

**I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO (DSA) IN EUROPA:
PROFILI GIURIDICO-COSTITUZIONALI**

*SPECIFIC LEARNING DISORDERS (DSA) IN EUROPE:
LEGAL AND CONSTITUTIONAL PROFILES*

*OS DISTÚRBIOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM (DSA) NA EUROPA:
PERFIS JURÍDICO-CONSTITUCIONAIS*

*Maida Cazetta**

Abstract in italiano: L'articolo analizza il panorama normativo dell'Unione europea per la eliminazione di ogni forma di discriminazione prodotta dalle condizioni della deficienza, con particolare riferimento al diritto allo studio. In tale prospettiva, focalizza l'attenzione sul fenomeno dei cosiddetti "disturbi specifici di apprendimento" (DSA), i quali non costituiscono una specifica malattia e neppure un semplice problema di educazione degli studenti, ma un fenomeno complesso psico-sociale, finalmente riconosciuto meritevole di tutela. L'Italia, nel panorama europeo, dimostra di essere uno dei paesi più avanzati nella disciplina del fenomeno e più attenti a promuovere politiche scolastiche di inclusione di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro condizioni personali.

Parole chiave: Diversità. Disabilità (deficiencia). Non discriminazione. Disturbi specifici dell'apprendimento. Diritto allo studio.

Abstract: The article analyses the legal landscape of the European Union for the elimination of all forms of discrimination produced by deficiency conditions, with particular reference to the right to study. In this perspective, it focuses attention on the phenomenon of so-called "specific disorders of learning" (DSA), aren't constitute a specific disease or even a simple problem of education of students, but a complex psycho-social phenomenon finally recognized as worthy of protection. Italy, on the European scene, to be one of the most advanced countries in the phenomenon of discipline and one of the most attentive states in promoting scholastic political inclusion of all students, independent of their particular personal circumstances.

Keywords: Diversity. Deficiency. Non-discrimination. Specific learning disorders. Right to study.

* Professora de "Scuola superiore". Mestre em Didática e psico-pedagogia para os Distúrbios Específicos de Aprendizagem - Universidade do Salento (Itália)

Resumo: O artigo analisa o panorama normativo da União europeia para a eliminação de toda forma de discriminação produzida pelas condições da deficiência, com particular referência ao direito ao estudo. Em tal perspectiva, focaliza a atenção sobre o fenômeno dos chamados “distúrbios específicos de aprendizagem” (DSA), os quais não constituem uma específica doença e nem mesmo um simples problema de educação dos estudantes, mas um complexo fenômeno psico-social, finalmente reconhecido como merecedor de tutela. A Itália, no panorama europeu, demonstra ser um dos países mais avançados na disciplina do fenômeno e um dos estados mais atentos na promoção de políticas escolásticas de inclusão de todos os estudantes, independentemente das suas peculiares condições pessoais.

Palavras-chave: Diversidade. Deficiência. Não discriminação. Distúrbios específicos da aprendizagem. Direito ao estudo.

1 PANORAMICA EUROPEA

Non sono molti i Paesi nei quali ci sia una legislazione che si occupi in modo specifico della dislessia e, quando questo accade, la dislessia viene generalmente compresa all'interno delle disabilità più classiche, fisiche e mentali. La norma è l'assenza di disposizioni *ad hoc* per i disturbi specifici di apprendimento; infatti, quando vengono citati (sempre che siano contemplati da parte di una legge) si trovano all'interno dei capitoli che trattano la disabilità in genere. I disturbi specifici di apprendimento, che molti sostengono non essere una disabilità, si trovano catalogati insieme alle disposizioni in materia di disabilità psichiche e motorie. Questo fatto apre una doppia discussione: in primo luogo l'opportunità di accostare i DSA alle disposizioni in materia di disabilità; ci si potrebbe chiedere infatti se una legge creata su misura per la tutela di chi soffre di handicap fisici possa essere altrettanto efficace per la tutela di chi invece è affetto da *DSA*. *Ma la domanda più radicale è un'altra: i DSA possono essere considerati una disabilità?* E poi, quali sono le conseguenze di questa assimilazione alla disabilità? Queste e altre saranno le domande che costituiranno le nostre linee guida nella discussione dei prossimi paragrafi.

2 LA DIVERSITÀ NELL'UNIONE EUROPEA

Nel processo di integrazione europea della disabilità, nella Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, nel capo III relativo all'Uguaglianza, il “*Principio di non discriminazione*” è una pietra miliare.

La Carta dei Diritti Fondamentali¹, a cui oggi va riconosciuto un carattere vincolante in virtù dell'art. 6, comma 3, del Trattato sull'Unione Europea, è un parametro di legittimità rispetto agli atti adottati dalle Istituzioni Europee e agli atti nazionali, nei limiti in cui questi sono chiamati a dare attuazione al diritto dell'Unione, garantendo così una protezione multilivello ai cittadini europei rispetto a eventuali ipotesi di discriminazioni.

Se per molto tempo il principio di uguaglianza e il divieto di discriminazione sono stati declinati a livello normativo, soprattutto sotto il profilo della parità di trattamento sulla base della nazionalità, più recentemente l'attenzione si è spostata sul divieto di discriminazioni fondate sull'orientamento sulla base della disabilità.

La Carta dei Diritti Fondamentali, in base agli artt. 21 e 26, tutela in modo specifico i diritti delle persone con disabilità, nella prospettiva di una loro piena integrazione economica e sociale, con particolare riguardo all'inserimento nel mondo del lavoro per favorire la loro partecipazione “attiva” alla democrazia europea.

Il divieto di discriminazione compariva, del resto, già all'art. 14 della Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà (i cui principi generali e i diritti fondamentali garantiti sono oramai da considerarsi parte del diritto dell'Unione in base art. 6, comma 3, TUE): divieto da riferirsi anche alla disabilità, secondo quanto dichiarato dalla Corte Europea di Strasburgo.

