



Università degli
Studi di Bergamo

MASTER DI II LIVELLO
IN DIRIGENZA SCOLASTICA

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA



UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA
CAMPUS DI ARCAVACATA
Università della
Calabria

DSA nel POF

Sulla necessità di inserire nel POF indicazioni
di accoglimento di alunni DSA



Università degli
Studi di Catania

Sede: Università di BERGAMO
Tesi di PIETRO GAVAGNIN

Matricola n. 1008988

**ANNO
ACCADEMICO
2008/2009**



potetto da licenza

[Creative Commons Attribuzione-Non commerciale-Condividi allo stesso modo 2.5 Italia License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/it/)

Introduzione

Negli ultimi anni, nonostante vari richiami normativi e legislativi, non è raro leggere sui giornali o sul web, lettere¹ di genitori (ma anche di docenti e degli stessi alunni) che lamentano più o meno pietosamente la sordità e la cecità dell'istituzione scolastica nell'accogliere studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Dislessia, discalculia, disgrafia).

La dislessia è una disabilità specifica dell'apprendimento di origine neurobiologica². Essa è caratterizzata dalla difficoltà a effettuare una lettura accurata e/o fluente e da scarsa abilità nella scrittura e nella decodifica. Queste difficoltà derivano tipicamente da un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che è spesso inattesa in rapporto alle altre abilità cognitive e alla garanzia di un'adeguata istruzione scolastica. 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. I Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), secondo i dati dell'Associazione Italiana Dislessia, interessano dal 4 al 6 per cento della popolazione scolastica e, se non affrontati adeguatamente, possono provocare conseguenze sul piano psicologico, sociale e lavorativo.

È importante sottolineare che i DSA sono disturbi neuropsicologici e non sono causati da deficit cognitivi né da problemi ambientali o psicologici o sensoriali e neurologici: il nucleo del disturbo è la difficoltà a rendere automatico e facile il processo di lettura, di scrittura e di calcolo. La mancanza di automatismo obbliga l'alunno con DSA ad impiegare molto tempo ed attenzione per leggere, scrivere e calcolare. Molte ricerche condotte negli ultimi anni hanno evidenziato l'esistenza di due fattori di rischio: la presenza di un ritardo o di un deficit di linguaggio e la familiarità.

L'alunno dislessico ha difficoltà scolastiche che di solito compaiono già nei primi anni di scuola e persistono negli anni seguenti.

¹) Il materiale è vastissimo. Si veda solo a titolo d'esempio la pubblicazione on line "Rivista Digitale Didattica" del 11 luglio 2008 (http://www.rivistadidattica.com/alumni/alunni_13.htm) oppure su "Il Gazzettino" del 25 luglio 2009 (<http://www.ilgazzettino.it/articolo.php?id=67124&ordine=asc>).

²) Per la definizione, i criteri diagnostici e l'eziologia, si può far riferimento al Consensus Conference, tenuta a Milano il 26 gennaio 2007 e riportati in appendice in C.VIO – C.TOSO, *Dislessia Evolutiva*, ed. Carocci Faber, Roma 2007. Si veda anche C. DE GRANDIS, *La dislessia*, ed. Erickson, Trento 2007

Le prime difficoltà osservabili riguardano l'incapacità a mantenere la stabilità delle acquisizioni come l'associazione fra fonema e grafema che deve essere spesso ripresa. Può persistere una lettura sillabata con difficoltà a raggiungere la modalità lessicale. Quando questa è conquistata sono frequenti errori per anticipazioni errate. Nella scrittura sono frequenti gli errori che tendono a permanere numerosi nell'arco della scolarità. In matematica è difficile l'esecuzione anche di semplici calcoli e l'acquisizione delle procedure. Spesso oltre a queste difficoltà c'è una limitazione della memoria sequenziale (non vengono ricordati mesi, alfabeto, tabelline, date...). Col tempo il disturbo si modifica senza scomparire, diminuiscono gli errori e la lettura diventa più fluente, ma nonostante il miglioramento l'alunno mantiene una differenza di velocità e di accuratezza di lettura che si discosta dalla media della classe. Se non sostenuto con adeguate misure il bambino può mostrare disturbi psicologici, può perdere la fiducia in se stesso o avere alterazioni del comportamento. Queste sono conseguenze dei DSA e non cause.

La scuola può essere il primo luogo in cui il problema affiora e quindi il suo intervento è determinante. Di fronte alla discrepanza fra potenzialità intellettive adeguate e notevoli difficoltà nella letto scrittura, la scuola deve evitare l'errore più comune che è la colpevolizzazione del bambino ("Non impara perché non si impegna")³, errore che determina sofferenza e frustrazione che a loro volta possono generare depressione. La diagnosi, la riabilitazione e gli interventi mirati permettono una certa riduzione del disturbo e apportano i maggiori benefici. È utile dunque porre attenzione lungo tutto il corso della scolarità obbligatoria ma soprattutto nei primi anni della scuola primaria al fine di identificare i bambini e le bambine con dislessia e mettere in atto tutti gli interventi di recupero⁴.

È necessario dunque che la scuola in tutti gli ordini e i gradi si premuri di confrontarsi con tali problematiche non solo per motivi di ordine pedagogico e normativo ma primariamente per imperativo costituzionale.

Si ritiene infatti che il primo passo che un'istituzione scolastica debba compiere per assecondare la sua mission primaria (e cioè costituzionale) sia anche quella di inserire nel Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.) indicazioni per l'accoglimento degli studenti

³) Si veda G. STELLA, *La dislessia*, ed. Il Mulino, Bologna 2005, pag. 7 e seg. e 56 e seg.

⁴) AA.VV., *La dislessia evolutiva – Buone pratiche ed esperienze nella scuola del Veneto* a cura di E. Adorno, Venezia 2006 (pubblicazione dell'USR VE con l'AID)

che presentino DSA. Nella definizione di mission, cioè della sua ragion d'essere, la scuola indica infatti le finalità generali del suo operare che si potrebbero essenzialmente riassumere nell'espressione "istruzione e formazione dei cittadini" sulla base del combinato disposto art. 3 c. 2 cost. art. 33 c.2 cost., art. 117 lett. M, N cost.⁵

Il presente studio cercherà di dimostrare tale necessità con riferimenti alla normativa vigente e alle indicazioni pedagogiche più recenti.

Infatti alla luce dell'art. 2 Cost., la scuola si presenta come ente sociale al cui interno l'alunno vanta il diritto soggettivo e il relativo dovere sociale di svolgere la propria personalità attraverso l'acquisizione di apprendimenti liberi, critici, sistematici e unitari. Gli specifici diritti dell'alunno risultano essere: il diritto inviolabile alla libertà di apprendimento, base imprescrittibile per la libertà di pensiero; il diritto inviolabile alla continuità dell'apprendimento e quello altrettanto inviolabile alla propria diversità anche di natura culturale e ideologica. A tali diritti si aggiunge il diritto sociale all'istruzione (art. 34, 1° c., Cost: "La scuola è aperta a tutti") che si fonda sui principi sottolineati dalla Dichiarazione dei diritti del 1948.

Il costituente ha cioè riconosciuto che non è sufficiente stabilire il principio dell'eguaglianza giuridica dei cittadini, quando esistono ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto la loro libertà ed eguaglianza, impedendo che siano effettive⁶.

Proprio per queste ragioni la necessità che all'interno del POF possano e debbano trovare spazio indicazioni per l'accoglimento di soggetti DSA non sembra per nulla peregrina, visto che è dato inconfutabile - e per alcuni versi deprimente - il fatto che viene confermata nel nostro paese una realtà scolastica che, al di là delle interpretazioni, sembra spesso ignorare la Costituzione, tanto che il concetto di *curricolo* è tornato ad essere riproposto come una categoria centrale della prassi didattica educativa.⁷

⁵) Master, mod. 10.1, G.BOCCIONI, pag.12

⁶) Si veda LUCIANO MOLINARI, La funzione ispettiva tecnica nella scuola autonoma, ed. Spaggiari, Parma 2007.

⁷) Master, mod. 2.1, C.XODO, pag. 2

In principio fu l'autonomia

All'interno del processo di riforme che negli ultimi anni ha investito la scuola, trova certamente un posto d'onore la legge sull'autonomia (L. 59/1997) e il suo seguente regolamento applicativo, il DPR 275/1999. Infatti, tali documenti hanno dato una forte scossa alla vita della scuola italiana e ben si possono porre come nuova pietra angolare della scuola di oggi e di quella che le riforme in atto dovrebbero consegnare al futuro.

Della L. 59/1997 sono da sottolineare i commi 7, 8, 9 e 10 dell'art 21:

7. Le istituzioni scolastiche [...] hanno autonomia organizzativa e didattica, nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale.

8. L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, [...]. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti. [...]

9. L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti. [...]

10. Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, [...] Le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e

sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa.

Tali indicazioni vengono quindi declinate nel DPR 275/1999 là dove viene detto all'art.

1 comma 2 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 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.

Principio ribadito e spiegato subito dopo all'art. 4 :

Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune

È da sottolineare così, fin da subito, in primo luogo che dal 1997 la scuola italiana non è più un servizio statale, ma un servizio collettivo pubblico o nazionale rivolto al diritto ad apprendere; in secondo luogo che l'autonomia didattica "si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento nonché in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi, nel rispetto delle esigenze formative degli studenti"⁸.

