari e, non ultimo, da un linguaggio specifico e settoriale. Le scienze dell'educazione mirano dunque a definire in modo universalmente valido, secondo una determinata prospettiva, tutte le esperienze 'particolari' che possono rientrare nel loro orizzonte conoscitivo.

Riguardo allo studio delle persone umane, diverse tra loro e irriducibili nella propria essenza più profonda, le scienze dell'educazione possono, al massimo, fornire informazioni sulle caratteristiche di ciascuno, descrivendole, né più né meno, come le «affezioni empiriche»⁵⁸³ di qualcosa di unico e irripetibile che mai potrà essere colto nella sua interezza e nel suo valore intrinseco di sostanza.

Le scienze dell'educazione, lo ricordiamo, «intendono produrre conoscenze (saperi) che giungano a formulare *nômoi*, leggi, teorie di spiegazione della realtà. Per definizione mirano a forme di conoscenza generali, se non addirittura ambiziosamente universali. Dichiarano qualcosa di affidabile e certo che valga per tutti e per sempre, in ogni circostanza e date le medesime situazioni»⁵⁸⁴. La pedagogia, al contrario, concentrandosi sul *chi* e non sul *che cosa dire di quel chi*, è in grado di «cogliere la sostanza unica e irripetibile di ciascuno, senza uniformarla a

⁵⁸¹ G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., p. 7.

⁵⁸² In proposito, così si esprime G. Bertagna: «Si può e si deve fare sintesi delle parti analitiche della persona illuminate da ogni scienza e manipolate da ogni tecnica [...]. La sintesi delle parti, tuttavia, non potrà mai essere e dire il tutto a cui si riferisce. Il tutto della persona esige, infatti, per essere colto, la prospettiva dell'integralità, della globalità e dell'olismo, non quella della sintesi delle sue parti». *Ivi*, p. 15.

⁵⁸³ G. Galilei, *Istoria e dimostrazioni intorno alle macchie solari*, cit.

⁵⁸⁴ *Ivi*, p. 6.

ciò che ne negherebbe le sue irriducibili peculiarità»⁵⁸⁵.

Come evidenziano le *Linee Guida*, gli insegnanti, muovendosi nell'ambito di una prospettiva pedagogica, devono «'riappropriarsi' di competenze educativo-didattiche anche nell'ambito dei DSA, laddove lo spostamento del baricentro in ambito clinico aveva invece portato sempre più a delegare a specialisti esterni funzioni proprie della professione docente o a mutuare la propria attività sul modello degli interventi specialistici. [...] Ora, [...] la validità di un apporto specialistico, ovvero di interventi diagnostici e terapeutici attuati da psicologi, logopedisti e neuropsichiatri, in sinergia con il personale della scuola, non può che essere confermata; tuttavia – anche in considerazione della presenza sempre più massiccia di alunni con DSA nelle classi – diviene sempre più necessario fare appello alle competenze psicopedagogiche dei docenti 'curricolari' per affrontare il problema, che non può più essere delegato *tout court* a specialisti esterni»⁵⁸⁶.

Tra l'altro, persino J. Dewey, tra i massimi esponenti della pedagogia scientifica contemporanea, aveva uno sguardo critico nei confronti delle scienze dell'educazione; pur ritenendole «strumenti intellettuali» utili a guidare l'attenzione di chi educa, tanto nell'osservazione quanto nella riflessione, «verso relazioni della realtà che altrimenti passerebbero inosservate»⁵⁸⁷, ne evidenziava, tuttavia, i limiti «strutturali»: una visione intellettuale, affermava, «non è mai un quadro reale»⁵⁸⁸ della persona nella sua globalità! Questo perché tutte le scienze guardano al passato, ricavano le loro conclusioni da esperienze concluse che non possono ripetersi uguali nella loro individualità; possono dunque avere un carattere predittivo, ma solo a prezzo di una semplificazione della realtà.

Le *-logie*, espressione della razionalità teoretica dell'uomo, e i dispositivi tecnici da lui costruiti per perfezionare la realtà rappresentano indubbiamente risorse preziosissime per l'educatore, ma solo nella misura in cui lo aiutano a mettere a fuoco il bene di ciascuno: non si educa, infatti, nessuno se ci si ferma ad «applicare» alle persone in carne ed ossa che si hanno davanti, per conoscerle come sono e per

⁵⁸⁵ *Ivi*, p. 10.

⁵⁸⁶ «Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento» allegate al Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011.

⁵⁸⁷ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* (tit. orig. *The Sources of a Science of Education*, 1929), La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 19.

⁵⁸⁸ J. Dewey, *Logica. Teoria dell'indagine* (tit. orig. *Logic: The Theory of Inquiry*, 1938), Einaudi, Torino 1974, p. 382.

spiegarle, regole astratte, a loro volta ricavate dallo studio condotto sulle «affezioni empiriche» di altre persone, oppure procedure tecniche di cambiamento già ben collaudate. Così si può, al massimo, «insegnare, comunicare, plasmare, addestrare, curare, disciplinare, condizionare, non educare»⁵⁸⁹. Tali consapevolezze risultano imprescindibili se si desidera affrontare il tema dell'educazione secondo una prospettiva che, pur valorizzando i contributi delle scienze dell'educazione e delle tecniche che esse autorizzano sul piano formativo, si connoti *in primis* come pedagogica.

Tuttavia, poiché nessuno è in grado di ammettere, «pur con tutta la trasparenza di cui [è] interiormente capac[e], [...] quanto del [suo] comportarsi proviene da determinismi ed automatismi e quanto, invece, dall'intenzionalità, dalla ragione, dalla libertà e dalla responsabilità propria o riassunta da quella adottata da chi l[o] ha precedut[o] e che è stata trasformata in un'abitudine sociale»⁵⁹⁰, per capire se il *modus operandi* dei docenti coinvolti nell'osservazione partecipante risponda ai principi costitutivi della pedagogia o rifletta, in misura maggiore, gli sguardi epistemici propri delle *-logie* di cui abbiamo parlato, è necessario interpellare le esperienze educative, così come narrate intersoggettivamente durante e dopo il loro svolgersi, facendo tuttavia tesoro di questa consapevolezza “metodologica”: «se è vero [...] che tutte le azioni umane sono comportamenti visibili e osservabili, non è vero che tutti i comportamenti umani visibili e osservabili sono azioni umane»⁵⁹¹.

Nell'analisi di alcuni stralci delle note di campo, aventi per oggetto i comportamenti dei docenti e degli allievi durante l'esperienza educativa oggetto di narrazione⁵⁹², cercheremo di risalire all'intenzionalità pedagogica del docente nella consapevolezza, tanto cara a L. Laberthonnière, che il concetto di «neutralità» in

⁵⁸⁹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 368.

⁵⁹⁰ G. Bertagna, *Azione*, cit., p. 62.

⁵⁹¹ *Ibidem*.

⁵⁹² La scelta di prediligere alcuni aspetti, piuttosto che altri, è determinata dalla consapevolezza, da parte degli *insiders*, del potere trasformativo dell'osservazione partecipante: in più occasioni, sia formali che informali, i docenti hanno esplicitato al ricercatore il desiderio di acquisire maggiori competenze educativo-didattiche e hanno manifestato la propria disponibilità a “mettersi in gioco” durante il percorso di ricerca, in un processo di “meta-riflessione” sul proprio agito. In questa sede si tenterà di focalizzare l'attenzione sugli aspetti più “critici”, e per questo più dibattuti dal gruppo di ricerca, emersi dall'osservazione partecipante; ovviamente, non per “screditare” i comportamenti messi in atto dai docenti, ma in vista della costruzione condivisa, da parte del gruppo, di una teoria capace di valore trasformativo che muova i suoi passi dal contesto entro cui l'indagine si è sviluppata, in una circolarità continua tra la teoria e la pratica educativa.

educazione non esiste e che «l'idea che ci si fa dell'educazione e del compito dell'educatore dipende [...] dall'idea che si ha dell'uomo e del suo destino»⁵⁹³. Infatti, precisa ancora Laberthonnière, «gli stessi procedimenti che si pongono in atto per educare i fanciulli, l'intenzione da cui si è animati, l'orientamento che si cerca di fornire loro, contengono sempre, almeno implicitamente – anche quando non ce ne rendessimo del tutto conto – una determinata concezione dell'uomo e del suo destino»⁵⁹⁴.

Che il docente ne sia più o meno consapevole, ogni atto educativo riflette una certa antropologia pedagogica: se, per esempio, si “naturalizza” l'idea di educando, ritenendo che l'uomo non sia altro che l'esito di determinismi neurobiologici, e che dunque non vi sia spazio per ciò che non è empiricamente dato, quali implicazioni educative ci sarebbero per un ipotetico studente con DSA? In primo luogo, l'educando si identificherebbe con il proprio disturbo, ragion per cui non avrebbe senso parlare di buona educazione: esisterebbe semplicemente l'educazione, poiché il “dover essere” dell'uomo sarebbe “schiacciato” sul suo essere contingente; in questa prospettiva, che considera l'essere di ciascuno “biologicamente determinato”, l'educazione consisterebbe, al massimo, in progetti e azioni di recupero di tipo medico. E allora, che fine farebbe il principio della centralità della persona, più volte sancito dalla normativa scolastica?

Senza dilungarci ulteriormente in discorsi teorici, diamo ora voce ai testi e consideriamo in primo luogo quelle esperienze educative ritenute dalle insegnanti «significative» per gli alunni, perché «utili alla vita». Queste parole, pronunciate da una maestra in occasione di un incontro settimanale di programmazione, sono state oggetto di riflessione da parte dell'intero *team*, unanime nel condividere il valore «formativo» dei percorsi di «educazione all'affettività», svolti in ogni classe dell'Istituto, per lo sviluppo di «competenze sociali e civiche»⁵⁹⁵.

Prendiamo dunque in considerazione alcuni stralci narrativi aventi per oggetto i percorsi di «educazione all'affettività».

⁵⁹³ L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione* (tit. orig. *Théorie de l'éducation*, 1901), in Id., *Teoria dell'educazione e altri scritti pedagogici*, La Scuola, Brescia 2014, p. 133.

⁵⁹⁴ *Ibidem*.

⁵⁹⁵ Il riferimento è alle competenze chiave europee, di cui alla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006* (2006/962/CE), così come recepite dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* emanate con Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, cit.

Siamo nella sezione A: l'esperienza avviene nella mattinata del 19 febbraio 2013.

«Giungo a scuola alle 8.30 [...]. Mi siedo accanto ad H. (c'è un posto libero) e, volgendo lo sguardo verso la LIM, leggo due parole, RABBIA e GIOIA, scritte a caratteri cubitali. Credo che l'intero gruppo, ancor prima che arrivassi, abbia riflettuto sul significato di questi termini [...], considerato che qualche bambino ha poi raccontato alla maestra e ai compagni esperienze personali contrassegnate da momenti piacevoli o connotate dalla rabbia.

La mia attenzione si focalizza, in modo particolare, su H. Appare molto coinvolta nelle attività proposte, il suo sguardo vigile è interamente rivolto verso la maestra F., nonostante qualche piccolo rumore (una matita che cade dal banco del compagno vicino, il fastidioso spostamento di sedie attigue) tenti di distogliere la sua attenzione.

A un certo punto, la maestra chiama a sé, al centro dell'aula, due bambini [i banchi, confinati alle pareti, sono disposti in cerchio] e chiede loro di assumere ciascuno il ruolo di un personaggio: E. sarà un gigante, V. un nanetto.

La classe si divide quindi in due gruppi e raggiunge il lungo corridoio adiacente l'aula. La maestra F. chiede poi ai bambini, disposti in due file parallele, capitanate rispettivamente da E. e da V., di imitare l'andatura e lo stato emotivo dei due personaggi. Per i bambini è molto semplice imitare la loro andatura: i giganti procedono a passi lunghi, i nanetti a passi piccoli e felpati. Credo, però, che la risposta drammatizzata fornita dai bambini non "accontenti" in toto la maestra che, in seconda battuta, sollecita la riflessione collettiva sui comportamenti fieri e spavaldi del gigante, da una parte, e sulla tristezza e la relativa percezione di inferiorità del nanetto, dall'altra.

Alla successiva richiesta, posta dall'insegnante ai bambini, di ripercorrere il corridoio in senso contrario, "indossando" l'abito emozionale dei personaggi precedenti, riscontro un cambiamento di prospettiva negli attori sociali: tutti i giganti inaugurano, infatti, una marcia trionfale che esprime, attraverso la mimica e i movimenti muscolari del corpo, gioia, soddisfazione personale, percezione di superiorità; al contrario, tutti i nanetti sembrano tristi, scoraggiati, sopraffatti da un senso di impotenza.

Terminato il gioco, la maestra invita i bambini a rientrare in classe. Chiede poi loro

di rappresentare, sul quadernone [di educazione all'affettività], l'immagine di un gigante e di un nanetto. Ognuno dovrà disegnare se stesso nei due ruoli ed esplicitare, attraverso un fumetto, quando si sente un gigante, quando un nanetto».

Leggiamo ora lo stralcio di un'altra narrazione risalente al 6 marzo 2013.

L'esperienza si svolge, questa volta, nella sezione B: in classe troviamo la maestra E., di italiano, e la maestra C., di sostegno. Entrambe desiderano precisare che le attività «proposte ai bambini riguardano l'educazione all'affettività».

«Sono le 10.00 [...]. Ogni bambino sta leggendo ad alta voce, secondo l'ordine stabilito dalle insegnanti, un biglietto colorato sul quale ha in precedenza annotato ciò che lo fa arrabbiare. In classe regna un grande silenzio [i banchi sono disposti in fila, in ordine di due, di fronte alla cattedra]. I bambini si ascoltano reciprocamente con molta attenzione.

Terminata la lettura, ciascuno incolla il proprio biglietto su un murales bianco che, apposto alla parete laterale dell'aula, di fronte alle finestre, raffigura la sagoma di un bambino colto nelle sue reali dimensioni corporee. Ogni allievo, dopo aver letto il proprio biglietto, è sollecitato dalle insegnanti a contestualizzare le affermazioni in esso contenute, attraverso un'analisi puntuale e circostanziata del contesto in cui si è manifestata l'esplosione di questa emozione.

Di seguito si riportano le affermazioni contenute nei biglietti di alcuni alunni:

- *PAOLO: "Provo rabbia quando gli altri mi prendono in giro e mi chiamano pollo";*
- *FRANCESCA: "Provo rabbia quando le persone non si fanno i fatti propri";*
- *ALEX: "Provo rabbia quando gli altri mi danno ingiustamente la colpa";*
- *DAVIDE: "Provo rabbia quando mio fratello mi dà fastidio, io gli rispondo, papà e mamma mi danno la colpa".*
- *ABRAMO: "Provo rabbia quando le maestre si credono superiori a tutti e quando le persone mi fanno male dentro".*

Terminata l'attività, ha inizio l'intervallo [...].

Dalla lettura incrociata dei testi si evincono importanti considerazioni: in primo luogo, suscita particolare curiosità la scelta operata dal Collegio Docenti di conferire uno statuto epistemologico all'«educazione all'affettività», ritenuta quasi come

«disciplina a sé»⁵⁹⁶, nonostante i forti legami con i diversi ambiti del sapere. Ci si domanda allora: se l'affettività è una delle dimensioni che connotano la persona e se la persona, nel suo «agire», mette in moto tutta se stessa, essendo l'integralità e l'ologrammaticità suoi tratti costitutivi, perché intraprendere la strada della separazione⁵⁹⁷, dell'atomizzazione⁵⁹⁸ e della semplificazione⁵⁹⁹, pensando di «sviluppare una componente educativa della persona senza dover contemporaneamente coinvolgere e interpellare, in gradi differenti, anche tutte le altre»⁶⁰⁰?

D'altra parte, i docenti stessi sanno, per esperienza, che ogni processo di apprendimento coinvolge tutte le dimensioni dello studente e avviene in un contesto relazionale pervaso da affetti che esercitano un'azione rilevante per la conoscenza, la comprensione e la socializzazione dei contenuti culturali. Se le cose stanno così, perché non considerare le concrete situazioni di vita scolastica, caratterizzate da diverbi, discussioni animose, litigi per condividere con i bambini l'importanza della regolazione emotiva⁶⁰¹ che, stando a quanto riferito dalle insegnanti, è lo scopo delle proposte educative?

⁵⁹⁶ Il riferimento è al «Curricolo d'Istituto», che contempla una sezione destinata all'«Educazione all'affettività», in cui si definiscono, per annualità, gli obiettivi specifici di apprendimento e le competenze attese in rapporto a ciascun obiettivo.

⁵⁹⁷ Non solo l'educazione all'affettività costituisce una disciplina a sé nell'ambito della programmazione curricolare ma, a conferma del valore attribuitole, è consuetudine del *team* raccogliere le esperienze proposte ai bambini in uno spazio *ad hoc*, il «Quadernone delle attività di educazione all'affettività».

⁵⁹⁸ Il filo rosso che lega le due esperienze è rappresentato dal comune approccio «programmatorio» che le pervade: è, infatti, consuetudine dell'intero *team* delle classi quinte programmare, a livello settimanale, le attività da proporre ai bambini riguardo alle diverse discipline. Tale scelta, per certi versi, può definirsi positiva, poiché consente al docente di organizzare la proposta didattica, sin nei minimi termini, nel modo più efficace possibile, in vista del raggiungimento degli obiettivi prefissati, avvalendosi del contributo dell'intero gruppo; tuttavia, definire *step by step* ogni dettaglio della proposta produce di riflesso nell'insegnante una frenetica «corsa contro il tempo» che le impedisce di cogliere aspetti dell'altro che, invece, meriterebbero di essere approfonditi nella relazione educativa.

⁵⁹⁹ Tale principio deriva dal precedente: se l'insegnante delinea a priori il percorso da svolgere in classe, a quale strategia potrebbe ricorrere per portare a termine quanto ipotizzato, se non condurre, guidare, in maniera eterodiretta, i propri allievi verso gli *output* prefissati? Ovviamente, a costo di una semplificazione, o forse «banalizzazione», dell'esperienza educativa.

⁶⁰⁰ G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, cit., p. 72.

⁶⁰¹ «Negli studi più recenti sul comportamento emotivo è presente un diffuso interesse per il concetto di regolazione emotiva, determinato anche dalle concettualizzazioni più recenti delle emozioni, che ne enfatizzano gli aspetti relazionali. Le emozioni sono viste prevalentemente all'interno di un processo che serve a regolare l'interazione dell'individuo con l'ambiente e se ne sottolinea quindi la funzione adattiva. Le emozioni non sono concepite soltanto come risposte che devono essere regolate dall'individuo, ma sono esse stesse fattori regolatori dell'interazione fra l'individuo e la situazione in cui esso si trova». A. La Marca, *Affettività*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, cit., p. 32.

D'altra parte, se le esperienze riconducibili all'«educazione all'affettività» rappresentano il mezzo per sviluppare negli allievi «competenze sociali e civiche», che siano «utili alla vita», perché non contemplare, nella progettualità educativa, situazioni autentiche di tirocinio formativo, in cui ogni bambino possa fare esercizio delle proprie capacità, dando ragione dei comportamenti di volta in volta assunti, in una continua relazione dialogica con compagni e insegnanti? Tra l'altro, per definizione, l'educazione all'affettività mira ad «aiutare ogni persona ad imparare a dirigere i propri affetti partendo dalle istanze superiori del proprio essere – l'intelligenza e la volontà – e a mettere in relazione i sentimenti con le altre facoltà con il fine di raggiungere la pienezza della vita personale»⁶⁰².

Ora, se l'affettività rimanda non solo alle emozioni ma anche e soprattutto ai sentimenti che, come ben sappiamo, «costituiscono un'elaborazione sofisticata a livello intellettuale delle pulsioni e delle emozioni primarie e secondarie»⁶⁰³, e dunque rappresentano una prerogativa esclusiva dell'uomo, allora il rimando al concetto di «azione umana» risulta doveroso!

Ogni azione, lo ricordiamo, risponde a quattro criteri: intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Come può, tuttavia, uno studente fare tirocinio di «azioni umane» se i suoi comportamenti, come si evince dalle narrazioni, sono fortemente eterodiretti?

Queste domande sono state oggetto di riflessione da parte del gruppo, sia in situazioni formali che informali: più volte le insegnanti hanno evidenziato il valore strategico della scuola come istituzione che «prepara alla vita», contribuendo all'acquisizione, da parte del bambino, di regole e comportamenti sociali: un esplicito rimando alla funzione educativa della scuola, secondo la prospettiva deweyana⁶⁰⁴; questa sembra, tra le righe, l'intenzionalità pedagogica dei docenti.

Considerato dunque l'esplicito rimando all'«educazione», approfondiamo meglio la questione. Dal punto di vista etimologico, «educare» rimanda a due termini

⁶⁰² *Ivi*, p. 33.

⁶⁰³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 65.

⁶⁰⁴ Queste le parole di J. Dewey: «Riassumendo, io credo che l'individuo che deve essere educato è un individuo sociale e che la società è un'unione organica di individui. [...] Perciò l'educazione deve iniziarsi con una penetrazione psicologica delle capacità del fanciullo, dei suoi interessi e delle sue abitudini. [...] Tali facoltà, interessi e abitudini devono essere continuamente interpretate; noi dobbiamo sapere qual è il loro significato. Esse devono essere tradotte nei loro equivalenti sociali e mostrare la loro capacità come organi di servizio sociali». J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1968, p. 9.

concettualmente interconnessi. Il primo deriverebbe dal verbo latino *educare*, che significa «far crescere, allevare, nutrire»: esso rimanda, nella sua accezione originaria, ad una dimensione di cura propria del campo agricolo e dell'allevamento e chiama in causa l'abilità tecnica del contadino nel far crescere bene le piante, offrendo loro ciò di cui hanno bisogno⁶⁰⁵.

Il termine *educare*, rinviando dunque alle operazioni e ai comportamenti di cura, sviluppo, modellamento, insegnamento, ha il proprio *focus* nei processi di istruzione e di formazione senza i quali non sarebbe possibile promuovere la «trasmissione dei valori culturali» alle nuove generazioni⁶⁰⁶. Tuttavia, concepire l'educazione in funzione meramente sociale rischia di equiparare il processo educativo ad un insieme di operazioni di cura, di modellamento e di sviluppo svolte da un soggetto attivo, colui che educa, nei confronti di un altro soggetto ritenuto passivo, l'educando.

Ecco allora l'importanza di spostare l'attenzione sul secondo significato etimologico che contraddistingue il verbo *educare* come *educĕre*. Esso rimanda ai significati di «trarre fuori qualcuno da ...», oppure «condurre, guidare qualcuno da ... a», sostenendolo lungo il percorso: tale accezione, pur presupponendo, quale *condicio sine qua non*, l'intenzionalità, il *lógos*, la libertà e la responsabilità del soggetto educante nel favorire il percorso di crescita e di sviluppo dell'educando, evidenzia altresì quanto sia difficile «'trarre fuori qualcuno da' qualcosa senza il suo aiuto voluto e consapevole; o 'condurre, guidare qualcuno da ... a' contro la sua volontà o, almeno, senza dover corrispondere ai suoi desideri più profondi e alle sue scelte più motivate e argomentate»⁶⁰⁷.

Pertanto, l'educazione come *educĕre* chiama necessariamente in causa il coinvolgimento attivo dell'educando, come evidenzia R. Hubert: «In realtà, nessuna educazione è del tutto creatrice, né fa sbocciare una coscienza nuova che non abbia radice alcuna nell'individuo stesso: è perciò che una formazione esclusivamente eteronoma non è vera educazione. O ancora: l'educazione non è innesto, ma aiuto che si apporta all'altrui sviluppo, nel senso che non dà più di ciò che, in qualche modo, già esiste nell'individuo, in lui sollecitando ciò che egli ha desiderio di possedere. Insomma, da parte dell'educatore, essa è un richiamare e, da parte

⁶⁰⁵ *Ivi*, p. 357.

⁶⁰⁶ *Ivi*, p. 358.

⁶⁰⁷ *Ivi*, p. 359.

dell'educando, un risvegliarsi. Ove a ciò non pervenga, sarà protezione, difesa, insegnamento, ma mai educazione vera e propria»⁶⁰⁸. In un altro passaggio della sua opera, R. Hubert afferma: «Tutto il problema educativo è contenuto in questo capovolgimento di posizioni: il fanciullo è dapprima persuaso che ciò che dice il maestro è vero e ciò che fa è bene, perché egli è il maestro; ma l'educazione raggiunge il suo scopo quando il fanciullo viene ad essere convinto che quegli è maestro solo in quanto ciò che dice è il vero e ciò che fa è il bene»⁶⁰⁹.

L'educazione, dunque, per essere tale nella duplice accezione di *educare* ed *educĕre*, non può non fare i conti con «la ragion pratica dell'educatore, senza dubbio. Ma, non di meno, quella dell'allievo. Senza la soggettività cosciente ed autocosciente di ciascuno, lo stato personale in cui ciascuno sperimenta la propria libertà possibile nelle condizioni e al livello di sviluppo dati, si confronta con il dover essere che sente e che lo motiva e, infine, fa i conti con le responsabilità che conseguono dalle azioni deliberate, non scatta, infatti, nessuna educazione, né autoeducazione, né eteroeducazione»⁶¹⁰.

Allora, stando così le cose, quali elementi sarebbe opportuno prevedere nell'azione educativo-didattica, affinché l'allievo, chiunque egli sia, possa 'inaugurare' o 'rinnovare' di volta in volta, in libertà e responsabilità, l'*agogé* di cui si è parlato? Questi aspetti, così importanti, verranno presi in considerazione nel prossimo capitolo.

Passiamo ora all'ultimo stralcio narrativo, risalente all'8 marzo 2013, e ritorniamo nella sezione A.

«Sono le 8.25 [...] La maestra F. propone ai bambini di continuare il gioco sugli animali iniziato qualche giorno prima. Tutti accolgono l'invito con entusiasmo e partecipazione emotiva. [...] Io mi aspetto un'attività riguardante le scienze. Invece capisco subito dopo, da una serie di indizi più o meno espliciti, che la proposta formativa consiste in ben altro. A un certo punto [...] assisto ad un

⁶⁰⁸ R. Hubert, *Trattato di pedagogia* (tit. orig. *Traité de pédagogie général*, 1961) I, Armando, Roma 1963, p. 56.

⁶⁰⁹ *Ivi*, p. 284.

⁶¹⁰ G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., p. 12.

repentino cambiamento del setting.

Sollecitati dalla maestra, i bambini dapprima spostano i banchi centrali verso le pareti laterali dell'aula, poi si dispongono in semicerchio con lo sguardo rivolto verso la LIM. La maestra chiede allora a M. di proiettare il file con l'elenco degli animali e le caratteristiche unanimemente attribuite loro qualche giorno prima.

Sullo schermo si legge quanto segue:

CANE veloce morbido giocherellone forte fedele	GATTO morbido peloso affettuoso libero agile	CONIGLIO orecchione veloce morbido carino piccolo	PANTERA agile sfuggente selvaggia aggressiva elegante
PAPPAGALLO intelligente parlante colorato dispettoso volatile	LUPO intelligente democratico strategico saggio notturno	ORSO morbido forte pigro grosso nuotatore	LEONE feroce regale dominante pigro forte
	LEOPARDO/GHEPARDO veloce carnivoro maculato bello agile	CERVO cornuto forte vanitoso elegante accattivante	

La maestra, seduta tra i bambini [su una sedia posizionata al centro del gruppo, mentre i bambini sono per terra], pesca un biglietto dal cestino. Prima di leggerlo mi anticipa che l'attività in essere riguarda un percorso di educazione all'affettività. Nello specifico, i biglietti contenuti nel cesto racchiudono i pensieri dei bambini rispetto a queste domande introspettive:

1. *Quale di questi animali penso di essere?*
2. *Quale di questi animali pensano i miei compagni che io sia?*

La maestra F. comunica ai bambini l'immensa curiosità nel leggere i loro biglietti. Nei suoi occhi lucidi scorgo una certa commozione che, come per incanto, nella profondità del silenzio imperante, coinvolge le corde emotive di tutti i presenti, me compresa.

Il primo biglietto è quello scritto da A.C.: la bambina pensa di essere un gatto e si aspetta che i suoi compagni la vedano come tale. Un gruppo di compagni invece, ancor prima che l'insegnante legga il biglietto, dichiara di vedere in A. un pappagallo. A. non comprende l'associazione ed esprime verbalmente la propria incredulità.

La maestra pesca poi il biglietto di A.S.: lei pensa di essere un gatto e crede che i suoi amici la identifichino in un cane. In realtà le cose stanno così. La maggior parte dei bambini l'associa, infatti, a quest'animale e, quando la maestra chiede loro quale caratteristica accomuni Alessia ad un cane, I., a nome di tutti, afferma che la compagna è fedele e giocherellona. Tutti confermano quanto riferito da I.