Considerando poi la più ampia platea internazionale, a suggellare la prospettiva della partecipazione delle persone con disabilità alla vita della comunità sociale in chiave di rispetto dei diritti umani è intervenuta, in anni alquanto recenti, la Convenzione ONU sui diritti dei disabili del 13 dicembre 2006. In questa sede, può soltanto evidenziarsi come la Convenzione costituisca il punto di arrivo di un orientamento politico indirizzato ad affrontare il tema della disabilità nell'ambito della tutela dei diritti umani, che si è progressivamente sviluppato lungo l'arco di più

di trent'anni. Convenzione che la stessa Unione Europea ha provveduto ad approvare con la decisione 2010/48

3 DISLESSIA: MODELLI SOCIALI E MEDICI PER LA LEGISLAZIONE

Prima di illustrare le leggi dei paesi europei presi in considerazione, Francia, Germania e Italia, è necessario affrontare una questione spinosa che gioca un ruolo importante nella classificazione della dislessia nelle varie legislazioni.

Dalla Carta dei Diritti Internazionali si è potuto notare che non si fa alcun riferimento alla dislessia o ai Disturbi Specifici dell'apprendimento. In genere i DSA vengono spesso considerati dal legislatore al pari delle altre disabilità fisiche. Da un lato accostare i DSA alle disabilità generiche è comprensibile, perché infatti gli studenti e gli adulti con DSA sperimentano una condizione di svantaggio rispetto agli individui che la legge definisce "normodotati". In tal modo chi è affetto da DSA diviene immediatamente oggetto di tutela da parte dello Stato e può usufruire dei provvedimenti già ideati a favore dei disabili: non è necessario attendere che vengano create nuove leggi. Ciò avviene in Francia e in Germania.

D'altro canto, al di fuori delle istituzioni, la comunità scientifica e le associazioni pro-dislessia dibattono intensamente sulla validità di questo accostamento. Le domande attorno alle quali si sviluppano le maggiori critiche sono: i DSA sono una disabilità? E, più in profondità: che cos'è la disabilità? Questo paragrafo sarà dedicato all'evoluzione della nozione di disabilità e all'interpretazione della Corte di Giustizia Internazionale.

4 L'EVOLUZIONE DELLA NOZIONE DI DISABILITÀ

Nel corso del tempo, la formulazione di una definizione legale di disabilità è stata oggetto di un ampio dibattito non soltanto in ambito europeo. Uno studio finanziato dalla stessa Commissione Europea, pubblicato nel settembre 2002, evidenziava del resto come la definizione di disabilità variava anche all'interno dell'ordinamento di uno stesso Paese

Una significativa modificazione nella prospettiva teorica della definizione di disabilità è stata impressa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità² (OMS) fin dagli anni '80, con la

pubblicazione dell'*International Classification of Impairment Disabilities and Handicaps* (ICIDH) quale appendice dell'*International Classification of Diseases* (ICD). I successivi perfezionamenti dell'ICIDH hanno condotto alla pubblicazione, nel marzo 2002, dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*). Si tratta di una classificazione proposta come standard internazionale per descrivere e misurare la salute e la disabilità. L'ICF fornisce un approccio multi prospettico alla classificazione del funzionamento e della disabilità come processo interattivo ed evolutivo. L'idea base dell'ICF consiste nella considerazione che la funzionalità di un individuo in uno specifico ambito sia il risultato della complessa interazione tra le condizioni di salute, ovvero di malattia, e i fattori contestuali ambientali e personali.

Tale modello è stato accolto nella sostanza nella Convenzione ONU sui diritti delle persone disabili. Passando da un modello medico/individuale, che vedeva nelle persone con disabilità dei malati e dei minorati, a cui doveva essere garantita solo protezione sociale e cura, ad un modello bio-psico-sociale della condizione di disabilità basata sul rispetto dei diritti umani.

La Convenzione valorizza le diversità umane e rileva che la condizione di disabilità non deriva da qualità soggettive delle persone, bensì dalla relazione tra le caratteristiche delle persone e le modalità attraverso le quali la società organizza l'accesso ed il godimento di diritti, beni e servizi³.

5 L'INTERPRETAZIONE DELLA CORTE DI GIUSTIZIA

Che la questione relativa alla definizione della disabilità venisse al pettine era quasi scontato, non fosse altro per assicurare al divieto di discriminazione un minimo di necessaria unità nell'ambito di applicazione della direttiva 2000/78/CE. A cominciare dal 2005 i giudici di Lussemburgo sono stati investiti della questione, in via interpretativa, in più di un'occasione. I pronunciamenti più recenti assumono un particolare rilievo in quanto la Corte finisce per approdare a soluzioni significativamente diverse rispetto al passato.

I giudici di Lussemburgo vengono chiamati a pronunciarsi in via pregiudiziale sull'interpretazione degli articoli 1, 2 e 5 della direttiva 2000/78/CE, nell'ambito di due controversie vertenti sulla legittimità dei licenziamenti di due dipendenti danesi. Il giudice danese

decideva di sospendere il giudizio e di sottoporre alla Corte di Lussemburgo una serie di questioni pregiudiziali vertenti, tra l'altro, sulla definizione della nozione di handicap ai sensi della direttiva 2000/78 del Consiglio.

La Corte già in precedenza era stata investita in via pregiudiziale di una simile questione, giungendo, alla luce del testo dell'art. 1 della direttiva, ad evidenziare la distinzione tra handicap e malattia e a precisare che la nozione di handicap era da intendersi come un limite derivante da minorazioni fisiche, mentali o psichiche destinato ad ostacolare la partecipazione della persona considerata alla vita professionale⁴.

Per affrontare il ricorso ora la Corte può però far fondamento, rispetto al passato, su altri strumenti normativi. Stante il fatto che l'Unione ha provveduto ad approvare la Convenzione dell'ONU, le disposizioni della stessa, a partire dalla data di entrata in vigore, sono diventate infatti parte integrante dell'ordinamento giuridico dell'Unione - vincolando le sue istituzioni e prevalendo sugli atti dell'Unione. Nello specifico, dunque, la direttiva 2000/78 deve essere oggetto, per quanto possibile, di un'interpretazione conforme alla Convenzione.

Per quanto concerne la nozione di “**disabilità**”, la Convenzione ONU rileva, in primo luogo, nel proprio preambolo (lettera e) che essa deve essere intesa dinamicamente, trattandosi di un concetto in evoluzione e che *«la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri»*⁵. In base poi alla definizione contenuta nell'articolo 1 della Convenzione per “*persone con disabilità*” sono da intendersi *«coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su una base di uguaglianza con gli altri»*.