Da porre in rilievo è l'attenzione del testo legislativo alla "flessibilità": quest'ultima sostanzia i concetti di personalizzazione dei percorsi formativi, di programmazione, di progettazione e di ricerca delle modalità organizzative e didattiche

⁸) REMO MORZENTI PELLEGRINI, L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi, Ed. Giappichelli, Torino 2006, pp. 15-16

ritenute più adeguate rispetto alla peculiarità dei singoli alunni⁹ e tale concetto sarà ripreso e sviluppato dalla riforma “Moratti” con la L. 53/2003 che sta alla base della scuola di oggi.

Insomma, come si può facilmente capire, il concetto di personalizzazione che sta alla base di una didattica orientata ad accogliere soggetti DSA nella scuola è già in nuce esplicitato dalle norme del biennio 1997-1999.

La Legge delega 53 del 2003

Ed è proprio con la legge 53/2003 che, in modo sostanziale ed esplicito, si invitano le istituzioni scolastiche, nella loro azione formativa ed educativa, a prendere in considerazione i concetti di individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti.

Tale legge infatti, parla di piani di studio personalizzati come di un dato già acquisito, fin dall’art. 2:

art. 2 - 1) i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali.

Individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti risultano concetti pedagogici fondamentali che sottostanno all’impianto della nuova scuola così come si è venuta delineando dal 1997 ad oggi. Sono fondamentali, come si avrà modo di osservare, proprio per capire in che modo la scuola debba operare per l’accoglimento degli alunni DSA.

Anche se il significato dei due termini di individualizzazione e personalizzazione non sono ancora semanticamente “solidificati” del tutto, e non assumono perciò un significato ancora univoco nel linguaggio dei pedagogisti, in linea di massima con essi si intende ciò che il prof. Luigi Guerra¹⁰ ha recentemente ben delineato.

La categoria formativa dell'individualizzazione riguarda la necessità di utilizzare strategie didattiche differenziate per consentire a tutti gli studenti di raggiungere un

⁹) Master, mod. 4.1a, G.SPADAFORA, pag.8

¹⁰) Università di Bologna. Fonte in rete all’indirizzo <http://www.slideshare.net/gueste5ee29/guerra-object>

medesimo obiettivo. Il concetto didattico che sostiene questa categoria (nata in ambiente comportamentista e sviluppatasi in parallelo con l'analisi tassonomica degli obiettivi, raggiungendo il suo massimo di elaborazione con la messa a punto delle strategie dei cosiddetto Mastery Learning) prevede che l'obiettivo formativo (sia esso nozione, competenza, abilità ...) rimanga identico per tutti gli studenti, ma poiché gli studenti sono diversi richiede che si utilizzino procedure didattiche (tempi, materiali, spazi, esercizi...) che, rispettando appunto tale diversità, consentano effettivamente a tutti il raggiungimento dell'obiettivo stesso. L'ottica è quella dell'uguaglianza delle opportunità formative.

La categoria formativa della personalizzazione riguarda l'opportunità di consentire agli studenti di perseguire obiettivi formativi diversi, in funzione di identiche o differenti strategie didattiche utilizzate. Il concetto didattico che sostiene questa categoria prevede che lo studente possa far valere la peculiarità soggettiva delle sue motivazioni, aspirazioni e risorse nella scelta degli obiettivi formativi da perseguire e nella messa a punto delle strategie didattiche per raggiungerli. Le strategie della personalizzazione si muovono nell'ottica della massima valorizzazione della diversità individuale prevedendo strutturalmente la possibilità di scegliere percorsi e indirizzi paralleli e di approfondire interessi personali.

Ma è la legislazione successiva alla L 53/2003 che ribadisce tale orientamento pedagogico basato sulla personalizzazione. Il Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76 all'art. 2 comma 5 raccomanda

l'obiettivo della crescita e valorizzazione della persona umana secondo percorsi formativi rispondenti alle attitudini di ciascuno e finalizzati al pieno successo formativo.

Ma tali indicazioni di legge sono stati sottolineati anche dal recente Decreto sull'Obbligo di Istruzione e dai documenti correlati (DM 139 22agosto2007) specie nelle linee guida del 27 dicembre 2007 nell'impianto didattico basato su competenze e, soprattutto là dove il legislatore sembra cosciente che

La transizione dall'impianto curricolare di tipo disciplinare a quello basato sulle competenze e sui risultati di apprendimento richiede un grande impegno da parte delle istituzioni scolastiche

È inoltre interessante il recentissimo Regolamento sulla valutazione (DPR 22 giugno 2009, n. 122) dove si parla specificatamente di alunni DSA (all'art. 10).

Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA)

1. Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) adeguatamente certificate, 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, nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei.

2. Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove.

Le note e le circolari.

C'è poi¹¹ una serie di note e circolari Ministeriali e delle Direzioni Regionali almeno a partire dal 2004 che insistono oltre che sull'impianto di una didattica individualizzata e personalizzata in base alle indicazioni sopra riportate, sul richiamo ai necessari interventi compensativi e dispensativi. Con questi ultimi si intendono le strategie che la scuola deve adottare nell'accoglimento dell'alunno DSA. Sono in altri termini strumenti (paragonabili ad una sorta di "protesi"¹²) che consentono al ragazzo di compensare le carenze funzionali determinate dal disturbo; svolgendo la parte "automatica" della consegna permettono allo studente di concentrare l'attenzione sui compiti cognitivi più complessi. Non incidono sul contenuto cognitivo, ma possono

¹¹) È da segnalare anche il Decreto del Presidente della Repubblica del 12/2/1985 n° 104 (da non confondere con la L 104/92 legge quadro per l'assistenza, l'integrazione e i diritti delle persone handicappate) avente ad oggetto "approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria". Tale provvedimento normativo, (di fatto non più in vigore dalla data di entrata in vigore della cosiddetta Legge Moratti di riforma dell'ordinamento scolastico,) nel paragrafo relativo alla lingua italiana espressamente recita "Attenzione particolare andrà posta nella identificazione tempestiva di eventuali disturbi del linguaggio (difetti dell'udito, difficoltà di articolazione dei suoni, balbuzie, ecc.) e di fenomeni di disgrafia e di dislessia, per i quali andranno predisposte specifiche strategie didattiche"

¹²) Si veda G. STELLA, *La dislessia*, ed. Il Mulino, Bologna 2005, pag. 81

avere importanti ripercussioni sulla velocità e/o la correttezza dell'esecuzione della consegna.¹³

Nella **Circ. Min. prot. 4099/A/4 del 05 Ottobre 2004** vengono individuate iniziative relative alla Dislessia nell'inserimento scolastico, come le pratiche compensative e dispensative; vien data anche la definizione del concetto di dislessia¹⁴

Nella **Nota Min. delle Infrastrutture e dei Trasporti n. MOT 3/ 4391-4374/M350 del 15 dicembre 2004** si indicano le misure da adottare per lo svolgimento degli esami per il conseguimento del certificato di idoneità alla guida dei ciclomotori

Nella **Nota Min. prot.26/A 05 Gennaio 05** si stabilisce che per utilizzare strumenti compensativi e dispensativi, anche nei momenti di valutazione, è sufficiente la *diagnosi specialistica* di D.S.A.

Per certificazione infatti si intende il documento - che richiama la legge 104/92¹⁵ - che viene emessa quando psicologo, logopedista o anche neuropsichiatra hanno visto il soggetto diverse volte e riscontrano problemi funzionali che impediscono al soggetto di apprendere senza avere un insegnante di sostegno.

Non è da confondersi con un altro tipo di "certificazione", la *diagnosi* appunto, che possono chiedere anche i genitori, sempre dopo visita psicologica e logopedistica. Essa serve ad indicare agli insegnanti la presenza di DSA¹⁶.

In altri termini la differenza tra la diagnosi dello specialista (anche privato e non solo della struttura pubblica) e la certificazione della commissione sanitaria creata dalla legge n.104/92 è che quest'ultima certifica un handicap, quindi inserisce le persone all'interno di tale definizione. In realtà quella della 104 è una certificazione medica che

¹³) C. MOROZZI, in www.toscana.istruzione.it/disturbi_apprendimento/morozzi.ppt

¹⁴) "La dislessia è un disturbo specifico dell'apprendimento che riguarda il leggere e lo scrivere e che può verificarsi in persone per altri aspetti normali. Tali soggetti non presentano, quindi, handicaps di carattere neurologico o sensoriale o comunque derivanti da condizioni di svantaggio sociale. Gli studi scientifici sull'argomento hanno evidenziato che queste difficoltà, che colpiscono circa il 4% della popolazione, nascono da particolarità di funzionamento delle aree cerebrali deputate al processo di riconoscimento dei fonemi, ed alla traduzione di questi in grafemi nella forma scritta e, infine, alla lettura della parola scritta. Le persone affette da dislessia presentano, quindi, una difficoltà specifica nella lettura, nella scrittura e, talvolta, nel processo di calcolo, la cui entità può essere valutata con tests appositi, secondo il protocollo diagnostico messo a punto dall'Associazione Italiana Dislessia (AID), nonché dalla Società Italiana di Neuropsichiatria Infantile (SINPIA)."

¹⁵) Legge del 5 febbraio 1992 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate." Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.