Seguono poi i biglietti di L. e L. Purtroppo il tempo destinato all'attività volge al termine; la maestra G. è infatti entrata in classe per il cambio dell'ora. I bambini, con enorme dispiacere, chiedono all'insegnante quando pensa di completare il gioco – è così, infatti, che l'attività viene unanimemente percepita! La maestra promette agli allievi che dedicherà ogni giorno una quindicina di minuti per leggere i restanti biglietti. Prima di concludere l'attività chiede tuttavia loro quale ritengono sia il fine del gioco. M. afferma: "Il gioco serve a farci capire cosa pensano di noi i nostri amici". Tutti sono d'accordo con quest'affermazione.

La maestra F. si alza e, aiutata dagli allievi, ripristina il setting iniziale. Intanto sono le 9.15».

Questo stralcio, al di là della proposta educativa, pone in luce uno dei più grandi limiti della scuola: la rigidità del suo impianto didattico-organizzativo, nonostante gli spazi di «autonomia» previsti dalla normativa vigente⁶¹¹. Come evidenzia G.

⁶¹¹ Il riferimento è alle diverse forme di autonomia (finanziaria, organizzativa, didattica e di ricerca/sviluppo), di cui all'art. 21 del Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, cit. L'autonomia delle istituzioni scolastiche, oltre a trovare piena conferma in quanto disposto dal rinnovato Titolo V della Costituzione, è richiamata dall'art. 1 della legge 13 luglio 2015, n. 107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni

Bertagna, infatti, «dentro la scuola esistono [...] le discipline, le scienze, rigorosamente separate le une dalle altre. Anche nelle ore. Da coltivare senza confusioni. Si studia Plutarco in greco e Shakespeare in inglese, Lucrezio in latino e Foscolo in italiano, ma, per esempio, non il Plutarco che si ritrova in Shakespeare e il Lucrezio che resta in Foscolo [...] Alle separazioni disciplinariste seguono, poi, sempre nella scuola, quelle, date non meno per scontate, che sarebbero esistenti tra cultura generale e professionalità, tra discipline di base e discipline professionali, tra discipline comuni e di indirizzo, tra discipline umanistiche e discipline scientifico-tecnologiche, tra comunità di scienza e comunità di pratica ecc.»⁶¹². Non dimentichiamo, inoltre, riguardo al contenitore organizzativo, la separazione tra aule, tra classi di età, tra orari, così come, riguardo ai processi di apprendimento, la separazione tra mano e mente, tra cuore e logica, tra progettazione ed esecuzione, tra lezione e laboratorio, tra teoria e pratica, tra le diverse componenti di ogni persona (psichica, espressiva, comunicativa, sociale, cognitiva, manuale, etica, religiosa). «Separazione dalla famiglia, dalla società, dall'ambiente, dall'impresa, fino a categorizzare l'esistenza di una scuola e di un'extrascuola [...] È questo paradigma divisorio, il contrario di quello unitivo-olistico, che ha retto finora la teoria delle istituzioni scolastiche e le loro pratiche educative»⁶¹³.

Viene dunque spontaneo domandarsi, in relazione all'esperienza narrata: se l'educazione chiama sempre in causa la totalità della persona, *hic et nunc*, perché “spezzare” l'atmosfera magica dell'ascolto e della partecipazione empatica, in nome dell'acquisizione di contenuti culturali del tutto avulsi dall'esperienza, e per questo privi di senso per gli allievi, seppur imprescindibili per lo sviluppo armonico di ogni persona? Si legga, infatti, quanto accaduto dopo il saluto della maestra F., che nel frattempo si trova in un'altra classe:

«La maestra G. invita gli alunni a prendere il quaderno di matematica per effettuare la correzione dei compiti. Secondo l'ordine da lei stabilito, un bambino alla volta legge ad alta voce uno degli esercizi di numerazione proposti mentre gli altri verificano la correttezza del compito. L'insegnante si accerta che ogni bambino

legislative vigenti” (G.U. n. 162 del 15 luglio 2015).

⁶¹² G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 44-45.

⁶¹³ G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in Id (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 62.

abbia svolto bene l'esercizio, chiedendo costantemente conferma agli alunni circa il proprio operato.

Segue la correzione del problema, in parte ad alta voce, in parte alla LIM (riguardo agli aspetti del calcolo). A. non ha svolto questo compito perché non è stata in grado di farlo (il riferimento è alle parole da lei pronunciate). La bambina mi comunica, infatti, di seguire un "percorso diverso" (queste le sue parole), predisposto dalla maestra A., insegnante di sostegno titolare sulla classe, che segue in particolar modo lei e M.

La maestra G. verifica quindi, in relazione ai compiti assegnanti, che ciascun allievo abbia svolto correttamente le divisioni a due cifre con la prova. Per fare questo chiama alla LIM alcuni bambini e chiede loro, dopo aver scritto l'operazione, di ripetere ad alta voce la procedura utilizzata. H. si propone per correggere il secondo esercizio. La maestra l'asseconda. Lei felice, con un sorriso a 180 gradi, si reca alla LIM: ha nella mano sinistra un foglietto sul quale aveva precedentemente annotato la procedura di svolgimento dell'esercizio proposto (666:62). Sembra non voglia fare brutte figure davanti a tutti! Il foglietto le dà sicurezza: ho quasi l'impressione che la bambina confidi in una strategia compensativa vincente! La maestra sorride. Quando H. inizia a svolgere l'esercizio, le cose si complicano sempre più. La maestra le chiede di render conto del perché abbia scritto le cifre in un determinato modo, in riferimento al valore posizionale dei numeri. Lei sorride e, quando l'insegnante le chiede "Quanto fa 2 per 1?", lei risponde con sicurezza "1!".

Solo M., seduto al primo banco, accortosi dell'errore, fa una piccola smorfia. Non credo che fosse sua intenzione prendere in giro la compagna. In classe, infatti, respiro un clima di grande collaborazione!

Il mio sguardo va quindi sul quaderno di H.: noto che tende a scrivere talvolta i numeri arabi in codice alfabetico. Le chiedo il perché di questa scelta e lei mi risponde: "Così non mi confondo!".

La maestra, terminata la correzione del compito, riprende alla LIM le divisioni con due cifre al divisore. Mentre scrive la procedura da seguire per lo svolgimento dell'operazione, invitando i bambini a trascrivere le "regole" sul proprio quaderno, H. utilizza il restante tempo per disegnare, su un foglio quadrettato A4, la sagoma di

un dado. Mi colpisce la sua precisione nel rispetto delle giuste proporzioni tra le parti che compongono l'immagine unitaria. Deduco che non abbia difficoltà visuo-spaziali e che utilizzi le sue risorse per "vicariare" le difficoltà che invece riconosce di possedere in altre aree di apprendimento.

La maestra la richiama di nuovo alla LIM per svolgere una divisione (90:22). H. raggiunge la LIM con entusiasmo e, supportata dall'insegnante, svolge l'esercizio proposto con correttezza. A dire il vero, riscontro in lei qualche incertezza nel recuperare, nel magazzino della memoria, determinate conoscenze procedurali. Sembra quasi dover affrontare un'impresa titanica! L'insegnante, tuttavia, supporta la bambina con grande disponibilità, mettendola a suo agio. Questo spiega, a mio avviso, il motivo per cui H., nel tornare al proprio posto, esulti con un forte: "Evviva!".

La maestra chiama poi alla LIM altri bambini. Terminata l'esercitazione, assegna i compiti per la prossima settimana: divisioni con la prova.

Detta quindi il primo esercizio. Poi scrive i successivi alla LIM, ripetendoli contemporaneamente ad alta voce».

Non sarà difficile intuire che H. è una bambina con DSA. Come le insegnanti hanno più volte evidenziato, ha mille risorse: è una bimba «solare, sempre disponibile, desiderosa di riuscire, come gli altri».

La capacità di osservare i punti di forza di ciascuno sembra connotare il *modus operandi* dei docenti e dei bambini del gruppo classe, come si desume dall'analisi incrociata di una serie di elementi: la disposizione dei banchi in isole di lavoro, i rapporti sempre collaborativi tra i bambini, le testimonianze positive dei genitori e degli insegnanti.

Stando così le cose, perché ritenere che il massimo di educazione possibile per H. e, volendo generalizzare, per tutti gli allievi con DSA, consista nello svolgere gli esercizi proposti avvalendosi di misure compensative piuttosto che dispensative? Tale orientamento "condiviso" non suggerisce forse una certa identificazione del team docente in un'antropologia pedagogica di tipo medico che, partendo da un'idea naturalizzata di uomo, identifica le differenze individuali quali «caratteristiche intrinseche degli studenti»⁶¹⁴ da «trattare» *ad hoc* mediante forme di «adattamento

⁶¹⁴ S. Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli*

pedagogico»⁶¹⁵ simili a quelle che caratterizzano «progetti e azioni di recupero medico»⁶¹⁶?

Ritornando all'esperienza narrata, perché autorizzare H., le cui difficoltà sono di natura “meccanica” e procedurale, a “tralasciare” un problema che comporta inevitabilmente, ai fini della soluzione, determinati automatismi, ma chiama altresì in causa strategie mentali superiori di autoregolazione?

«In base al modello a cono dell'intelligenza» ideato da C. Cornoldi⁶¹⁷, infatti, «gli apprendimenti sono sostenuti dalle varie componenti della memoria di lavoro e possono essere distinti, sul piano dei contenuti definito dalle orizzontalità, fra quelli che implicano prevalentemente abilità linguistiche di lettura e di scrittura, matematiche e visuospatiali, e sul piano del controllo fra quelli che implicano processi a basso controllo e maggiormente automatizzabili, quali decodifica, ortografia, calcolo, visualizzazione e quelli che implicano processi ad alto controllo, quali comprensione del testo, espressione scritta, soluzione di problemi e elaborazione attiva di immagini. [...] Nei DSA il livello del controllo massimo non è toccato in modo specifico»⁶¹⁸.

Gli apprendimenti, dunque, pur facendo parte dell'intelligenza, concorrono ad essa secondo diversi livelli, poiché rappresentano l'esito dell'interazione delle abilità di base con l'esperienza, la motivazione e la metacognizione⁶¹⁹.

Pertanto, anche nell'eventualità che i docenti si identifichino in un'antropologia pedagogica di tipo medico, non sarebbe opportuno capire, in relazione a ciascun

apprendimenti, cit., p. 128.

⁶¹⁵ Tale espressione rimanda all'utilizzo, da parte degli allievi con DSA, di strumenti compensativi e/o misure dispensative volti a favorire i processi di apprendimento. In proposito, S. Kahn afferma: «Gli specialisti del problema parlano di 'adattamento pedagogico'. Ovviamente non è necessario 'diminuire le richieste' di apprendimento degli allievi, ma è opportuno graduare, in modo più o meno provvisorio, il peso di quelle meno significative. È utile, per esempio, ridurre la lunghezza degli esercizi scritti, far utilizzare il computer (il correttore automatico) per i compiti scritti o dare la possibilità al bambino di dettare a una terza persona ciò che desidera scrivere. Questo gli permetterà di concentrarsi sul contenuto, di avere a disposizione un certo numero di parole durante la produzione scritta per alleviare lo sforzo cognitivo relativo all'ortografia, di valorizzare l'auto-correzione. In generale, è opportuno non penalizzare l'allievo per l'ortografia nei lavori specifici diversi dal dettato». *Ivi*, p. 129.

⁶¹⁶ *Ibidem*.

⁶¹⁷ C. Cornoldi, *L'intelligenza*, Il Mulino, Bologna 2007.

⁶¹⁸ C. Cornoldi, P. Tressoldi, *Definizione, criteri e classificazioni*, in C. Cornoldi (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit., pp. 29-30.

⁶¹⁹ *Ibidem*.

allievo, le modalità di funzionamento di specifiche aree neurologiche⁶²⁰ prima di proporre allo studente i dispositivi didattici ritenuti più efficaci? In proposito, dall'analisi incrociata delle note di campo redatte durante l'osservazione partecipante, è emersa una certa "omologazione" negli strumenti compensativi e nelle misure dispensative generalmente utilizzati dagli allievi con DSA, in presenza, tra l'altro, di profili funzionali del tutto diversi. Ci si chiede allora, rivolgendo lo sguardo alla dimensione clinico-riabilitativa: «Se lo scopo di qualsiasi intervento [...] è quello di migliorare la condizione di vita dell'utente in carico, e quindi non solo di ridurre la sintomatologia del/dei suo/i disturbo/i»⁶²¹, perché non considerare, in ambito scolastico, gli esiti dell'«indagine delle funzioni cognitive interessate [dall'eventuale disturbo] e le conseguenze del loro stato di inefficienza sui diversi aspetti della vita quotidiana e dello stato emotivo [del bambino]»⁶²²?

Perché non far tesoro delle preziose informazioni cliniche, di cui alla diagnosi funzionale, per scegliere, con maggiore consapevolezza e responsabilità, insieme al soggetto con DSA, gli strumenti compensativi e le misure dispensative più adeguati nei tempi, nei luoghi e nelle situazioni date? Come evidenzia G. Bertagna, «non è più questione [...] di integrare nessuno in un'astratta normalità predefinita, che poi si traduce in propensione all'uniformità, bensì di valorizzare al meglio le dotazioni personali, escludendo qualunque modalità stereotipata di approccio alla pluralità di situazioni e di prestazioni che caratterizzano ogni essere umano»⁶²³.

Ritornando alla nostra esperienza, l'ipotesi che, riguardo all'insegnamento della matematica, si pongano in atto azioni didattiche non sempre coerenti con l'intenzionalità pedagogica dichiarata, trova riscontro in quanto accaduto nella sezione D qualche giorno prima, il 3 marzo 2013:

«[...] Mentre i bambini sono indaffarati nel condividere le conoscenze scientifiche di cui dispongono sugli argomenti trattati, in classe giunge la maestra T. che, dopo aver salutato tutti, chiede agli allievi di prendere il quaderno di matematica perché,

⁶²⁰ Tali informazioni sono ricavabili dalla lettura della diagnosi funzionale, di cui si è parlato nel secondo capitolo.

⁶²¹ P.E. Tressoldi, C. Vio, *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 2015, p. 29.

⁶²² *Ibidem*.

⁶²³ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, p. 102.

passando tra i banchi, verifichi lo svolgimento del problema assegnato loro per compito. Solo sette bambini si sono attenuti alle raccomandazioni procedurali fornite dall'insegnante, come conferma ad alta voce la maestra stessa, con un tono in parte amareggiato, in parte arrabbiato.

L'insegnante invita quindi i bambini che hanno svolto il problema in modo diverso rispetto alle procedure da lei fornite, a svolgere nuovamente il compito a casa. In proposito, annota su un'agenda i loro nomi perché l'indomani possa verificarne lo svolgimento.

Intanto, seduta accanto ad O., vengo a sapere che I., S. e lui stesso svolgono "lavori diversi" e che l'insegnante di matematica assegna loro "compiti specifici".

La maestra chiama quindi A. alla lavagna perché scriva l'espressione preposta alla soluzione del problema. Chiede poi agli allievi se hanno svolto il compito in modo uguale ad A. N. alza la mano e, col permesso dell'insegnante, riferisce di aver apportato una lieve modifica all'espressione, ossia una parentesi quadra per rendere più chiaro il concetto. La maestra ritiene il suo intervento pertinente e corretto. Invita quindi i bambini a fare altrettanto.

L'insegnante corregge poi individualmente i compiti degli alunni che seguono una "programmazione differenziata" (queste le parole).

Terminata la correzione dei compiti, la maestra riprende il lavoro dei giorni passati riguardo alla MEDIA. Chiede a E., sulla base dell'attività svolta, cosa sia la frequenza. Lei non risponde. In proposito, O. alza la mano e, dopo aver ottenuto dall'insegnante il permesso di parlare, applica il concetto all'esercizio svolto in classe qualche giorno prima, in riferimento all'altezza degli alunni che compongono la quinta D.

E., dopo questo intervento, ricorda [...] e, con il permesso della maestra, fornisce al gruppo la definizione generale di frequenza ("quante volte si ripete uno stesso dato").

L'insegnante chiede ora ai bambini che cosa sia la moda. G. ne fornisce la definizione ("dato che si ripete con maggiore frequenza").

La maestra invita quindi la classe a rappresentare l'altezza dei componenti del gruppo con un istogramma o grafico a colonne, fornendo a ciascuno una scheda che funge da matrice di riferimento per l'esercizio. [...]

L'insegnante detta quindi agli alunni la definizione di moda perché la scrivano sul proprio quaderno e la imparino per la prossima volta».

Come si evince dal racconto, per gli allievi con DSA le insegnanti elaborano una «programmazione differenziata» che prevede persino, in rapporto a certi domini di abilità, forme *sui generis* di «dispensa» da alcune prestazioni. Ci si chiede dunque, alla luce delle considerazioni precedenti: perché intraprendere la strada della «differenziazione» dei percorsi didattici, prevedendo a priori, per i bambini con DSA, obiettivi disciplinari diversi rispetto a quelli del gruppo classe, secondo una logica riduzionistica che sembra non contemplare, nella propria grammatica formativa, le capacità unitarie e integrali di ogni studente? «Sul piano educativo, infatti, non è mai la carenza di alcunché che può contraddistinguere chiunque, ma la sua capacità di sentire, di fare, di agire e di pensare nell'unico modo specifico e personale che gli è concesso. È da qui, dal positivo [...] che si inaugura [*infatti*] l'educazione, che non è poi altro che lo sviluppo dell'unità e dell'integralità di se stessi a partire dalle capacità unitarie e integrali che si possiedono»⁶²⁴. Ne consegue, pertanto, che «sapienza didattica è assecondare questo percorso evolutivo che consente a ciascuno di essere un tutto, una persona integrale, nel tempo e nello spazio, pur potendo sempre contare al meglio solo su alcune parti di sé; e di scoprire che la persona integrale, come ogni tutto, è per definizione una miniera inesauribile di risorse e di energie, perciò mai “sfruttata” fino in fondo e una volta per sempre»⁶²⁵.

D'altra parte, se di «differenziazione» dei percorsi si vuole parlare, anche alla luce di quanto riferito da H. in precedenza, non si rileva forse una potenziale responsabilità della scuola nell'aumentare, piuttosto che nel ridurre, le differenze individuali? Se, infatti, l'insegnante, in nome di una diagnosi di DSA, semplifica sempre più le proposte didattiche, riducendo al contempo il ventaglio delle opportunità formative anche in ambiti cognitivi non inficiati da un eventuale disturbo, non si corre forse il rischio di “promuovere” l'insuccesso scolastico, seppur in buona fede?

D'altra parte, come evidenziano le neuroscienze, «il cervello», lungi dal connotarsi come «qualcosa di programmato e statico», rappresenta «un sistema adattivo

⁶²⁴ *Ibidem.*

⁶²⁵ *Ibidem.*

sommamente efficiente, dinamico e attivo, equipaggiato per l'evoluzione e il cambiamento, costantemente impegnato ad adattarsi alle necessità dell'organismo»⁶²⁶.

Il concetto della plasticità cerebrale, «capace degli adattamenti più impressionanti perfino nelle circostanze particolarissime (e spesso disperate) di handicap neurale o sensoriale»⁶²⁷, ci interpella profondamente: infatti, se è vero che, pur in presenza di deficit cerebrali⁶²⁸, il cervello è per sua natura predisposto ad adattarsi alle necessità dell'organismo, perché «il miracolo sta nel modo in cui le diverse aree [*cerebrali*] cooperano e sono reciprocamente integrate nella creazione di un sé»⁶²⁹, allora è anche vero che la mancata attivazione neurale di funzioni non inficiate da un eventuale disturbo riduce notevolmente la «capacità [*dell'*] organismo di creare un ordine e un'organizzazione nuovi, adatti alla sua disposizione e alle sue esigenze, così particolari e alterate»⁶³⁰, con conseguenze ancor più gravi sul piano neurologico, come conferma la realtà. Quante volte, infatti, soprattutto nei momenti di passaggio da un ordine di scuola all'altro, si assiste a considerevoli modifiche del quadro clinico di un allievo: una diagnosi di DSA potrebbe “trasformarsi” in una diagnosi di disabilità intellettiva, così come una diagnosi di disabilità intellettiva potrebbe convertirsi in una diagnosi di DSA!

Ad ogni modo, al di là dell'approccio comportamentista all'insegnamento della matematica, che sembra contraddistinguere il *modus operandi* sia della maestra G. sia della maestra T., ciascuna titolare in due sezioni, dall'analisi incrociata delle esperienze narrate si evince una marcata impostazione “programmatoria” dell'insegnamento. Questo il racconto di quanto avvenuto il 9 marzo 2013 nella sezione A:

«La maestra G., dopo aver invitato i bambini a ritornare al proprio posto, dice di voler completare il lavoro di statistica, iniziato qualche giorno prima. Chiede ai bambini di togliersi le scarpe e di prendere il quaderno di matematica per inserire nella prima tabella l'altezza in centimetri di ogni membro del gruppo classe. [...] La

⁶²⁶ O. Sacks, *Un antropologo su Marte*, Adelphi, Milano 1995, p. 18.

⁶²⁷ *Ibidem*.

⁶²⁸ Ovviamente, non è questo il caso dei DSA perché, come abbiamo letto nel secondo capitolo, si tratta di disturbi che rimandano al paradigma della “neurodiversità”, vale a dire a una condizione di variabilità interindividuale biologicamente determinata.

⁶²⁹ O. Sacks, *Un antropologo su Marte*, cit., p. 18.

⁶³⁰ *Ivi*, p. 19.

maestra invita un bambino alla volta a posizionarsi davanti al muro perché, provvista di un metro, ne possa misurare l'altezza. Ogni bambino riporta quindi i dati rilevati sul proprio quaderno.

La maestra chiede poi agli alunni di inserire i dati raccolti in una seconda tabella che tenga conto sia delle misurazioni rilevate, inserite in ordine crescente, sia della loro frequenza. Il lavoro è svolto dall'insegnante alla LIM e registrato dai bambini sul proprio quaderno.

La maestra detta quindi la regola che occorrerà seguire per rilevare l'altezza media degli alunni di quinta A. Chiede poi loro di sommare i dati raccolti nella prima tabella e di dividerli per 23, ossia per il numero dei componenti del gruppo. Ogni allievo svolge autonomamente le operazioni.

Anche la maestra calcola il risultato finale, avvalendosi di una calcolatrice che funga da dispositivo di conferma. Segue poi un confronto interno alla classe sui risultati. La maestra invita ciascuno a dire ad alta voce il dato rilevato e detta successivamente la media individuata perché venga trascritta sul quaderno. Al riguardo, noto che H. fatica a svolgere le operazioni in autonomia. Rinuncia pertanto a eseguire il calcolo. Le chiedo allora se ritiene opportuno utilizzare una calcolatrice ma lei mi riferisce di non aver mai pensato a questa possibilità e aggiunge che, poiché le maestre sono comprensive nei suoi confronti, preferisce rinunciare a svolgere le attività che non è in grado di fare. I dati vengono poi rappresentati attraverso un istogramma».

Riguardo all'insegnamento della matematica, sembra che l'unica forma di «individualizzazione» consista nel «semplificare» le proposte didattiche per gli allievi con DSA in rapporto a obiettivi specifici di apprendimento per certi versi differenti rispetto a quelli del gruppo classe: al riguardo, i docenti correlano tale scelta alla logica della «personalizzazione».

Ciò non stupisce, soprattutto se consideriamo le parole con cui le *Linee Guida* definiscono l'individualizzazione e la personalizzazione. Riprendiamo alcuni stralci del testo.

Della didattica individualizzata si legge: «La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie

compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente».

Della didattica personalizzata si dice: «La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel decreto Legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo. Si può favorire così [...] l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo di ogni alunno».

Nell'analizzare questi passaggi con il team docente, le insegnanti hanno evidenziato la coerenza tra le azioni didattiche messe in campo e l'intenzionalità educativa sottostante; al riguardo, una maestra ha dichiarato: «Se un bambino con DSA non è in grado di affrontare un determinato compito ed io, come insegnante, ne ho la conferma (perché, rispetto ad altri, è "indietro"), non posso fargli richieste troppo alte perché ne andrebbe della sua autostima. Allora "personalizzo", prevedendo percorsi che valorizzino le sue capacità e i suoi punti di forza»⁶³¹. Questa testimonianza, nella sua linearità argomentativa, porta in luce la grande confusione presente nella scuola tra i concetti di «individualizzazione» e di «personalizzazione», confusione per certi versi alimentata dalla sovrapposizione di dispositivi ordinamentali che riflettono una diversa antropologia pedagogica.

Riguardo alla «personalizzazione», le *Raccomandazioni per la comprensione e l'attuazione dei documenti nazionali della riforma*⁶³² Moratti evidenziano quanto segue: «Personalizzare significa aprire, accrescere, liberare, moltiplicare le capacità e le competenze personali di ciascuno; dare a ciascuno il proprio che è unico e

⁶³¹ Tali parole sono state registrate e poi trascritte dal ricercatore sul «diario di bordo», che ha accompagnato il percorso di osservazione partecipante, durante un momento non formale di confronto con un'insegnante del *team*, per capire meglio lo scopo della «personalizzazione».

⁶³² Il riferimento è alla «riforma Moratti», di cui alla Legge 28 marzo 2003, n. 53, cit.

irripetibile; valorizzare le identità personali, non svilirle, ma considerarle la condizione per un dialogo fecondo con altre identità che possono, così, perfezionarsi a vicenda. Personalizzare significa diffidare della tentazione di dare a tutti, per principio, le stesse cose, magari per lo stesso tempo e allo stesso modo. Non è personalizzare nemmeno dare a tutti le stesse cose in tempi e modi diversi. Non lo è perché, in questo caso, si continua a presupporre una concezione ‘oggettualistica’ e ‘digestiva’ della formazione, quasi esistesse un fine esterno alla persona a cui essa deve adattarsi e che, quindi, vale più della persona che lo deve raggiungere; e, soprattutto, quasi esistesse una “stessa cosa”, nel nostro caso una serie di conoscenze e di abilità prestabilite a livello nazionale, che avrebbe in sé una consistenza valoriale indipendente dalle condizioni di contesto, di processo e di relazione che la rendono apprezzabile, per cui essa andrebbe comunque ‘deglutita’ nelle forme e nei modi stabiliti a priori. [...] Le conoscenze e le abilità, quindi, poste a fine dell’attività formativa della scuola. La personalizzazione inverte, invece, questa gerarchia. Usa le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* come mezzo per progettare professionalmente percorsi formativi che, a partire da esse, rispondano, però, alle capacità uniche e irripetibili di ciascuno, avvalorandole al massimo. Il fine è la persona dello studente e la maturazione globale migliore possibile delle sue capacità, nei contesti, nei processi e nelle relazioni date»⁶³³.

La legge n. 53/2003, con i relativi sei decreti attuativi, seguiti tra il 2004 e il 2005, aveva evidenziato, in maniera chiara e inequivocabile, la *mission* del sistema educativo di istruzione, prevedendo importanti spazi di flessibilità oraria⁶³⁴ e

⁶³³ G. Bertagna, *Raccomandazioni per la comprensione e l’attuazione dei documenti nazionali della riforma, pro manuscripto* predisposto per il Ministero dell’Istruzione, Direzione generale per gli ordinamenti, Roma 2003, parzialmente già apparso in «Annali dell’Istruzione», n. 5-6/2001, n. 1/2002, Le Monnier, Roma 2001, a. XLVIII, pp. IX-315, usciti però alla fine del 2002 per la sperimentazione nazionale dei dispositivi prefigurati dall’allora disegno di legge delega poi trasformato dal parlamento nella legge delega n. 53/2003. Il testo delle *Raccomandazioni* è integralmente consultabile in G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., pp. 89-172; il riferimento, in questa nota, è alle pp. 103-104.

⁶³⁴ La legge consentiva una distribuzione dell’orario delle attività educative e didattiche formali tra un minimo di 875 e un massimo di 1700 ore nella scuola dell’infanzia; da un minimo di 891 fino a un massimo di 990 ore nella scuola primaria (cui associare eventualmente il tempo dedicato al servizio educativo di mensa) e da un minimo di 891 fino a un massimo di 1089 ore nella scuola secondaria di I grado e nel II ciclo di istruzione e formazione (cui associare eventualmente il tempo dedicato al servizio educativo di mensa).

didattico-organizzativa⁶³⁵, interni alla scuola, utili a promuovere la maturazione delle competenze del *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente, per il primo e per il secondo ciclo, mediante gli “ingredienti” elencati nelle *Indicazioni Nazionali*, in una logica di sussidiarietà che valorizzasse le istituzioni educative presenti in un territorio, a partire da quella fondamentale della famiglia.