Ebbene la Corte precisa l'ambito di applicazione della direttiva, dichiarando che la nozione di «handicap» di cui alla direttiva 2000/78/CE deve essere interpretata nel senso che essa include anche una condizione patologica causata da una malattia diagnosticata come curabile o incurabile, qualora tale malattia comporti una limitazione, probabilmente di «lunga durata», risultante in particolare da menomazioni fisiche, mentali o psichiche che, in interazione con barriere di diversa natura, possa ostacolare la piena ed effettiva partecipazione della persona

interessata alla vita professionale su base di uguaglianza con gli altri lavoratori (cfr. HK Danmark cit.).

Pochi mesi dopo la pronuncia appena ricordata, la Corte ha l'occasione per ritornare sulla questione a seguito della procedura di inadempimento promossa contro il nostro Paese per la mancata trasposizione dell'art. 5 della stessa Direttiva 2000/78/CE. La procedura di inadempimento era stata generata da una lettera di diffida con la quale la Commissione comunicava alla Repubblica Italiana le lacune rilevate nella trasposizione della Direttiva sopramenzionata. Il nostro Paese, pur ammettendo la sussistenza di alcune delle lacune rilevate, contestava le censure riguardanti la trasposizione dell'art. 5 della Direttiva sopra citata. Ciononostante, la Commissione promuoveva il ricorso per inadempimento innanzi alla Corte di Giustizia,

Ad essere accolta da parte della Corte, nella sentenza del 4 luglio 2013, è innanzitutto la censura della Commissione secondo la quale la legislazione italiana si applicherebbe solo a taluni disabili. La Corte al riguardo ricorda che la nozione stessa di "handicap", pur se non è definita dalla direttiva 2000/78/CE, va intesa alla luce della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (cfr. HK Danmark cit.). La Corte allineandosi ad un proprio precedente conferma, dunque, l'assunzione nell'ordinamento europeo di una nozione dell'handicap di stampo sociale, in luogo di una valutazione a carattere esclusivamente medico.

Del resto, a parte le posizioni espresse nel corso del giudizio dal nostro Paese, la consapevolezza circa la parziale inadeguatezza delle previsioni normative italiane rispetto al testo della direttiva (*rectius* della Convenzione) traspariva in modo evidente già dal testo del primo rapporto sulle misure adottate di cui all'art. 35 della Convenzione ONU elaborato nel novembre 2012 dall'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. In esso si legge, tra l'altro, che la nozione di «persona handicappata» contenuta nell'art. 3, L. 104/92, pone l'accento sulle limitazioni delle facoltà (minorazioni) e lo svantaggio sociale che ne deriva (*handicap*), dunque sugli elementi che condizionano in negativo la vita della persona con disabilità. Ammettendo pertanto che la legge italiana difetta di un riferimento all'ambiente in cui la "persona con disabilità" vive ed interagisce, in rapporto al quale le "menomazioni" devono essere valutate. Lo stesso rapporto riconosce espressamente, poi, che "l'automatismo secondo cui l'*handicap* è

*I disturbi specifici di apprendimento (dsa) in europa:
Profili giuridico-costituzionali*

conseguenza della minorazione è un aspetto potenzialmente critico e superato dalle visioni più recenti della condizione di disabilità come, ad esempio, quelle promosse dall'OMS con la classificazione ICF" come sopra riportato.

Generalmente le legislazioni dei paesi che esamineremo prendono le mosse dalla concezione medica della disabilità e solo recentemente si stanno compiendo timidi tentativi di inquadrare il problema da un altro punto di vista: un approccio "sociale" alla disabilità. L'approccio sociale, meglio "socioecologico" alla disabilità ribalta molti degli assunti che costruiscono l'ossatura dell'approccio medico. La disabilità non è più una patologia, un differenziale tra normale e non-normale, tra uno status di tranquillità e uno a cui deve far seguito una terapia, un'azione tesa, se possibile, a restaurare la condizione di salute, di normalità. La disabilità diventa una costruzione sociale, una funzione delle capacità dell'individuo nel contesto ecologico in cui vive.

L'approccio socioecologico alla disabilità ha al centro della sua azione **l'inclusione**, il superamento delle barriere che impediscono l'accesso del disabile alla vita sociale. Sia che si tratti di barriere architettoniche che di barriere ideologiche, occuparsi di disabilità non può prescindere da questo compito. Rimodellare l'ambiente per renderlo adatto alle esigenze del disabile mette in gioco molti più soggetti. Se in un approccio di tipo medico, i soggetti coinvolti sono il disabile e i terapeuti, nell'approccio socioecologico è tutto l'ambiente: l'adattamento e l'inserimento prevedono la collaborazione di un complesso di persone. Tutto ciò ha un costo innegabile. Il vantaggio dell'approccio socioecologico è l'integrazione; lo svantaggio, se così si può dire, è l'onere costante che l'ambiente nel suo insieme sperimenta nel doversi continuamente mettere in discussione⁶.

6 I DSA SONO UNA DISABILITÀ?

Un altro grande tema dibattuto è legato alla natura dei DSA.

Discutere se la dislessia, la discalculia o la disgrafia siano disabilità, disturbi, patologie, non è fine a se stesso. Considerare i DSA una disabilità apre automaticamente le porte alle tutele legali riconosciute ai disabili, un fatto certamente positivo benché molti sostengano che i DSA non siano da assimilare alle disabilità.

Generalmente nelle legislazioni dei vari paesi, successivamente trattate, la dislessia viene considerata una disabilità. Come abbiamo visto, nell'applicazione rigorosa dell'approccio socioecologico scaturirebbe una scomparsa di fatto della concezione di disabilità. Dunque la tendenza generalizzata a considerare i DSA al pari di una disabilità può non essere perfettamente allineata alle idee correnti della ricerca scientifica e sociale, ma ha un indubbio vantaggio pratico e una ragione storica.

Dal punto di vista storico, tutti i paesi hanno promulgato leggi a tutela delle persone disabili prima di quelle a tutela dei DSA. Le disabilità tutelate da queste prime leggi erano ovviamente disabilità visibili, caratterizzate da più o meno gravi minorazioni fisiche o mentali. Si tratta di leggi che prendevano ispirazione dal modello medico della disabilità. Quando poi si è sentita la necessità di creare provvedimenti che prendessero in considerazione i DSA, il processo naturale fu quello di integrare la legislazione vigente, in materia di disabilità, con parti più o meno ampie dedicate ai DSA. Al momento della prima formulazione di queste leggi l'accostamento dei DSA alle disabilità era dovuto alla sostanziale accettazione dell'approccio medico. In seguito, però, nella maggior parte dei paesi non si sono comunque fatte leggi ad hoc per i DSA, separate da quelle per le disabilità.