¹⁶) Si veda anche G. STELLA, *La dislessia, spetti clinici, psicologici e riabilitativi*, ed. Franco Angeli, Milano 2002, p. 29-30

dà origine ad una Diagnosi Funzionale. Invece nella Consensus Conference¹⁷ si parla di “Referto scritto”, nel quale il professionista sanitario redige un documento sulla valutazione attuata, indicando il motivo d’invio, i risultati delle prove somministrate ed il giudizio clinico sui dati riportati.

L'handicap viene determinato in relazione ad alcuni ambiti (sensoriale, fisico, psicofisico) e li categorizza in un contesto di disabilità perché certifica, attraverso procedure diagnostiche, un danno - che esiste - in uno di questi tre ambiti: sensoriale, fisico, mentale-intellettuale. Dalle finalità della legge 104 par.3 si legge “È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa, e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione.”

La diagnosi di DSA invece (forse è il termine “diagnosi” che mette fuori strada perché ricorda la legge 104), è solo uno strumento che raccoglie alcune indagini mediche (secondo il protocollo della Consensus Conference, del neuropsichiatra, dell'oculista, dell'otorino, del neurologo) che devono escludere il danno e quindi non far rientrare il Disturbo Specifico dell’Apprendimento nella Legge 104.

Dunque per gli alunni DSA:

- non esiste deficit di alcun tipo (diversamente non sarebbero DSA);
- non hanno disturbi sensoriali (non hanno perdite visive o uditive);
- non hanno ritardi mentali e non sono neppure cognitivamente “borderline”;
- non presentano sindromi che impediscono la gestione delle abilità intellettive, come avviene nei Disturbi Pervasivi dello Sviluppo.

Con la **Circ. Min prot. 1787 uff. VII del 1/3/2005** si danno indicazioni per lo svolgimento degli Esami di Stato indicando forme di compensazione temporali per lo svolgimento delle prove. Si sensibilizzano le commissioni interne per una predisposizione adeguata della terza prova scritta così come per una valutazione della prima e della seconda prova di alunno DSA.

Nella **Circ. Min. prot. 4798/A4a del 27 Luglio 2005**, si parla dell’attività di programmazione scolastica degli alunni disabili da parte delle istituzioni scolastiche. In

¹⁷) ivi Nota 2.

tale circostanza ci sono indicazioni sulla programmazione e sull'adozione degli strumenti compensativi nella didattica.

Nella **Circ. Min 28 prot. 2613 15 Marzo 07**, all'art. 4, si sottolinea l'obbligo degli alunni DSA di sostenere tutte le prove e si ribadisce ai docenti di mettere in atto strategie ad hoc e l'impiego di misure e strumenti compensativi e dispensativi anche in sede d'esame.

Con la **Nota Min. prot. 4674 del 10 maggio 2007** vengono fornite indicazioni operative nei Disturbi di apprendimento se certificati da diagnosi specialistica; la nota distingue gli strumenti compensativi suggeriti per la scuola primaria e le misure dispensative nella scuola secondaria di primo e secondo grado; raccomanda altresì di non dispensare gli alunni dalle prove scritte di lingua straniera, ma, piuttosto, di fornire tempi adeguati e valutazioni attente più ai contenuti che alla forma per le prove scritte in lingua non materna, (perciò anche in latino e greco), anche in sede d'esame. Inoltre, si raccomanda agli insegnanti, qualora le prove fossero negative, di compensarle mediante prova orale.

La **Proposta di Legge Fabbris N° 563** "Camera dei Deputati" 8 maggio 2006 per una Legge quadro a sostegno delle DSA, sottolinea la non applicabilità della L. 104/92 ma, invece, ribadisce i diritti all'istruzione, alla valutazione, agli strumenti Tecnologici compensativi e dispensativi; vengono proposte norme per l'aggiornamento del personale e norme per la valutazione e si stabilisce un Protocollo Diagnostico e un Piano Nazionale di indagine.

Con la **Nota Min. delle Infrastrutture e dei Trasporti n. Prot. n. 98013/23.03.05 del 25 Ottobre 2007** si ribadiscono misure adattate per lo svolgimento di esami per il conseguimento dalla patente di guida

Con il **Dibattito in aula alla Camera il 23 ottobre 2008** si ricorda la nota del 10 maggio 2007 e la presenza di due proposte di legge : l'una del Pdl , l'altra del PD, che mirano a riconoscere la dislessia quale difficoltà specifica di apprendimento.

Infine, con l'**O.M. n. 40 del 8 aprile 2009** si elencano istruzioni e modalità operative per lo svolgimento degli Esami di Stato

Nota sulla normativa zoppa

Come si può facilmente notare dall'elenco e dai richiami normativi sopraddetti non c'è, se non in minima parte, una indicazione di legge chiara (intesa come fonte primaria e/o secondaria) per il trattamento dei DSA, eccezion fatta per il recente Regolamento sulla valutazione (13 marzo 2009) che per la prima e unica volta indica chiaramente l'obbligo di strumenti compensativi e dispensativi¹⁸. Insomma, come si può notare, la scuola, i docenti e il Dirigente Scolastico hanno a che fare solo con indicazioni ministeriali o regionali: in sostanza Circolari o Note. Il dibattito sembra tutto aperto soprattutto perché (e questa è una criticità) c'è chi è convinto ed afferma la non vincolabilità di tale normativa: in sostanza molte scuole, e molti dirigenti scolastici rifiutano in vario modo di adottare gli strumenti compensativi sostenendo di non esservi tenuti in mancanza di apposita norma di legge ed in forza della considerazione secondo cui le circolari ministeriali non hanno rango di legge e pertanto non contengono norme

¹⁸) Sta per finire l'iter parlamentare una nuova legge sulla DSA e si spera che i tempi siano rapidi: il testo è già passato in uno dei rami del parlamento il 19 maggio 2009 e sembrerebbe che l'approvazione definitiva fosse vicina.

La legge riguarda gli alunni che soffrono di dislessia (difficoltà nella lettura), discalculia (difficoltà negli automatismi del calcolo), disgrafia/disortografia (prestazioni grafiche scadenti e particolarmente scorrette).

Finalità del testo in discussione sono:

- garantire il diritto all'istruzione e i necessari supporti agli alunni con Dsa;
- favorire il successo scolastico e prevenire blocchi nell'apprendimento degli alunni con Dsa, agevolandone la piena integrazione sociale e culturale;
- ridurre i disagi formativi ed emozionali per i soggetti con Dsa;
- assicurare una formazione adeguata e lo sviluppo delle potenzialità degli alunni con Dsa;
- adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità degli alunni con Dsa;
- sensibilizzare e preparare gli insegnanti ed i genitori nei confronti delle problematiche legate alle Dsa;
- assicurare adeguate possibilità di diagnosi precoce, a partire dalla scuola dell'infanzia, e di riabilitazione per i soggetti con Dsa;
- incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante tutto l'arco dell'istruzione scolastica.

La proposta di legge prevede un'adeguata formazione di tutto il personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado riguardo alle problematiche relative alle Dsa.

Ai fini della valutazione, agli alunni con Dsa potranno essere concessi tempi più lunghi per raggiungere gli obiettivi prefissati. Non si fa alcun cenno ai docenti di sostegno perché le stesse associazioni che si occupano del problema non ritengono siano necessari.

Sono previste, infine, anche forme di flessibilità lavorativa per i familiari fino al primo grado di alunni con Dsa impegnati nell'assistenza alle attività scolastiche a casa. Le modalità di esercizio di tale diritto sono demandate ai contratti collettivi nazionali di lavoro dei comparti interessati. (si veda

<http://www.tecnicalascuola.it/index.php?id=26826>)

ma possono al massimo essere considerate dei suggerimenti o consigli non vincolanti. Proprio per questo motivo sembra utile ripercorrere l'argomentazione che recentemente¹⁹ è stata presentata sulla vincolabilità all'interno di una Amministrazione delle "Circolari" e delle "Note" interne.

È vero che le circolari rappresentano emanazione del potere esecutivo cioè del governo e della pubblica amministrazione e non del potere legislativo cioè del parlamento. Esse non rispondono alla funzione di dettare regole generali rivolte ad una pluralità indeterminata di soggetti, cioè tutti i cittadini; rispondono invece alla funzione di dettare regole interne alla Pubblica Amministrazione per la sua organizzazione e per il suo migliore funzionamento e sono rivolte a dei soggetti determinati e cioè agli organi amministrativi gerarchicamente sottoposti.

Va però chiarito che il termine "circolare" non indica un particolare "tipo" di atto amministrativo: esso deriva dal gergo militare, in cui col termine circolare si indicava l'ordine che il portaordini recava in giro per i vari comandi e uffici militari. La circolare non è quindi una figura autonoma di atto amministrativo, bensì un mezzo di notificazione (o di comunicazione) di un atto amministrativo. Sebbene il termine circolare sia comunemente usato per definire gli atti interni della P.A. sarebbe più corretto parlare di norme interne, direttive, ordini ecc, notificati tramite circolare. Se si comprende ciò, sarà facile capire come in realtà le circolari possano avere il contenuto più vario e che diano spazio a valutazioni spesso diverse.

In altre parole non ha senso parlare di "circolari normative" mentre si deve discutere semmai se abbiano efficacia normativa gli atti interni notificati con la circolare.