Alcuni decreti attuativi della legge n. 53/2003 furono modificati dalle leggi n. 296/2006⁶³⁶ e n. 40/2007⁶³⁷. A tali disposizioni fecero riferimento le *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, emanate dal ministro Fioroni nel luglio 2007 in sostituzione delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* predisposte dal ministro Moratti tra il 2003 e il 2005.

Come si desume da una lettura approfondita del testo, l'antropologia e la teleologia pedagogica di riferimento sottesa al documento è molto diversa, e per certi versi antitetica, rispetto all'impianto pedagogico che ha sorretto le *Indicazioni* del ministro Moratti, come evidenzia il rimando, nel titolo stesso, al «curriculum» piuttosto che ai «piani di studio personalizzati», volti ad avvalorare gli spazi di libertà e di responsabilità dei singoli docenti, degli studenti e delle famiglie⁶³⁸.

Con quali implicazioni sul piano didattico? Se il documento emanato dal ministro Fioroni ha posto al centro dell'azione dei docenti quella «cultura»⁶³⁹, «intenzionalmente educativa»⁶⁴⁰, che nelle *Indicazioni* della Moratti rappresentava il

⁶³⁵ La legge, mentre consentiva, alle scuole dell'infanzia e primarie, completa autonomia nella determinazione delle quote orarie da dedicare alle singole attività educative e didattiche, permetteva altresì alle scuole secondarie di I grado e al II ciclo un adattamento locale dell'orario nazionale riportato nelle *Indicazioni nazionali* (o *regionali*, riguardo agli istituti dell'istruzione e formazione professionale) fino al 15% del monte ore totale. La legge, inoltre, prevedeva la possibilità per tutte le scuole, dalle scuole dell'infanzia al secondo ciclo, di lavorare per gruppi non soltanto di classe ma anche di livello, di compito ed elettivi.

⁶³⁶ Legge 27 dicembre 2006, n. 296 “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziarie 2007)”, (G.U. n. 299 del 27 dicembre 2006 - Supplemento ordinario n. 244).

⁶³⁷ Legge 2 aprile 2007, n. 40 “Conversione in legge, con modificazioni, del Decreto-legge del 31 gennaio 2007 n. 7, recante misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese”, (G.U. n. 77 del 2 aprile 2007 - Supplemento ordinario n. 91).

⁶³⁸ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., p. 356.

⁶³⁹ Il riferimento è al primo capitolo, «Cultura scuola persona», che pone al centro della *mission* della scuola la cultura e, di conseguenza, il processo di trasmissione culturale che la scuola opera nei confronti della persona.

⁶⁴⁰ Il riferimento è «ai valori e ai comportamenti riconosciuti migliori dalla comunità sociale, alle conoscenze dichiarative, condizionali e procedurali ritenute più affidabili dalla comunità scientifica, alle abilità tecniche che si sono dimostrate più efficaci secondo la comunità tecnologica [...]». G.

mezzo per lo sviluppo delle capacità e delle competenze della persona⁶⁴¹, ne è conseguita, nella prassi didattica, la legittimazione formale di un'inversione di rotta rispetto agli orientamenti pedagogici introdotti dalla legge n. 53/2003; un rilancio, in altre parole, dell'«individualizzazione» sulla «personalizzazione»: le conoscenze e le abilità caratterizzanti il patrimonio culturale elevate a fine dell'azione didattica del docente, in vista di una sempre maggiore assimilazione della «persona» al «cittadino»⁶⁴² prima, all'«uomo nuovo»⁶⁴³, il «cittadino cosmopolita», poi.

Stando così le cose, quali spazi di sviluppo di capacità e di competenze personali si sarebbero potute contemplare nella scuola, considerato il primato dell'istruzione rispetto alla formazione? «Se è vero, infatti, che 'individualizzazione' significa impegno per dare a tutti lo stesso bagaglio di idee, conoscenze e competenze nei percorsi formali di istruzione, sebbene in tempi, modi e condizioni diverse» era naturale, in riferimento alle *Indicazioni per il curricolo*, «che gli estensori [avessero] pensato che, dovendo trasformare tutte le persone in cittadini e, infine, tutti i cittadini in 'uomini nuovi', l'operazione maggiore della scuola [dovesse] consistere proprio nell'individualizzazione: far sì, cioè, che tutti gli studenti, nessuno escluso, assumano come scelta propria e piena realizzazione di sé quanto gli estensori del documento hanno ritenuto essere 'bene' per loro e per tutti»⁶⁴⁴.

Benché nel 2012 siano state emanate le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*⁶⁴⁵, la *querelle* tra individualizzazione e personalizzazione permane nella sua complessità all'interno della scuola, determinando prassi didattiche del tutto differenti, perché ispirate ad una diversa antropologia pedagogica. Come afferma J. Maritain, infatti, «[...] l'insegnamento è una parte speciale dell'educazione, ma è inseparabile dal tutto di

Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 40.

⁶⁴¹ Al riguardo, l'art. 2, comma 1, punto a) della legge n. 53 del 2003 recita quanto segue: «è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, *attraverso conoscenze e abilità*, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea».

⁶⁴² Il riferimento è al primo capitolo del documento e, in particolare, al paragrafo «Per una nuova cittadinanza».

⁶⁴³ Il riferimento è al primo capitolo del documento e, in particolare, al paragrafo «Per un nuovo umanesimo».

⁶⁴⁴ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., p. 350.

⁶⁴⁵ Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, cit.

cui fa parte; ogni insegnamento degno di questo nome è penetrato di valori educativi, e per conseguenza mette in gioco, almeno in una certa misura ed in modo indiretto, le nozioni fondamentali di ordine filosofico o religioso, l'idea dell'uomo e del suo destino, e l'ispirazione profonda da cui dipende inevitabilmente l'opera educativa»⁶⁴⁶.

Se, tuttavia, preso atto della limitata capacità di “orientamento pedagogico” dei dispositivi normativi, facciamo nostra la definizione di «personalizzazione» introdotta dalla legge n. 53/2003, comprendiamo, in relazione alle diverse esperienze oggetto di osservazione, che le docenti, pur ritenendo di agire in una logica di personalizzazione, di fatto si muovono nell'ambito di una prospettiva di individualizzazione, poiché il fine del loro insegnamento è l'acquisizione, da parte degli allievi, con o senza DSA, di conoscenze e abilità, generali o specifiche che siano.

Al riguardo, si legga quanto registrato il 13 marzo 2013:

«Sono le 11.35. Mi trovo in sezione D dove, terminato l'intervallo, la maestra M.P. invita i bambini a leggere e commentare insieme una parte del testo intitolato “Minipin”. [...] L'insegnante fornisce a ciascuno una scheda [...]: i bambini, avvalendosi di domande guida, dovranno elaborare dapprima l'introduzione del testo, illustrando il contesto di riferimento per l'azione dei protagonisti, poi dovranno arricchire di dettagli espressivi l'estratto fornito, infine dovranno individuare la conclusione. Al centro della scheda [...] regna sovrano un maestoso albero sulla cui chioma si distinguono, in modo nitido, sei caselle di testo, ciascuna delle quali contiene una domanda stimolo che funga da input per l'elaborato individuale.

O. e S. sono supportati nel lavoro dalla maestra C., che spiega loro, step by step, il da farsi.

I bambini svolgono il lavoro in silenzio. Ciascuno può dare spazio alla propria fantasia, ipotizzando possibili sfondi integratori e intrecci narrativi. Nel frattempo le maestre si muovono tra i banchi, esprimendo la propria disponibilità ad aiutare chiunque lo desideri.

⁶⁴⁶ J. Maritain, *L'educazione della persona* (tit. orig. *Pour une philosophie de l'éducation*, 1959), La Scuola, Brescia 1962, p. 130.

O. e S. svolgono autonomamente il lavoro proposto. Sono assorti, totalmente immersi nel lavoro: sembrano voler inseguire a tutti i costi, il più velocemente possibile, i molteplici pensieri che si affacciano prepotentemente davanti alle porte della fantasia. [...] La maestra M. si ferma vicino ad O. e, incuriosita, legge il testo da lui elaborato, suggerendogli tuttavia di centrarne maggiormente il contenuto sulla base degli input forniti dal brano. O. parla, infatti, di una partita a pallone! L'insegnante gli chiede di riflettere sulla relazione che potrebbe legare l'estratto di testo fornito, ambientato in una buia e terrificante foresta, ai suoi voli pindarici nel regno dell'interesse e dell'immaginazione, in nome dei principi di coerenza e coesione che dovrebbero caratterizzare qualunque categoria testuale».

Per quanto l'insegnante M.P. tenda a valorizzare, nella prassi didattica, il pensiero divergente e i diversi stili cognitivi, attributivi e motivazionali degli allievi, come evidenziano le numerose note di campo elaborate in riferimento ad esperienze educative che la coinvolgono in prima persona, il *focus* dell'azione didattica è rappresentato dalle conoscenze e dalle abilità linguistiche di cui i bambini dovranno dar prova attraverso l'esercizio proposto. Questa tesi sembra trovare conferma in un'altra esperienza, riguardante l'insegnamento dell'italiano, che risale all'8 maggio 2013:

«Sono le ore 10.00. Entro in sezione D, dove i bambini mi accolgono con un caloroso saluto. La maestra M.P. propone un lavoro di apprendimento cooperativo. Predisporre cinque gruppi di lavoro e comunica ai bambini i nomi dei componenti dei vari gruppi. [...] L'insegnante nomina i responsabili di gruppo, a cui attribuisce il compito di coordinare i lavori e identificare un compagno che, al termine dell'attività, possa relazionare circa il compito svolto.

A., S., G., S., E., responsabili dei rispettivi gruppi, sono invitate dalla maestra a distribuire le schede su cui verrà impostato il lavoro. Terminata la distribuzione, l'insegnante comunica ai bambini che avranno a disposizione cinque minuti per la lettura silenziosa del testo proposto, intitolato "Il mondo che vorrei".

Dopo questa fase, l'insegnante chiede agli allievi di identificare la tipologia testuale. Il testo è, secondo R., sia poetico che musicale. I compagni sono d'accordo con la sua affermazione. Al riguardo, A. aggiunge, col permesso della maestra, che il testo è poetico in quanto contiene metafore, onomatopee, rime; musicale perché si tratta

di un brano che lui conosce e che talvolta ha persino canticchiato. [...]

La maestra illustra il compito che dovranno svolgere: ogni gruppo individuerà il tema dominante della poesia e il suo valore comunicativo – evocativo; successivamente, predisporrà un breve componimento poetico sulla base delle indicazioni che verranno di lì a poco fornite.

Terminata l'analisi del testo, ciascun referente relaziona in merito alla consegna assegnata. [...] L'insegnante sollecita i bambini a riflettere sull'importanza della giustizia quale strumento di prevenzione della guerra. Al riguardo, F. riconduce la riflessione entro i confini del percorso di storia, sostenendo che, se la riforma agraria proposta dai Gracchi fosse stata accolta, e si fossero divisi equamente i grandi latifondi tra tutti i cittadini, non sarebbe scoppiata la guerra civile. [...]

I bambini, divisi in gruppo, identificano metafore, similitudini, rime. [...] La maestra chiede poi loro di strutturare un breve componimento poetico sulla base delle seguenti parole: cuore, sorriso, amore.

Questi i testi elaborati:

I GRUPPO

*La pace è come un'aria
che dona a tutti amicizia.*

*L'amore è come una pioggia di cuori.
Il sorriso è come un vortice di gioia.*

II GRUPPO

*L'amore è come un fuoco
che divampa nel cuore.
La pace è come una candela:
basta un soffio per spegnerla.*

*Il sorriso è come un arcobaleno
che risplende nel cielo.*

III GRUPPO

L'amore è come un grande arcobaleno.

*Il sorriso è come un fiore
che sboccia in primavera.
La pace è come una grande sfera tutta colorata
che illumina il mondo.*

IV GRUPPO

*L'amore è come un cuore di fuoco.
Il sorriso è una luce accesa.
La pace è come un mare caldo.*

V GRUPPO

Non predispone alcun componimento poetico.

L'insegnante, con tono pacato, invita i bambini del quinto gruppo a riflettere sui motivi per cui non hanno predisposto alcun componimento poetico. I bambini si scusano per l'accaduto e chiedono alla maestra se potranno consegnare il compito per l'indomani. La maestra accondiscende alla proposta e, rivolgendosi a tutti i bambini della classe, dichiara che l'indomani si riprenderà quanto accaduto e si darà al gruppo la possibilità di leggere il componimento poetico elaborato nel pomeriggio».

Per quanto l'insegnante si sia avvalsa di una metodologia "accattivante", in grado di mobilitare l'interesse e la partecipazione di un gran numero di allievi, il *focus* dell'azione didattica è ancora una volta rappresentato dalla dimensione culturale: la proposta, per quanto coinvolgente, sembra, per certi versi, "eterodiretta". Si ha quasi l'impressione che gli "obiettivi" didattici rappresentino il cuore dell'intenzionalità educativa della maestra. Si leggano, al riguardo, le parole di R.F. Mager, uno dei più grandi esponenti della didattica per obiettivi: «[...] quando non si sa dove andare si finisce sempre col trovarsi, senza saperlo, proprio dove non si vorrebbe. Prima di parlare di lezioni, prima di scegliere materiali, macchine o metodi, è importante stabilire chiaramente dove si vuole arrivare»⁶⁴⁷: in questo consiste l'obiettivo

⁶⁴⁷ R.F. Mager, *Gli obiettivi didattici* (tit. orig. *Preparing instructional objectives*, 1961), EIT, Teramo

didattico.

Come Mager precisa più avanti, «un obiettivo [...] descrive un cambiamento che ci si prefigge di realizzare in un allievo: è la definizione di come un allievo dovrebbe comportarsi quando ha completato con successo un'esperienza di apprendimento. È la descrizione di un modello di comportamento che [...] l'allievo deve saper esibire»⁶⁴⁸.

Ora, riguardo all'esperienza narrata, non si deduce forse che lo scopo dell'azione didattica messa in campo dall'insegnante sia che i bambini producano un testo poetico che tenga insieme le parole cuore, sorriso e amore? Ovviamente, in una logica di «individualizzazione» che valorizzi la cooperazione quale mezzo per il raggiungimento dello scopo prefissato.

Che dire, invece, dell'approccio didattico alle «materie di studio»⁶⁴⁹? Analizziamo, a titolo d'esempio, quel che accade nella scuola riguardo all'insegnamento della geografia.

Leggiamo la nota di campo del 19 febbraio 2013. Siamo nella sezione B:

«Terminato l'intervallo, la maestra sollecita i bambini a ritornare al proprio posto e a prendere dallo zaino o dal raccoglitore la scheda di geografia, che dovrà essere completata insieme traendo le informazioni dal libro. "Oggi si parlerà della Valle d'Aosta!", dice l'insegnante. [...] Sento un certo brusio di sottofondo; credo che anche l'insegnante ne sia consapevole, considerato che spesso invochi l'attenzione dei bambini con un sssssssssssssssssssss prolungato e intermittente. L'ora non è sicuramente delle più propizie! Dopo il gioco in palestra e un lungo intervallo di trenta minuti, ogni bambino, penso, interpreterebbe come una forzatura l'atto di

1975, p. 10.

⁶⁴⁸ Ivi, p. 15.

⁶⁴⁹ Questa espressione è utilizzata dal team docente in relazione all'insegnamento delle seguenti discipline: storia, geografia, scienze. Al riguardo, suscita particolare curiosità la definizione delle «discipline di studio» quali «materie». Come evidenzia D. Maccario, infatti, «in prospettiva pedagogico-didattica è utile rimarcare la distanza della nozione di disciplina di studio da quella di materia, rispetto alla quale la prima accentua il valore formativo più che informativo dell'insegnamento di un certo campo di sapere [...], considerandolo essenzialmente dal punto di vista del potere di trasformare la mente e l'approccio al conoscere del discente che se ne appropria. Se il concetto di materia richiama l'idea di un sapere da insegnare inteso, secondo una logica quantitativa, quale insieme di nozioni che lo studente è chiamato ad acquisire attraverso modalità tendenzialmente cumulative e replicative, quello di disciplina ha un'accezione qualitativa, in quanto si riferisce ad una peculiare forma dell'attività conoscitiva dell'uomo, tesa a scoprire e ad attribuire significati al mondo e all'esperienza». D. Maccario, *Disciplina di studio*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, cit., p. 155.

prendere il libro per poi scrivere su una scheda una serie di informazioni (regioni/stati confinanti, numero abitanti, superficie, monti, fiumi ...) distanti anni luce dal mondo del divertimento assicurato!

La lezione, obtorto collo, ha inizio ma, quando la maestra invita gli allievi a rilevare, attraverso il sussidiario, le regioni o gli Stati confinanti con la Valle d'Aosta, A. inizia a disturbare. Dapprima ascrive al compagno posto alla sua sinistra, la responsabilità di intervenire nella conversazione in modo non pertinente, poi si gira verso i bambini che sono in fondo all'aula e li insulta con parolacce [...] In classe più bambini assumono comportamenti disturbanti, altri chiedono continuamente all'insegnante il permesso di recarsi ai servizi [...] La maestra termina l'attività».

Ancora nello stesso gruppo-classe, questa volta alle ore 10.05 di mercoledì 13 marzo, si osserva quanto segue:

«I bambini stanno approfondendo lo studio del Piemonte. Mi trovo all'ultimo banco, vicino a C. La scelta è casuale: c'è un banco libero!

Alla cattedra, vicino alla maestra, M., D., S., A. espongono quanto approfondito a casa rispetto alla regione Piemonte. L'insegnante pone a ciascuno qualche domanda. I bambini rispondono, guidando al contempo i compagni, che sono seduti, nella ricerca delle informazioni "necessarie" per lo studio della regione.

Al riguardo, l'insegnante di sostegno presente in classe mi riferisce che la maestra di geografia, verso la fine di febbraio, ha comunicato ai bambini le regioni che di lì a breve avrebbero studiato (Piemonte, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige ed Emilia Romagna), chiedendo a ciascuno di esprimere la propria preferenza nell'approfondire, in piccolo gruppo, la regione ritenuta più rispondente ai propri interessi, così da guidare i compagni, sulla base delle proprie ricerche dapprima in gruppo poi individuali, nel compilare uno schema funzionale allo studio dell'Italia. Lo schema, standard per le diverse regioni, è stato predisposto dalle insegnanti di geografia del team.

Terminata l'esposizione del Piemonte, segue l'approfondimento dell'Emilia Romagna [...]

F., J., L., D., R. raggiungono l'insegnante alla cattedra e le comunicano di aver predisposto per il gruppo-classe un dépliant funzionale ad "accompagnare"

chiunque lo desideri nello studio della regione. I bambini riferiscono, infatti, di aver approfondito, ciascuno per conto proprio, sulla base di un format condiviso, i vari aspetti della regione e di aver successivamente fornito il materiale prodotto a L. perché, dopo una condivisione in gruppo, assemblasse i vari documenti in una sorta di “Vademecum” per lo studio, da mettere a disposizione della classe.

La maestra esprime apprezzamento per il lavoro svolto e mi spiega che, dato il compito di ricerca, ciascun gruppo è libero di auto-organizzarsi nel modo ritenuto più opportuno.

I bambini che sono alla cattedra espongono le informazioni inerenti la regione [...]

L'insegnante, a un certo punto, chiede a L. di ripetere lentamente i nomi dei fiumi affinché i compagni possano annotarli sulla propria scheda riepilogativa. D. illustra i valichi e i trafori: per maggiore precisione consulta, all'occorrenza, la scheda che ha in mano e, sollecitato dalla maestra, fornisce ai compagni, intenti a scrivere, delucidazioni inerenti il clima.

Segue l'analisi delle attività economiche praticate nella regione [...] Infine ogni bambino puntualizza un aspetto di proprio interesse riguardante lo studio della regione prescelta».

Procediamo nella lettura dei testi, mettendo a fuoco, questa volta, ciò che accade in sezione A alle ore 8.30 di mercoledì 13 marzo 2013:

«La maestra sta preparando del riso per i suoi bambini. L'ambiente è pervaso da un profumo penetrante che, a quanto pare, domina incontrastato persino lungo il corridoio, considerato che la maestra M. si affaccia piuttosto incuriosita alla porta dell'aula, che è aperta, chiedendo alla collega, con sorriso complice, come procedano i lavori ... Nel frattempo gli studenti sono seduti per terra, disposti in semicerchio con lo sguardo rivolto verso la LIM, intenti ad esplorare le peculiarità geofisiche ed economiche della regione Piemonte, avvalendosi di un accattivante software interattivo gratuito denominato “Su e giù per l'Italia”. In aula regna un gran silenzio, interrotto solo all'occorrenza dalla voce dell'insegnante, che chiama uno per volta A., L., D., A., G., A. perché partecipino al gioco multimediale in atto, mentre i compagni, coinvolti indirettamente nell'attività, “fissano” nella propria mente le informazioni che dovranno approfondire nello studio personale a casa e, di fronte a concetti poco chiari, pongono agli amici “timonieri” ulteriori domande di

chiarimento, in attesa del succulento spuntino del “Riso e bisi”, peculiarità gastronomica piemontese [...]. Nel frattempo la maestra mi spiega che, riguardo alle ultime regioni oggetto dell’indagine geografica (Piemonte, Trentino Alto Adige, Veneto, Friuli Venezia Giulia), ciascun allievo ha approfondito un determinato territorio, assegnatogli casualmente dall’insegnante, dapprima in piccolo gruppo poi individualmente, al fine di relazionare ai propri compagni le conoscenze acquisite [...]

Terminata la lezione interattiva riguardante l’approfondimento del Piemonte, i bambini tornano al proprio posto mentre M. e L. sono invitati dalla maestra a mescolare ai primi banchi gli ingredienti che costituiranno il meritato spuntino, cioè riso, pezzettini di prosciutto e piselli, questi ultimi pronti all’uso perché predisposti ad hoc dall’insegnante in appositi contenitori ermetici [...].

Queste parole risalgono, invece, al 20 marzo 2013:

Sono le ore 9.00 di un cupo mercoledì di marzo [...]. Arrivata a scuola, attraverso il corridoio in direzione della V B. Prima di arrivare nell’aula resto colpita da una dolce melodia proveniente dalla sezione A. La porta è aperta, la maestra e i bambini mi sorridono e, nel rilevare lo stupore che provo, mi invitano ad entrare in classe, anche solo per qualche istante. L’insegnante, sempre col sorriso sulle labbra, mi spiega, mentre sto poggiando la borsa e la giacca sulla prima sedia disponibile, che il brano musicale prescelto rappresenta il simbolo del passaggio dal territorio alpino alle colline dell’Italia centrale. I bambini stanno infatti salutando le Alpi attraverso una colonna sonora, intitolata “La montanara”, che risulta scandita dalle seguenti parole:

La montanara

lassù per le montagne

fra boschi e valli d’or,

fra l’aspre rupi echeggia

un cantico d’amor.

La montanara, ohè!

Si sente cantare,

cantiam la montanara

*e chi non la sa?
lassù sui monti tra i rivi d'argento
una capanna cosparsa di fior
era la piccola. Dolce dimora
di Soreghina la figlia del sol.
La figlia del sol.*

I bambini, seduti al proprio posto, ascoltano il brano musicale in silenzio. Hanno uno sguardo vigile e assorto che pare esternare, attraverso il linguaggio mimico-gestuale, il proposito di cogliere, dalle parole del canto, il significato profondo della trama narrativa; sembrano positivamente stupiti per l'iniziativa imprevista della loro maestra che, guardandoli con dolcezza, appare complice del loro stesso stupore.

L'insegnante richiama gli allievi ai compiti che li attendono: studiare le regioni di Umbria, Marche, Toscana, Emilia Romagna. Chiede ai bambini come ritengano opportuno organizzarsi. L. propone di assegnare le regioni ai bambini, precedentemente strutturati in gruppi di lavoro dalla maestra, sulla base del criterio dell'estrazione [...] I bambini si dicono d'accordo con la proposta. L'insegnante procede quindi al sorteggio [...] I bambini, divisi in gruppo, iniziano a completare insieme la consueta scheda di analisi dei dati, avvalendosi del sussidiario, dell'atlante e, all'occorrenza, della LIM.

Come si evince dai racconti, il *focus* dell'azione didattica è costituito dalla descrizione degli aspetti geopolitici riguardanti le regioni di volta in volta esplorate. Tale approccio – lo ricorda A. Giunti, noto maestro bresciano del secolo scorso⁶⁵⁰, sembra riconducibile ad una concezione «classica» della geografia che, animata da

⁶⁵⁰ A. Giunti era responsabile della didattica della rivista «Scuola Italiana Moderna» negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. Come evidenzia G. Bertagna, «pescando nella propria esperienza didattica, ma non meno in quella del gruppo di amici con cui, all'interno del Gruppo pedagogico di 'Scuola Italiana Moderna', aveva dato origine ai Gruppi di aggiornamento e sperimentazione, [...] Giunti [mise] a fuoco nero su bianco [...] la famosa idea de *La scuola come centro di ricerca*», uno dei libri di maggiore successo nel panorama didattico nazionale. «Che cos'è, infatti, che caratterizza più in profondità la persona umana? La ricerca. Porsi domande e cercare di rispondervi con le 'vie' (metodi) che si rivelano più adatte». G. Bertagna, *La didattica della ricerca. Un patrimonio da riscoprire*, Introduzione all'opera di A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola Brescia 2012, pp. 12-13.

una «forte tensione descrittiva», si contraddistingue per le sue partizioni e classificazioni⁶⁵¹: ora, come «un albero che si sviluppa vigorosamente» ha bisogno «di radici e di un tronco altrettanto vigorosi»⁶⁵², così un itinerario didattico volto allo studio della geografia non può prescindere da un «corredo di conoscenze analitiche di tipo descrittivo»⁶⁵³; tuttavia, come ricorda Giunti, non bisogna mai dimenticare che «il compito principale del geografo è quello di identificare la logica che presiede alle trasformazioni territoriali»⁶⁵⁴.

Tale definizione, per quanto non recente, trova riscontro nelle *Indicazioni Nazionali*, in cui si afferma quanto segue: «La presenza della geografia nel curriculum contribuisce a fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro. [...] Costruendo le proprie *geografie*, [...] gli allievi possono avvicinarsi alla dimensione sistematica della disciplina. Alla geografia, infatti, spetta il delicato compito di costruire il senso dello spazio, accanto a quello del tempo, con il quale va costantemente correlato. Gli allievi devono attrezzarsi di coordinate spaziali per orientarsi nel territorio, abituandosi ad analizzare ogni elemento nel suo contesto spaziale e in modo multiscale, da quello locale fino ai contesti mondiali. Il raffronto della propria realtà (spazio vissuto) con quella globale, e viceversa, è agevolato dalla continua comparazione di rappresentazioni spaziali, lette e interpretate a scale diverse, servendosi anche di carte geografiche, di fotografie e immagini da satellite, del globo terrestre, di materiali prodotti dalle nuove tecnologie legate ai Sistemi Informativi Geografici (GIS)»⁶⁵⁵.

Come precisa Giunti, la geografia, in quanto «scienza esplicativa», cioè scienza «mediante la quale l'uomo, attribuendo significati geografici all'esperienza, vuol rendersi ragione di taluni fatti o fenomeni che egli individua alla superficie terrestre», dovrebbe considerare tanto l'aspetto descrittivo quanto quello

⁶⁵¹ A. Giunti, *La scuola come "centro di ricerca". La ricerca in geografia. Esperienze*, La Scuola, Brescia 1976, p. 9.

⁶⁵² *Ibidem*.

⁶⁵³ *Ivi*, p. 10.

⁶⁵⁴ *Ivi*, p. 8.

⁶⁵⁵ Il riferimento è alle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* emanate con Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, cit., p. 47.

problematico⁶⁵⁶. Come si potrebbe tuttavia tradurre tale principio in chiave didattica? A questa domanda risponde lo stesso Giunti: «[...] l'itinerario fondamentale dell'indagine geografica consiste nel rispondere a problemi geografici mediante l'analisi del territorio»⁶⁵⁷; tuttavia, «se [...] l'uomo tende a organizzare razionalmente il territorio, l'indagine geografica ha anche una dimensione progettuale»⁶⁵⁸, che fa appello alla «capacità predittiva della scienza geografica (formulazione di ipotesi, realizzazione di progetti, ecc.) e poi della verifica sperimentale»⁶⁵⁹.

Il filo rosso che sembra legare l'azione didattica intenzionalmente agita dai docenti della scuola di Malnate a quella che il «maestro»⁶⁶⁰ Giunti avrebbe proposto ai suoi allievi di Bagolino, un paesino di montagna del bresciano, è quindi rappresentato dai contenuti dell'indagine geografica, riconducibili alla «tradizionale partizione in geografia fisica, umana, economica»⁶⁶¹.