Qui entra in gioco il vantaggio pratico: si sarebbero dovute riscrivere molte leggi daccapo senza sostanziali differenze se non la dichiarazione di principio che i DSA non sono una disabilità. Inoltre si sarebbero dovute regolare tutele in parte diverse e parallele rispetto a quelle già disponibili per i disabili. Insomma, qualificare i DSA come disabilità è la strada meno costosa in termini di sforzo legislativo ma anche economico: semplicemente si è allargato lo spettro delle tutele già previste dalla legislazione vigente.

Ci sono casi in cui comunque è davvero difficile non giudicare i DSA una disabilità e si di casi che dipendono appunto dal contesto. Secondo l'approccio socioecologico, occorrerebbe rimodellare l'ambiente.

Insomma, se da un lato l'approccio socioecologico ha degli indubbi vantaggi e la sua applicazione costituirebbe un notevole progresso sociale verso la realizzazione piena dei diritti di cittadinanza, dall'altro pone seri problemi di ordine pratico. Probabilmente questo è uno dei

motivi per cui, nonostante la crescente richiesta di liberare i DSA dall'accostamento con la disabilità, le leggi attuali continuano a seguire un modello imperfetto ma più praticabile.

7 QUADRO INTERNAZIONALE

Ora verrà fornito un panorama della situazione legislativa attuale nei vari paesi in rapporto alla dislessia. Sceglieremo come “paesi campione” la Germania e la Francia e l'Italia. Il nostro scopo è quello di mettere a confronto la legge 170/2010, che legifera in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 sugli alunni con BES e relativa Circolare del 6 marzo 2013 con le leggi francesi e tedesche, non molto avanzate nella tutela dei diritti di chi è affetto da DSA.

L'indagine finora più estesa ed approfondita sul riconoscimento legale dei diritti dei dislessici è senz'altro Smythe et al. 2004. *L'International Book of Dyslexia* ha una seconda parte dedicata alla situazione dei singoli paesi, una discussione “[...] di molte questioni, tra cui quelle relative al sistema di istruzione, sensibilizzazione pubblica e professionale, legislazione e politiche, definizioni e terminologia e prevalenza all'interno del paese”⁷.

L'elenco dei paesi presi in esame è particolarmente esteso, si contano 53 capitoli. Per questa indagine prenderemo in considerazione dei paesi europei la Francia, la Germania e l'Italia. Questo paragrafo si forma in gran parte sulle informazioni contenute in Smythe et al. 2004 con integrazioni ricavate dalle fonti di volta in volta indicate.

8 L'ITALIA: UN PAESE SPERIMENTALE

In Italia il 1° gennaio 1948 entra in vigore la Costituzione Italiana, che nella sezione “*Principi Fondamentali*” l'articolo 3 riporta:

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Il 10 dicembre dello stesso anno, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approva e proclama la **Dichiarazione Universale dei Diritti Umani**, che all'art.26 che cita:

Ognuno ha diritto ad un'istruzione. L'istruzione dovrebbe essere gratuita, almeno a livelli elementari e fondamentali. L'istruzione elementare dovrebbe essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale, dovrebbero essere generalmente fruibili, così come pure un'istruzione superiore dovrebbe essere accessibile sulle basi del merito⁸.

Una scuola italiana pensata nella Costituzione, che si fondi su equità, promozione sociale e valorizzazione di tutti gli alunni, qualunque sia la loro condizione personale e sociale, è una scuola “*profondamente inclusiva*”.

Diversi anni dopo, sono stati emanati i Decreti Delegati, una raccolta di cinque leggi emanate in Italia tra il luglio del 1973 ed il maggio 1974. Essi sono stati il primo tentativo di dare un'effettiva, ordinata e coerente attuazione ai principi della nostra Costituzione concernente la scuola statale italiana (Università esclusa), ed hanno rappresentato di fatto il primo testo unico organico riguardante l'istruzione non universitaria nell'Italia repubblicana. I Decreti Delegati stabiliscono la gestione democratica e collegiale della scuola e puntano sulle azioni e sperimentazioni di ricerca educativa.

Nel 1977, in Italia, viene promulgata la **Legge n.517** che evidenzia, nell'articolo 2, la necessità di “*interventi individualizzati*” per rispondere alle esigenze di ogni singolo soggetto:

“Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni”⁹.

Con la **Legge n. 59 del 1997 - Legge delega per l'autonomia** - il Parlamento conferisce al Governo il compito di stabilire un assetto di autonomia delle istituzioni scolastiche.

Giorno **8 Marzo 1999** viene emanato dal Governo il **Regolamento dell'autonomia delle Istituzioni Scolastiche** (D.P.R. 275/97) in cui si stabilisce che:

- le istituzioni scolastiche hanno autonomia funzionale, realizzando la propria offerta formativa;

- l'autonomia delle istituzioni scolastiche è indice di libertà di insegnamento e pluralismo culturale;

- la scuola interagisce con il territorio in cui opera.

Nell'articolo 21 sono definiti principi quali, “*integrazione, flessibilità, diversificazione e potenziamento delle TIC*” (tecnologia informazione comunicazione).

Questi principi sul versante degli apprendimenti si traducono in parità nell'accesso al diritto allo studio da parte di soggetti con disturbi specifici di apprendimento¹⁰.

La radici più vicine ai principi della nuova Legge sui DSA affondano nella Legge **53/2003** a cui la **170/2010** si richiama espressamente ai principi enunciati in merito al “*diritto di personalizzazione dell'apprendimento*”.

9 LA LEGGE 170 DEL 2010 E I D.M. 12/07/2011

Dopo un lungo iter legislativo, grazie a 10 anni di impegno di parlamentari di diversi schieramenti, si inserisce nel sistema scolastico italiano con la pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale (Serie Generale n. 244 del 18 ottobre 2010) la **Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010** “*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*”¹¹. Con essa si è compiuto il riconoscimento normativo delle difficoltà che le persone con disturbi specifici di apprendimento incontrano nel loro percorso scolastico.