Ebbene è certo che tali atti, essendo provenienti dalla pubblica amministrazione e cioè dall'organo esecutivo dello Stato (governo ed apparati) non possono avere rilevanza di "norma esterna" nel senso che "le circolari sono atti interni della pubblica amministrazione destinati ad indirizzare in modo uniforme l'attività degli organi inferiori"²⁰ ne consegue che "le circolari sono inidonee ad apportare direttamente vincoli o vantaggi a terzi o a disciplinare i rapporti con l'amministrazione"²¹ dunque "non possono costituire fonte di diritto o di pregiudizio per i terzi"²², "né possono

¹⁹) Convegno "DSA: opportunità e diritti negati", Taranto 23 maggio 2009

²⁰) Cass. 10/11/1971 n° 3186

²¹) Cons. St. A.P. 30/11/1979 n° 29

²²) Cass. 5/6/1971 n° 1674; Cass. 19/7/1973 n° 2123

spiegare alcun effetto giuridico nei confronti di soggetti estranei all'amministrazione"²³.

Tutto ciò però non significa che le circolari possano essere disattese dagli organi amministrativi a cui sono dirette né che, dal mancato adempimento delle stesse non possano discendere effetti anche per i cittadini-utenti con conseguente lesione dei loro interessi legittimi o dei loro diritti soggettivi con la conseguente possibilità per questi ultimi di azioni legali in opposizione.

La giurisprudenza ha infatti chiarito che “se è vero che alle circolari è di massima riconosciuta efficacia meramente interna, come atti partecipativi di determinazioni e direttive rivolte ad uffici subordinati, è anche vero che nella forma di circolari possono essere impartite disposizioni riguardo a situazioni che involgono l'interesse di soggetti estranei all'organizzazione degli uffici, assumendo così rilevanza esterna”²⁴. In questo ambito è indiscutibile che, nella misura in cui le circolari vengono utilizzate per fornire direttive in ordine all'esercizio di poteri tipicamente amministrativi discrezionali, esse vincolano l'agire dei dipendenti gerarchici.

In altre parole, se è vero che il cittadino utente non può pretendere che il funzionario pubblico applichi le direttive contenute in una circolare, è pur vero che il funzionario pubblico è tenuto ad applicarla e perciò, ove non lo faccia, ed a causa di ciò emetta un provvedimento amministrativo che sia lesivo degli interessi legittimi o dei diritti soggettivi del cittadino, quest'ultimo potrà impugnare detto provvedimento dinanzi al TAR per chiederne l'annullamento.

In maniera ancora più chiara: se l'istituto scolastico non applica la direttiva contenuta nella circolare del ministero che prevede l'adozione di strumenti compensativi a favore di un alunno dislessico il genitore potrà lamentarsene con il dirigente scolastico ed anche segnalare la cosa al Centro Scolastico Regionale ed al Ministero della Pubblica Istruzione, che interverranno in forza del loro potere gerarchico per imporre l'esecuzione del provvedimento contenuto nella circolare ma non potrà pretenderne giudizialmente l'applicazione.²⁵

²³) Cass. 10/11/1971 n° 3186; TAR Toscana 3/7/1987 n° 352

²⁴) TAR Lazio sez. III 13/12/1976 n° 504

²⁵) DANILO LEO, La tutela giuridica dei soggetti affetti da dislessia. Possibili approcci giurisdizionali alle più comuni problematiche dei dislessici, in *Atti Convegno DSA: opportunità e diritti negati, Taranto 23 maggio 2009 (documentazione ancora inedita)*.

L'alunno come persona

Ma al di là delle considerazioni sull'impianto normativo sopra richiamate, è necessario sottolineare che proprio quest'ultimo si è rifatto molto spesso - e soprattutto nella già citata L. 53/2003 - ad una ben precisa visione pedagogico antropologica.

Che la funzione della scuola e il senso dei processi della formazione e dell'apprendimento non siano scontati ma al contrario costituiscano da molto tempo il centro del dibattito didattico pedagogico da una parte ma anche gestionale giuridico dall'altra, lo dimostra la letteratura vastissima sull'argomento. Per citare solo un esempio di tali posizioni basti pensare alla polemica che si è generata in Italia alcuni anni fa sull'argomento, con i due scritti-pamphlet rispettivamente di Russo e Antinucci²⁶.

Premessa infatti per decidere in merito all'applicazione di una didattica educativa di tipo programmatico-curriculare o di tipo progettuale personalizzata, è decidere su quale antropologia pedagogica far riferimento. Attualmente la scuola italiana è regolata in tutti i casi, (nonostante alcune sbandate dell'ultimissimo periodo), dalla cosiddetta Legge Moratti (Legge di delega 53/2003) che dà chiaramente indicazioni di tipo personalista, quelle cioè che vedono lo studente soprattutto come persona²⁷. In questo senso il primo passo che il Dirigente Scolastico che voglia/debba affrontare il problema dell'organizzazione di percorsi ad hoc per DSA (come d'altra parte per altri tipi di disabilità) è fare chiarezza con i docenti dell'istituzione scolastica rispetto lo scenario antropologico di riferimento²⁸.

Peraltro la sottolineatura del concetto di persona umana come centro dell'attività educativa, come si avrà modo di vedere, non è solo un doveroso richiamo al dettato costituzionale più sopra richiamato ma è anche il segno della necessità di restituire compiuta centralità all'allievo nella sua unicità e responsabile libertà.

È utile richiamare allora, prima di tutto, una definizione illuminante di Alberto Pian, docente ed esperto di tecnologia educativa, sul concetto di *relazione* come fondamento imprescindibile del rapporto docente-discente:

²⁶) L. RUSSO, Segmenti e Bastoncini, ed. Feltrinelli, MILANO 2000 e F. ANTINUCCI, La scuola si è rotta, ed. Laterza, Bari 2001

²⁷) Master, mod. 2.1, C.XODO, pag. 31

²⁸) Master, mod. 2.3, G.SANDRONE, pag. 22

“Insegnare si riduce ad una sola cosa: stabilire una relazione. Una relazione affettiva, razionale, emotiva, costruttiva... ma una relazione. E una relazione fra persone, tra individui, tra soggetti. Se non fosse così non ci sarebbe bisogno né di scuole né di insegnanti; basterebbero dei computer per realizzare il mito dell’istruzione programmata. [...] L’insegnante è colui che determina e costruisce insieme ai suoi allievi una relazione.”²⁹

Tale basilare concezione dell’insegnare viene convalidata, per altri versi, sia da V.G.Hoz³⁰, sia da un famoso testo di Oliver Sacks. Ne “L’uomo che scambiò sua moglie per un cappello”, ricorrente è infatti la figura della *relazione* come chiave per capire i casi clinici e, in seconda battuta, ma non meno importante, la figura della narrazione come unica modalità del medico per valutare e descrivere i casi umani ivi splendidamente presentati.

Per riportare il soggetto - il soggetto umano che soffre, si avvilisce, lotta - al centro del quadro, dobbiamo approfondire la storia di un caso sino a farne una storia vera, un racconto: solo allora avremo un «chi» oltre a un che «cosa», avremo una persona reale, un paziente, in relazione alla malattia - in relazione alla sfera fisica.

Se vogliamo sapere qualcosa di un uomo, chiediamo: “Qual è la sua storia vera, intima?”, poiché ciascuno di noi è una biografia, una storia. [...] Da un punto di vista biologico, fisiologico, noi non differiamo molto l’uno dall’altro; storicamente, come racconti, ognuno di noi è unico. [...] L’uomo ha bisogno di questo racconto, di un racconto interiore continuo, per conservare la sua identità, il suo sé.³¹

Tali riferimenti sembrerebbero non aver nulla a che vedere col discorso del presente studio, se essi non si fossero incontrati più volte nei materiali del Master. Infatti nella parte “pedagogica” in modo ricorrente, ma anche in quella gestionale, si è

²⁹) da una lezione all’interno del Master “e-learning: progettazione e costruzione di LO”, Università della Tuscia (Viterbo). Vedi anche ALBERTO PIAN, *Didattica con il podcasting*, Ed. Laterza, Bari 2009

³⁰) V.G.HOZ, *L’educazione personalizzata*, (trad. it.), La Scuola 2005. Master, mod. 2.1, G.SANDRONE, pag. 10

³¹) OLIVER SACKS, *L’uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, ed. Adelphi, Milano 2001, pp. 12 e 153

avuto modo di insistere proprio sui concetti di relazione e di narrazione, di sé, di individuo, di persona.

Ad esempio G. Bertagna scrive:

Se pare ovvio che nessun essere umano possa essere autarchico sul piano della natura empirica, è la stessa struttura dell'autonomia personale in quanto libertà/responsabilità che porta ad esigere che ogni persona non *abbia*, perché in questo caso sarebbe ancora una cosa della natura, tra altre cose, ma *sia* «relazione», «relazioni».³²

E poco oltre, passando per Agostino, Tommaso e Rosmini:

La persona è sempre stata definita una «sostanza relazionale» o una «relazione sussistente». Per questo anche «amore», visto che non esiste parola che esprima più di questa la costitutività del mettere insieme, del legare.