Tuttavia il «maestro», lungi dal tenere distinti i vari aspetti dell'indagine geografica, come invece parrebbe suggerire lo schema proposto dalle insegnanti per lo studio delle regioni, avrebbe messo a fuoco il punto di vista della scienza geografica nell'ambito di un'ipotetica ricerca finalizzata a risolvere un problema particolare; avrebbe quindi affrontato lo studio delle regioni «in modo [...] da attribuire un certo significato (un significato squisitamente geografico, appunto) a certi dati dell'esperienza e rispondere ai problemi conoscitivi e pratici che nascono all'interno dei rapporti esistenti fra l'uomo e il territorio in cui esso risiede»⁶⁶².

Forse Giunti si sarebbe chiesto: perché non affrontare lo studio della Valle d'Aosta, del Trentino Alto Adige, della Romagna a partire da temi dibattuti in classe, come i ricordi delle vacanze trascorse in queste regioni, che ben si prestano per affrontare le risorse del turismo⁶⁶³? Perché non mettere a fuoco, in relazione allo studio del Piemonte e della Lombardia, i problemi della mobilità della popolazione,

⁶⁵⁶ A. Giunti, *La scuola come "centro di ricerca". La ricerca in geografia. Esperienze*, La Scuola, Brescia 1976, p. 8.

⁶⁵⁷ *Ibidem*.

⁶⁵⁸ *Ibidem*.

⁶⁵⁹ *Ivi*, p. 9.

⁶⁶⁰ Per conoscere, più da vicino, l'esperienza di A. Giunti nell'ambito dell'insegnamento, si legga l'articolo di R. Giunti, *Maestro Giunti*, in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, cit., pp. 295-300.

⁶⁶¹ A. Giunti, *La scuola come "centro di ricerca". La ricerca in geografia. Esperienze*, cit., p. 15.

⁶⁶² *Ivi*, p. 22.

⁶⁶³ *Ivi*, p. 190.

dell'emigrazione, della crisi che attraversa il mercato del lavoro? Perché non avvalersi della cosiddetta «riflessione parlata»⁶⁶⁴, spesso utilizzata dalle insegnanti coinvolte nell'indagine⁶⁶⁵ quale mezzo per favorire negli allievi la riscoperta dei concetti propri del linguaggio della geografia, avvalendosi di strumenti specifici⁶⁶⁶? Alla luce di questo breve viaggio esplorativo nell'esperienza didattica, conviene ora “tirare i remi in barca”, volgendo lo sguardo, almeno in prospettiva, alle «azioni dell'agire educativo»⁶⁶⁷, così sintetizzabili:

a. Ristrutturare, non aggiungere

Come abbiamo visto in precedenza, l'apprendimento rimanda a un processo dinamico di costruzione soggettiva di significati⁶⁶⁸, che ciascuno realizza a partire dal proprio vissuto di percezioni, comprensioni, idee, emozioni, come hanno tra l'altro messo in luce tanto la tradizione attivista di matrice deweyana⁶⁶⁹, quanto la psicologia dell'apprendimento post-piagetiano⁶⁷⁰. Pertanto, se è vero che «[...] nessuna conoscenza [...] precede all'esperienza, e ogni conoscenza comincia con questa»⁶⁷¹, perché non valorizzare sempre più, nella prassi didattica, l'esperienza degli allievi? D'altra parte, come può una scuola fondata sul principio della centralità dell'«istruzione», la cui nota qualificante è rappresentata dall'apprendimento meccanico di una serie infinita di nozioni distanti anni luce dall'esperienza e dall'interesse dei bambini, “preparare” alla vita?⁶⁷² Se infatti è vero, come evidenzia

⁶⁶⁴ *Ivi*, p. 189.

⁶⁶⁵ Il riferimento è ad una serie di attività realizzate in classe in relazione all'insegnamento di altre discipline (grammatica, storia, matematica).

⁶⁶⁶ Il riferimento è agli strumenti utilizzati dal «piccolo geografo» (carte geografiche, carte tematiche, pubblicazioni statistiche relative al problema da risolvere, grafici, diagrammi, documentazioni fotografiche e cinematografiche, ...) per affrontare lo studio di una realtà dal punto di vista geografico. *Ivi*, p. 188.

⁶⁶⁷ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., pp. 55-59.

⁶⁶⁸ G. Amenta, *Apprendimento*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, cit., pp. 39-54.

⁶⁶⁹ Al riguardo, queste le parole di J. Dewey: «L'esperienza è prima di tutto cosa attivo-passiva; non principalmente conoscitiva. Ma la misura del valore di un'esperienza si trova nella percezione delle relazioni e della continuità alle quali conduce. Include la cognizione nel grado in cui è cumulativa o ammonta a qualcosa, o ha un significato». E tuttavia: «La sola attività non costituisce esperienza. È dispersiva, centrifuga, dissipante»; J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., pp. 187, 186.

⁶⁷⁰ D.P. Ausbel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per insegnanti* (tit. orig. *Educational Psychology. A Cognitive View*, 1968), FrancoAngeli, Milano 1995.

⁶⁷¹ E. Kant, *Critica della ragion pura* (tit. orig. *Kritik der reinen Vernunft*, 1781-1787), Laterza, Bari 1959, p. 40.

⁶⁷² Al riguardo, nel prendere in considerazione la scuola “reale”, ci si chiede fino a che punto si possa parlare di “innovazione” nel campo della didattica. Si leggano, a titolo d'esempio, le seguenti parole: «Al presente domina l'affastellamento; i nostri scolari si abbruttiscono alla scuola recettiva sotto il

il sociologo R. Sennet, che «un giovane entrato nella forza lavoro nel 2000 cambierà posto da dodici a quindici volte nell'arco della vita lavorativa»⁶⁷³, perché non favorire, sin dai primi gradi del percorso scolastico, il processo di costruzione personale dei saperi, concorrendo a sviluppare in ciascun allievo quella *forma mentis* “flessibile” e “campo-indipendente” ad oggi più che mai necessaria⁶⁷⁴? Come precisava a ragion veduta J. Dewey, «un pensiero che non è connesso con un aumento di efficienza per l'azione, e con l'imparare un po' di più su noi stessi e sul mondo nel quale viviamo, è un pensiero che lascia a desiderare in quanto tale [...] e l'informazione separata dall'azione riflessiva è cosa morta, un peso inutile sulla mente»⁶⁷⁵.

b. Riconoscere e rispettare gli stili di apprendimento

Se è vero che l'educazione chiama in causa la reciprocità tra docente e allievo, ne consegue l'importanza strategica di una sempre maggiore acquisizione di consapevolezza, da parte del docente, sia del modo, del tutto singolare, con cui ciascun allievo apprende, sia delle proprie modalità di insegnamento: ogni insegnante, infatti, tende spontaneamente a riprodurre, nell'azione didattica, il proprio stile di apprendimento. Al riguardo, alcuni studi hanno messo in luce la preferenza, da parte dei docenti, per lo stile convergente rispetto a quello divergente⁶⁷⁶: bambini con stile divergente non sembrano godere di piena cittadinanza nell'ambito della scuola; le loro attitudini di flessibilità e creatività possono essere ignorate o, addirittura, ritenute incompatibili con il processo educativo⁶⁷⁷.

Se alla base dell'intenzionalità educativa del docente vi è dunque il desiderio di

regno del materialismo didattico. La cultura dell'intelligenza, o ciò che si chiama molto impropriamente così, consiste nell'assorbire – e comprendere se si può, ma ciò non è richiesto – l'enorme massa delle ‘materie’ che riempiono i programmi ufficiali». E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano* (tit. orig. *Pour une école active selon l'ordre chrétien*, 1934), La Scuola, Brescia 1964, pp. 30-31.

⁶⁷³ R. Sennet, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione* (tit. orig. *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*, 2012), Feltrinelli, Milano 2012, p. 18.

⁶⁷⁴ G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, cit., pp. 14-17.

⁶⁷⁵ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, cit., p. 155.

⁶⁷⁶ V. Hildebrand, *Young Children's care and education: creative teaching and management* (1991), in «Early Child Development and Care», 71, pp. 63-72.

⁶⁷⁷ M.A. Runco, *Creativity, cognition and their educational implications*, in J. Houtz, *The educational psychology of creativity. Perspectives on creativity*, Hampton Press, Cresskill (NJ), pp. 25-56.

promuovere un «apprendimento significativo»⁶⁷⁸, che muova i suoi passi dalla costruzione attiva, da parte del soggetto, delle proprie conoscenze e abilità, nell'ambito di un orizzonte "di senso" che sia significativo, allora la collaborazione tra colui che apprende e colui che insegna diventa la *condicio sine qua non* di un sempre maggiore *empowerment* dello studente.

Affinché questo accada, è necessario considerare i diversi stili di apprendimento degli allievi, che a loro volta rispecchiano «le diversità di attitudini» perché, come ricorda E. Claparède, «andare contro il tipo individuale è andare contro la natura. E andare contro la natura ha un doppio inconveniente: anzitutto, niente rendimento, o rendimento non proporzionato allo sforzo compiuto. E in seguito – occorre insistervi disgusto [...] Importa che l'idea di lavoro non sia associata a quella di disgusto, ma al contrario a quella di soddisfazione»⁶⁷⁹.

c. Aiutare e prendersi cura

Se ogni persona è per natura predisposta alla relazione, ne consegue che l'apprendimento è efficace nella misura in cui si configura come un processo di continuo aiuto reciproco. Educare qualcuno implica necessariamente «avere cura»⁶⁸⁰ di lui. La cura, infatti, promuove il pieno fiorire dell'essere umano e, come Socrate stesso evidenzia, rappresenta uno dei pilastri su cui si fonda l'educazione⁶⁸¹, perché nulla è più importante del prendersi cura della propria anima, dando "forma" all'esistenza, e aiutare gli altri a fare lo stesso⁶⁸².

Uno dei presupposti ontologici dell'avere cura è la dimensione relazionale: non possiamo dire di essere noi stessi se non all'interno di un contesto abitato da altre persone, con le quali costruiamo orizzonti di senso che poi condividiamo. Ognuno ha

⁶⁷⁸ J.D. Novak, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza* (tit. orig. *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*, 1998), Erickson, Trento 2001.

⁶⁷⁹ E. Claparède, *La Scuola su misura* (tit. orig. *L'école sur mesure*), La Nuova Italia, Firenze 1949, p. 28.

⁶⁸⁰ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 13.

⁶⁸¹ «Questo facevo - dico - cercando di convincere ciascuno di voi a non prendersi cura di nessuno dei propri affari prima che di se stesso, per diventare il più possibile eccellente e saggio, né a occuparsi degli affari della città prima che della città stessa, e analogamente per il resto - allora, che cosa merito di patire perché sono così? Qualcosa di buono, cittadini ateniesi, se in verità si deve ricompensare secondo il merito; e qualcosa di buono che mi si addica. Che cosa si addice a un uomo povero che vi ha fatto del bene e che ha bisogno di tempo libero per la vostra educazione». Platone, *Apologia di Socrate*, 29d-e, 36b.

⁶⁸² Nel discorso di Socrate a Callicle, il filosofo afferma che l'unico modo per poter vivere davvero bene è prendersi cura di se stessi e degli altri. Platone, *Gorgia*, 512b-522e.

la sua storia, i suoi vissuti, che lo rendono unico e irripetibile, ma queste esperienze, quando entrano in relazione con il mondo esterno e con altre persone, si rimodellano, assumendo un nuovo significato anche per chi le vive in prima persona: gli altri ci aiutano, infatti, a ri-costruire i nostri vissuti in una logica di condivisione⁶⁸³.

Come tradurre tali consapevolezze nei processi di insegnamento-apprendimento?

Come sappiamo, ogni relazione educativa nasce dall'esposizione di qualcuno a ciò che viene consegnato, indicato o trasmesso da qualcun altro, che offre e consegna ciò che sa a una persona "pronta a ricevere" questa eredità⁶⁸⁴.

L'insegnante, in quanto educatore, non può esimersi dalla responsabilità di motivare gli studenti, giorno dopo giorno, a partecipare in modo attivo all'esperienza didattica. Il suo compito, infatti, è costruire ponti tra sé e i propri allievi⁶⁸⁵, dando risposta ai bisogni e, perché no, ai desideri formativi di ciascuno.

Tra l'altro, la pratica della cura nei processi di insegnamento-apprendimento sviluppa negli allievi una maggiore consapevolezza delle proprie capacità, poiché favorisce la partecipazione attiva del soggetto alle proposte didattiche: gli studenti, infatti, insegnano e imparano da sé con l'aiuto di qualcuno che è in grado di ascoltarli e di comprenderne le esigenze, insegnante o pari che sia. «La regola vale anche per il docente quando spiega. Tutti hanno fatto esperienza di quanto insegnare una cosa contribuisca a chiarirla e a padroneggiarla in maniera sempre più profonda. E la chiarisce, ovviamente, non tanto perché la ripete, ma perché fa ogni volta una nuova esperienza di *teach back*: ha, cioè, l'aiuto di chi apprende e, apprendendo ciascuno a modo proprio, ciascuno porta al tema un grado di novità che prima rimaneva nascosto»⁶⁸⁶.

d. Responsabilizzare

Come ricorda J. Dewey, «l'attitudine che più importa sia acquistata è il desiderio di apprendere. Se l'impulso in questa direzione viene indebolito anziché rafforzato, ci troviamo di fronte a un fatto molto più grave che a un semplice difetto di preparazione. L'alunno viene effettivamente privato delle native capacità, che

⁶⁸³ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, cit., pp. 93-95.

⁶⁸⁴ I. Lizzola, *Educazione e cura: chinarsi sulla vita in attesa*, in L. Mortari, A. Camerella (eds.), *Fenomenologia della cura*, Liguori, Napoli 2014, p. 123.

⁶⁸⁵ A. Camerella, *Pensieri di cura: insegnanti*, in L. Mortari, A. Camerella (eds.), *Fenomenologia della cura*, Liguori, Napoli 2014, pp. 217-223.

⁶⁸⁶ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 57.

altrimenti lo avrebbero messo in grado di cavarsela nelle circostanze della vita»⁶⁸⁷. Queste parole evidenziano il ruolo strategico della scuola nel promuovere il desiderio di apprendere degli studenti. Perché questo accada, è indispensabile restituire a ogni allievo la responsabilità del proprio apprendimento, nella consapevolezza di questa importante verità: «Ogni essere che agisce, agisce [...] in vista d'un bene che egli desidera, perché vi vede un complemento alla sua vita indigente e limitata, un oggetto la cui conquista e il cui godimento gli sembrano desiderabili, poiché esso soddisfa il proprio essere inappagato, e gli permette di avvicinarsi a ciò per cui è fatto. Nessuno si muove se non verso ciò che egli percepisce come un bene; nessuno si sforza se non è mosso da un desiderio»⁶⁸⁸.

Perché il desiderio di apprendere si attivi, è dunque necessario rendere l'allievo, «in qualunque grado di scuola e sia pur attraverso modalità organizzative diverse, [...] co-protagonista, co-operatore e co-negoziatore della propria maturazione e del proprio destino»⁶⁸⁹.

Tuttavia, affinché ciascuno si attivi in modo responsabile nell'affrontare un determinato compito, è necessario, come abbiamo visto, che quest'ultimo sia percepito come «un bene» per sé.

Ne consegue dunque, per il docente, una grande responsabilità didattica: progettare situazioni di compito “significative” che, nel valorizzare l'integralità e l'unitarietà di ciascuno, chiamando in causa tutte le dimensioni costitutive della persona⁶⁹⁰, favoriscano l'azione autonoma, libera e responsabile dello studente.

⁶⁸⁷ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, cit., p. 204.

⁶⁸⁸ E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano* (tit. orig. *Pour une école active selon l'ordre chrétien*, 1934), cit., pp. 51-52.

⁶⁸⁹ G. Sandrone, *L'educazione, la persona umana, la disabilità*, cit., pp. 80-81.

⁶⁹⁰ N. Nodding, *Teoria e pratica della cura in educazione*, in L. Mortari, A. Camerella (eds.), *Fenomenologia della cura*, cit., pp. 40-42, 45.

5.4 Il potenziale trasformativo della ricerca partecipata nella didattica

Il contesto educativo, lo abbiamo visto, è assai complesso non solo «perché i nodi del sistema sono costituiti dalle singole individualità che introducono nella processualità relazionale comportamenti solo in certi casi prevedibili e operazionalizzabili dentro un sapere predefinito»⁶⁹¹, ma anche e soprattutto perché quando più persone⁶⁹², nella loro reciprocità, inesauribilità e unità, si incontrano, le loro rispettive intenzionalità danno vita a flussi di pensiero, di affetti e di relazioni non riconducibili a operazioni e a comportamenti qualificabili come «atti dell'uomo»⁶⁹³. Proprio per questo, l'educazione non permette alcun riferimento a regole generali.

Agli insegnanti è dunque richiesto un sapere pratico⁶⁹⁴, reso possibile da un'azione personale riflessiva sul proprio agito che consenta di «imparare dai propri errori e dagli imprevisti»⁶⁹⁵ per deliberare “bene” in situazioni analoghe, senza mai dimenticare l'imprescindibilità della *phrónesis*, saggezza “in situazione”, propria di ogni azione educativa⁶⁹⁶.

Tuttavia, se «l'esperienza non raccontata rimane qualcosa senza forma», e se «raccontare significa mettere ordine nell'esperienza, costruire significati»⁶⁹⁷, ne consegue la rilevanza e la significatività, sul piano della *praxis*, di un'indagine qualitativa che ponga i docenti nelle condizioni di accedere al mondo dei significati che prendono forma nel corso dell'esperienza, allo scopo di aprire spazi di possibilità di accadimenti ulteriori che rafforzino sempre più «l'intima connessione tra etica e pratica di cura educativa»⁶⁹⁸.

⁶⁹¹ L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, cit., p. 13.

⁶⁹² Per approfondire le caratteristiche costitutive della persona umana si veda G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., pp. 33-36.

⁶⁹³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 259-261.

⁶⁹⁴ Questa la definizione di *praxis* (pratica) fornita da L. Perla: «Essa designa l'intenzione specificamente umana all'azione frutto di una scelta ragionevole, pensata per il caso particolare, riconosciuta e condivisa dalla collettività come tale, realizzata come si dovrebbe. In ogni pratica, infatti, il legame tra conoscenza del bene (cioè dell'azione buona) e responsabilità dell'agire (cioè del rendere conto alla collettività dell'azione scelta) è inestricabile»; L. Perla, *Pratica*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, cit., p. 292.

⁶⁹⁵ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 326.

⁶⁹⁶ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., pp. 48-50.

⁶⁹⁷ L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, cit., p. 50.

⁶⁹⁸ A. Potestio, *Dalla cura all'educazione. Oltre la prospettiva esistenziale heideggeriana*, in A.

Che dire poi se l'indagine, svolta attraverso il metodo dell'osservazione partecipante, oltre a promuovere nei protagonisti dell'azione educativa la consapevolezza della necessità di un confronto continuo tra teoria e pratica⁶⁹⁹, rappresentasse anche l'occasione per riflettere sulle potenzialità trasformative di un modello didattico, come quello proposto da Giunti, che, avendo la sua nota qualificante nell'idea della ricerca come «attività di base»⁷⁰⁰, favorisca negli allievi i processi riflessivi? In proposito, si leggano le parole di J. Dewey: «Il fanciullo deve imparare? Certamente, ma prima deve vivere e imparare mediante e in relazione con questa vita»⁷⁰¹.

Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011, p. 82.

⁶⁹⁹ Al riguardo, se si condividono le affermazioni di J. Dewey secondo cui «non esiste una conoscenza genuina né una feconda comprensione al di fuori di quella che proviene dal fare» (J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit., p. 368) e che «il pensiero», in quanto espressione del «tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni specifiche fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano» (pp. 194-195), è possibilità di modificare il già dato (p. 198), allora la riflessività stimolata dal racconto delle azioni didattiche, intenzionalmente agite dagli insegnanti in un determinato contesto, rappresenta uno stimolo ineguagliabile di riorganizzazione e ricostruzione continua dell'esperienza educativa. L. Mortari, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, cit., p. 102.

⁷⁰⁰ Per approfondire l'impostazione metodologica cfr. A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, cit., pp. 89-104.

⁷⁰¹ J. Dewey, *Scuola e società* (tit. orig. *The School and Society*, 1899), La Nuova Italia, Firenze 1949, p. 28.

6. Come favorire il «successo formativo» degli studenti con DSA? Il dispositivo pedagogico dell'intervista nell'azione educativo-didattica

«Guarda sotto la superficie: non lasciarti sfuggire la qualità o il valore intrinseco delle cose»⁷⁰²: con queste parole, di grande attualità, il saggio imperatore Marco Aurelio, nel riflettere sulla condizione umana, evidenziò l'importanza di indagare la realtà in tutta la sua ampiezza e profondità, per cogliere l'essenza più recondita delle cose.

Proviamo a leggere tali parole alla luce delle consapevolezze sinora maturate: non ci troviamo di fronte a un principio cardine della ragion pratica pedagogica? Come evidenzia J. Maritain, infatti, «[...] il fine principale dell'educazione, nel senso più ampio, consiste nell'aiutare un piccolo d'uomo a raggiungere la sua piena formazione umana. Gli altri scopi (trasmettere l'eredità della cultura di una data area di civiltà, preparare alla vita in società e al comportamento di buon cittadino, procurare il bagaglio mentale necessario per compiere una funzione particolare nell'ambiente sociale, per assolvere le responsabilità familiari, per guadagnarsi la propria vita) sono dei corollari e dei fini essenziali ma secondari»⁷⁰³.

Quattro infatti, lo abbiamo visto, sono i cavalli che, metaforicamente parlando, trainano in coppia il carro dell'educazione. Riflessività e consapevolezza, *in primis*; cura e responsabilità, in secondo luogo.

L'esercizio della riflessività è la *condicio sine qua non* dell'educazione intenzionale, alla cui base si colloca una certa idea di uomo, una chiara antropologia pedagogica: è il terreno della razionalità, il mare sconfinato del conosciuto e del conoscibile, mai compiutamente esplorato. La riflessività, tuttavia, è solo l'anticamera della coscienza di sé: quest'ultima richiede un passaggio dall'esteriorità dei riflessi, quelli che denotano «la superficie» dello studente-persona, al riconoscimento di quel «nudo volto» che, come direbbe E. Lévinas, si presenta a noi senza se e senza ma, nella sua

⁷⁰² Marco Aurelio, *Ricordi* VI, 3.

⁷⁰³ J. Maritain, *L'educazione della persona*, cit., p. 32.

semplice e disarmante umanità⁷⁰⁴.

Dopo aver a lungo navigato il mare del sapere, occorre ora affrontare un'insidia ben maggiore: gli abissi del sentire. Se la riflessività senza consapevolezza è sorda, la consapevolezza senza riflessività è muta: quest'ultima, infatti, esige l'esteriorità, quell'estraneità che rende necessaria la parola e impedisce l'autoreferenzialità. Riflessività e consapevolezza, tuttavia, in quanto fonte di conoscenza sempre maggiore di sé e del mondo, 'gettano le fondamenta' per l'esercizio della cura.

Cura e responsabilità rappresentano l'altra coppia del carro educativo. La cura di sé e degli altri è al contempo presupposto e primo traguardo di un'efficace azione educativo-didattica che, in quanto tale, chiama sempre in causa la responsabilità sia dell'educatore che dell'educando.

Stando così le cose, com'è possibile promuovere, nella prassi didattica, il procedere 'lungo la giusta direzione' del carro dell'educazione?

Tale domanda troverà risposta in questo capitolo: esso evidenzierà, infatti, il valore aggiunto del metodo della ricerca-azione nel miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento che si realizzano nella scuola. Nello specifico, a partire da un'assunzione pedagogica del tema dei disturbi specifici dell'apprendimento, si porrà in luce il ruolo strategico del dispositivo dell'intervista nell'orientare l'azione didattica del docente in vista della valorizzazione dei punti di forza di ogni allievo in quanto «[...] abisso sorgivo senza fondo o [...] universo senza confini, dove si può sempre scoprire un livello più fondamentale ed originale di quello raggiunto»⁷⁰⁵.

6.1 La centralità formativa della narrazione

«Obiettivi specifici di apprendimento e obiettivi formativi operazionalizzati, standard di prestazione, moduli e impostazione modulare dell'insegnamento [...], prove di ingresso, intermedie e finali con tanto di programmi statistici informatici per l'elaborazione dei dati, algebra dei crediti e dei debiti da recuperare, competenze capitalizzabili, assemblaggio delle "proprie qualifiche (professionali) sulla base di *cubi di conoscenza* acquisiti in tempi e situazioni diverse" (Libro bianco della Cresson), ottimizzazione dei tempi nel rapporto insegnamento/apprendimento,

⁷⁰⁴ E. Lévinas, *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro* (1991), trad. it., Jaca Book, Milano 2002.

⁷⁰⁵ G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 72.

efficacia, efficienza, organizzazione manageriale dei servizi scolastici e così via»⁷⁰⁶: queste le espressioni più ricorrenti nel linguaggio quantofrenico di una didattica *up to date* abbastanza diffusa nel mondo della scuola e, per certi versi, forse oggi alimentata dall'uso improprio degli esiti delle prove Invalsi⁷⁰⁷ nel più ampio processo di valutazione dei docenti introdotto dalla Legge n. 107/2015⁷⁰⁸, quasi a dire che il *teaching to test*, operazione didattica assai frequente nei periodi contigui alle rilevazioni dell'Invalsi, determini, quasi per incanto, il successo scolastico e formativo!

In realtà, le cose non stanno proprio così. Come evidenzia G. Bertagna, infatti, «pensare che l'apprendimento dei soggetti sia una variabile di un'organizzazione lineare dell'insegnamento è un'illusione. Come è illusorio pensare che il rapporto maestro discepolo, nell'insegnamento, possa essere ordinatamente biunivoco e simmetrico, e non, invece, sempre, “esorbitante”, letteralmente “fuori dalla traccia della ruota”. Ed esorbitante a tal punto, a maggior ragione oggi, dove la distanza tra le generazioni si è allargata, “da comportare l'assenza di misura comune, l'assenza di denominatore comune e quindi, in un certo senso, l'assenza di rapporti tra i termini”»⁷⁰⁹.

È per questo che, nell'ambito di una prospettiva pedagogica consapevole dei limiti di una didattica tecnicista basata sulla centralità dell'insegnamento, caratteristica distintiva del «curricolarismo buropedagogico»⁷¹⁰ ancora imperante nella scuola, è opportuno riconoscere la centralità formativa della narrazione. Ciò implica «mirare ad una pratica educativa e didattica, nella quale, qualunque cosa si insegni e qualunque metodo si adoperi, ci si confronti con le stesse condizioni di esperienza da cui nasce l'azione umana personale, volontaria, consapevole e dotata di senso, quella

⁷⁰⁶ G. Bertagna, *Principi e metodi per una didattica narrativa*, in <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/709/27170.pdf>, p. 1.

⁷⁰⁷ Si tratta di prove standardizzate, riguardanti il primo e il secondo ciclo d'istruzione, elaborate dall'Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (Invalsi). Cfr., per ulteriori approfondimenti riguardanti gli obiettivi dell'Ente di ricerca, <http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=chisiamo>.

⁷⁰⁸ Legge 13 luglio 2015, n. 107, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” (G.U. n. 162 del 15 luglio 2015). Il riferimento è al *bonus* premiale di cui al comma 128, che recita: «La somma [...], definita bonus, è destinata a valorizzare il merito del personale docente di ruolo delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e ha natura di retribuzione accessoria».

⁷⁰⁹ G. Bertagna, *Principi e metodi per una didattica narrativa*, cit., p. 1.

⁷¹⁰ *Ivi*, p. 2.

che poi permette il discorso narrativo di ogni vita»⁷¹¹.

Come esseri umani, infatti, tendiamo a rappresentare ogni esperienza sotto forma di racconto. La narrazione rappresenta il modo più naturale e immediato di raccontare noi stessi e gli altri e di costruire così il nostro mondo, il nostro luogo e il nostro tempo, in altre parole la nostra vita. Come afferma J.S. Bruner, «il talento narrativo contraddistingue il genere umano tanto quanto la posizione eretta e il pollice opponibile»⁷¹². Questa la ragione per cui gli esseri umani non fanno altro che raccontare e raccontarsi in ogni momento della propria vita. L'uomo, infatti, mediante la narrazione, organizza l'esperienza, interpreta la realtà, dà voce, colore e forma agli eventi, come dimostra, in modo calzante, il protagonista del romanzo di Sartre *La nausea*, Antoine Roquentin⁷¹³. Egli, nel riflettere sulla possibilità o meno che si possano avere «avventure» nella vita, piuttosto che semplici “accadimenti”, evidenzia il ruolo strategico della narrazione: «Affinché l'avvenimento più comune diventi un'avventura è necessario e sufficiente che ci si metta a raccontarlo. È questo che trae in inganno la gente: un uomo è sempre un narratore di storie, vive circondato delle sue storie e delle storie altrui, tutto quello che gli capita lo vede attraverso di esse e cerca di vivere la sua vita come se la raccontasse. Ma bisogna scegliere: o vivere o raccontare [...]»⁷¹⁴.