Il dispositivo di legge fa riferimento all'attuazione di principi fondamentali della Costituzione Italiana, quali il principio di eguaglianza e il diritto all'istruzione.

Diversamente da molti stati internazionali, in Italia i diritti delle persone con DSA sono sanciti da una normativa specifica che si differenzia dalla Legge Quadro 104/1992 riferita solo alle persone disabili. La legge n. 170 dell'8/10/2010 è un elemento nuovo che ha determinato un radicale cambiamento del contesto operativo per la gestione dei DSA nella scuola italiana. Come sopra descritto, la legge è giunta ad approvazione dopo un iter lungo e controverso, gradualmente è cresciuta la consapevolezza sociale dell'importanza dei DSA, dell'inadeguatezza della situazione italiana e della necessità di un cambiamento di prospettiva che investa in particolare la scuola. Per meglio comprendere la Legge si analizzano alcuni articoli ritenuti rilevanti.

Nell'articolo 1 della Legge, oltre al riconoscimento legale dei DSA, riconosce e definisce Dislessia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia quali Disturbi Specifici di Apprendimento denominati (DSA), che si manifestano in bambini con capacità cognitive adeguate e in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma che possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

Nell'articolo 2, sono esplicitate le **Finalità**:

- a) garantire il diritto all'istruzione;
- b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
- c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
- d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
- e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
- f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
- g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
- h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

L'articolo 3 norma le procedure di segnalazione di casi sospetti di DSA.

Silegge infatti che:

“E' compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque una diagnosi di DSA.”.

È inoltre esplicitato che deve essere la famiglia, il soggetto titolare del diritto di fare eventualmente valere la diagnosi di DSA a scuola.

Gli articoli successivi affrontano il tema della formazione degli insegnanti nella scuola, i temi della didattica individualizzata e personalizzata, l'introduzione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, le forme di verifica e valutazione e i diritti dei familiari.

Da tutto ciò si evince che, se da un lato i DSA richiedono l'intervento degli operatori sanitari per stabilirne la presenza (diagnosi, trattamenti riabilitativi), è però nel contesto scolastico che si gioca il destino di tanti ragazzi con DSA, la loro “salvezza” dipende dalla messa in campo di competenze didattiche e pedagogiche specifiche ad opera dei docenti. Nel corso degli anni l'elaborazione teorica, le riflessioni e la raccolta di dati esperienziali ha delineato quelli che possono essere i provvedimenti e le strategie da applicare per rendere il percorso di istruzione e formazione dei ragazzi con DSA meno sofferto e più efficace, e come conseguenza sono state emanate, a partire dal 2004 alcune note di indirizzo da parte del MIUR, dapprima con carattere di consiglio e di possibilità, poi nelle ultime formulazioni assai più prescrittive. Un elemento fondamentale della Legge è l'aver sancito che è un diritto per le persone con diagnosi di DSA l'uso di strumenti compensativi e dispensativi e di flessibilità didattica. Il diritto riguarda anche le forme di verifica e di valutazione, che sono garantite in tutto il percorso scolastico.

La legge affronta per la prima volta in maniera sistematica il tema della gestione dei DSA nella scuola ponendo alcuni punti fermi e stabilendo un diritto di tutela finalizzato al successo formativo, in realtà già ampiamente ribadito in forme generali in molte leggi e norme vigenti, a partire dall'articolo 3 della Costituzione.

Alla Legge 170/2010 è seguito il Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011 con le relative Linee Guida¹² allegate, per l'attuazione della normativa. Le Linee Guida presentano delle indicazioni teoriche e operative elaborate sulla base della recente letteratura scientifica sui DSA.

Nella premessa delle Linee Guida, è riportato 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, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.

Nel paragrafo 6 vengono definiti con chiarezza i ruoli e le competenze degli Uffici Scolastici Regionali, del Dirigente Scolastico, del Referente DSA di Istituto, dei docenti, delle famiglie, degli studenti e degli Atenei.

La scuola ha il compito di identificare precocemente casi sospetti di DSA, ma prima di comunicarlo alla famiglia, ha il dovere di mettere in pratica attività di recupero didattico mirato. Solo in caso di persistenti difficoltà, la scuola dovrà farne comunicazione alla famiglia, la quale valuterà se richiedere una valutazione ai servizi sanitari territoriali di riferimento.

In caso affermativo si procede con l'iter diagnostico che prevede una restituzione dei Servizi alla famiglia sotto forma di diagnosi. La famiglia una volta in possesso della diagnosi avrà la facoltà di decidere se consegnarne una copia al dirigente scolastico. In questo caso, la scuola dovrà attivare tutte le misure dispensative, gli strumenti compensativi e le strategie didattiche previste secondo la Legge 170 esplicitando gli interventi, entro sessanta giorni, nel Piano Didattico Personalizzato (PDP).

9.1 I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO (DSA)

I disturbi specifici di apprendimento interessano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico, in un contesto di funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica.

Sono coinvolte in tali disturbi l'abilità di lettura, di scrittura e di calcolo. Sulla base dell'abilità interessata dal disturbo, i DSA assumono una denominazione specifica: dislessia (lettura), disgrafia e disortografia (scrittura), discalculia (calcolo).

Secondo le ricerche attualmente più accreditate, i DSA sono di origine neurobiologica: sono dei deficit funzionali dovuti ad alterazioni di natura neurobiologica, non dipendono quindi da problemi psicologici (emotivo-relazionali, familiari, etc.), da pigrizia o poca motivazione. In altre parole, si tratta di una caratteristica personale con cui si nasce, che si manifesta appena si viene esposti all'apprendimento della letto-scrittura e si modifica nel tempo, senza tuttavia scomparire.

E' indubbio che tali difficoltà provochino conseguenze sia sul piano degli apprendimenti, nonostante l'intelligenza normale, sia sul piano psicologico, nonostante l'origine neurobiologica.

I DSA hanno matrice evolutiva e si mostrano come un'atipia dello sviluppo, modificabili attraverso interventi mirati. Posto nelle condizioni di attenuare e/o compensare il disturbo, infatti, il discente può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti. E' da notare, inoltre (e ciò non è affatto irrilevante per la didattica), che gli alunni con DSA sviluppano stili di apprendimento specifici, volti a compensare le difficoltà incontrate a seguito del disturbo.