Insomma l'alunno è persona: quest'ultimo termine anche nel suo significato semantico-lessicale sembra confermare ciò che si è detto fin qui: che venga dal termine etrusco Phersu oppure da quello greco Prosopon, in entrambi i casi il termine persona indica la maschera: per conferire *identità* ai diversi personaggi, per *personare*, cioè parlare al posto di un altro.³³

Ma è proprio del termine amore così insistentemente sottolineato da G. Bertagna (ma implicitamente anche da C. Xodo, da G. Sandrone, da G. Spadafora e da W. Fornasa) che si deve prendere le mosse per capire come accogliere l'alunno – e ancor più l'alunno DSA – nella scuola. Chiarificatrici sotto questo profilo le parole di un filosofo contemporaneo che si presta spesso al mondo della psicologia e della psicoanalisi, Umberto Galimberti:

Non bisogna scaricare ad altre competenze questi studenti che fanno fatica senza neppure chiedersi perché fanno fatica. Questi insegnanti ignorano che l'amore, fatto di piccoli riconoscimenti, di incondizionata accoglienza, e, perché no, anche di abbracci e carezze, è la macchina che apre la mente, come ben sa qualunque bambino rifiutato che impegna tutte le sue energie per difendersi invece che per esprimersi. (...)

³²) GIUSEPPE BERTAGNA, *Autonomia, storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Ed. La Scuola, Brescia, 2008, p. 49

³³) Se veda Master Mod. 1.1, seconda lezione, prof. Xodo

Focalizzare lo sguardo sui difetti invece che sulle risorse, solidifica il difetto, lo cristallizza fino a farlo diventare l'identità dello studente.³⁴

E in questa prospettiva, anche sotto il profilo amministrativo gestionale, tale visione comporta notevoli sollecitazioni: se le teorie organizzative tradizionali pongono al centro del sistema la struttura - l'organizzazione appunto -, anche i nuovi modelli educativi centrati sui processi d'apprendimento, delineano un sistema che tenga conto delle esigenze di potenziamento della persona, intesa come primo attore organizzativo³⁵.

“L'insegnante che personalizza il suo insegnamento conosce i suoi studenti e li chiama per nome”³⁶: Carla Xodo è convinta giustamente che non ci sia bisogno di grandi teorie ma, prima di tutto, di *disponibilità educativa*. Proprio per questo cita a conclusione del suo intervento Sandro Onofri³⁷.

La personalizzazione che il quadro normativo prescrive dovrà essere particolarmente sottolineata dunque per l'alunno DSA mediante il PEP, Piano educativo Personalizzato³⁸. Quest'ultimo è la trasformazione in atto concreto del diritto dell'alunno a ricevere il tipo di istruzione adatto alle proprie specifiche condizioni. In esso da una parte devono trovare spazio percorsi educativi concordati, per così dire, con i talenti e le disposizioni dell'alunno, e dall'altro devono essere previste attività di compensazione e attività dispensative per lui necessarie.

È fondamentale che la persona stessa diventi parte attiva nella costruzione dei propri percorsi di apprendimento, nell'individuazione delle proprie particolari difficoltà e nella strutturazione delle modalità più efficaci per farvi fronte.

È quindi necessario che vengano attivati percorsi di consapevolezza del proprio “funzionamento”, in termini di meta apprendimento; gli alunni in altri termini devono imparare a imparare, hanno cioè bisogno di prendere in mano il proprio destino e imparare a controllarlo e a dominarlo.

³⁴) citato da AA.VV., La dislessia evolutiva – Buone pratiche ed esperienze nella scuola del Veneto a cura di E. Adorno, Venezia 2006 (pubblicazione dell'USR VE con l'AID) . Si veda anche UMBERTO GALIMBERTI, L'ospite inquietante – Il Nichilismo e i Giovani, ed. Feltrinelli 2007

³⁵) Master, mod. 1.3, P.MULÈ, pag. 12

³⁶) Master, mod. 1.1, C.Xodo, pag. 29-30

³⁷) S.ONOFRI, *Registro di classe*, Einaudi, Torino 2000, p. 32.

³⁸) In alcuni documenti viene chiamato anche “Piano didattico personalizzato”. Ad esempio si veda la nota dell'USR dell'Emilia Romagna in data 3-2-2009

Tra l'altro, soltanto loro possono farlo, in quanto le loro peculiari difficoltà sono essenzialmente impossibili da comprendere veramente per chi abbia un "funzionamento" cognitivo comune, ivi compresi gli insegnanti.

In tal modo si eviterebbero quelle conseguenze esistenziali negative richiamate più sopra: la percezione di impotenza di fronte alle proprie difficoltà, il senso di fallimento che perseguita chi non riesce pur sforzandosi con tutto se stesso, il senso di incomunicabilità, di solitudine e di abbandono di chi non riesce a far capire agli altri che non riesce a fare ciò che gli viene richiesto.

Per gli alunni DSA ancor di più che per gli alunni che non presentano tali problematiche deve essere attuata anche una valutazione che si coniughi positivamente con il processo di apprendimento personalizzato e che sembri in linea proprio con quel metodo "narrativo" sopra richiamato: *il portfolio*, in questo senso giustamente e naturalmente previsto proprio dalla legge 53/2003, non è altro che il concretizzarsi del metodo della personalizzazione nella sua fase "valutativa".

Valutare: Dispensare, compensare, personalizzare

Le indicazioni nazionali, a partire dalla legge 53/2003 chiedono la valutazione per competenze. Al di là della polisemia che negli ultimi anni ha investito fortemente la parola "competenza" è probabile che una definizione corretta (almeno sotto il profilo "ministeriale") sia quella data nel Documento tecnico che accompagna il DM 22 agosto 2007³⁹: comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazione di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia".

Va da sé che proprio per la contestualità e il carattere personale che le contraddistingue, è impensabile descrivere e valutare le competenze in termini quantitativi ed oggettivi. È invece necessario utilizzare strumenti narrativi, rispettosi della dinamicità stessa dell'agire competente. Insomma non esiste algoritmo quantitativo, per quanto raffinato, capace di esaurire la complessità dell'azione umana e la sua valutazione⁴⁰.

³⁹) Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.

⁴⁰) Master, mod. 3.3, G. SANDRONE, pag. 16

La competenza è d'altra parte un processo che, in un'altra dimensione e in altro contesto, è stato più volte sottolineato anche dalla filosofia attenta alla distinzione nell'uomo di quantitativo e qualitativo: viene in mente a questo proposito il famoso pensiero di Pascal: le coeur a ses raisons que la raison ne connait pas, il cuore ha ragioni che la ragione non conosce. Sembra dire questo anche G. Bertagna quando si domanda se «ogni persona umana è un'«affezione empirica della sostanza elementare e remotissima» o è, al contrario, proprio la «sostanza elementare e remotissima» non empirica e non reificabile di cui le scienze dell'educazione colgono e spiegano in maniera affidabile e certa, ma anche sempre aperta e rivedibile, le regolarità che ineriscono, tuttavia, esclusivamente alle sue «affezioni empiriche»⁴¹?

È anche per questo motivo che, se non viene usato (a torto) per l'allievo che non presenta particolari problematiche, per gli alunni DSA è necessario e doveroso l'utilizzo del *Portfolio delle competenze personali* previsto dai decreti applicativi della L. 53/03.

Tale metodologia valutativa poi non può e non deve trovare eccezioni o scuse in una sua disapplicazione: né motivazioni di ordine sindacale («non sono pagato per...») che esulano da tale studio né sembrano in tutti i casi accettabili («nessuno ha costretto chicchessia a scegliere il lavoro educativo»⁴²), né di ordine «temporale» («il tempo a scuola è poco»). «È vero, come si potrà obiettare, che il tempo a disposizione, a scuola, è sempre poco, ma quel poco occorre utilizzarlo correttamente e, soprattutto, consapevolmente: formulare in modo astratto e, quindi, parziale alcune manifestazioni dell'agire personale, magari immaginando che nella classe tutti siano partiti dalla stessa situazione e tutti debbano raggiungere lo stesso traguardo, affidare a frettolose crocette la valutazione di performance astratte e decontestualizzate può anche essere legittimo, a patto, però, che si dichiari apertamente di trascurare programmaticamente la complessità dell'esperienza di ciascuno, irrigidendo le competenze in algoritmi quantitativi e misurabili e, di fatto, snaturandole e riconducendole alla stregua di conoscenze ed abilità formali ed extracontestuali.⁴³»

In secondo luogo la scuola non può nascondersi dietro ridicole pretese di equità: la personalizzazione degli apprendimenti (prescritta fin dal 2003) va proprio incontro - e

⁴¹) G. BERTAGNA, Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale, in http://www.unibg.it/struttura/struttura.asp?id_notizia=36122&cerca=cqia_scuole_contributi_1

⁴²) G. Bertagna scrive che l'educazione e l'educare sono esclusivamente il frutto dell'intenzionalità, della libertà e delle azioni umane (Master, mod. 1.2, G.BERTAGNA, pag. 1

⁴³) Master, mod. 3.3, G. SANDRONE, pag. 18

non contro - a pretese di equità⁴⁴. Parlare di individualizzazione e, ancor più, di personalizzazione infatti è rispondere proprio ai dettami di equità stabiliti costituzionalmente.

Invece tali argomentazioni sono frequenti.

“La scuola non è abituata a fare una valutazione differenziata e differenziale, anzi, nella scuola questo atteggiamento flessibile è considerato un disvalore, la deroga dalla sacra imparzialità. La tendenza attuale a incrementare le verifiche scritte fin dalle classi più basse viene segnalata come un indicatore di aumento della professionalità dell’insegnante elementare, sottolineando in tal modo che la valutazione oggettiva, uguale per tutti, è un elemento costitutivo della serietà professionale del docente. Le deroghe a questa modalità giudicante vengono concesse solo ai portatori di handicap, che tuttavia alla fine dei vari cicli scolastici non ottengono certificazioni di diploma, ma unicamente attestazioni di frequenza. Dunque la scuola lascia solo due possibilità: o la certificazione con deroga generale alla valutazione, oppure valutazione uguale per tutti.”⁴⁵

Ma se vale il principio della centralità della persona e se la persona è essenzialmente singolarità e originalità, essendo conseguenti fino in fondo, è necessario andare contro “l’uguale per tutti”, prospettiva quest’ultima che indica la volontà di fare della scuola una nuova “catena di montaggio” e pensarla in termini Tayloristici. Ma “persona e pianificazione segnalano un’incopatibilità, sono un ossimoro pedagogico”⁴⁶.