Perché nella vita si abbiano avventure, e non semplicemente “accadimenti”, è necessario ricorrere al dispositivo della narrazione: essa favorisce la costruzione del “senso” delle cose che ci accadono, organizza l'esperienza in categorie interpretative funzionali a conferire ordine al nostro mondo. Senza la propensione, tipicamente umana, a “categorizzare”, l'uomo si troverebbe in balia degli eventi, privato della capacità di ricondurre *ad unum* la molteplicità di stimoli che lo pervadono, come conferma lo stesso Bruner: «Per lo più, quando categorizziamo, cerchiamo di raggiungere quei segni definitivi, che siano i più sicuri possibili ed i più rapidi possibili per l'identificazione di un evento. Al livello delle più strette necessità,

⁷¹¹ *Ibidem.*

⁷¹² J.S. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Bari 2002, p. 97.

⁷¹³ J.P. Sartre, *La nausea* (tit. orig. *La nausée*, 1938), Einaudi, Torino 1948. Il romanzo, scritto nel 1932 e pubblicato nel 1938 dopo numerose revisioni, è un “diario filosofico” attraverso cui l'autore tenta di descrivere, in modo dettagliato, quelle sensazioni umanamente devastanti che pongono l'uomo nella condizione di dover dare ‘una ragione’ alla propria esistenza, scegliendo l'angolazione giusta attraverso cui vedere e considerare il mondo.

⁷¹⁴ J.P. Sartre, *La nausea* (tit. orig. *La nausée*, 1938), Einaudi, Torino 1948, pp. 58,59.

questo è essenziale alla vita»⁷¹⁵.

Nondimeno sorge una domanda: perché facciamo ricorso alla narrazione per descrivere eventi della vita umana, comprese le nostre vite? «Perché non immagini, o elenchi di date e di luoghi, o i nomi e le qualità dei nostri amici e nemici?»⁷¹⁶.

Semplicemente perché il racconto offre «un mezzo pronto e flessibile per trattare gli incerti esiti dei nostri progetti e delle nostre aspettative»⁷¹⁷. Così la narrativa ha lo scopo di «mantenere il passato e il possibile accettabilmente uniti»⁷¹⁸. Perché la vita acquisti significato, dunque, non è sufficiente viverla; occorre narrarla, come sottolinea, ancora una volta, Antoine Roquentin: «Quando si vive non accade nulla. Le scene cambiano, le persone entrano e escono, ecco tutto. Non vi è mai un inizio. I giorni si susseguono ai giorni senza né capo né coda, è un'addizione interminabile e monotona. Di tanto in tanto si fa un totale parziale [...] Vivere è questo. Ma quando si racconta la vita tutto cambia, soltanto che è un cambiamento che nessuno rileva: la prove ne è che si parla di storie vere. Come se potessero esservi storie vere; gli avvenimenti si verificano in un senso e noi li raccontiamo in un senso inverso»⁷¹⁹.

È pertanto evidente il ruolo strategico della narrazione nei processi di costruzione dell'identità.

Del resto, cosa facciamo se non raccontarci costantemente? In questo modo, trasformiamo l'esistenza in testi letterari che, a loro volta, riorganizzano la nostra vita. Del resto, come potremmo immaginare qualcosa che sia insensibile all'immaginazione, alla memoria, al racconto?

Per capire meglio la questione, riprendiamo un passaggio molto caro a Bruner. Siamo nel 1924 e Niels Bohr chiede ad Heisenberg, mentre passeggiano insieme in Danimarca, se il castello di Kroneberg sarebbe sempre lo stesso indipendentemente dal fatto che, secondo la tradizione, vi sia vissuto Amleto: «Non è strano quanto cambi questo castello non appena uno pensa che Amleto è vissuto qui? Come scienziati noi crediamo che un castello sia fatto solo di pietre e ammiriamo il disegno secondo cui l'architetto le ha messe insieme. I sassi, i tetti verdi con la loro patina

⁷¹⁵ J.S. Bruner, *Il pensiero, strategie e categorie* (tit. orig. *A Study of Thinking*, 1956), Armando, Roma 1973, p. 33.

⁷¹⁶ J.S. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, cit., p. 31.

⁷¹⁷ *Ibidem*.

⁷¹⁸ *Ivi*, p. 15.

⁷¹⁹ J.P. Sartre, *La nausea*, cit., pp. 59-60.

antica, le sculture lignee della cappella: il castello è tutto qui. Il fatto che Amleto vi sia vissuto non dovrebbe cambiare nulla; invece cambia tutto, completamente. Improvvisamente le mura e i bastoni parlano un'altra lingua. Il cortile diventa un mondo vero e proprio; un angolo buio ci fa pensare alle oscurità dell'animo umano e noi sentiamo il monologo di Amleto: "Essere o non essere?". Eppure tutto quello che sappiamo con certezza di Amleto è che il suo nome ricorre in una cronaca del tredicesimo secolo [...]»⁷²⁰.

A quanto pare, guardare al castello di Kroneberg richiamando alla memoria il monologo di Amleto fa la differenza! Questa è la ragione per cui possiamo affermare, con sicurezza, che la capacità dell'uomo di "categorizzare" si intrecci, in modo sorprendente, con i concetti di linguaggio e cultura: «Le categorie in termini dei quali l'uomo sceglie e reagisce al mondo che lo circonda, riflettono profondamente la cultura in cui è nato. Il linguaggio, il modo di vivere, la religione e la scienza di un popolo, tutto ciò plasma il modo in cui un uomo ha esperienza degli eventi che formano la sua storia personale. In questo senso la sua storia personale finisce per riflettere la tradizione e i modi di pensare della sua cultura, poiché gli eventi che costituiscono quella storia sono filtrati da sistemi categoriali che egli ha appreso»⁷²¹.

Linguaggio e narrazione sono pertanto interconnessi, rappresentano due facce della stessa medaglia. Se la vita personale è, per definizione, la vita di una persona che conduce la sua stessa vita, ne consegue che *raccontare la propria vita* rappresenti un momento fondamentale per la comprensione di sé, un elemento indispensabile per la costruzione della propria identità: «È soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione»⁷²².

Se dunque la narrazione rappresenta la *condicio sine qua non* perché l'uomo scopra e ri-scopra, nel tempo, nei luoghi e nelle relazioni, se stesso e gli altri, ne consegue, secondo la prospettiva bruneriana, che il Sé, sempre *in fieri*, di ciascuno sia l'esito di

⁷²⁰ J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni* (tit. orig. *Actual Minds. Possible Worlds*, 1986), Laterza, Bari 1993, p. 57.

⁷²¹ J.S. Bruner, *Il pensiero, strategie e categorie* (tit. orig. *A Study of Thinking*, 1956), Armando, Roma 1973, pp. 28, 29.

⁷²² J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione* (tit. orig. *The Culture of Education*, 1996), Feltrinelli, Milano 2002, p. 12.

atti riflessivi di narrazione, come si evince da queste considerazioni: «Ho affermato che creiamo e ricreiamo l'identità mediante la narrativa, che il Sé è un prodotto del nostro raccontare e non una qualche essenza da scoprire scavando nei recessi della soggettività. È ora dimostrato che senza la capacità di raccontare storie su noi stessi non esisterebbe una cosa come l'identità [...] La costruzione dell'identità, sembra, non può proseguire senza la capacità di narrare»⁷²³. Di conseguenza, «noi costruiamo e ricostruiamo continuamente un Sé secondo ciò che esigono le situazioni che incontriamo»⁷²⁴ sotto la guida di ricordi, aspirazioni, paure. Tale creazione del Sé è «un'arte narrativa [che] sta nel suo avvenire dall'interno non meno che dall'esterno. Il suo lato interiore [...] è costituito dalla memoria, dai sentimenti, dalle idee, dalle credenze, dalla soggettività»⁷²⁵, mentre il lato esterno è fornito dalla stima degli altri, dalle attese, e dai modelli culturali di ciò che il sé dovrebbe e potrebbe essere. In questo processo «l'identità diventa *res publica*, anche quando parliamo a noi di noi stessi»⁷²⁶.

Come confermano le neuroscienze, in assenza della capacità di costruire «narrativamente» la realtà, non esisterebbe una «cosa come l'identità». Al riguardo, si leggano le parole di O. Sacks: «Ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore, la cui continuità, il cui senso è la nostra vita. Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un racconto, e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità. Per essere noi stessi, dobbiamo avere noi stessi, possedere, se necessario ripossedere, la storia del nostro vissuto. Dobbiamo ripetere noi stessi, nel senso etimologico del termine, rievocare il dramma interiore, il racconto di noi stessi. L'uomo ha bisogno di questo racconto, di un racconto interiore continuo, per conservare la sua identità, il suo sé»⁷²⁷. Esiste, infatti, una patologia neurologica che risulta «mortale per l'identità»: è chiamata *dysnarrativia* e si associa a neuropatie come la sindrome di Korsakov o quella di Alzheimer. «Uno dei sintomi più caratteristici di tali casi è la perdita quasi totale della capacità di leggere il pensiero altrui, di capire ciò che gli altri potrebbero pensare, sentire, perfino vedere. I malati

⁷²³ J.S. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, cit., p. 98.

⁷²⁴ *Ivi*, p. 72.

⁷²⁵ *Ivi*, p. 73.

⁷²⁶ *Ivi*, p. 75.

⁷²⁷ O. Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 1986, pp. 153-154.

sembrano aver perduto il senso del sé ma anche il senso dell'altro»⁷²⁸.

Il processo di costruzione dell'identità sembra dunque dipendere dalla capacità dell'uomo di narrare di narrarsi. Solo attraverso questa innata propensione siamo in grado di collocarci nel mondo in rapporto agli altri, ricostruendo il passato, raccontando il presente e aprendo le porte al futuro, secondo un processo dialettico senza fine le cui categorie interpretative rimandano al concetto di cultura che, a sua volta, «è una dialettica, piena di narrazioni alternative su ciò che il Sé è o potrebbe essere. E le storie che raccontiamo per creare noi stessi riflettono quella dialettica»⁷²⁹.

E allora, stando così le cose, chi siamo noi realmente? Quale nesso lega una vita “vissuta” ad una vita “narrata”? Quale rapporto intercorre tra identità e narrazione?

Ad ogni modo, lungi dal voler esplorare, in tale contesto, il concetto bruneriano di “cultura” – operazione, questa, molto interessante, che tuttavia sposterebbe il baricentro dell'analisi su un'altra tematica –, appare proficuo approfondire, in relazione al tema delle difficoltà di apprendimento potenzialmente o di fatto riconducibili a DSA, il valore aggiunto della narrazione nella progettualità educativo-didattica del docente, in un'ottica di valorizzazione «dei punti di forza di ciascun alunno [*e di*] sviluppo consapevole delle sue ‘preferenze’ e del suo talento»⁷³⁰. L'esperienza educativa, infatti, è idiografica, riguarda la singolarità della persona, della situazione in cui agisce, della storia cui si lega. Pertanto, se la *deputatio ad finem* del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione è «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, [*nonché*] delle scelte educative della famiglia»⁷³¹, perché non contemplare, nell'azione didattica, l'utilizzo di strumenti in grado di spostare lo sguardo del docente dagli aspetti culturali, sottesi all'insegnamento delle discipline di studio previste a livello ordinamentale, all'integralità della persona che apprende? Come evidenzia, infatti, G. Bertagna, «corpo e spirito, materia e forma, senso, psiche e ragione, mondo e io, sentimento e ragione, soggettività e oggettività [...] non sarebbero mai realtà separate, separabili

⁷²⁸ J.S. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, pp. 98-99.

⁷²⁹ *Ivi*, p. 99.

⁷³⁰ “Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento” allegate al Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011.

⁷³¹ Legge 28 marzo 2003, n. 53, cit., art. 1 comma 1.

ed autonome che prima o poi, come accade nelle simulazioni didattiche che si costruiscono al computer, si uniscono e si allontanano a piacimento secondo regole date e prevedibili: si intreccerebbero, invece, sempre tra di loro, in modi, forme ed intensità peculiari e, per la loro complessità, imprevedibili, dall'inizio alla fine dell'evoluzione sia di ogni uomo, sia della specie. Così da costituire un tutto unico, indistinguibile, nonostante la radicalità che può raggiungere, pensava Scheler⁷³², la più perfetta 'riduzione fenomenologica'⁷³³.

D'altra parte, se l'atto del "narrare" rappresenta un tassello imprescindibile nel processo di costruzione della propria identità, e se l'identità è una linea di demarcazione tra essere e non essere, tra *Kósmos* e *Káos*, in continua evoluzione⁷³⁴, ne consegue, ai fini dello sviluppo e della maturazione della dimensione identitaria di ciascuno, il valore strategico della narrazione lungo l'intero arco di vita della persona, nella consapevolezza, tuttavia, dell'estrema difficoltà di definire l'uomo nella sua essenza più recondita, come evidenzia H. Arendt: «Il problema della natura umana (*quaestio mihi factus sum*, come dice sant'Agostino) pare insolubile sia nel suo senso psicologico individuale sia nel suo senso filosofico generale. È molto improbabile che noi, che possiamo conoscere, determinare e definire l'essenza naturale di tutte le cose che ci circondano, di tutto ciò che non siamo, possiamo mai essere in grado di fare lo stesso per noi: sarebbe come scavalcare la nostra ombra [...] In altre parole, se abbiamo una natura o un'essenza, allora, certamente soltanto un dio potrebbe conoscerla e definirla, e il primo requisito sarebbe che egli fosse in grado di parlare di un "chi" come se fosse un "che cosa". La difficoltà sta nel fatto che le modalità della conoscenza umana riferibili alle cose dotate di qualità "naturali", compresi noi stessi nella misura limitata in cui rappresentiamo la specie più altamente sviluppata della vita organizzata, si rivelano inadeguate quando ci chiediamo: "E chi siamo noi?"⁷³⁵.

⁷³² M. Scheler, *La posizione dell'uomo nel cosmo* (1928), FrancoAngeli, Milano 2009, p. 138.

⁷³³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 70.

⁷³⁴ Da un punto di vista psico-sociale, è ormai comunemente condivisa, da Erickson in poi, la convinzione che l'identità si sviluppi lungo l'intero arco della vita del soggetto; tra l'altro, spesso accade che gli stessi confini identitari, come quelli geografici, si spostino da un momento all'altro in base alle mutate vicissitudini.

⁷³⁵ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (tit. orig. *The Human Condition*, 1958), Bompiani,

6.2 Perché valorizzare la narrazione in ambito educativo?

Come evidenzia P. Ricoeur, «una vita è solo un fenomeno biologico, se non viene interpretata»⁷³⁶: la nostra identità, infatti, si costituisce attraverso l'«identità narrativa»⁷³⁷, ossia «il tipo di identità cui un essere umano ha accesso grazie alla mediazione della funzione narrativa»⁷³⁸.

La narrazione rappresenta il modo in cui il sé si rivela e si costituisce nel tempo, attraverso il lungo cammino della mediazione riflessiva dell'io nel sé⁷³⁹. «Dire sé non significa dire io. L'io si pone – o è deposto. Il sé è implicato come riflessivo in quelle operazioni la cui analisi precede il ritorno verso esso stesso»⁷⁴⁰. Poiché il sé, in quanto soggetto “agente”, ha una dimensione temporale⁷⁴¹, ne consegue che «l'identità personale [...] non può precisamente articolarsi se non nella dimensione temporale dell'esistenza umana»⁷⁴². In tal senso, l'identità umana, in quanto identità narrativa, si costruisce attraverso il significato che attribuiamo ai nostri racconti, considerando che «noi identifichiamo la vita con la storia o le storie che raccontiamo riguardo ad essa»⁷⁴³. Per questo, se «comprendere è comprendersi davanti al testo», diventa indispensabile permettere e agevolare la lettura d'introspezione, fatta di autoriflessione e confronto esistenziale⁷⁴⁴.

Nell'ambito di tale prospettiva, la narrazione riveste una funzione educativa imprescindibile poiché consente alla persona di interpretare ciò che si presenta davanti come esistenza e possibilità di vita, in vista della formazione del giudizio

Milano 1991, pp. 9-10.

⁷³⁶ P. Ricoeur, *Filosofia e linguaggio*, tr. it., Guerini e Associati, Milano 1994, p. 179.

⁷³⁷ P. Ricoeur, *Tempo e racconto. Il tempo raccontato* (tit. orig. *Temps et récit. Le temps raconté*, 1985), Jaca Book, Milano 1988, p. 375.

⁷³⁸ P. Ricoeur, *L'identità narrativa*, in «Esprit», 7-8, 1988, p. 295.

⁷³⁹ Al riguardo, Ricoeur evidenzia che la risposta alla domanda “chi è quell'essere che sono io?” non è immediata e diretta ma è piuttosto il coronamento di un lungo percorso di conoscenza ed esplorazione del sé, al termine del quale sarà possibile identificare il singolo quale autore e protagonista del proprio racconto di vita, individuo responsabile, centro dell'etica, che merita di essere chiamato sé. P. Ricoeur, *Sè come un altro* (tit. orig. *Soi-même comme un autre*, 1990), Jaca Book, Milano 1993.

⁷⁴⁰ *Ivi*, p. 94.

⁷⁴¹ Queste le parole di Ricoeur: «[...] la persona di cui si parla, l'agente da cui dipende l'azione hanno una storia, sono la propria storia». *Ivi*, pp. 201-202.

⁷⁴² *Ivi*, p. 202.

⁷⁴³ P. Ricoeur, *Tempo e racconto. Il tempo raccontato*, cit., p. 376.

⁷⁴⁴ *Ivi*, p. 376.

morale. Da ciò il valore e la funzione del leggere – come atto di comprensione che passa per il decentramento e l'immedesimazione –, considerato che «come lettore non mi trovo che perdendomi; ciò rappresenta la morte dell'Io e l'affermazione del Sé. Così il testo rinnova l'orizzonte di vita del lettore: dunque il comprendere è *comprendersi* davanti al testo»⁷⁴⁵.

La lettura di storie e di racconti autobiografici e biografici rappresenta un importante motore di cambiamento del proprio modo di vedere e di pensare, poiché favorisce l'incontro con qualcuno e con qualcosa che non riusciamo a ridurre a noi stessi⁷⁴⁶. Ogni persona, infatti, in quanto unico e unitario *exemplum* dinamico, non può mai essere colta per un aspetto soltanto che la caratterizzi né tantomeno può essere definita, una volta per tutte, in rapporto a proprietà e manifestazioni intrascendibili⁷⁴⁷. Inoltre, come evidenzia G. Bertagna, «per quanto si cammini, non si giungerà mai, nella persona umana, a trovare un elemento costitutivo che non sia inaugurato dalla sua libertà e responsabilità»⁷⁴⁸: la persona, infatti, rappresenta «il supporto di un'attitudine, di una prospettiva, di un'aspirazione: un concetto nuovo e diverso rispetto a termini come coscienza, soggetto, individuo, io»⁷⁴⁹.

Il concetto di «persona umana» ingloba la definizione di «uomo»⁷⁵⁰, poiché non nega le proprietà empiriche che caratterizzano l'essere umano descritte dalle *-logie*, si appropria inoltre di quella di «individuo», inteso come essere indivisibile, diverso nell'uguaglianza e dotato di una forma che lo fa essere ciò che è, e sussume quella di «soggetto» dotato di coscienza e di autocoscienza. La persona umana, però, è molto più di tutto questo: intrinsecamente ironica, ossia caratterizzata da un rimando inesauribile ad altro, che la pone in un costante stato di ricerca della pienezza; relazionale, in quanto esiste nella misura in cui è immersa in una relazione, integrata

⁷⁴⁵ P. Ricoeur, *Dal testo all'azione: saggi di ermeneutica*, Jaca Book, Milano 1989, p. 112.

⁷⁴⁶ M. Santerini, *Il racconto dell'altro*, Carocci, Roma 2008, p. 23.

⁷⁴⁷ G. Farinelli, *L'educazione come metafora della vita. Paul Ricoeur: la filosofia e l'educazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2000, p. 83.

⁷⁴⁸ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» Fioroni*, cit., p. 190.

⁷⁴⁹ P. Ricoeur, *La persona*, tr. it., Morcelliana, Brescia 1998, p. 22.

⁷⁵⁰ Come evidenzia G. Bertagna, richiamando M. Heidegger, *homo* deriverebbe da *humus*, terra. «Non è sbagliato, quindi, per metonimia, associargli le qualità da sempre collegate alla terra: la concretezza, la visibilità, la «pesantezza» empirica, la consistenza manipolabile sul piano della tecnica, l'orizzontalità immanente, il riferimento a vissuti psichici, le referenze epistemologiche e metodologiche tipiche delle scienze sperimentali moderne». G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, cit., p. 50.

e riconosciuta nella rete sociale che la accoglie e la determina, «è rapporto, socialità in azione, continua pratica relazionale».⁷⁵¹ È libera e responsabile e può pertanto inaugurare, o compiere, azioni umane che si differenziano dai meri «atti dell'uomo» in quanto frutto del *lógos*, della capacità di dare ragione delle cose, di distinguere l'utile e il dannoso, il giusto e l'ingiusto, il vero e il falso, il bello e il brutto, il buono e il cattivo, e di *nóus*, cioè della capacità di cogliere il particolare nell'universale, di possedere intuizione intellettuale ed intenzionalità. È infine simbolica, poiché è un intero non risultante dalla semplice somma delle sue parti, ovvero il corpo, la mente, il pensiero, le emozioni, i sentimenti, ma luogo di intersezione e di scambio fecondo, nonché di superamento, delle singole parti, in vista di una più alta proiezione nella dimensione dell'infinità⁷⁵².

Assumere in ambito educativo un'antropologia pedagogica fondata sul concetto di «persona umana» implica pertanto assumere consapevolezza che ogni vita umana trasborda qualunque conoscenza scientifica provenga dalla razionalità teoretica dell'uomo e qualunque prodotto sia frutto della sua razionalità tecnica. Se ogni persona è, infatti, chiamata a fare i conti, giorno dopo giorno, con la propria libertà e responsabilità, allora l'educazione «non ha il compito di fare, ma di suscitare persone: per definizione una persona si suscita con un appello e non si fabbrica con l'addestramento»⁷⁵³.

Ne consegue dunque il valore strategico della narrazione quale dispositivo pedagogico che consente all'educando di costruire e ricostruire, giorno dopo giorno, la sua identità, realizzando così il proprio fine; all'educatore di conoscere l'educando in maniera sempre maggiore, in vista della progettazione di percorsi formativi che, partendo dalle conoscenze e dalle abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali*, rispondano alle capacità uniche e irripetibili di ciascuno, avvalorandole al massimo. Si leggano, al riguardo, le parole di E. Dévaud: «[...] l'educatore non può che aiutare la natura a svilupparsi [...] Lo scolaro si sviluppa grazie alle sue risorse interne [...] L'insegnante è dunque, [...] come il medico, un servitore della natura, *minister naturae*. Il compito del maestro consiste nel sostenere, nel favorire l'azione della

⁷⁵¹ G. Sandrone, *L'educazione, la persona umana, la disabilità*, cit., p. 57.

⁷⁵² G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., pp. 14-15.

⁷⁵³ E. Mounier, *Le personalisme*, in *Oeuvres*, Seuil, Paris 1961-1963, III, p. 521.

natura in questo campo, cioè l'assimilazione intellettuale, seguendo scrupolosamente le leggi della natura, sottomettendosi con docilità alle loro esigenze, quali si presentano nell'individuo concreto, di tale età, di tali attitudini, di tale educazione anteriore, sospingendolo dolcemente nella sua lenta evoluzione»⁷⁵⁴.

È dunque investendo sul fine persona, sulla crescita e sulla valorizzazione di ogni persona, nessuna esclusa, che la scuola, qualunque caratteristica assuma a livello ordinamentale, accredita se stessa, alimentando, al contempo, «il circolo virtuoso che porta alla crescita e alla valorizzazione dello Stato nazionale, dell'economia, della qualità dello scambio sociale, della mobilità tra le classi sociali, della scienza, della cultura, dell'ethos ecc.»⁷⁵⁵. È all'educazione della persona nella sua interezza, nella ricchezza delle sue molteplici dimensioni, nella sua essenza di mistero e di tensione alla verità, che dovrebbe ispirarsi qualunque azione didattica, nella consapevolezza che «solo ciò che dall'esterno entra nell'intimo dell'anima, ciò che non viene solo conosciuto dai sensi o dall'intelligenza, ma tocca il cuore e l'animo, questo solo cresce in esso ed è un vero mezzo formativo»⁷⁵⁶. Con questo non si vuole disconoscere il vincolo che la scuola ha, in quanto istituzione, di «utilizzare i contenuti propri della cultura del nostro Paese e, rispetto ai mezzi, la struttura stessa del nostro sistema educativo»⁷⁵⁷ per il conseguimento delle proprie finalità.

Tuttavia, come evidenziato nei capitoli precedenti, occorre prestare attenzione al rischio di “fotografare” la persona umana fissandola ad un'immagine o ad una situazione che non appare trascendibile. Se, infatti, in ambito didattico, si presta attenzione solo a ciò che lo studente conosce di un determinato argomento o che è in grado di fare nell'affrontare un certo compito o problema, è molto probabile che, riguardo ai soggetti con DSA, balzino subito all'occhio i deficit o le “mancanze” riconducibili ai diversi disturbi. Con quali implicazioni per la progettazione didattica, se non quella di intraprendere la strada della «riabilitazione» o dell'«abilitazione», attraverso interventi «compensativi» o misure «dispensative» che focalizzino l'attenzione del docente soprattutto sulle difficoltà di apprendimento dell'allievo?

⁷⁵⁴ E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., pp. 92-93.

⁷⁵⁵ G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 7.

⁷⁵⁶ E. Stein, *Pensieri*, Ocd, Roma 1998, p. 57.

⁷⁵⁷ G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit. p. 38

D'altra parte, non è forse vero che la *deputatio ad finem* dell'educazione è «coltivare e liberare, formare ed equipaggiare l'intelligenza»⁷⁵⁸?

Ogni docente sa quanto l'apprendimento si sottragga alla sovranità delle migliori tecniche disponibili e dei più accreditati metodi didattici, e quanto spesso affiori, in maniera sorprendente, in mezzo a percorsi inediti e inattesi, perché riconducibili alla libertà di ciascuno e al significato che ogni persona assegna alle esperienze di cui è protagonista attivo o passivo.

In ambito educativo è dunque più che mai necessario compiere e far compiere l'esperienza di azioni autenticamente umane, cioè agire e far agire chiunque in maniera personale, volontaria, consapevole, dotata di senso⁷⁵⁹. Si evidenzia, in questo, l'importanza dell'io protagonista, al contempo soggetto e persona: un io che, se agisce, si scopre non soltanto prodotto dei dispositivi sociali, culturali e istituzionali che lo condizionano, ma anche per sé consistente, in grado di scegliere, rispondere, intervenire, costruire e attribuire significato alle cose.

In gioco, dunque, non è ciò di cui si parla, ma colui che parla, perché può assillare i suoi interlocutori con domande che li mettono in questione, che li obbligano a fare attenzione a se stessi, a preoccuparsi di sé, mentre fa lo stesso con se stesso, senza rimuovere questa "molestia" esistenziale, da vero tafano socratico, ad esclusivo vantaggio di ciò che si dice⁷⁶⁰.

6.3 Da un percorso di ricerca-azione nella scuola: «Il gioco di Marco Aurelio»

«La realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative»⁷⁶¹: con queste parole J. Dewey evidenzia il ruolo strategico dei 'pratici', «impegnati nella direzione delle attività educative», nei processi di costruzione delle 'teorie' dell'esperienza educativa.

⁷⁵⁸ J. Maritain, *L'educazione della persona* (tit. orig. *Pour une philosophie de l'éducation*, 1959), La Scuola, Brescia 1962, p. 29.

⁷⁵⁹ P. Ricoeur, *La semantica dell'azione* (tit. orig. *La sémantique de l'action*, 1977), Jaca Book, Milano 1986.

⁷⁶⁰ P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, trad. it., Einaudi, Torino 1988, pp. 43-44.

⁷⁶¹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 23.