E' importante precisare che, poiché la dislessia non è "curabile", occorre utilizzare strategie compensative e dispensative che non esponano il bambino a frustrazioni gratuite. Gli strumenti compensativi e le misure dispensative sembra che esistano solo da quando è stata emanata la prima Circolare Ministeriale per studenti con DSA nel 2004 (Nota MIUR prot. N. 4099/A4 del 5/10/2004). Qui vengono infatti nominati per la prima volta e ne viene suggerita l'adozione per gli allievi con DSA, al fine di garantire un miglior inserimento scolastico. Circolari e note sia degli Uffici Scolastici Regionali che ministeriali hanno poi tentato di approfondire e ampliare tale elenco.

Gli strumenti compensativi e le misure dispensative trovano una loro legittimazione nella Legge 170/ 08/ Ottobre 2010, Art 5, e nelle recenti Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, 12/07/2011 in attuazione alla Legge.

9.2 GLI STRUMENTI COMPENSATIVI

Per le persone con disturbi specifici di apprendimento, prestazioni che implicano la lettura, la scrittura e il calcolo possono essere prove insormontabili.

Per evitare continue frustrazioni provocate da richieste scolastiche, cui non si è in grado di rispondere, gli alunni con DSA hanno il diritto di utilizzare gli strumenti compensativi.

Nella Legge 170/2010, precisamente al comma 2 dell'articolo 5, si legge che le istituzioni scolastiche hanno l'obbligo di garantire "*l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche*" Giacomo Stella ha parlato di strumenti

compensativi dal 2001

definendoli come “*strumenti che permettono di compensare difficoltà di esecuzione di compiti automatici derivanti da una disabilità specifica, mettendo il soggetto in condizione di operare più agevolmente*”¹³.

Il significato di strumenti compensativi può essere completato dalla definizione data dalle Linee Guida Ministeriali, dieci anni dopo, come segue: “*Sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell’abilità deficitaria*” e “*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*”.

Una volta individuati e introdotti gli strumenti compensativi nel lavoro quotidiano dell’alunno, molti insegnanti sono portati a pensare che il disturbo sia automaticamente compensato e la situazione torni alla normalità. Purtroppo l’aurea risoltrice di cui godono gli strumenti compensativi non è altro che un ulteriore stereotipo in materia di DSA. La Legge 170/2010, ne riconosce l’utilità ma nelle Linee Guida si specifica che “*l’utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti - anche sulla base delle indicazioni del referente di istituto - avranno cura di sostenerne l’uso da parte di alunni e studenti con DSA*” e dovranno “*sottoporli periodicamente a monitoraggio per valutarne l’efficacia e il raggiungimento degli obiettivi*” Gli strumenti compensativi sono molteplici e soggettivi. La normativa si limita a indicare i più noti, ovvero la sintesi vocale, il registratore (che consente allo studente di non prendere appunti di proprio pugno ma di riascoltare parti significative della lezione); i programmi di video scrittura con correttore ortografico, la calcolatrice e altri quali tabelle, formulari, mappe concettuali, ecc.¹⁴

Nell’articolo 4, comma 4, del Decreto Ministeriale 5669 del 12 luglio 2011 si specifica che l’uso di questi strumenti compensativi, tecnologici e no, vanno sostenuti dalla scuola come segue: “*Le Istituzioni scolastiche assicurano l’impiego degli opportuni strumenti compensativi, curando particolarmente l’acquisizione, da parte dell’alunno e dello studente, con DSA delle competenze per un efficiente utilizzo degli stessi*”. L’utilizzo competente e autonomo, soprattutto degli strumenti compensativi tecnologici, è un percorso difficile e faticoso anche per la generazione dei nativi digitali e spesso genera situazioni di rifiuto nel loro utilizzo in classe poiché rischiano di diventare indicatori di diversità rispetto ai coetanei che non li utilizzano. Gli strumenti compensativi si possono dividere

in due macro categorie: bassa tecnologia e alta tecnologia e ulteriormente in strumenti compensativi specifici e funzionali.

Per bassa tecnologia si intende l'insieme di materiali didattici non digitali utili ai DSA per compensare le loro difficoltà.

Gli strumenti compensativi, caratterizzati da alta tecnologia sono definiti, da Fogarolo e Tressoldi, come un “sistema di risorse per l'apprendimento scolastico basato sull'uso di computer, sintesi vocale, documenti digitali, ecc. come alternativa o integrazione, quotidiana e generalizzata, agli strumenti di studio tradizionali per compensare disturbi di lettura e/o di scrittura”¹⁵.

Rispetto alla dicotomia tra strumenti compensativi specifici e funzionali si riporta la definizione proposta nelle Raccomandazioni Cliniche sui DSA elaborate dal Panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference. Nello specifico si legge che:

[...] è utile distinguere strumenti compensativi specifici (che vicariano o ausiliano in modo diretto e specifico una delle abilità, lettura –ortografia – grafia –numero– calcolo; ad es. sintesi vocale, calcolatrice, correttore ortografico, lettore esterno, penne con impugnatura speciale, ecc...) e strumenti compensativi non specifici o funzionali (ad es. della memoria procedurale o di altre abilità quali la tavola pitagorica, promemoria dei verbi, sequenza di giorni, di mesi, ecc., quaderni speciali, testi con carattere più leggibile)¹⁶.

Gli strumenti compensativi diventano efficaci dopo un loro utilizzo intenso protratto nel tempo e sotto la guida di educatori competenti. La valutazione gli strumenti compensativi potenzialmente più idonei, che variano in base al disturbo e al grado scolastico degli alunni con DSA, deve essere condivisa tra l'alunno, la sua famiglia, la scuola e i servizi clinici. Uno strumento compensativo non può essere proposto agli studenti senza questo preventivo, consapevole e condiviso Piano Didattico tra gli insegnanti, lo studente e la sua famiglia. Con il crescere del numero degli applicativi e delle strumentazioni informatiche, sempre più ricche di funzioni, diventa fondamentale supportarne la famiglia nella scelta e prevederne l'inserimento didattico, in una logica inclusiva. Non basterà, dunque, procurarsi solo lo strumento o l'applicativo del momento, poiché il delicato passaggio tra l'accettazione dello stesso da parte dello studente e lo sviluppo di una reale competenza, nel suo utilizzo attivo e consapevole, è un passo imprescindibile verso una reale autonomia. I livelli di motivazione degli studenti con DSA sono

decisivi per un utilizzo costante ed efficace degli strumenti, così come il contesto ambientale, la didattica, le strategie e le competenze compensative. Fogarolo afferma che *“il computer è uno strumento compensativo che funziona (nel senso che davvero serve a compensare il disturbo) solo se il nostro allievo lo sa usare bene, con piena sicurezza, sapendolo adattare con flessibilità alle proprie esigenze di studio. Ossia se c'è vera competenza”*¹⁷.