PEP: Piano educativo personalizzato

Il Piano Educativo Personalizzato trova così, in questo scenario, una adeguata giustificazione; piano che la scuola ha l’obbligo di compilare in presenza di *diagnosi specialistica* presentata dall’alunno DSA.

In esso, generalmente dovranno essere presenti le seguenti indicazioni⁴⁷:

⁴⁴) Si veda a questo proposito Master, mod. 2.2, G.SANDRONE, pag. 3

⁴⁵) G. STELLA, *La dislessia*, ed. Il Mulino, Bologna 2005, pag. 83

⁴⁶) Master, mod. 2.1, C.Xodo, pag. 26

⁴⁷) si seguono qui le indicazioni contenuti nel lavoro di Graziella Roda, allegato alla Nota prot. 1425 del 3 febbraio 2009 dell’USR per l’Emilia Romagna in

ANALISI DELLA SITUAZIONE DELL'ALUNNO

L'analisi della situazione dell'alunno deve riportare le indicazioni fornite da chi ha redatto la segnalazione, quelle pervenute dalla famiglia ed i risultati del lavoro di osservazione condotto a scuola. Deve rilevare le specifiche difficoltà che l'allievo presenta ed anche i suoi punti di forza tenuto conto anche delle attività informali e non formali a cui l'allievo partecipa.

LIVELLO DEGLI APPRENDIMENTI

Nelle diverse materie o nei diversi ambiti di studio vanno individuati gli effettivi livelli di apprendimento, che devono essere rilevati con le modalità più idonee a valorizzare le effettive competenze dell'allievo "oltrepassando" le sue specifiche difficoltà.

OBIETTIVI E CONTENUTI DI APPRENDIMENTO PER L'ANNO SCOLASTICO

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuati gli obiettivi essenziali ed i contenuti fondamentali che l'allievo deve acquisire, affinché sia mantenuta la validità effettiva del corso di studi ma al contempo assicurando un volume di lavoro compatibile con le specifiche modalità di funzionamento (tenere conto che ciò che ad un altro "costa cinque", ad esempio, ad un allievo con DSA "costa dieci")

METODOLOGIE

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuate le metodologie più adatte ad assicurare l'apprendimento dell'allievo in relazione alle sue specifiche condizioni (ad es. metodologie uditive e visive per alunni con problemi di lettura).

STRUMENTI COMPENSATIVI E DISPENSATIVI

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuati gli strumenti compensativi e dispensativi necessari a sostenere l'allievo nell'apprendimento. Tra questi, nella scuola secondaria, vanno individuati con particolare cura gli strumenti compensativi e dispensativi che sarà possibile assicurare anche in sede di Esame di Stato.

Preliminarmente all'Esame di Stato, della scuola secondaria di II grado, tali strumenti vanno indicati nel Documento del 15 maggio (previsto dalla nota del MPI n.

<http://www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=1773&ID=306120> . Gli indirizzi diretti sono <http://storage.aicod.it/portale/istruzioneer/ALLEGATO-TECNICO-PARTE-I.pdf> e <http://storage.aicod.it/portale/istruzioneer/ALLEGATO-TECNICO-PARTE-II.pdf>

1787/05 - maggio 2007) in cui il Consiglio di Classe dovrà esattamente indicare modalità, tempi e sistema valutativo previsti per le prove d'esame.

VALUTAZIONE FORMATIVA E VALUTAZIONE FINALE

In conformità a quanto indicato nelle precedenti parti del piano personalizzato, andranno specificate le modalità attraverso le quali si intende valutare i livelli di apprendimento nelle diverse discipline o ambiti di studio. Dovrà essere ad esempio esplicitamente esclusa la valutazione della correttezza ortografica e sintattica per gli allievi disgrafici o disortografici nella valutazione dell'aritmetica, della storia, ecc. Per ogni disciplina andranno pertanto individuate le modalità che consentano di appurare l'effettivo livello di apprendimento

ASSEGNAZIONE DEI COMPITI A CASA E RAPPORTI CON LA FAMIGLIA

Nella programmazione personalizzata dovranno essere indicate le modalità di accordo tra i vari docenti e con la famiglia in ordine all'assegnazione dei compiti a casa:

- come vengono assegnati (con fotocopie, con nastri registrati, ...)
- in quale quantità vengono assegnati (tenere conto che i ragazzi con DSA sono lenti e fanno molta più fatica degli altri, quindi occorre selezionare gli aspetti fondamentali di ogni apprendimento)
- con quali scadenze vengono assegnati, evitando sovrapposizioni e sovraccarichi
- con quali modalità possono essere realizzati, se quelle consuete risultano impossibili o difficoltose

Il ruolo del Dirigente Scolastico

Il compito del Dirigente Scolastico consiste in primo luogo nell'acquisizione dalla famiglia (o da chi ne fa le veci) della segnalazione rilasciata da uno specialista. In tale documento deve essere chiaramente indicato che l'allievo presenta "disturbi specifici di apprendimento" e vi deve essere specificato quale profilo hanno questi disturbi specifici, come ad esempio il livello di gravità; al dirigente viene fornito insomma un profilo che consenta di comprendere correttamente l'effettiva situazione dell'allievo, sia in relazione al punto di partenza iniziale sia alle ipotesi di sviluppo.

Il secondo compito consiste nel trasmettere l'informazione relativa a quanto riportato nella segnalazione e nel profilo, al docente (o ai docenti) della classe frequentata dall'allievo. Il Dirigente Scolastico deve fornire a ciascun docente

informazioni e strumenti che lo aiutino a comprendere quali sono le difficoltà e le caratteristiche di una persona con DSA, perché possa rispettarne le differenze individuali.

In altri termini il dirigente scolastico deve individuare i bisogni delle Parti Interessate (PI) nella loro veste di “clienti”.

PI “esterne”:

- L'alunno DSA : è il soggetto che ha scelto di frequentare la scuola e che presenta un Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Si può individuare un bisogno primario, quello che, come già spiegato più sopra, la stessa Costituzione si premura di sottolineare: la scuola è aperta a tutti ed è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che limitano [...] la libertà e l'eguaglianza. I bisogni dell'alunno DSA sono quelli di poter frequentare regolarmente la scuola da lui scelta e di ricevere da quest'ultima “ausili” dispensativi e/o compensativi come da normativa vigente.
- i Genitori : I bisogni dei genitori sono simili a quelli del figlio. Tuttavia si può sottolineare un bisogno fondamentale che può essere dettato da esperienze negative passate: quello non solo di poter vedere il figlio frequentare “come tutti gli altri” la scuola scelta ma quello, forse più importante, di non vederlo soffrire o di non vedere accentuare le problematiche dovute alla DSA a causa di una azione non corretta da parte dei docenti e dell'Istituzione Scolastica⁴⁸.
- gli alunni della “classe” accogliente : è individuabile in tutti i casi destinatario di progetto con relativi bisogni, anche il gruppo classe e perciò i compagni dell'alunno DSA. I bisogni che si possono individuare sono quelli di una valutazione e di una progettazione disciplinare equilibrata e imparziale⁴⁹.

⁴⁸) Gli insegnanti, sicuri del motto *reperita juvant*, concentravano il loro impegno, spesso senza cambiare strategia, nelle ripetizioni e nelle esercitazioni sempre più insistenti proprio nelle aree di carenza dell'alunno. Si creava così un problema nel problema perché il dislessico, dovendo affrontare continue frustrazioni e umiliazioni (spesso di fronte a tutti i compagni di classe) alla fine cadeva nella disistima e nella demotivazione. [quando non nella depressione, ndr]. (AA.VV., *La dislessia evolutiva – Buone pratiche ed esperienze nella scuola del Veneto*, a cura di E. Adorno - pubblicazione dell'USR VE con l'AID)