Tuttavia, per quanto l'esperienza dell'educazione, in quanto pratica, risulta necessaria ai fini dell'esercizio di una 'buona' pedagogia, che sia al contempo rigorosa ed epistemica, di fatto, per migliorare i processi individuali e sociali di crescita dell'uomo è indispensabile andare oltre: occorre dunque esplorare i paradigmi culturali della più diversa provenienza scientifica che già alimentano, in maniera esplicita o implicita, la pratica educativa, per capire se e fino a che punto determinate azioni educative contribuiscano alla crescita e alla piena valorizzazione dello studente, nei tempi, nei luoghi, nei contesti e nelle relazioni date⁷⁶². La *phronesis*, infatti, «proprio perché coinvolge persone, e la loro ragion pratica, non è [...] una razionalità simile a quella che ci permette la formulazione di una legge fisica (razionalità teoretica) o la costruzione di qualcosa tramite una procedura tecnica (razionalità tecnica). Richiama piuttosto il mercurio della livella del muratore: il suo equilibrio è contingente e dipende sempre dalle situazioni e dai contesti cui è chiamata ad aderire»⁷⁶³. In educazione, quindi, perché si agisca 'bene', è indispensabile «circuitare, in maniera rigorosa, 'pratica-teoria' dell'educazione»⁷⁶⁴ per esplorare, da una parte, i paradigmi culturali che già alimentano la pratica educativa, dall'altra, i 'principi teoretici' elaborati dalle diverse scienze esistenti, pedagogia compresa, che, non ancora refluìti in 'pratica' educativa, potrebbero invece perfezionare la pratica stessa.

È nell'ambito di tale orizzonte epistemologico che si situa un percorso di ricerca-azione che ha coinvolto, e continua a coinvolgere, un gruppo di docenti dell'istituto comprensivo "M. Longhi" di Viggiù (VA).

Scopo del percorso è connotare sempre più dal punto di vista pedagogico le pratiche educative che coinvolgono gli allievi con DSA dell'Istituto, in vista della salvaguardia del «diritto all'istruzione» e al «successo formativo» di cui all'art. 2 della Legge n. 170/2010.

Il percorso, ancora *in fieri*, ha previsto il coinvolgimento di trenta docenti di scuola

⁷⁶² G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. LXVII, 1-4, 2009, pp. 13-19.

⁷⁶³ G. Bertagna, *Lo 'speciale' della Pedagogia Generale*, in L. D'Alonzo, G. Mari (eds.), *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, Vita e Pensiero, Milano 2010, p. 63.

⁷⁶⁴ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, p. 18.

primaria e secondaria di I grado⁷⁶⁵: gli insegnanti hanno partecipato a un corso di formazione in *e-learning* in tema di Disturbi Specifici di Apprendimento e hanno aderito ad un progetto, «Il gioco di Marco Aurelio», che prevedeva la conduzione di una serie di interviste volte a conoscere meglio gli studenti con DSA. Terminata la trascrizione delle interviste, i docenti si sono confrontati con il ricercatore che, nel contesto preso in considerazione, rivestiva anche il ruolo di dirigente scolastico: è a partire dagli esiti delle interviste che muoverà i suoi passi la presente riflessione, il cui scopo è dimostrare il valore aggiunto degli strumenti di indagine qualitativa nei processi educativi, nella consapevolezza del ruolo strategico della ricerca svolta entro le mura scolastiche.

«Utilizzare i risultati di ricerca nella scuola, e fare ricerca *in* essa e *su* di essa, infatti, consente non solo di capire *quali* interventi hanno un effettivo impatto sulla realtà e quali invece non raggiungono i risultati attesi, ma anche di capire *perché* un dato intervento funziona o no in *quel* determinato contesto e con *quei* determinati allievi, individuando le ragioni che portano al successo o all'insuccesso e fornendo una base conoscitiva utile per riprogettare interventi *ad hoc*, che andranno poi testati in un successivo ciclo di ricerca»⁷⁶⁶.

6.3.1. Per un inquadramento generale del progetto

Il progetto «Il gioco di Marco Aurelio», dal punto di vista temporale, viaggia di pari passo con il corso di formazione, intitolato «Dislessia Amica», realizzato dall' [Associazione Italiana Dislessia](#) (AID) con [Fondazione TIM](#) e d'intesa con il MIUR, nell'ambito di un progetto nazionale volto all'approfondimento del tema dei DSA⁷⁶⁷. Il corso, della durata di quaranta ore, è stato realizzato in modalità *e-learning* e ha previsto il superamento, da parte dei docenti, di quattro moduli valutativi finalizzati a sviluppare, in ciascun partecipante, le seguenti competenze:

1. competenza organizzativa e gestionale;

⁷⁶⁵ Gli insegnanti sono stati identificati in base al criterio della disponibilità.

⁷⁶⁶ R. Trincherò, *Ricerca*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, p. 370.

⁷⁶⁷ Si tratta di un progetto che prevede la possibilità, per tutti gli Istituti Scolastici che ne fanno richiesta, di iscrivere una trentina di docenti a un percorso formativo, realizzato in *e-learning*, il cui scopo è di «ampliare le conoscenze metodologiche, didattiche, operative e organizzative necessarie a rendere la Scuola realmente inclusiva per gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento».

2. competenza osservativa e progettazione efficace del PDP;
3. competenza metodologica e didattica per sostenere l'apprendimento;
4. competenze valutative.

In parallelo all'approfondimento delle tematiche riguardanti il progetto «Dislessia Amica», i docenti hanno partecipato al progetto «Il gioco di Marco Aurelio», che trae ispirazione dall'omonimo progetto di ricerca promosso, nell'anno accademico 2013/2014, dal Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli studi di Bergamo e, in modo particolare, dai professori G. Bertagna e G. Sandrone.

Tale progetto, nato nell'ambito del corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ha previsto il coinvolgimento di un piccolo gruppo di docenti della scuola secondaria di I e di II grado, allora partecipanti al percorso formativo.

Nello specifico, la ricerca consisteva nel condurre un'intervista semi-strutturata, costituita da otto domande aperte fornite dall'Università, ad un allievo con disabilità, scelto dal docente che conduceva l'intervista, per esplorare alcuni aspetti riguardanti la propria esistenza, le sue preferenze, i suoi timori ecc. Le medesime domande, riguardanti l'allievo con disabilità, erano poi rivolte ai soggetti che ruotavano intorno a lui, in modo da conoscere sempre più la sua persona attraverso una molteplicità di sguardi e prospettive.

Scopo non secondario della ricerca era capire fino a che punto gli esiti di un'analisi incrociata delle interviste potessero eventualmente orientare, dal punto di vista pedagogico, l'agire dei docenti in vista di una sempre maggiore integrazione dell'allievo con disabilità nel contesto di riferimento.

Il titolo del progetto era stato fornito dal libro *I dei Ricordi* di Marco Aurelio, una sorta di testamento interiore in cui l'imperatore romano, nel ripercorrere con la memoria gli ultimi dodici anni della propria vita, passava in rassegna, in forma autobiografica, tutte le persone per lui importanti. I *Ricordi* raccolgono, infatti, dodici libri di meditazione, in cui sono contenuti i principi guida cui Marco Aurelio si è ispirato tanto nell'azione politica quanto nel "governo" della propria esistenza. Il riferimento a Marco Aurelio era apparso del tutto calzante nell'ambito della ricerca poiché, fuor di metafora, Marco Aurelio rappresentava la persona con disabilità e le figure autobiografiche da lui ricordate rimandavano, nel loro insieme, a tutti coloro

che, con ruoli e funzioni diverse, ruotano intorno alla vita della persona con disabilità.

Il connubio meditazione-prassi, che l'imperatore poneva ai vertici della propria esistenza, ben si adattava agli orientamenti pedagogici assunti nella ricerca, pronta a valorizzare la circolarità tra teoria e pratica, tra pensiero e azione, ai fini del miglioramento dei processi educativi.

Il progetto «Il gioco di Marco Aurelio», realizzato nell'istituto comprensivo di Viggiù allo scopo di migliorare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento coinvolgenti, da una parte, i docenti, dall'altra, gli alunni con DSA, e non solo, consta di un'intervista semi-strutturata costituita da dieci domande aperte rivolte rispettivamente:

- a) all'allievo con difficoltà di apprendimento potenzialmente o di fatto riconducibili a DSA;
- b) a quattro compagni, due maschi e due femmine, possibilmente reclutati tra i ritenuti scolasticamente «migliori» e «peggiori»;
- c) ai suoi genitori (papà e mamma);
- d) ad almeno due insegnanti curricolari.

Obiettivo principe del progetto è sondare quale rilevanza pedagogica riveste una poliedricità di punti di vista ai fini della «comprensione»⁷⁶⁸ dello studente con DSA⁷⁶⁹, nella consapevolezza dell'irriducibile identità di ciascuno, come

⁷⁶⁸ La scelta del termine «comprensione» non è casuale, in quanto rappresenta l'antitesi del termine «spiegazione»; come ha dimostrato lo psichiatra, nonché filosofo, K. Jaspers, mentre un atteggiamento di «spiegazione» (*Erklären*) ha quale *focus* le cause di determinati comportamenti, di cui si offre un «resoconto unilaterale», un atteggiamento di «comprensione» (*Verstehen*) presta particolare attenzione alle ragioni dei comportamenti, che lasciano spazio a ulteriori elementi di determinazione degli stessi (rispetto al principio di causalità psico-fisica e sociale), prevedendo un maggior margine di partecipazione dell'essere umano. Ora, se circoscriviamo la riflessione all'ambito educativo-didattico, anche alla luce delle consapevolezze maturate in precedenza, possiamo dire che un atteggiamento di «spiegazione» accomuna le scienze dell'educazione che, come abbiamo visto, hanno un comune sguardo retrospettivo e antepettivo; al contrario, un atteggiamento di «comprensione» è tipico della pedagogia. K. Jaspers, *Psicopatologia generale* (tit. orig. *Allgemeine Psychopathologie*, 1913), Il Pensiero Scientifico, Roma 1964.

⁷⁶⁹ Si rilegga, al riguardo, quanto evidenziato dalle *Linee Guida*: «Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un progressivo incremento in ambito clinico degli studi, delle ricerche e delle attività scientifiche sul tema dei DSA. Consultando la bibliografia in argomento, si rileva, infatti, una quantità preponderante di pubblicazioni nei settori della clinica e delle neuroscienze, rispetto a quelli pedagogico-didattici. [...] Sulla base di una impostazione tuttora ritenuta valida, la didattica trae orientamento da considerazioni di carattere psicopedagogico. A tale riguardo, può essere utile far riferimento a testi redatti nell'ambito di studi e ricerche che si concentrano sul comportamento manifesto, sulla fenomenologia dei DSA, senza tralasciare di indagare e di interpretare i modi interiori dell'esperienza. In tale ambito, si cerca di indagare il mondo del bambino dislessico secondo la sua

confermano le seguenti parole: «Ogni essere ha una caratterizzazione propria che lo distingue dagli altri, che lo rende un'entità irriducibile ad altre, e che al tempo stesso gli assegna quel posto o, meglio dire, quella condizione che egli si sceglie nell'universo»⁷⁷⁰. In realtà, il progetto «Il gioco di Marco Aurelio», nel configurarsi quale punto di partenza di un percorso di ricerca-azione volto a migliorare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, nell'ambito di una prospettiva chiamata a promuovere il successo formativo degli studenti con DSA⁷⁷¹ in un'ottica più debitrice dello sguardo pedagogico che di quello delle scienze dell'educazione, ha previsto la condivisione, da parte del gruppo di ricerca, di un'imprescindibile consapevolezza: «[...] ogni educatore pedagogicamente avvertito non confonde mai le due prospettive, interpretate l'una dalle scienze e dalle tecniche dell'educazione e l'altra dalla pedagogia. E non le confonde sugli altri prima di tutto perché è su se stesso che sperimenta quanto nessuna norma, nessuna legge, nessuna teoria scientifica, anche la più completa e unitaria possibile, e nessuna tecnica, anche se messe tutte insieme e rese così efficacissime, riesca a dirlo, a squadernarlo del tutto a se stesso, a s-velarlo senza ri-velarlo di nuovo, a dominarlo e a plasmarlo completamente come pure lui si ingegna a fare: lui, infatti, è sempre più grande, più profondo, più completo, più imprevedibile, più originale, più obliquo, più sorprendente di tutte queste descrizioni, spiegazioni, qualificazioni, modificazioni che le scienze e le tecniche che impiega autorizzano a dire e a praticare di sé. Diremo, infatti, in una parola, che lui, alla radice, è libero, non schiavo, non oggetto di qualcuno e nemmeno di sé quando si scruta e decide di 'modificar-si'. Che è qualcuno che non è riducibile alla somma delle dimensioni empiriche dicibili o riproducibili che pure lo possono costituire e condizionare; che non si riconosce nella gabbia di acciaio che spesso può imprigionarlo e comprimergli l'anima perché lui è sempre altro ed è sempre oltre dove arriva la scienza e la tecnica, sempre un

prospettiva [...]». «Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento» allegate al Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011.

⁷⁷⁰ R. Hubert, *Trattato di pedagogia*, cit., p. 63.

⁷⁷¹ Si rilegga, al riguardo, quanto evidenziato dalle *Linee Guida*, in riferimento all'opportunità che gli insegnanti si 'riappropriino' «di competenze educativo-didattiche anche nell'ambito dei DSA, laddove lo spostamento del baricentro in ambito clinico aveva invece portato sempre più a delegare a specialisti esterni funzioni proprie della professione docente o a mutuare la propria attività sul modello degli interventi specialistici». «Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento» allegate al Decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011.

‘nuovo’»⁷⁷².

Il progetto «Il gioco di Marco Aurelio» si è articolato in tre fasi: la prima ha impegnato i docenti nello svolgimento delle interviste e nella loro trascrizione su apposite schede in un *file word* fornito dal ricercatore; la seconda ha previsto più momenti di analisi e di “meta-riflessione”, interni all’istituto, su quanto portato in luce dalle interviste: tali momenti hanno coinvolto, a livelli e in tempi diversi, il ricercatore, nella veste di dirigente scolastico, i docenti di classe che hanno condotto le interviste, le relative equipe pedagogiche⁷⁷³ o i consigli di classe di riferimento⁷⁷⁴, il Gruppo di Lavoro per l’Inclusione (GLI)⁷⁷⁵ e il Collegio Docenti. La terza, infine, ha previsto l’analisi accurata delle interviste da parte di tutti i docenti della classe di «Marco Aurelio»⁷⁷⁶, il bambino o il ragazzo “particolare” preso in considerazione, allo scopo di ricavare dai racconti degli intervistati il maggior numero di elementi conoscitivi utili a mobilitare l’agire dei docenti in un’ottica di valorizzazione dei punti di forza di «Marco Aurelio».

Durante la fase antecedente alla conduzione delle interviste, il ricercatore aveva

⁷⁷² G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., p. 8.

⁷⁷³ Il riferimento è alla scuola primaria.

⁷⁷⁴ Il riferimento è alla scuola secondaria di I grado.

⁷⁷⁵ Si tratta di un dispositivo previsto dalla Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, che recita: «Fermo restando quanto previsto dall’art. 15 comma 2 della L. 104/92, i compiti del Gruppo di lavoro e di studio d’Istituto (GLHI) si estendono alle problematiche relative a tutti i BES. A tale scopo i suoi componenti sono integrati da tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola (funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, docenti “disciplinari” con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola), in modo da assicurare all’interno del corpo docente il trasferimento capillare delle azioni di miglioramento intraprese e un’efficace capacità di rilevazione e intervento sulle criticità all’interno delle classi. Tale Gruppo di lavoro assume la denominazione di *Gruppo di lavoro per l’inclusione* (in sigla GLI) e svolge le seguenti funzioni:

- rilevazione dei BES presenti nella scuola;
- raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell’Amministrazione;
- focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze [...];
- elaborazione di una proposta di *Piano Annuale per l’Inclusività* riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di Giugno)». Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, cit.

⁷⁷⁶ Il riferimento è al soggetto con difficoltà di apprendimento, potenzialmente o di fatto riconducibili a DSA.

incontrato i docenti coinvolti nel progetto per condividere alcuni criteri metodologici cui far riferimento: nello specifico, si richiedeva a ciascuno di condurre le interviste in maniera “professionale”, senza spingere, in modo implicito o esplicito, l’interlocutore a rispondere secondo le proprie aspettative. Inoltre, allo scopo di favorire l’immediatezza e l’autenticità delle risposte di ogni intervistato, sarebbe stato opportuno proporre le interviste in momenti diversi del percorso progettuale e, possibilmente, senza trasformare la circostanza in un evento formale a cui prepararsi e tale da spingere gli intervistati a “prepararsi” le risposte. Ai fini dell’intervista, comunque, non era previsto un *setting* particolare, né l’utilizzo di specifici strumenti per la sua conduzione.

Le domande della ricerca-intervista, declinate in seconda o terza persona (a seconda che si intervistasse «Marco Aurelio» o le altre figure), hanno esplorato i seguenti temi:

- a) chi è Marco Aurelio (la persona con difficoltà di apprendimento potenzialmente o di fatto riconducibile a DSA);
- b) riguardo alla scuola e alle esperienze extrascolastiche, quali sono le cose e le situazioni che gli piacciono di più;
- c) riguardo alla scuola e alle esperienze extrascolastiche, quali sono le cose o le situazioni che non gli piacciono o lo mettono in difficoltà;
- d) riguardo alla scuola e alle esperienze extrascolastiche, qual è stato un episodio in cui è riuscito ad affrontare un compito o un problema difficile, e che cosa gli ha permesso di riuscire;
- e) riguardo alla scuola e alle esperienze extrascolastiche, come preferisce essere aiutato quando si trova in difficoltà;
- f) che cosa è importante che si sappia di lui.

La scelta di ricorrere al dispositivo dell’intervista, in tal caso semi-strutturata⁷⁷⁷, non

⁷⁷⁷ In questo tipo di intervista, «vi sono alcune domande che l’intervistatore deve obbligatoriamente porre nel corso del colloquio. Queste domande devono essere poste a tutti gli intervistati, anche se il momento in cui vengono poste può essere diverso da soggetto a soggetto e spesso anche la stessa domanda può essere formulata adattandola all’intervistato [...]. È ovvio che nell’analisi di questo tipo di interviste [...] sarà molto interessante studiare non solo le risposte dell’intervistato, ma anche come e quando l’intervistatore avrà posto le domande, perché il modo e il momento scelto influenzeranno senz’altro il tipo di risposta». S. Kanizsa, *L’intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998, p. 54.

è stata casuale: in campo pedagogico, infatti, l'intervista «può essere considerata uno scambio verbale fra due persone, una delle quali (l'intervistatore), ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, cerca di raccogliere informazioni e opinioni dall'altra (l'intervistato) su di un particolare tema»⁷⁷⁸.

Scopo dell'intervista era dunque «raccolgere informazioni e opinioni» diverse in merito a chi fosse «Marco Aurelio».

«Dal momento che l'intervista, come [...] il colloquio terapeutico, è una relazione partecipata, cioè una relazione in cui il modo di essere, di presentarsi e di 'sentire' dell'uno si ripercuote sul modo di essere, di presentarsi e di 'sentire' dell'altro»⁷⁷⁹, è fondamentale che l'intervistato sia consapevole dello scopo dell'intervista e dell'uso che l'intervistato farà delle informazioni da lui fornite. Riguardo al progetto, nella fase antecedente alla conduzione delle interviste, i docenti avevano incontrato le famiglie dei bambini e dei ragazzi che avrebbero assunto le vesti di «Marco Aurelio» per spiegare loro lo scopo del progetto e ottenere contestualmente l'autorizzazione alla “diffusione” dei dati, nel rispetto della *privacy*, nell'ambito di una ricerca in tema di DSA svolta in raccordo con l'Università degli Studi di Bergamo.

Durante la conduzione delle interviste, i docenti hanno prestato particolare attenzione sia agli aspetti verbali della comunicazione, sia ai comportamenti, agli atteggiamenti, ai modi di essere e di fare della persona intervistata⁷⁸⁰. Tali informazioni si sono rivelate molto preziose ai fini della conoscenza dei diversi punti di vista, riguardanti «Marco Aurelio», messi a fuoco dagli intervistati.

6.3.2. Il valore aggiunto della ricerca-azione nei processi di insegnamento-apprendimento

«Nell'insegnamento, come in qualsiasi prestazione professionale, non esistono manuali e istruzioni per l'uso che restino valide in sé, per poco o per tanto che dir si voglia. Si è sempre nelle condizioni dell'equilibrista sul filo. Bisogna stare attenti per assumere in ogni momento non i comportamenti astrattamente prestabiliti o da

⁷⁷⁸ *Ivi*, p. 38.

⁷⁷⁹ *Ivi*, p. 40.

⁷⁸⁰ Come evidenzia S. Kanizsa, «[...] il tono, la postura e le parole sono considerati tutti quanti elementi essenziali della relazione [...]. L'intervistatore ha l'importante problema di capire veramente quello che l'altro sta dicendo [...]. Del resto la comunicazione è un fatto globale in cui si fondono aspetti verbali e non verbali, cioè tutti quegli elementi che fanno parte integrante dell'unicità e della peculiarità di una particolare persona». *Ivi*, p. 42.

norme giuridiche o da teorie scientifiche o da contratti sindacali nazionali, ma quelli che la situazione educativa impone per non fuoriuscire dalle norme stesse, ma, nello stesso tempo, anche per promuovere l'apprendimento personale degli allievi, nelle situazioni e nelle circostanze particolari date»⁷⁸¹.

Come ricorda Aristotele, «la saggezza», ovvero la competenza nell'affrontare le situazioni particolari e contingenti, «non è una scienza»⁷⁸²: alla stregua del capitano di una nave che, nel mezzo della tempesta, ha la responsabilità di agire al meglio e non può né abbandonare precipitosamente il suo prezioso carico in mare per salvare se stesso e i passeggeri né attendere oltre tempo, mettendo a rischio la vita di tutti, l'educatore esperto sa quando giunge il momento di agire e lo fa bene⁷⁸³. La sua perizia, tuttavia, non può essere insegnata, nasce dall'agito, dall'esperienza accumulata negli anni⁷⁸⁴, dall'esercizio, *hic et nunc*, del proprio *lógos*.

Se è vero, dunque, che la teoria non è la pratica, è altrettanto vero che non c'è possibilità di pratica senza teoria. La posta in gioco in ambito educativo sta, infatti, nel fronteggiare con perizia e flessibilità la contingenza⁷⁸⁵: «Rispondere o non rispondere a 'quella' provocazione di un allievo, in 'quel' momento in 'quella' classe? Attardarsi ad aiutare un allievo che in 'quel' momento mi chiede aiuto o soltanto incoraggiarlo con buone parole? Seguire o no una pista di lavoro non programmata, affiorata all'improvviso, in una mattinata? Proseguire una discussione confusa perché tra un po' si chiarirà fecondamente per tutti o interromperla, per agire bene? Drammatizzare o banalizzare un invito al silenzio, in 'questo' momento?»⁷⁸⁶. Tali domande non si prestano a risposte univoche perché, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, chiamano in causa la complessità della persona che agisce *hic et nunc*, del contesto in cui è chiamata ad agire e della situazione particolare contingente.

Tuttavia, perché in educazione si agisca 'bene', è indispensabile «circuitare, in

⁷⁸¹ G. Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit., p. 122.

⁷⁸² Aristotele, *Etica nicomachea* VI, 1142A23-24.

⁷⁸³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 242.

⁷⁸⁴ «[...] Per cui serve tantissimo esercizio, tantissima esperienza vissuta, tantissima vita interiore per poter catturare, dimostrare e soprattutto mantenere [...] la *phrónesis*». G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., p. 13.

⁷⁸⁵ Aristotele, *Etica nicomachea* III, 1, 1110a4.

⁷⁸⁶ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, p. 22.

maniera rigorosa, ‘pratica-teoria’ dell’educazione»⁷⁸⁷ per esplorare, da una parte, i paradigmi culturali che già alimentano la pratica educativa, dall’altra, i ‘principi teoretici’ elaborati dalle diverse ‘scienze’ esistenti, pedagogia compresa, che, non ancora refluiti in ‘pratica’ educativa, potrebbero invece perfezionare la pratica stessa. È in tale orizzonte epistemologico che si colloca il percorso di ricerca-azione ancora *in fieri* nell’istituto comprensivo di Viggiù, finalizzato «non solo a migliorare gli esiti dell’agire e l’auto-comprensione dei ‘pratici’, ma anche a sostenere i ‘pratici’ nel processo di critica del loro lavoro [...] educativo e insieme del contesto di lavoro»⁷⁸⁸.

La ricerca-azione è, infatti, una strategia di ricerca che prevede che l’indagine sia condotta sul campo, si caratterizzi per la stretta sinergia tra ricercatori e ‘pratici’ e sia volta ad apportare cambiamenti migliorativi nel contesto in cui viene attuata⁷⁸⁹.

Per l’insegnante fare ricerca implica necessariamente “aprirsi al cambiamento”: proprio perché in educazione non esistono procedure universalmente valide ed efficaci ma solo strategie, metodi, tecniche e strumenti che richiedono, di volta in volta, un’accurata valutazione riguardo all’alunno particolare che si ha di fronte, il “porsi in osservazione e in ascolto” della realtà circostante rappresenta la *condicio sine qua non* di qualunque processo educativo.

Al riguardo, la ricerca-azione, avendo quale *focus* la processualità ricorsiva tra teoria e pratica, tra pensiero e azione, rappresenta un importante dispositivo pedagogico per il miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento perché, come evidenzia L. Mortari, «quando l’educazione alla disciplina riflessiva si connette [...] a una formazione alla ricerca, allora la possibilità di costruire teorie della pratica si trova potenziata. Un pensare centrato sulla pratica [...], in cui il rigore della competenza epistemologica si connette con la disposizione a riflettere sulle teorie acquisite, dovrebbe consentire di elaborare quelle teorie della pratica che costituiscono la condizione necessaria per pervenire a una saggezza educativa»⁷⁹⁰.

⁷⁸⁷ Ivi, p. 18.

⁷⁸⁸ S. Kemmis, *Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Foot Steps of Jürgen Habermas*, in P. Reason, H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*, Sage, London 2001, p. 92.

⁷⁸⁹ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 210.

⁷⁹⁰ L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, cit., p. 113.

6.3.3. Perché ricorrere al dispositivo dell'intervista?

L'intervista rappresenta uno dei più efficaci strumenti di indagine di cui può disporre il ricercatore che voglia condurre una ricerca qualitativa nel campo delle scienze umane. Come evidenzia L. Mortari, «la ricerca pedagogica, ancor di più della ricerca nelle scienze naturali, ha a che fare con sfere fluenti; di conseguenza, *il suo proprio* consiste non nel costringere il fluire imprevedibile dell'esperienza umana – quella degli studenti come quella dei docenti e delle altre figure educative – dentro esatti concetti algebrici, ma, analogamente alla botanica, nel *cercare concetti morfologici*, ossia quelli che mettono in parola la forma dei fenomeni, il modo in cui un evento si offre alla coscienza»⁷⁹¹.

L'esperienza educativa, infatti, è idiografica, riguarda la singolarità della persona, della situazione in cui agisce, della storia cui si lega. Non possiamo fermarci ad essa, se intendiamo procedere lungo la strada della riflessione pedagogica, ma non possiamo nemmeno disconoscerla come abbrivio necessario per un'indagine tesa a cogliere i caratteri fondativi dell'educazione e per una conseguente osservazione interpretativa dell'esperienza stessa.

L'intervista, valorizzando il racconto e la narrazione quali risorse imprescindibili per la «comprensione» dell'altro, nel nostro caso di «Marco Aurelio», chiede all'educatore di esercitare l'*epochè*, «quell'atto cognitivo che consiste nel 'mettere fuori gioco', 'fuori circuito', 'tra parentesi' ogni contenuto della mente pre-dato»⁷⁹² e di «agire un'attenzione aperta, non anticipatamente orientata» nei confronti dell'altro, nella consapevolezza che solo «quando la mente è capace di un'attenzione non orientata, aperta, allora diventa come un cristallo che nella sua limpida trasparenza si lascia attraversare dall'altro, dalla realtà che viene incontro»⁷⁹³.

L'intervista, tuttavia, oltre a configurarsi quale strumento privilegiato per la «comprensione» dell'altro, è via di accesso alla propria soggettività nella misura in cui consente al ricercatore, e in questo caso al docente che ha condotto l'intervista, di penetrare nei meandri della propria mente per riflettere *ex post* sull'efficacia delle azioni educativo-didattiche poste in atto in favore di «Marco Aurelio», in una continua circolarità tra pensiero e azione, tra teoria e pratica, che fa propria tale

⁷⁹¹ Ivi, pp. 64-65.