Per conquistare queste competenze la persona con DSA deve divenire consapevole dei propri stili di apprendimento, deve, contestualmente all'utilizzo degli strumenti compensativi, imparare a imparare, acquisendo con il tempo un efficace metodo di studio che diverrà il più potente strumento compensativo per un alunno con DSA¹⁸.

9.3 LE MISURE DISPENSATIVE

Le misure dispensative sono previste dall'articolo 5 della Legge 170/2010.

Nel punto 1 si afferma che *“gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi”*. Nel successivo punto 2b viene specificato che le Istituzioni Scolastiche devono *“garantire misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere”*. Nel D.M. 12 luglio 2011 si legge che *“l'adozione delle misure dispensative è finalizzata a evitare situazioni di affaticamento e di disagio in compiti direttamente coinvolti dal disturbo, senza peraltro ridurre il livello degli obiettivi di apprendimento previsti nei percorsi didattici individualizzati e personalizzati”*.

Indicazioni più concrete rispetto alle misure dispensative sono sviluppate nelle Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni con DSA e nello specifico presentano le misure dispensative più idonee per le varie tipologie di disturbo. Questi interventi di natura didattica garantiscono all'alunno con DSA il diritto a non svolgere alcune prestazioni che risultano a lui estremamente difficoltose, in relazione all'incidenza del disturbo sulla prestazione richiesta, e che non assicurano un miglioramento dei livelli di apprendimento. L'adozione di misure dispensative non deve essere un percorso di facilitazione immotivata, bensì deve caratterizzarsi come un intervento individualizzato, mirato al successo formativo dello studente con DSA.

Rispetto alla Dislessia le misure dispensative indicate dalle Linee Guida prevedono l'eventualità di dispensare un alunno dalla lettura ad alta voce in classe, dalla lettura autonoma di parti di testo non idonee come lunghezza e difficoltà ai propri livelli di abilità e dalle attività che prevedono una valutazione in base alla prestazione di lettura¹⁹.

Rispetto alla Disgrafia e Disortografia le misure dispensative indicate dalle Linee Guida prevedono la possibilità di concedere agli studenti con DSA tempi più lunghi per eseguire le prove di valutazione scritte oppure un numero ridotto di esercizi qualitativamente uguali.

Rispetto alle difficoltà ortografiche è prevista la dispensa dalla valutazione della correttezza della scrittura ed eventualmente la possibilità di integrare una prova di verifica scritta con una prova di valutazione orale sui medesimi contenuti.

Rispetto alla Discalculia le misure dispensative indicate dalle Linee Guida prevedono l'attuazione di tempi più lunghi per le verifiche scritte o una riduzione quantitativa e non qualitativa degli esercizi. Per il calcolo mnemonico delle tabelline, così come per la memorizzazione di formule, è prevista la dispensa ed è prevista la possibilità di utilizzare tabelle, mediatori didattici e formulari.

- a) Rispetto all'apprendimento delle lingue straniere sono previste dalle Linee Guida misure dispensative che possono prevedere l'esonero parziale dalla lingua scritta. In particolare gli studenti con DSA possono usufruire di adeguate riduzioni del carico di lavoro a scuola e a casa. In caso di disturbo grave è possibile dispensare in corso d'anno scolastico lo studente dalla valutazione nelle prove scritte e, in sede di esame di Stato, sostituire con una prova orale quella scritta. Le modalità e i contenuti sono stabiliti dalla Commissione d'esame sulla base della documentazione fornita, nel Piano Didattico Personalizzato, dal Consiglio di Classe. L'articolo 6, comma 5, del D.M. 12 luglio 2011 prevede la dispensa dalle prestazioni scritte in lingua straniera nel caso in cui ricorrano tutte le seguenti condizioni:
- b) certificazione di DSA attestante la gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di dispensa dalle prove scritte;

- c) richiesta di dispensa dalle prove scritte di lingua straniera presentata dalla famiglia o dall'allievo se maggiorenne;
- d) approvazione da parte del consiglio di classe che confermi la dispensa in forma temporanea o permanente, tenendo conto delle valutazioni diagnostiche e sulla base delle risultanze degli interventi di natura pedagogico-didattica.

La dispensa dalle prove scritte, se adottata, deve essere formalizzata nel PDP e sottoscritto dagli insegnanti e dai genitori.

9.4 DOCUMENTAZIONE DEI PERCORSI DIDATTICI

Le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative dovranno essere dalle istituzioni scolastiche esplicitate e formalizzate, al fine di assicurare uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese.

A questo riguardo, la scuola predisporre, nelle forme ritenute idonee e in tempi che non superino il primo trimestre scolastico, un documento che dovrà contenere almeno le seguenti voci, articolato per le discipline coinvolte dal disturbo:

- a) dati anagrafici dell'alunno;
- b) tipologia di disturbo;
- c) attività didattiche individualizzate;
- d) attività didattiche personalizzate;
- e) strumenti compensativi utilizzati;
- f) misure dispensative adottate;
- g) forme di verifica e valutazione personalizzate.

Nella predisposizione della documentazione in questione è fondamentale il raccordo con la famiglia, che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo studente anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici. Sulla base di tale documentazione, nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e

delle verifiche in corso d'anno o a fine Ciclo. Tale documentazione può acquisire la forma del Piano Didattico Personalizzato. (PDP)

10 CHI FA CHE COSA?

10.1 I COMPITI DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE

In una logica di sistema formativo integrato che investe sulla centralità della persona e sui rapporti scuola, famiglia e territorio, agli Uffici Scolastici Regionali (da ora in poi USR), sono riconosciuti i ruoli di coordinamento e d'indirizzo delle politiche scolastiche. Nello specifico sono chiamati ad assumersi l'impegno di attivare iniziative mirate a garantire il diritto allo studio degli alunni con DSA con il fine di arrivare alla messa a sistema di interventi uniformi, non più legati alla volontà dei singoli insegnanti o delle singole scuole.