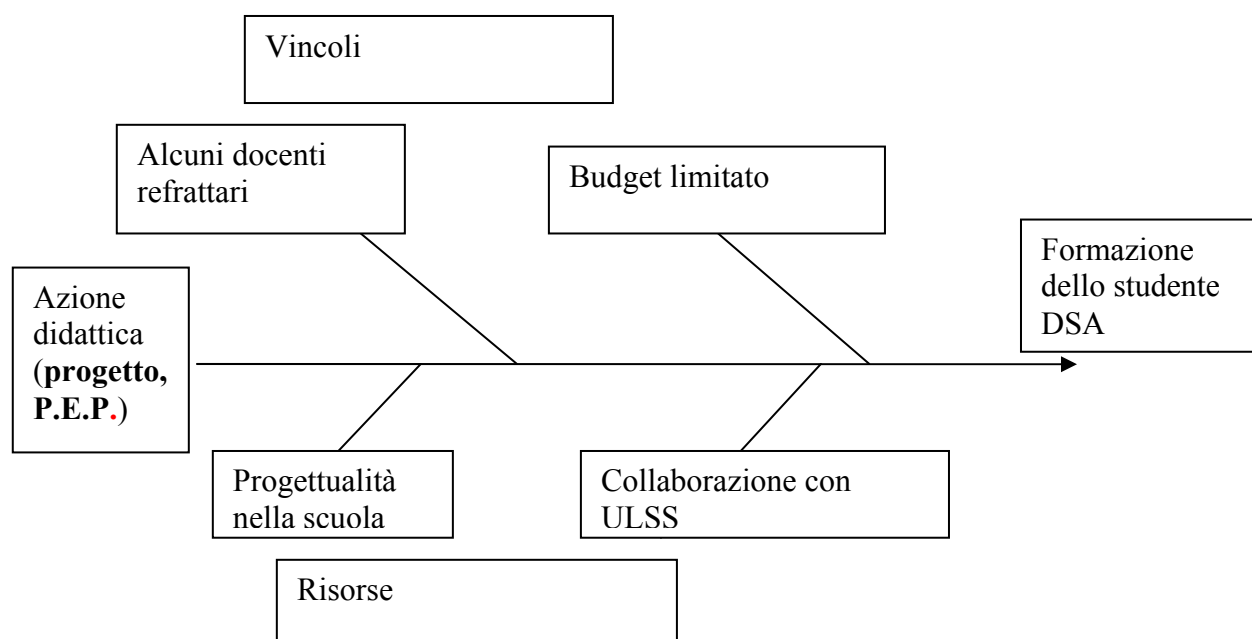
⁴⁹) Quando gli insegnanti affrontano il tema degli “strumenti compensativi e dispensativi” previsti dalle note ministeriali, deve porsi con chiarezza il tema del diritto di ciascuno ad avere ciò che gli serve per dare il meglio di sé, a fronte del diritto/dovere di ciascuno di dare il meglio di sé, e deve porre lo stesso tema anche agli altri allievi affinché i supporti forniti non vengano considerati come una “indebita facilitazione” o un'ingiustizia. (Nota USR dell'Emilia Romagna in data 3-2-2009)

- ULSS di riferimento : C'è un bisogno (assimilabile ad una azione di sussidiarietà orizzontale, Istituzione Scolastica – ULSS di Riferimento) di collaborazione in una azione di accompagnamento e “cura” (intesa quest’ultima parola strettamente nel senso di “interessamento premuroso e sollecito”) con l’ULSS territoriale. I genitori consegnando la diagnosi al Dirigente Scolastico portano all’attenzione del Consiglio di Classe anche la volontà implicita che il medico esprime di seguire il percorso dell’alunno mediante una collaborazione con i docenti del Consiglio di Classe.

PI “interne”:

- I docenti componenti del Consiglio di Classe: i docenti sono da una parte anche clienti allorquando pretendono di ricevere non solo le informazioni necessarie al loro lavoro ma anche eventuali strumentazioni per affrontare didattiche che richiedano l’ausilio di strumentazione specifica

Il dirigente scolastico deve poi analizzare vincoli e risorse:



Lo schema sopra proposto⁵⁰ vuole descrivere il processo che si deve mettere in atto sottolineando i vincoli e le risorse. L’output dell’azione è la formazione dello studente DSA, l’input la strategia didattica da intraprendere ovvero il progetto. Come in

⁵⁰) Sulla base del diagramma causa-effetto di Ishikawa, detto anche a spina di pesce

ogni processo ci si deve confrontare con i vincoli e le risorse che a loro volta sono “causa” del processo stesso. Tra le risorse si possono sottolineare ad esempio l’esistenza nella scuola di elementi di progettualità, di progetti cioè già attivi che potrebbero essere utilizzati dall’azione formativa messa in atto per lo studente DSA e potrebbero dunque far parte di un PEP specifico potendo esserne consapevolmente coinvolti. Detto altrimenti, l’utilizzo, nell’azione verso lo studente, di progetti già consolidati nella scuola, sottolineerebbe di questi ultimi il loro essere veri “dispositivi pedagogici”⁵¹.

Altra risorsa già data per acquisita è la collaborazione con l’ULSS e il medico che ha in cura lo studente.

Dall’altra parte esistono anche dei vincoli: il budget finanziario limitato e – cosa forse più complessa a risolversi (e qui si giocherà il ruolo di leadership del Dirigente Scolastico) – la refrattarietà (che si incontra sempre nella realtà della scuola) di alcuni docenti, all’azione di sostegno mediante azioni compensative e dispensative.

Il Dirigente scolastico si premura dunque di informare i docenti circa la normativa di riferimento e le azioni richieste. È solo il caso di sottolineare che in questo senso si dovrebbero inserire azioni di formazione anche in collaborazione di soggetti esterni.

Il Dirigente Scolastico deve quindi impegnare i docenti a presentare uno specifico piano didattico personalizzato per l’alunno.

Il PEP, redatto dal Consiglio di Classe, deve essere presentato e condiviso con la famiglia e, laddove possibile, con lo studente.

Le azioni che si possono enucleare per un loro stabile inserimento nel POF come “azioni di procedura standard”, sono dunque le seguenti:

- Convocazione del Consiglio di classe informativo con l’intervento di Neuropsichiatra (o tecnico) per la stesura del PEP
- Inserimento del progetto DSA (e recepimento della Personalizzazione nei percorsi educativi) nel POF, e perciò sua elaborazione da parte del Collegio Docenti e seguente delibera del Consiglio d’Istituto
- Convocazione del Consiglio di Classe per la costruzione di un Percorso Educativo Personalizzato che individui anche le misure dispensative e compensative, le modalità di verifica e i criteri di valutazione

⁵¹) G.Bertagna, *Autonomia, Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, ed. La Scuola, BS, 2008

- Contatti con USP eUSR e con Associazione Dislessia per richiedere un intervento di sostegno e formazione docenti
- Intervento di aggiornamento per la formazione docenti in merito al problema DSA
- Inserimento nell'ordine del giorno dei Consigli di Classe ordinari dell'anno, di un esame della situazione individuale per l'alunno DSA.

Il Dirigente Scolastico infatti deve porre in atto strumenti e modalità per monitorare l'effettiva realizzazione del piano didattico personalizzato, con particolare riferimento alle verifiche degli apprendimenti che devono far emergere le reali competenze dell'allievo.

In tale ottica, il Dirigente Scolastico pone in essere incontri periodici con la famiglia e l'allievo (se in età adeguata per condividere il proprio piano didattico) e i docenti della classe al fine di appurare l'andamento della situazione, sia in senso didattico sia in senso relazionale-emotivo.

L'azione insomma avrà bisogno di essere monitorata e valutata costantemente soprattutto in vista di un "miglioramento continuo" che in questo caso è congruente con il fine dell'azione, cioè la formazione dello studente.

Sarà dunque necessario da parte del Dirigente Scolastico operare come segue:

- Portare a conoscenza del Consiglio di Classe interessato la diagnosi consegnata dalla famiglia, alla prima riunione utile
- Invitare gli insegnanti ad una attenta osservazione personale dei tempi di elaborazione e di produzione dell'alunno
- Al successivo C.d.C. predisporre il P.E.P per l'alunno
- Richiedere un'analisi dei risultati di profitto dello studente DSA con cadenza mensile in occasione del Consiglio di Classe verbalizzando il monitoraggio
- Predisporre con la famiglia una serie di colloqui durante l'anno scolastico.
- Qualora ci fosse il ripetitore pomeridiano mantenere stretti rapporti di collaborazione allo scopo di organizzare un intervento didattico continuativo
- Richiedere un colloquio alla fine di ogni periodo (trimestre o quadrimestre) con il neuropsichiatra che ha in cura lo studente

- Richiedere una relazione finale del docente coordinatore di classe con verifica finale delle reali azioni personalizzate applicate dal C.d.C. in relazione ai successi scolastici raggiunti dall'alunno⁵²

L'azione di monitoraggio e valutazione sarà intrinseca al rapporto con la famiglia dello studente e con il medico (tecnico) che ha in carico l'alunno e in tali rapporti si espliciterà.

Il monitoraggio sentito il C.d.C., può prevedere come già prospettato più sopra una serie di relazioni-incontri con la famiglia dell'alunno. Un momento particolarmente interessante quale l'incontro con il clinico a metà percorso (alla fine del primo quadrimestre o subito all'inizio del secondo periodo) può fungere da vero e proprio check all'interno di un ciclo PDCA. Confrontando infatti il progetto teorico e ciò che si è fatto con i risultati di una valutazione intermedia (check) se il risultato è positivo il progetto sarà confermato e si potrà renderlo "stabile" con una fase successiva di Act; se il risultato del controllo appare negativo sarà necessario ripartire con un altro ciclo con la fase di Plan riprogettando il percorso, utilizzando le esperienze del ciclo concluso.

Appare qui tutta la specificità dell'"azienda" scuola anche nella fase di valutazione e monitoraggio del processo:

- le relazioni tra insegnanti, operatori della scuola e clienti sono dirette, il che rende elevata l'importanza degli aspetti comunicativi e relazionali
- il processo produttivo è visibile al cliente cosicché studenti e famiglie colgono immediatamente il livello organizzativo e l'efficienza della scuola
- Il numero di interazioni con il cliente è elevato e quindi ci sono più probabilità di cogliere l'errore
- Il feedback del cliente è molto rapido

Appare utile anche una valutazione finale da parte di tutte le persone coinvolte mediante questionario predisposto e in particolare da parte dei docenti partecipanti al progetto e alla formazione.