⁷⁹² Ivi, pp. 66-67.

⁷⁹³ Ivi, p. 69.

consapevolezza: «Sezionando scientificamente fino ai minimi termini l'uomo che vediamo e che consideriamo nostro oggetto di studio per conoscere se ha compiuto operazioni, comportamenti o azioni umane, infatti, non troviamo mai la sua 'anima', ma soltanto il suo Dna; non troviamo mai i suoi pensieri e i suoi significati, ma le 'luci' neuronali che si accendono nelle diverse parti del suo cervello quando un uomo pensa, oppure le parole che dice e l'ordine con cui le dice; non incontriamo la sua libertà e la responsabilità, ma le diverse reazioni organiche e comportamentali che accadono quando un uomo ci dichiara che è motivato o obbligato, attirato da qualcosa o qualcuno che è dentro di lui, nella coscienza e nell'autocoscienza, o spinto da qualcosa o da qualcuno a cui non è in grado di resistere ecc. In altri termini, anche con le metodologie teoreticamente più complete che possiamo mettere in campo non riusciremo mai a trovare negli altri le condizioni delle azioni umane, ma saremo sempre obbligati a inferirle dalle sue manifestazioni empiriche e ad attribuirglielie kantianamente per rispetto, a partire dal fatto che si è sicuri di possederle per sé»⁷⁹⁴.

6.3.4. Quali consapevolezze per l'azione educativo-didattica?

«Qualsiasi sapere, per quanto grande sia, senza riflessione si disgrega, si sgrana come sabbia del deserto, per dire: è sterile [...]. La riflessione, che è qualcosa di eminentemente attivo, unifica la moltitudine delle conoscenze e le rende assimilabili, perché crea una specie di moto di visibilità nel quale appaiono insieme. Riscatta le conoscenze dalla loro esteriorità, le rende intime. Ciò significa che le rende vivificanti. E solo la conoscenza che prende vita merita questo nome»⁷⁹⁵.

Tali parole, per quanto affermino, in prima istanza, il ruolo strategico del soggetto nel costruire il proprio sapere, in linea con un'idea di apprendimento di matrice cognitivista-costruttivista, ben si prestano ad evidenziare, in maniera indiretta, il valore aggiunto dell'esercizio costante della riflessività nella didattica: essa, infatti, rappresenta «l'azione intelligente», di cui scrive Dewey, che emancipa la ragione dal procedere impulsivo, [...] il modo di conoscere del professionista riflessivo che

⁷⁹⁴ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 319-320.

⁷⁹⁵ M. Zambrano, *Filosofia e poesia* (tit. orig. *Filosofía y poesía*, 1996), Pendragon, Bologna 1998, p. 134.

‘guarda se stesso’ per comprendere (ed eventualmente modificare) la logica dei suoi atti, delle sue azioni, dei suoi comportamenti»⁷⁹⁶.

È a partire dalla consapevolezza del valore trasformativo della ricerca-azione, che i docenti coinvolti nel progetto hanno analizzato le diverse interviste per ricavare, attraverso uno sguardo multifocale e prospettico, eventuali *input* che potessero orientare l’azione didattica in un’ottica di valorizzazione dei punti di forza degli alunni con DSA.

Data la gran quantità di interviste raccolte, non essendo possibile approfondire, in relazione a ciascun alunno, le considerazioni pedagogiche fatte dai docenti dei diversi *team* o consigli di classe, si cercherà di evidenziare il valore aggiunto dell’intervista nella progettazione formativa, nella consapevolezza di questo importante vincolo normativo: «Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l’originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell’azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato»⁷⁹⁷.

Alla luce di questa precisazione, prendiamo ora in esame, a titolo d’esempio, le riflessioni condivise in fase di ricerca-azione dai docenti di quattro *team*/consigli di classe, durante alcuni momenti di confronto con il ricercatore.

Partiamo dalle riflessioni fatte dai docenti di E., un bambino con DSA frequentante la terza classe della scuola primaria. Queste le parole con cui il bambino si presenta: «Mi chiamo E. e sono ‘abbastanza’ bravo e molto simpatico». Il primo aggettivo,

⁷⁹⁶ L. Perla, *Riflessività*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, p. 375.

⁷⁹⁷ Il riferimento è alla p. 6 delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* emanate con Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, cit.

preceduto dall'avverbio «abbastanza», chiama implicitamente in causa il suo sentirsi «in difficoltà» di fronte a compiti «troppo difficili», come preciserà un suo compagno nel corso dell'intervista; tale evidenza, tra l'altro, emerge prepotentemente dal confronto di più punti di vista: una compagna sostiene che ad E. «non piacciono le verifiche, soprattutto quelle di italiano»; tale considerazione traspare dalle parole di altri due bambini, unanimi nel ritenere che «le verifiche mettano in difficoltà» il loro compagno.

Ci si domanda, dunque: se E., descritto come un «bambino intelligente», piuttosto «caparbio e desideroso di imparare nuove cose», affronta in maniera meno 'ansigena' le «interrogazioni orali», nelle quali tra l'altro, «ottiene bei voti» che lo «ripagano per l'impegno profuso», perché non privilegiare, in un'ottica di individualizzazione, forme di verifica che consentano al bambino di affrontare con maggiore serenità l'*iter* scolastico? Al riguardo, è interessante riflettere su un importante dato emerso nel corso dell'intervista fatta a un suo compagno: il bambino ricorda che, qualche tempo prima, in occasione di una verifica "programmata" sull'analisi grammaticale, E., «per paura di sbagliare», aveva accusato un forte mal di pancia e per questo, dopo che la maestra aveva telefonato alla mamma per informarla del malessere, era tornato a casa senza completare la verifica. Il timore di sbagliare, come confermano i genitori, sembra «paralizzare» il bambino ogniquale volta si trovi nella condizione di affrontare un compito «troppo difficile per lui».

E., tuttavia, ha un importante punto di forza: la sua caparbità, il desiderio di «riuscire ad ogni costo», come confermano le sue parole, a proposito di ciò che vorrebbe gli altri sappiano: «ho imparato a saltare le ringhiere con lo skate. Ci sono riuscito con il grande impegno».

Il bisogno di autoefficacia e di competenza del bambino affiora a chiare lettere dalle parole pronunciate da una compagna: «E. si impegna molto e diventa tutto rosso finché non riesce a finire il compito difficile».

E., tuttavia, ha altri importanti doni: «è un bambino molto sensibile», come riferiscono la madre e una delle insegnanti intervistate, «simpatico», «ordinato», «dolce», «sveglio e capace», «vivace e intuitivo», che «predilige il linguaggio iconografico» e «ha bisogno di essere gratificato e incoraggiato per sviluppare le sue

potenzialità e mettersi in gioco».

Quanti spunti per l'agire didattico emergono dall'analisi incrociata dei punti di vista dei diversi intervistati! Perché dunque non contemplare, nella progettazione formativa, situazioni di compito che possano valorizzare l'unicità irripetibile di ciascuno?

Spostiamo ora lo sguardo su una bambina con DSA di nome A., che frequenta la quinta classe della scuola primaria. Queste le parole con cui si definisce: «Sono una bambina timida che piange subito perché non mi piace essere giudicata». Tali parole trovano conferma in quanto riferito da due compagne, unanimi nel far emergere il disagio di A. quando viene «presa in giro» per le sue difficoltà; al riguardo, si legga questa testimonianza: «A., alle volte, è triste perché teme di fare brutta figura e di essere presa in giro dagli altri».

Come evidenziano le insegnanti, A. è una bambina «sensibile, molto emotiva, disposta ad aiutare chi si trovi in difficoltà», che «ha poca autostima e, per procedere nel lavoro, ha bisogno di continue conferme». La scarsa percezione di autoefficacia è confermata anche dalle parole della sua migliore amica: «A. si sente meno intelligente degli altri». Che dire dei suoi genitori? Per la mamma A. è una bambina «timida, dolce e un po' impacciata, soprattutto in situazioni in cui non si sente all'altezza»; per il papà è «timida, simpatica e viene volentieri a scuola».

A., tuttavia, è anche altro, come evidenziano i diversi intervistati: «è creativa, molto capace nel disegno e sa creare cose davvero belle»; inoltre «le piace aiutare gli altri» e ama «raccontare di sé».

A. accetta di buon grado l'aiuto dei compagni e delle insegnanti ma vorrebbe «non essere presa in giro quando sbaglia». Ci si domanda dunque, alla luce delle testimonianze raccolte: se è vero che A. ritiene di essere 'meno capace' dei propri compagni in riferimento a compiti/attività che misurano l'acquisizione di determinate conoscenze e/o abilità, ma 'si gioca bene' nella relazione (è infatti disponibile ad 'aiutare gli altri' e a 'farsi aiutare'), perché non creare, all'interno della classe, occasioni di lavoro cooperativo che valorizzino i talenti di A., nell'ambito di una prospettiva volta a valutare non le singole conoscenze e/o abilità, generali o specifiche che siano, bensì le «competenze sociali e civiche» oppure lo «spirito d'iniziativa e imprenditorialità»? Non si dimentichi, infatti, che «la scuola

finalizza il curriculum alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale»⁷⁹⁸.

Prendiamo ora in considerazione un bambino che frequenta la seconda classe della scuola primaria: G. ha qualche difficoltà nei processi di automatizzazione della lettura ed è seguito dalla logopedista per un disturbo del linguaggio. Pur non trovandoci di fronte ad un bambino con DSA certificato, è possibile ricavare dalle interviste interessanti spunti di riflessione per l'agire didattico.

Questa la presentazione del bambino: «Mi chiamo G. e adoro passare il tempo con la mamma, il papà e la mia sorellina». A G., come confermano i compagni e le maestre, piace tanto «colorare e ascoltare le storie». Tuttavia, una situazione in particolare lo mette in grande 'agitazione': «le verifiche», soprattutto quelle di «matematica e inglese». Come evidenzia sua madre, quando non riesce «si blocca [...] e va completamente in tilt». A G., inoltre, «non piace stare seduto. Vuole sempre muoversi»; non per altro, secondo il suo papà, «è un autentico vulcano!».

G. ama tanto «correre e divertirsi con i compagni» e, quando si trova in difficoltà, accetta di buon grado l'aiuto degli altri, pur preferendo il supporto «dei suoi amici» rispetto a quello delle insegnanti, come confermano molti intervistati. È un bambino «dolcissimo», tiene a precisare la mamma, «molto affettuoso» e «desideroso di far bene le cose». Ha una grande passione, come rivela il papà: «è l'Hip pop. Sa tutte le canzoni in inglese e, quando balla, è sempre concentrato».

Se dunque G. è un bambino ben integrato nel contesto relazionale di riferimento, ma ha un temperamento piuttosto 'esplosivo' e per certi versi 'vulcanico', perché non contemplare nell'agire educativo strategie metodologico-didattiche «attive» che facciano leva sugli interessi di G. e canalizzino l'indole vivace verso la soluzione di problemi complessi e sfidanti? Così facendo, non ci sarebbero ugualmente ricadute positive sul piano delle acquisizioni culturali? Tra l'altro, come può un bambino che «sa tutt[i i testi del]le canzoni in inglese» 'perdersi' nel momento in cui gli viene proposta una verifica di inglese? Forse sarebbe opportuno riflettere sulla significatività delle proposte didattiche, come mise in luce lo stesso J. Dewey:

⁷⁹⁸ Il riferimento è alla p. 15 delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* emanate con Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, cit.

«Nessuno ha mai spiegato perché i bambini sono così pieni di domande fuori della scuola [...] e perché non manifestano nessuna curiosità sugli argomenti delle lezioni di scuola»⁷⁹⁹. Ecco svelata la ragione: «L'assegnare dei problemi, il porre delle domande, il dare dei compiti, l'accrescere le difficoltà, è una gran parte del lavoro scolastico. Ma è indispensabile discriminare fra i problemi genuini e quelli finti o simulati. Le seguenti domande possono aiutare a fare questa discriminazione: a) Vi è qualcosa oltre al problema? La domanda suggerisce qualcosa che rientri in qualche situazione di esperienza personale? O è una cosa distaccata, un problema con l'unico scopo di trasmettere l'istruzione in qualche argomento scolastico? È un genere di tentativo che sveglierebbe l'osservazione e impegnerebbe la sperimentazione al di fuori della scuola? b) Si tratta di un problema proprio dello scolaro, o di quello del maestro o del libro di testo, reso un problema per l'allievo solo perché egli non può ottenere il voto necessario, o essere promosso, o avere l'approvazione del maestro se non lo risolve?»⁸⁰⁰.

Spostiamoci ora nella scuola secondaria di I grado per capire quali consapevolezze circa l'azione didattica è possibile ricavare dall'analisi incrociata delle interviste riguardanti una ragazza con DSA, che si definisce in questo modo: «Sono L., ho tredici anni e sono una ragazza come tutte le altre». Questa puntualizzazione emerge anche dalle parole di una compagna, che afferma: «L. è una persona come le altre. Le piace chiacchierare, parlare, raccontare le sue cose». Dalle risposte fornite dai ragazzi intervistati emerge che L. sia ben integrata nel gruppo sociale di riferimento, sia a scuola che fuori. L. è una ragazza che, a detta del padre e delle docenti, «si impegna molto a scuola»; in modo particolare, le piacciono la geografia e le lingue: vorrebbe, infatti, «conoscere il mondo» e incontrare nuove persone; per questo segue, con particolare attenzione, «i documentari che parlano di altri Paesi». Forse è anche un modo per stare vicino alla mamma, trasferitasi recentemente in Francia per motivi di lavoro.

Quando si trova in difficoltà, L. accetta di buon grado il supporto dei compagni e dei professori. Tuttavia, come lei stessa tiene a precisare, se interrogata, si sente «un po' sotto pressione»: per quanto possa avvalersi di strumenti compensativi, «non ne fa uso perché teme il giudizio dei compagni»; oltretutto, «se crede di meritare

⁷⁹⁹ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, cit., p. 160.

⁸⁰⁰ *Ivi*, pp. 159-160.

un'insufficienza, non vuole favoritismi», come precisa la sua insegnante.

L. è una ragazza piuttosto tenace; lo confermano le parole del suo papà: «quando torna a casa sta fino a tardi a guardare anche libri vecchi per paura di non sapere, ci prova a capire tutte le cose».

È inoltre una persona «acuta e capace di farcela con sue sole forze», afferma l'insegnante di inglese. «Molto dolce, attenta, disponibile e premurosa», L. partecipa attivamente alla vita di classe e si dimostra «molto collaborativa». Tuttavia, fatica a tollerare determinati comportamenti: «non le piace essere presa in giro», né vuole «che si dicano bugie su di lei»; «non le piacciono le persone che si approfittano di altre persone. Non le sopporta proprio!»; inoltre, «si arrabbia sempre quando ci sono delle ingiustizie e quindi incomincia a farlo notare ai prof., anche se questa cosa giochi a suo sfavore».

L. riconosce le sue difficoltà ma, a detta di una compagna, «quando si concentra e crede in se stessa riesce ad affrontare tutti i suoi problemi». È una ragazza «generosa, non giudica le altre persone, sempre onesta con tutti e sincera»: è «il futuro» del suo papà!

Che dire però dell'apprendimento? La risposta a questa domanda è fornita dalle docenti: l'insegnante di lettere evidenzia una maggior preferenza «per le lezioni “dialogate”, quelle durante le quali si parte da un brano di antologia e si imposta una discussione/dibattito in classe con i compagni»; tra l'altro, aggiunge, «in questo tipo di lezione, L. interviene sempre ed esprime in modo chiaro le sue opinioni»; al contrario, «non ama particolarmente fare lezioni di tipo più strutturato, “rigido”, ad esempio ascoltare spiegazioni di grammatica»; secondo l'insegnante di inglese, «L. ha qualche difficoltà nella produzione di brevi testi in lingua» ma, attraverso l'intuizione e l'impegno, affronta con efficacia le sue difficoltà, come quando, dovendo imparare i verbi irregolari, «ha costruito una tabella per potersi meglio orientare».

Dall'analisi incrociata delle interviste emerge un quadro abbastanza ampio e variegato circa l'identità di L.: si ha quasi l'impressione di avere di fronte una persona in sé 'compiuta', con i suoi punti di forza e di debolezza, ben integrata nel contesto scuola.

Dalle interviste non traspare alcun rimando a possibili difficoltà di apprendimento,

riconducibili a determinismi neurobiologici, da ‘trattare’ *ad hoc* con interventi di tipo clinico: caso fortuito o prova autentica di coerenza tra i principi e i valori educativi dichiarati dai docenti e quelli realmente agiti nella prassi quotidiana? Al lettore la risposta.

6.4 Per un’assunzione pedagogica dei disturbi specifici dell’apprendimento

Le persone umane sono «sorprendenti sempre, mai determinate e crocefisse a un ruolo insuperabile: ‘mai normali del tutto’ o ‘disabili del tutto’ o ‘superdotate in tutto’»⁸⁰¹: queste parole, nella loro semplicità, mettono in luce il *proprium* dello sguardo pedagogico che, come abbiamo visto, non si limita a descrivere la complessità del fenomeno educativo in quanto tale, acquisendo consapevolezza delle molteplici variabili in esso coinvolte, ma, nel mobilitare l’agire della persona, chiama in causa la razionalità pratica sia dell’educatore che dell’educando.

«La razionalità pratica», infatti, «usa *noûs* e *lógos* per domandarsi e decidere se, visto ciò che c’è, quanto accade ed è accaduto anche contro la nostra volontà e le nostre azioni, oppure visto ciò che si è fatto e che si può fare, è *bene*, ora, è *dovere*, ora, nella specifica situazione in cui ci si trova e nelle condizioni date, agire in un modo o nell’altro, impegnarsi su una scelta invece dell’altra proprio per *realizzare il bene* che non può essere solo nostro, ma, in quanto bene, anche riconosciuto dagli altri se mai si trovassero a doverlo decidere nelle nostre stesse condizioni»⁸⁰².

Sin dall’inizio della sua avventura culturale, infatti, la pedagogia non si è mai identificata con una *-logia* teoretica, volta a definire qualcosa di universalmente valido, né tantomeno con una *téchne* o un insieme di *téchnai*: il soggetto della pedagogia, infatti, è la persona che «non è parte, ma è in se stessa un intero. Se anche è riconosciuta da altri interi, è comunque un intero relazionale in sé. Si resta persone, infatti, anche se non si è integrati e riconosciuti tali da un corpo sociale e politico storico-concreto. Anche se non si hanno tutte le caratteristiche anatomiche, genetiche, chimiche, psicologiche, fisiologiche che hanno tutti o la maggior parte

⁸⁰¹ G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., p. 5.

⁸⁰² G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., pp. 220-221.

degli individui esistenti. La persona, in quanto assoluta, non si può sacrificare per nessun bisogno, per nessun motivo e per nessun fine che le sia esterno: essa è causa e fine a se stessa»⁸⁰³.

È da questa prospettiva antropologica che occorre partire per comprendere il senso dell'«educazione negativa» di cui parla J.J. Rousseau quando afferma che «la più grande arte del maestro sta [...] nel predisporre le occasioni» perché l'allievo impari da solo e «per circondarlo da ogni lato con le lezioni dell'esperienza, senza esporlo mai a pericoli troppo grandi» del pregiudizio e del precostituito⁸⁰⁴. All'educatore compete dunque un importante compito: creare le condizioni di esperienza utili a promuovere lo sviluppo della ragione e della coscienza dell'educando, nell'ambito di un processo circolare che chiami in causa l'intenzionalità, il *lógos*, la libertà e la responsabilità di entrambi i soggetti implicati nel processo educativo, l'educatore e l'educando; in questo consiste, appunto, il miracolo dell'educazione. «Detto con il linguaggio della pedagogia di Rousseau, [...] abbiamo a che fare con l'educazione, quando, dopo averla coltivata e fatta crescere, giungiamo ad adoperare la ragione in modo maturo, rivendichiamo l'onore di pensare [...], e considerando tale onore l'unica autorità a cui sottomettersi, [siamo] in grado, grazie alla piena maturazione della coscienza, di distinguere allo stesso tempo il bene e il male, nel vero e nel falso, nel giusto e nell'ingiusto, nel bello e nel brutto»⁸⁰⁵. L'educazione, in tale prospettiva, presuppone quale *condicio sine qua non* il coinvolgimento attivo, libero e responsabile dell'educando, nella sua unicità, irripetibilità e originalità.

Con quali implicazioni per l'agire educativo e didattico, se non il superamento di una concezione tecnicistica dell'insegnamento che «incitando alla normalità», in nome di un approccio che «considera come normale l'essere in grado di svolgere un certo compito scolastico in un determinato livello del corso di studi e in una specifica età e un altro compito in un'altra età», non fa altro che «evidenziare» e, per certi versi, aumentare le «differenze individuali»?⁸⁰⁶

⁸⁰³ G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Id (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, p. 65.

⁸⁰⁴ J.-J. Rousseau, *Emilio* (tit. orig. *Émile, ou de l'Éducation*, 1762), La Scuola, Brescia 1965, IV, p. 320.

⁸⁰⁵ G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, cit., p. 58.

⁸⁰⁶ S. Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, cit., pp. 66-67.

Se il ricorso a una «pedagogia indifferenziata» e omologante, volta a «misurare costantemente (anche nelle azioni quotidiane) la distanza» tra lo studente e le norme definite in base alle «tappe predeterminate dell'apprendimento uniforme», non ha contribuito a «neutralizzare le differenze», non conviene piuttosto invertire la rotta?⁸⁰⁷ Non sarebbe opportuno spostare lo sguardo dai 'vuoti' ai 'pieni' della persona, considerata l'inefficacia di azioni educative riconducibili a «tecniche di recupero, di intervento [e] di potenziamento»⁸⁰⁸ delle abilità deficitarie del soggetto? Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, infatti, «le etichette [...] tradiscono, spesso, i contenuti dei barattoli. La teoria, qualsiasi teoria, non riesce a descrivere l'intero della realtà a cui pur intende riferirsi o, peggio, che pretende di esaurire. [...] Lo scarto è spesso potenza e pietra angolare e la potenza e la pietra angolare si rivelano, invece, per tanti aspetti, e spesso, impotenza e creta friabile al primo acquazzone»⁸⁰⁹.

Perché dunque non valorizzare, nell'agire educativo, quei dispositivi utili ad 'esplorare' e a far emergere i punti di forza di ogni allievo, piuttosto che le sue difficoltà? Come evidenzia G. Bertagna, «[...] la pedagogia, se non ha mai rifiutato di misurarsi con i vari metodi delle scienze, [...] ha sempre cercato di tener viva, per costituirsi, la pratica dell'unico strumento umanamente disponibile che, pur non riuscendo mai a rispettare del tutto le esigenze della globalità e dell'olismo, ne ha, tuttavia, mimato, fin dall'inizio della civiltà, la natura: il racconto, la narrazione, la biografia»⁸¹⁰.

Perché non ricavare dai racconti biografici o autobiografici riguardanti l'allievo particolare che si ha di fronte, con o senza DSA, possibili 'indizi' circa gli stili cognitivi e di apprendimento, le risorse interne ed esterne, gli interessi, i valori posti al vertice della propria vita, così da orientare l'agire educativo in un'ottica di «personalizzazione»?

Solo attraverso il coinvolgimento della libertà e della responsabilità dell'allievo, «nella sua unicità di comportamenti e di profitto, di etica e di logica, di comunicazione e di interiorità, di corporeità e di spiritualità, di operatività

⁸⁰⁷ *Ibidem*.

⁸⁰⁸ G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., p. 10.

⁸⁰⁹ *Ivi*, p. 5.

⁸¹⁰ *Ivi*, p. 15.

pragmatica e gratuità intellettuale, di socialità e di individualità, di identità e di mimetismi plurimi, di essere e di dover essere»⁸¹¹, sarà infatti possibile promuovere il «successo formativo» di ciascuno.

⁸¹¹ Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, cit., p. 141.

Conclusioni

Lo snodarsi di questa ricerca, fra i percorsi nei panorami della prospettiva giuridico-normativa, clinico-scientifica e narrativo-biografica, permette, in estrema sintesi, di rilevare che, di fronte al problema degli allievi con disturbi specifici di apprendimento e della loro assunzione da parte della scuola, due possono essere gli scenari in cui collocarsi: quello delle scienze e delle tecniche dell'educazione da un canto, quello della pedagogia dall'altro. Nella prima di queste prospettive – nel paradigma delle scienze dell'educazione e delle tecniche dell'educazione –, l'allievo con disturbi specifici di apprendimento, guardato in rapporto a un criterio di presunta 'normalità', è considerato soprattutto come fenomeno biologico e psicologico, per i suoi limiti, per ciò che in lui manca, per i vuoti che lo caratterizzano, per i disturbi, appunto, con cui è spesso identificato. Alle esigenze di un allievo così considerato si risponde con le risorse degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, nel quadro di una logica riabilitativa che, mantenendo l'allievo chiuso nell'orizzonte del suo problema, di fatto ne limita la possibilità di aprirsi a nuovi orizzonti, superando così i condizionamenti derivanti dai dispositivi sociali, culturali e istituzionali. Di contro, nella prospettiva pedagogica, allo stesso allievo si guarda come persona umana unica e irripetibile, capace di mostrare – accanto ai punti di debolezza che ontologicamente caratterizzano ogni persona umana – una moltitudine di risorse inaspettate e imprevedibili, proprio perché, in quanto *exemplum* unitario, egli non può essere ridotto a un solo aspetto, quello – pur presente e da prendere in considerazione nella prospettiva della cura educativa - dei disturbi specifici di apprendimento.

Poiché ogni vita trasborda qualunque conoscenza scientifica sia frutto della razionalità teoretica e tecnica dell'uomo, l'allievo con disturbi specifici dell'apprendimento - come ogni allievo, in qualsiasi situazione egli sia - deve essere messo nella condizione di vivere da protagonista la propria esperienza formativa, anche nel contesto formale, potendo esercitare appieno la libertà e l'imprenditorialità del proprio essere, attraverso le modalità, le risorse, le strategie, gli strumenti che più

lo valorizzano. In una parola, attraverso la manifestazione di azioni autenticamente umane!

Per la scuola e per i docenti, volgere lo sguardo dai territori esplorati verso il più ampio orizzonte della prospettiva pedagogica, tesa a valorizzare ogni persona, nessuna esclusa, può essere un modo per accreditare se stessi. In questa ipotesi, la valorizzazione della narrazione come risorsa pedagogica che favorisce la costruzione dell'identità e il cambiamento del proprio modo di pensare, attraverso l'incontro con l'altro, rappresenta un mondo che sollecita ulteriori possibilità di esplorazione. Nella speranza educativa.

Riferimenti bibliografici

AA.VV., *Prova di comprensione verbale precoce*, in Caselli C., Capirci O. (ed.), *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio. Ricerca, clinica, educazione*, FrancoAngeli, Milano 1993

Agamben G., *Signatura rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino 2008

American Psychiatric Association (APA), *DSM-IV. Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali* (tit. orig. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition*, 1994), Masson, Milano 1996

American Psychiatric Association (APA), *DSM-V. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (tit. orig. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*), Raffaello, Milano 2014

Arendt H., *Vita activa. La condizione umana* (tit. orig. *The Human Condition*, 1958), Bompiani, Milano 1991

Aristotele, *Etica Nicomachea*

Aristotele, *Metafisica*

Arpino R., Semeraro C., *Disturbi specifici dell'apprendimento: rilevazione delle difficoltà*, in Perla L. (ed.), *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Brescia 2013

Associazione Italiana Dislessia (AID), *Libro bianco, dislessia e diritti negati. Testimonianze di genitori e figli*, Libri Liberi, Firenze 2008

Associazione Italiana Dislessia (AID) (ed.), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*, Erickson, Trento 2009

Ausbel D.P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per insegnanti* (tit. orig. *Educational Psychology. A Cognitive View*, 1968), FrancoAngeli, Milano 1995

Avon A., *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*, FrancoAngeli, Milano 2009

Axia G., *TPL. Test del primo linguaggio*, Giunti, Firenze 1995

Badian N.A., *The prediction of good and poor reading, before kindergarten entry: A nine-year follow-up*, in «Journal of Learning Disabilities», 21, pp. 98 ss, 1988

Baldini G., Brasca E., *L'apprendimento della lettura e della scrittura: aspetti psicopatologici e considerazioni psicopedagogiche*, in «Infanzia anormale», n. 26, 1958

Bauman Z., *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2001

Benso F., *Sistema attentivo-esecutivo e lettura: un approccio neuropsicologico alla dislessia*, Il Leone Verde, Torino 2010

Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004

Id (ed.), *Scienze della persona: perché?* Rubbettino, Soveria Mannelli 2006

Id, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G. (ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006

Id, *Agazzi e la scuola secondaria: una sfida culturale*, in Minazzi F. (ed.), *Filosofia, scienza e bioetica nel dibattito contemporaneo. Studi in onore di Evandro Agazzi*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 2007

Id, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008

Id, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2009

Id, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. LXVII, 1-4, 2009, pp. 13-36

Id, *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, in «Orientamenti pedagogici», vol. LVI-6, Erickson, Trento 2009

Id, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010

Id, *Lo 'speciale' della Pedagogia Generale*, in L. D'Alonzo, G. Mari (eds.), *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 51-66

Id (ed.), *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia 2010

Id, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011

Id (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012

Id, *La didattica della ricerca. Un patrimonio da riscoprire*, Introduzione all'opera di A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola Brescia 2012

Id, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Bertagna G. (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014

Id, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona* in Bertagna G., Sandrone Boscarino G. (eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009

Bertagna G., Sandrone Boscarino G. (eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009

Bertagna G., Triani P. (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013

Bishop D., M. Snowling, *Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment*, in «Psychological Bulletin», vol. 130, n. 6, 2004

Bishop D.V.M., Leonard L.B. (eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*, Psychology Press, Hove, UK 2000

Bisiacchi P.S., Cendron M., Gugliotta M., Tressoldi P.E., Vio C., *BVN 5-11. Batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva*, Erickson, Trento 2005

Black D.W., Grant J.E., *DSM-5. Guidebook. Edizione italiana*, Raffaello, Milano 2015

Block J., Block J.H., Keyes S., *Longitudinal foretelling drug usage in adolescence: Early childhood personality and environmental precursors*, in «Child Development», 59, 1989

Bradley L., Bryant P., *Categorizing sound and learning to read: A causal connection?*, in «Nature», n. 301, pp. 419-421, 1983

Brier N., *The relationship between learning disability and delinquency: A review and reappraisal*, in «Journal of Learning Disabilities», 22, 1989

Brizzolara D., Casalini C., Sbrana B., Chilosi A.M., Cipriani P., *Memoria di lavoro fonologica e difficoltà di apprendimento della lingua scritta nei bambini con disturbo specifico del linguaggio*, in «Psicologia Clinica dello Sviluppo», Anno II, n. 3, 1999

Bruner J.S., *Il pensiero, strategie e categorie* (tit. orig. *A Study of Thinking*, 1956), Armando, Roma 1973

Bruner J.S., *La mente a più dimensioni* (tit. orig. *Actual Minds. Possible Worlds*, 1986), Laterza, Bari 1993

Bruner J.S., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Bari 2002

Bruner J.S., *La cultura dell'educazione* (tit. orig. *The Culture of Education*, 1996), Feltrinelli, Milano 2002

Bruschi B., *Tecnologie e cultura digitale*, in Fedeli C.M. (ed.), *Un'altra scuola. Quattro questioni aperte, un'unica sfida*, SEI, Torino 2013

Canevaro a., *Autismo, autismi e processi educativi*, in «Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva» Vol. 1, n. 6, Erickson, Trento 2000

Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006

Canevaro A., Ianes D., *Buone prassi di integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2002

Cardano M., *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma 2003

Carroll J.M., Maughan B., Goodman R., Meltzer H., *Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 46, n. 5, 2005

Caselli C., Capirci O. (ed.), *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio. Ricerca, clinica, educazione*, FrancoAngeli, Milano 1993

Caselli M.C., Casedio P., *Il primo vocabolario del bambino. Guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*, FrancoAngeli, Milano 2010

Catts H.W., *Phonological processing deficits and reading disabilities*, in Kahmi A.G., Catts H.W. (eds.), *Reading Disabilities: A Developmental Language Perspective*, Little-Brown, Boston, MA 1989

Chapman J.W., Tunmer W.E., Prochnow J.E., *Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-*

concept: A longitudinal study, in «Journal of Educational Psychology», 92, 2000

Cicchetti D., Cohen D.J. (eds.), *Manual of Developmental Psychopathology*, vol. 1, John Wiley, New York 1995

Cipriani P., Chilosi A.M., Pfanner L., Villani S., Bottari P., *Il ritardo del linguaggio in età precoce: profili evolutivi ed indici di rischio*, in Caselli C., Capirci O. (ed.), *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio. Ricerca, clinica, educazione*, FrancoAngeli, Milano 1993

Claparède E., *La Scuola su misura* (tit. orig. *L'école sur mesure*), La Nuova Italia, Firenze 1949

Consiglio Nazionale Ordine Psicologi (CNOP), *I DSA e gli altri BES. Indicazioni per la pratica professionale*, Roma 26 febbraio 2016

Consoni D., *La comprensione della lettura. Una competenza inclusiva per la scuola e per la vita*, in Grasselli B., Nera M.M., Lucarelli C., Consoni D., *Potenziamento "abilitante" nei disturbi specifici di apprendimento. Monitoraggio e arricchimento del linguaggio e del desiderio della lettura*, Armando, Roma 2015

Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999

Cornoldi C., *L'intelligenza*, Il Mulino, Bologna 2007

Id (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2007

Id, *Le difficoltà di apprendimento a scuola. Far fatica a leggere, a scrivere e a capire la matematica*, Il Mulino, Bologna 2012

Cornoldi C., P. Tressoldi, *Definizioni, criteri e classificazioni*, in Cornoldi C. (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2007

Cornoldi C., Zaccaria S., *In classe ho un bambino che ... L'insegnante di fronte ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Giunti, Firenze 2011

Cossu G., Rossini F., Marshall J.C., *When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down's syndrome*, in «Cognition», 46, pp. 129-138, 1993

Crispiani P., *Dislessia come disprassia sequenziale*, Spaggiari Edizioni, Parma 2004

Id, *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, Junior Editore, Bergamo 2011

Cutrera G., *Demone bianco. Una storia di dislessia*, www.dislessiaassisi.org/il-demone-bianco

Daniel S.S., Walsh A.K., Goldston D.B., Arnold E.M., Reboussin B.A., Wood F.B., *Suicidality, school drop-out, and reading problems among adolescents*, in «Journal of Learning Disabilities», 39, 2006

Dazzi V., Ciceri F., *Come leggere le lingue straniere*, in Stella G., Grandi L. (eds.), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti, Firenze 2011

De Candia C., Bellio F., Tressoldi P.E., *Il trattamento della discalculia evolutiva: note metodologiche e risultati su sette casi singoli*, in «Child Development & Disabilities», vol. 33, pp. 11-22, 2007

De Grandis C., *La dislessia. Interventi della scuola e della famiglia*, Erickson, Trento 2006

De Saint - Exupéry, *Il piccolo principe* (tit. orig. *Le petit prince*), KK Books, 2014

Deakin Crick R., *Personalizzare per valorizzare il sé personale*, in Mincu M.E. (ed.), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, SEI, Torino 2011

Demonet J.F., Taylor M.J., Chaix Y., *Developmental dyslexia*, in «Lancet», vol. 363, 2004

Déjerine J., *Contribution à l'étude anatomo-pathologique et clinique des différentes variétés de cécité verbale*, in «Mem. Soc. Biol.», 4, p. 61, 1992

Dewey J., *Democrazia ed educazione* (tit. orig. *Democracy and Education*, 1916), La Nuova Italia, Firenze 1949

Id, *Scuola e società* (tit. orig. *The School and Society*, 1899), La Nuova Italia, Firenze 1949

Id, *Le fonti di una scienza dell'educazione* (tit. orig. *The sources of Education*, 1929), La Nuova Italia, Firenze 1951

Id, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* (trad. it.), La Nuova Italia, Firenze 1968

Id, *Logica. Teoria dell'indagine* (tit. orig. *The theory of Inquiry*, 1938), Einaudi, Torino, 1974

Doria M.L., *Come un disturbo di apprendimento può diventare sofferenza psicologica*, in Medeghini R. (ed.), *Perché è così difficile imparare? Come la*

scuola può aiutare gli alunni con disturbi specifici di apprendimento, Vannini, Gussago (BS) 2005

Doris J., *Learning Disabilities*, in S. Ceci (ed.), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*, vol. I, Hillsdale, N.J., Erlbaum 1986

Dutto M.G., *Acqua alle funi. Per una ripartenza della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano 2013

Ehri L.C., Nunes S.R., Willows D.M., Schuster B., Yaghoub-Zadeh Z., Shanahan T., *Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis*, in «Reading Research Quarterly», 36, pp. 250-287, 2001

Facoetti A., Cornoldi C., *Neuropsicologia dei disturbi dell'apprendimento*, in Cornoldi C. (ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2007

Farinelli G., *L'educazione come metafora della vita. Paul Ricoeur: la filosofia e l'educazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2000

Felton R.H., Brown I.S., *Phonological processes as predictors of specific reading skills in children at risk for reading failure*, in «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», n. 2, pp. 39-59, 1990

Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1985

Filostrato L.F., *Vite dei sofisti*, Adelphi, Milano 1978

Formenti L., *Pedagogia della famiglia*, Guerini, Milano 2001

Foucault M., *Dits et écrits*, vol. II, Gallimard, Paris 2001

Franco A., *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*, FrancoAngeli, Milano 2009

Fluss J., Ziegler J., Ecalle J., Magnan A., Warszawski J., Ducot B., Richard G., Billard C., *Prevalence des troubles d'apprentissages du langage écrit en debut de scolarité: l'impact du milieu socioéconomique dans 3 zones d'éducatons distinctes*, in «Archives de Pédiatrie», vol. 15, 2008

Galilei G., *Istoria e dimostrazioni intorno alle macchie solari* (1612), ultima delle tre lettere al Welsen, volgare Marco Velseri, che costituiscono l'opera, in *Opere*, Edizione Nazionale, Barbera, Firenze 1929-1939

Gijsel M.A.R., Bosman M.T., Verhoeven L., *Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgements as predictors of early reading in Dutch*, in «Journal of Learning Disabilities», 39, pp. 558-571, 2006

Giunti A., *La scuola come “centro di ricerca”. La ricerca in geografia. Esperienze*, La Scuola, Brescia 1974

Id, *La scuola come “centro di ricerca”. La ricerca in geografia. Esperienze*, La Scuola, Brescia 1976

Grandin T., Panek R., *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro* (tit. orig. *The Autistic Brain: Thinking Across the Spectrum*, 2013), Adelphi, Milano 2014

Goswami U., *Reading, Dyslexia and brain*, in «Educational Research», vol. 50, n. 2, pp. 135-148, 2008

Grasselli B., Nera M.M., Lucarelli C., Consoni D., *Potenziamento “abilitante” nei disturbi specifici di apprendimento. Monitoraggio e arricchimento del linguaggio e del desiderio della lettura*, Armando, Roma 2015

Grenci R., Zanoni D., *Storie di straordinaria dislessia: 15 dislessici famosi raccontati ai ragazzi*, Erickson, Trento 2015

Guardini R., *Scritti filosofici*, a cura di G. Sommovilla, Fabbri Editore, Milano 1964, vol. II.

Hammill D.D., *On defining learning disabilities: an emerging consensus*, in «Journal of Learning Disabilities», 1990

Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, trad. it. di A.M. Marietti, Einaudi, Torino 1988

Hari R., Renvall H., *Impaired processing of rapid stimulus sequences in dyslexia*, in «Trends in Cognitive Science», 5, pp. 525-532, 2001

Hildebrand V., *Young Children’s care and education: creative teaching and management*, in «Early Child Development and Care», 71, 1991

Hubert H., *Trattato di pedagogia* (tit. orig. *Traité de pédagogie général*, 1961) I, Armando, Roma 1963

Hulme C., Snowling M., *Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition*, Blackwell/Wiley, Oxford 2009

Ignazio di Loyola, *Esercizi spirituali*, San Paolo, Milano 1995

Iozzino R., Campi S., Paolucci Polidori C., *Validità predittiva per la diagnosi di difficoltà di lettura e scrittura in prima elementare del livello della consapevolezza fonemica rilevato nel corso dell’ultimo anno di scuola materna*,

in «I care», 23, n. 1, pp. 2-5, 1998

Jackson E., *Developmental alexia (congenital word blindness)*, in «American Journal of Medical Sciences», 1986

Jadoulle A., *Apprendimento della lettura e dislessia*, Armando Editore, Roma 1968

Jaspers K., *Psicopatologia generale* (tit. orig. *Allgemeine Psychopathologie*, 1913), Il Pensiero Scientifico, Roma 1964

Kant E., *Critica della ragion pura* (tit. orig. *Kritik der reinen Vernunft*, 1781-1787), Laterza, Bari 1959

Kant E., *Critica della ragion pratica* (tit. orig. *Kritik der praktischen Vernunft*, 1788), Rusconi, Milano 1982

Kanizsa S., *L'intervista nella ricerca educativa*, in Mantovani S. (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998

Kemmis S., *Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Foot Steps of Jürgen Habermas*, in Reason P., Bradbury H. (eds.), *Handbook of Action Research*, Sage, London 2001

Kirk S.A., *Educating exceptional children*, Houghton Mifflin, Boston 1962

Kussmaul A., *Disturbance of speech*, in von Ziemssen H. (ed.), *Cyclopedia of the Practice of Medicine*, William Wood Press, New York 1877

Kussmaul A., *Die Störungen der Sprache: Versuch einer Pathologie der Sprache*, F.C.W. Vogel, Leipzig 1877

Laberthonnière L., *Teoria dell'educazione e altri scritti pedagogici*, La Scuola, Brescia 2014

Lave J., Rogoff B., *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, Harvard University Press, Cambridge Mass 1984

Lave J., E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York, Cambridge 1991

Levi G., Penge R., *Handicap e scuola a 15 anni dalla Legge 104*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», vol. 73, 2006

Lieberman I.Y., Lieberman A.M., *Whole language versus code emphasis: Underlying assumption and their implications for reading instruction*, in «Annals of Dyslexia», vol. 40, n. 1, pp. 51-76; trad. it. *Metodo globale vs metodo*

alfabetico: le assunzioni sottostanti e le implicazioni per l'insegnamento della lettura, in «Dislessia», vol. 1, n. 1, pp. 51-76, 1990

Lo Presti G., *Diagnosi dei disturbi evolutivi. Modelli, criteri diagnostici e casi clinici*, Erickson, Trento 2014

Lorusso M.L., *Che cos'è la dislessia*, Carocci, Roma 2016

Lupo S., *La dislessia evolutiva e i suoi trattamenti. Manuale per insegnanti, genitori e operatori*, Edizioni Psiconline, Francavilla al Mare (CH) 2015

Lyon G.R., Shaywitz S.E., Shaywitz B.A.A., *Definition of dyslexia*, in «Annals of Dyslexia», vol. 53, pp. 1-14, 2003 (tradotto e pubblicato in «Dislessia», vol. 1, pp. 265-275, 2004)

Lyons N., *The Personal Self in a Public Story*, in Lyons N., LaBoskey V. (eds.), *Narrative Inquire in Practice: Advancing the knowledge of Teaching*, Teachers College Press, New York 2002

Mager R. F., *Gli obiettivi didattici* (tit. orig. *Preparing instructional objectives*, 1961), EIT, Teramo 1975

Maslow A.H., *Motivazione e personalità* (tit. orig. *Motivation and Personality*, 1954), Armando Editore, Roma 2010

Marchiori M., Berton M.A., Cortese M.R., Craighero M., Lorenzi E., Scapin C., *Un'esperienza pluriennale di screening della dislessia nella classe prima della scuola primaria*, in «Dislessia», 2, n. 2, pp. 229-241, 2005

Marco Aurelio, *Ricordi*

Marconi M., Ott M., Pesenti E., Ratti D., Tavella M., *Lessico elementare di frequenza*, Zanichelli, Bologna 1993

Margiotta U., *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma 2001

Maritain J., *L'educazione della persona* (tit. orig. *Pour une philosophie de l'éducation*, 1959), La Scuola, Brescia 1962

Marotta L., Ronchetti C., Trasciani M., Vicari S., *CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche*, Erickson, Trento 2011

Marotta, L. P. Varvara (eds.), *Funzioni esecutive nei DSA. Disturbo di lettura: valutazione e intervento*, Erickson, Trento 2013

Mazzoncini B., Freda M.F., Penge R., Rigante L., Setaro S., Cesaroni R., Flammini P., *Apprendimento del linguaggio scritto e competenze correlate: una batteria di screening per i Disturbi di Apprendimento in I elementare*, in

«Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 67, p. 34, 2000

Medeghini R.(ed.), *Perché è così difficile imparare? Come la scuola può aiutare gli alunni con disturbi specifici di apprendimento*, Vannini Gussago, (BS) 2005

Meneghini D., Finzi A., Benassi M., Bolzani R., Facchetti A., Giovagnoli S., Ruffino M., Vicari S., *Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia: A comparative study*, in «Neuropsychologia», vol. 48, 2010

Minazzi F. (ed.), *Filosofia, scienza e bioetica nel dibattito contemporaneo. Studi in onore di Evandro Agazzi*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 2007

Moè A., R. De Beni, C. Cornoldi, *Difficoltà di apprendimento: aspetti emotivo-motivazionali*, in Vicari S., M.C. Caselli (eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2010

Moletto A., R. Zucchi, *La metodologia pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN) 2013

Morgan W.P., *A case study of congenital word blindness*, in «British Medical Journal», 2, 1986

Morin E., *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (eds.), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985

Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006

Id, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci Editore, Roma 2007

Id, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci Editore, Roma 2012

Mortari L., Camerella A. (eds.), *Fenomenologia della cura*, Liguori, Napoli 2014

Morzenti Pellegrini R., *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazione e pluralismi*, Giappichelli Editore, Torino 2006

Mounier M., *Le personalisme*, in *Oeuvres*, Seuil, Paris 1961-1963, III

Negro M., R. Perrelli, *Epistemologia delle discipline*, in Bertagna G. (ed.), *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia 2010

Neri M.A., *Scrivere con il corpo: attività psicomotorie per l'apprendimento della letto-scrittura*, Erickson, Trento 2005

Novak J.D., *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza* (tit. orig. *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*, 1998), Erickson, Trento 2001

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *ICD-10/Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali* (tit. orig. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th Revision*), Milano, Masson 2007

Organizzazione Mondiale della Sanità, *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti* (tit. orig. *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version*, 2007), Erickson, Trento 2007

Panel di aggiornamento e Revisione della Consensus Conference DSA 2007 (PARCC), *Raccomandazioni cliniche sui DSA. Risposte ai quesiti sui disturbi evolutivi specifici di apprendimento*

Pareyson L., *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995

Pascal B., *Pensieri* (tit. orig: *Pensées*, 1670), Paoline, Cinisello Balsamo 1986

Penge R., *I disturbi specifici di apprendimento*. R. Penge, in Vicari S., M.C. Caselli (eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2010

Penge R., Mariani E., Pieretti M., Arcangeli F., Ceccarelli G., Riccio M., *Uno screening longitudinale per la prevenzione dei disturbi di apprendimento: risultati in IV elementare*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 66, pp. 307-318, 1999

Perla L. (ed.), *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Brescia 2013

Pfanner P., Marchesini M., Masi G., *Integrazione degli aspetti emotivo-cognitivi nello studio dei disturbi di apprendimento*, in Stella G. (ed.), *La dislessia: aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, FrancoAngeli, Milano 1996

Platone, *Apologia di Socrate*

Platone, *Gorgia*

Pontiggia G., *Nati due volte*, Mondadori, Milano 2011

Prior M., McCorriston M., *Acquired and developmental spelling dyslexia*, in «Brain and Language», vol. 20, pp. 263-285, 1983

Potestio A., *Dalla cura all'educazione. Oltre la prospettiva esistenziale*

heideggeriana, in Potestio A., Togni F., *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011

Pratelli M., *Le difficoltà di apprendimento e la dislessia. Diagnosi, prevenzione, terapia e consulenza alla famiglia*, Edizioni Junior, Bergamo 2004

Pugh K., Sandak R., Frost S., Moore D., Mencl E., *Examining Reading Development and Reading Disability in English Language Learners: Potential Contributions from Functional Neuroimaging*, in «Learning Disabilities Research and Practice», 20, 2005

Ramus F., *Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?*, in «Current Opinion in Neurobiology», 13, pp. 212-218, 2003

Rayner K., Murphy L., Henderson J.M., Pollatsek A., *Selective attentional dyslexia*, in «Cognitive Neuropsychology», vol. 6, pp. 357-378, 1989

Ramus F., Rosen S., Dakin S.C., Day B.L., Castellote J.M., White S., Frith U., *Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults*, in «Brain», vol. 126, 2003

Ricolfi L. (ed.), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2001

Ricoeur P., *La semantica dell'azione* (tit. orig. *La sémantique de l'action*, 1977), Jaca Book, Milano 1986

Id, *Tempo e racconto. Il tempo raccontato* (tit. orig. *Temps et récit. Le temps raconté*, 1985), Jaca Book, Milano 1988

Id, *L'identità narrativa*, in «Esprit», 7-8, 1988

Id, *Dal testo all'azione: saggi di ermeneutica*, Jaca Book, Milano 1989

Id, *Sè come un altro* (tit. orig. *Soi-même comme un autre*, 1990), Jaca Book, Milano 1993

Id, *Filosofia e linguaggio*, trad. it., Guerini e Associati, Milano 1994

Rosmini A., *Filosofia del diritto* (1841-1845), cap. III, art. 1, 48-52, vol. V; Cedam, Padova 1967-1969

Rousseau J.-J., *Emilio* (tit. orig. *Émile, ou de l'Éducation*, 1762), La Scuola, Brescia 1965

Runco M.A., *Creativity, cognition and their educational implications*, in J. Houtz, *The educational psychology of creativity. Perspectives on creativity*, Hampton Press, Cresskill (NJ)

Rutter M., W Yule, *The concept of specific reading retardation*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 1975

Saccomani L., *Linee Guida per i disturbi specifici di Apprendimento*, in «Giornale di neuropsichiatria dell'età evolutiva», vol. 24, 2004

Sacks O., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 1986

Id, *Un antropologo su Marte*, Adelphi, Milano 1995

Sandrone Boscarino G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008

Santerini M., *Il racconto dell'altro*, Carocci, Roma 2008

Sartori G., Job R., Tressoldi P.E., *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia*, Organizzazioni Speciali, Firenze 2007.

Sartre J.P., *La nausea* (tit. orig. *La nausée*, 1938), Einaudi, Torino 1948

Savelli E., Stella G., Gallo D., Mancino M., *Dislessia evolutiva in pediatria. Guida all'identificazione precoce*, Erickson, Trento 2012

Savelli E., Aquino G., Penge R., *Il bambino con difficoltà di lettura. Prospettive diagnostiche della dislessia evolutiva*, Omega Edizioni 2013

Scalisi G., Pelagaggi D., Fanini S., *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*, Carocci, Roma 2003

Scheler M., *La posizione dell'uomo nel cosmo* (1928), FrancoAngeli, Milano 2009

Schultz P., *La mia dislessia. Ricordi di un premio Pulitzer che non sapeva né leggere né scrivere*, Donzelli, Roma 2015

Sen A.K., *Capability and well-being*, in Nussbaum M.C., Sen A.K. (eds.), *The quality of life*, Clarendon Press, Oxford 1994

Sen A.K., *The quality of life*, Clarendon Press, Oxford 1994

Sennet R., *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione* (tit. orig. *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*, 2012), Feltrinelli, Milano 2012

Simoneschi G. (ed.), *“La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento”, Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, Annali della Pubblica Istruzione, 2/2010, Le Monnier, Firenze 2010

Snowling M.J., *From language to reading and dyslexia*, in «Dyslexia», n. 7, pp. 37-46, 2001

Stein E., *Pensieri*, Ocd, Roma 1998

Stella G. (ed.), *La dislessia: aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, FrancoAngeli, Milano 1996

Stella G. *“La dislessia. Aspetti cognitivi e psicologici: diagnosi precoce e riabilitazione”*, FrancoAngeli, Milano 2003.

Stella G. *La dislessia*, Il Mulino, Bologna 2004

Id, *Storie di dislessia. I bambini di oggi e i bambini di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*, Libri Liberi, Firenze 2007

Stella G., Biancardi A., *Le difficoltà di lettura e scrittura. Strategie per il recupero nel 1° ciclo della scuola elementare*, Omega, Torino 1994

Stella G., Grandi L., *“Come leggere la dislessia e i DSA”* Giunti, Firenze 2011

Stella G., Savelli E., *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*, Erickson, Trento 2011

Stella G., Savelli E., Scorza M., Morlini I., *La dislessia evolutiva lungo l’arco della scolarità obbligatoria*, in Vicari S., Caselli M.C.(eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2010

Stella G., C. Termine (eds.), *La diagnosi della dislessia e degli altri disturbi specifici dell’apprendimento*, Omega Edizioni, Torino 2013

Stella M.C., Pasqualin C., *Dislessia: una mamma racconta*, Libri Liberi, Firenze 2009

Steubing K.K., *Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis*, in «American Educational Research Journal», 39, 2, 2002

Stuart M., Howard K.J., *A developmental deep dyslexic*, in «Cognitive Neuropsychology», vol. 12, pp. 793-824, 1995

Spinks H.J., Eden G., Perfetti D., Sick W., *Reading Depends on Writing in Chinese*, in «Proceedings of National Academy of Sciences», 102, 2005

Termine C. (ed.), *La diagnosi della dislessia e degli altri disturbi specifici dell’apprendimento*, Omega Edizioni, Torino 2013

Terreni, M.L. Tretti, P.R. Corcella, C. Cornoldi, P.E. Tressoldi, *IPDA. Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Erickson, Trento 2011

Tommaso d'Aquino, *De veritate*

Tressoldi P.E., Vio C., Nicotra D., Calgaro G., *Validità predittiva delle difficoltà in lettura e scrittura di un test di consapevolezza fonemica*, in «Età Evolutiva», 46, pp. 15-26, 1993

Tressoldi P.E., Vio C., *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 2015

Tretti M.L., Terreni A., Corcella P.R., *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento. Strategie ed interventi*, Erickson, Trento 2011

Trione V., *La creatività aiuta a battere la dislessia*, in “Corriere della Sera”, 26 luglio 2015

Umlà C., Moscovitch M., *Attention and Performance XV: Conscious and Nonconscious Information Processing*, MIT Press, 1950

Unesco, *Good Pedagogy – Inclusive Pedagogy*, in *Unesco Section for Special Need Education, Inclusive Education and EFA. A challenge and a vision*, Paris, 2000

Van Bon W.H.J., Bouwmans M., Broeders I.N.L.D.C., *The prevalence of poor reading in Dutch special elementary education*, in «Journal of Learning Disabilities», vol. 39, n. 6, 2006

Vecchini A., *Dislessia e emozioni: le difficoltà emotive e i rischi psicopatologici nel bambino dislessico*, Marlocchi Editore, Perugia 2010

Vellutino F.R., Fletcher J.M., Snowling M.J., Scanlon D.M., *Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 45, 1, pp. 2-40, 2004

Ventriglia L., *Legge 170/2010. “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”*, in Vianello R. *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive. Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*, Erickson, Trento 2012

Vicari S., Caselli M.C. (eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2010

Vio C. e AIRIPA - Gruppo di Lavoro, *Linee Guida per la diagnosi dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DAS)*, in «Psicologia clinica dello Sviluppo», n. 2,

2015

Vio C., Lo Presti G., *Diagnosi dei disturbi evolutivi. Modelli, criteri diagnostici e casi clinici (aggiornato al DSM-5)*, Trento 2014

Vio C., Salamaso A., *Problemi nella diagnosi del disturbo psichico sulla base dei sistemi DSM e ICD*, in «Psicologia Clinica dello Sviluppo», vol. XI, n. 1, 2007

Vio C., Toso C., *Dislessia Evolutiva: dall'identificazione del disturbo all'intervento*, Carrocci, Roma 2007

Vio C., Tressoldi P.E., Lo Presti G., *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 2012

Waxman R.S., J.E. Casey, *Empirically derived ability-achievement subtypes in a clinical sample*, in «Child-Neuropsychology» 2006

Werner E., *Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the kauai longitudinal study*, in «Learning Disabilities Research and Practice», 8, pp. 28-34, 1993

Wolf M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge* (tit. orig. *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*, 2007), Vita e Pensiero, Milano 2009

Yule W., Rutter M., Berger M., Thompson J., *Over and underachievement in reading: Distribution in the general population*, in «British Journal of Educational Psychology», vol. 44, 1974

Zambrano M., *Filosofia e poesia* (tit. orig. *Filosofía y poesía*, 1996), Pendragon, Bologna 1998

Ziemssen H. (ed.), *Cyclopedia of the Practice of Medicine*, William Wood Press, New York 1877

Zoccolotti P., Burani C., *Apprendimento e disturbi di lettura in ortografie trasparenti*, in Vicari S., Caselli M.C. (eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2010