⁵²) Per una valutazione interna così come descritto dal Mod. 3 a cura della prof.ssa Sandrone

L'azione che si espliciterà, sembra progettata, realizzata e rivolta ad un programma di miglioramento della istituzione scolastica. Si trovano in effetti tutte le fasi indicate dagli studi specifici amministrativi-gestionali⁵³:

✓ Ascolto del cliente.

È la fase di preparazione finalizzata alla documentazione della situazione attuale e delle opportunità. Il primo oggetto di attenzione è il cliente inteso a due livelli: il cliente esterno, ovvero chi paga, e il cliente interno, cioè il personale.

Nell'azione del Dirigente Scolastico si è utilizzato periodicamente tempo all'ascolto delle esigenze del cliente e dei suoi giudizi al fine di identificare le caratteristiche più rilevanti ricercate nel servizio. Gli strumenti di ascolto si esplicitano con incontri con l'utenza (la famiglia), focus group con i docenti per affrontare alcuni temi, oppure sondaggi con questionari nella fase di valutazione dell'offerta di formazione.

✓ Definizione di una strategia.

Alla direzione compete la responsabilità delle scelte per il miglioramento e la creazione delle condizioni adeguate per conseguire il risultato del progetto. Il punto di partenza è la valutazione delle "perdite" dovute alla "non qualità", che, a loro volta, possono essere determinate da diverse cause come disservizi, carenze verso il personale o verso l'ambiente, scarsa efficienza dei processi interni.

Le perdite possono essere individuate in un giudizio negativo sulla scuola portato all'esterno ma soprattutto in una azione di dispersione e di abbandono scolastico.

Il progetto (che può costituire occasione per il miglioramento) sarà l'espressione della volontà della direzione. Sarà compito di quest'ultima definire le strategie e allocare risorse e mezzi.

Prende così forma l'indirizzo verso cui la direzione vuole muoversi: indirizzo pedagogico dell'istituzione scolastica e un progetto per l'accoglimento dell'alunno DSA in particolare.

✓ Preparazione dell'organizzazione.

In questa fase il programma viene trasferito dal Dirigente al personale. Il gruppo prescelto (sostanzialmente il Consiglio di Classe) entra in azione, secondo un preciso mandato, con un piano di azione e un preciso utilizzo di risorse. Il ruolo del Dirigente

⁵³) Master, mod. 9.1, C. GIARDINI

Scolastico sarà determinante per la buona riuscita del programma con i seguenti compiti:

- guidare il programma rispettando le scadenze;
- redigere rapporti sull'avanzamento delle attività;
- guidare ed aiutare i gruppi operativi;
- promuovere la formazione e l'applicazione di quanto appreso;
- curare la comunicazione rendendo noti i risultati del programma;
- dare riconoscimenti a chi ha dimostrato impegno.

Elementi chiave per promuovere il miglioramento “sereno” sono ovviamente la comunicazione, il lavoro di gruppo, la formazione e il riconoscimento

✓ Attuazione e controllo.

Occorre procedere anche alla verifica dell'esito degli interventi: solo così si potrà avere la conferma o la smentita della correttezza dell'azione proposta. L'esito positivo confermerà il mantenimento del percorso avviato.

Per passare da una situazione che presenta criticità, o che potrebbe essere migliorata, a una situazione “migliore”, occorrerà procedere con diverse azioni:

- definizione dell'area di miglioramento;
- ricerca delle possibili cause;
- individuazione delle cause responsabili;
- attuazione delle azioni correttive o preventive (pianificazione);
- valutazione degli interventi e misura del miglioramento.

Compito del Dirigente Scolastico inoltre nelle scuole secondarie di I e II grado, è quello di predisporre per tempo i percorsi che portano all'Esame di Stato, in modo da garantire che la prova possa essere affrontata serenamente, nel rispetto sia delle norme vigenti sia delle specifiche condizioni dell'allievo.

Riflessioni conclusive

Un punto di cui è bene interessarsi e che presenta possibili criticità in una azione come quella sopra esposta, può essere individuato nella presenza all'interno del Consiglio di Classe di docenti restii ad una azione personalizzata e individualizzata e, in

una parola, ad un'azione di accoglimento dello studente DSA che metta in gioco una didattica innovativa e formativa.

Il problema non sembra di facile soluzione poiché è chiaro che l'istituzione scolastica si basa su relazioni e su persone e non su macchine.

Proprio per questo è “un grave errore trasferire *ex abrupto* al sistema scolastico modelli e programmi pensati e sviluppati per altri settori⁵⁴” almeno per il motivo che il sistema scuola ha sue proprie peculiarità. Tra queste ultime meritano particolare attenzione quelle che vengono chiamate “Eterogeneità”, “Affidabilità delle risorse umane” e “Presenza del disservizio” :

Eterogeneità: Il servizio fornito dalla scuola può essere fornito con modalità e risultati completamente diversi così come altrettanto diversi possono essere di volta in volta gli elementi di valutazione della qualità. Questa variabilità è dovuta alle diverse esigenze ed al diverso modo di sentire/percepire di alunni e genitori (clienti). Ulteriore soggettività e variabilità è presente da parte dell'erogatore del servizio: è noto come insegnanti diversi ottengano risultati diversi sullo stesso programma didattico.

Affidabilità delle risorse umane: È un fortissimo elemento discriminante per quanto riguarda la qualità del servizio scolastico in quanto le conseguenze di comportamenti non qualitativi del personale, (specie quello docente) possono dare origine a conseguenze irreparabili o quasi sul comportamento e sul profitto degli studenti.

Presenza del disservizio: È evidente a questo punto come tutti gli aspetti fin qui detti associati alla complessità nella quale opera la scuola ed alla forte incidenza della variabile umana, di non completa libertà di azione (l'autonomia c'è e non c'è) possono generare prestazioni inferiori agli standard promessi e, soprattutto, a quelli attesi.

Il Dirigente scolastico potrà, in altri termini, mettere in atto tutte le strategie possibili ma sarà difficile incidere profondamente nei docenti “refrattari” proprio perché il sistema scuola è fatto da persone e non da cose⁵⁵.

Per concludere il Dirigente Scolastico nell'affrontare casi DSA nella scuola dovrà dar prova, al fondo, della sua visione antropologica e di scuola. Oggi, nel 2010, si crede che sarà un buon dirigente scolastico chi abbracci una definizione di scuola simile a questa:

⁵⁴) Si veda Master, C.GIARDINI, Mod. 9

⁵⁵) Si veda qui sopra, pag. 18

Non più scuola apparato amministrativo ma
scuola espressione delle persone e delle
formazioni sociali entro cui [gli uomini
n.d.r.] sviluppano la propria personalità⁵⁶

⁵⁶) Si veda Mod. 7.2, prof. Bertagna.

Bibliografia.

Per la redazione del presente studio si sono tenuti in considerazione primaria i materiali erogati dal Master in Dirigenza Scolastica.

Sono stati consultati anche i seguenti materiali:

Materiali digitali:

<http://www.rivistadidattica.com>

<http://www.slideshare.net/gueste5ee29/guerra-object>

www.toscana.istruzione.it/disturbi_apprendimento/morozzi.ppt

<http://www.tecnica dellascuola.it>

http://www.unibg.it/struttura/struttura.asp?id_notizia=36122&cerca=cqia_scuole_contri_buti_1

<http://www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=1773&ID=306120>

Materiali bibliografici:

C.VIO – C.TOSO, Dislessia Evolutiva, ed. Carocci Faber, Roma 2007

C. DE GRANDIS, La dislessia, ed. Erickson, Trento 2007

G. STELLA, La dislessia, ed. Il Mulino, Bologna 2005

AA.VV., La dislessia evolutiva – Buone pratiche ed esperienze nella scuola del Veneto a cura di E. Adorno, Venezia 2006

LUCIANO MOLINARI, La funzione ispettiva tecnica nella scuola autonoma, ed. Spaggiari, Parma 2007

REMO MORZENTI PELLEGRINI, L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi, Ed. Giappichelli, Torino 2006

G. STELLA, La dislessia, spetti clinici, psicologici e riabilitativi, ed. Franco Angeli, Milano 2002

Atti Convegno DSA: opportunità e diritti negati, Taranto 23 maggio 2009
(documentazione ancora inedita)

L. RUSSO, Segmenti e Bastoncini, ed. Feltrinelli, MILANO 2000

F. ANTINUCCI, La scuola si è rotta, ed. Laterza, Bari 2001

ALBERTO PIAN, Didattica con il podcasting, Ed. Laterza, Bari 2009

V.G.HOZ, L'educazione personalizzata, (trad. it.), La Scuola 2005

OLIVER SACKS, L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello, ed. Adelphi, Milano 2001

GIUSEPPE BERTAGNA, Autonomia, storia, bilancio e rilancio di un'idea, Ed. La Scuola, Brescia, 2008

UMBERTO GALIMBERTI, L'ospite inquietante – Il Nichilismo e i Giovani, ed. Feltrinelli 2007

S.ONOFRI, Registro di classe, Einaudi, Torino 2000

E. MORIN, La testa ben fatta, Ed. Raffaello Cortina, Milano 1999



potetto da licenza

[Creative Commons Attribuzione-Non commerciale-Condividi allo stesso modo 2.5 Italia](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/it/)