A tal fine, nelle Linee Guida sono indicate le seguenti azioni attivabili:

- a) predisposizione di protocolli deontologici regionali per condividere le procedure e i comportamenti da assumere nei confronti degli alunni con DSA (dalle strategie per individuare precocemente i segnali di rischio, alle modalità di accoglienza, alla predisposizione dei Piani didattici personalizzati, al contratto formativo con la famiglia);
- b) costituzione di gruppi di coordinamento costituiti dai referenti provinciali per l'implementazione delle linee di indirizzo emanate a livello regionale;
- c) stipula di accordi (convenzioni, protocolli, intese) con le associazioni maggiormente rappresentative e con il SSN;
- d) organizzazione di attività di formazione diversificate, in base alle specifiche situazioni di contesto e adeguate alle esperienze, competenze, pratiche pregresse presenti in ogni realtà, in modo da far coincidere la risposta formativa all'effettiva domanda di supporto e conoscenza;
- e) potenziamento dei Centri Territoriali di Supporto per tecnologie e disabilità (CTS) soprattutto incrementando le risorse (sussidi e strumenti tecnologici

specifici per i DSA) e pubblicizzando ulteriormente la loro funzione di punti dimostrativi²⁰.

10.2 I COMPITI DEL DIRIGENTE SCOLASTICO

Le Linee Guida ricordano che nella logica dell'autonomia scolastica, il Dirigente Scolastico è il garante del diritto allo studio, dei servizi erogati e delle opportunità formative offerte dalla scuola. In particolare deve promuovere interventi di screening preventivi e ricevere le eventuali diagnosi di DSA dalla famiglia. Il Dirigente ha il compito di attivare e garantire gli interventi di personalizzazione e individualizzazioni previsti dalla Legge e “*promuovere l'intensificazione dei rapporti tra i docenti e le famiglie di alunni e studenti con DSA*” attivando “*il monitoraggio relativo a tutte le azioni messe in atto, al fine di favorire la riproduzione di buone pratiche e procedure od apportare eventuali modifiche*”²¹.

Il Dirigente ha il compito di sostenere gli insegnanti promuovendo attività di formazione per il conseguimento di specifiche competenze sui DSA. Per la realizzazione degli obiettivi prefissati, può avvalersi della collaborazione di un insegnante nominato referente DSA di istituto.

10.3 I COMPITI DEL REFERENTE DSA DI ISTITUTO

Le Linee Guida, indicano che il referente ha principalmente il compito di sensibilizzare e supportare i colleghi della scuola sulle tematiche dei DSA. Il referente dovrebbe essere un insegnante con una formazione adeguata sulle tematiche dei DSA. Nei confronti del Collegio dei docenti, deve assumersi l'impegno di fornire informazioni sugli eventi di aggiornamento, sulle normative vigenti, sugli strumenti compensativi e le misure dispensative più adeguate e mirate per la personalizzazione e individualizzazione didattica. Il Referente dei DSA di Istituto ha il compito di offrire ai colleghi supporto rispetto ai materiali didattici (curando la dotazione bibliografica e di sussidi della scuola), di fornire informazioni riguardo alle istituzioni o centri di riferimento sul territorio per le tematiche in oggetto. Il Referente: “*funge da mediatore tra*

*collegbi, famiglie, studenti (se maggiorenni), operatori dei servizi sanitari, ed agenzie formative accreditate nel territorio*²².

La nomina di un referente DSA non è un formale obbligo istituzionale ma laddove sia nominato può assumere, a discrezione del Dirigente Scolastico, il ruolo ufficiale di funzione strumentale, retribuita in conformità a un monte ore di lavoro impegnato.

10.4 I COMPITI DEI DOCENTI

Le Linee Guida evidenziano che, anche se è presente un referente di Istituto, tutti gli insegnanti della scuola devono possedere gli strumenti di conoscenza e competenza in tema di DSA. In particolare, i docenti della scuola primaria devono curare tutte le fasi degli apprendimenti scolastici in particolare ponendo attenzione agli indicatori di rischio nelle fasi di acquisizione della letto-scrittura. I docenti prima di segnalare la persistenza delle difficoltà evidenziate alla famiglia devono mettere in atto modalità di recupero. Dal momento che i docenti ricevono dalla famiglia l'eventuale diagnosi di DSA, rilasciata dalle AUSL di riferimento, devono predisporre entro sessanta giorni PDP dove si segnalano le strategie didattiche di potenziamento, le misure didattiche dispensative e gli strumenti compensativi adottati²³.

10.5 I COMPITI DELLA FAMIGLIA

Le Linee guida responsabilizzano anche alle famiglie chiarendo il loro ruolo in relazione con la Scuola e con i Servizi. In particolare si legge che la famiglia, una volta deciso di far valutare all'AUSL di riferimento il proprio figlio, ha il diritto di consegnare o meno la diagnosi alla scuola. Se questo avviene, la famiglia dovrà partecipare attivamente alla condivisione dei percorsi individualizzati o personalizzati previsti secondo la Legge 170 e formalizzate nel PDP. Le Linee Guida suggeriscono ai genitori di sostenere la motivazione e l'impegno del proprio figlio nel lavoro didattico a scuola e a casa. Alla famiglia è chiesto un aiuto nella verifica dei compiti e del materiale scolastico da portare a scuola con l'obiettivo di rendere autonomo lo studente. Le scuole per favorire un proficuo e sereno rapporto con le famiglie, avranno il compito di

predisporre incontri a cadenza mensile o bimestrale allo scopo di condividere e coordinare gli interventi educativi attivati²⁴.

10.6 I COMPITI DEGLI STUDENTI

Le Linee Guida presentano i diritti degli studenti e delle studentesse con DSA e rilevano che essi sono i primi protagonisti di tutte le azioni che devono essere messe in atto. Essi, pertanto, hanno diritto a essere aiutati a prendere consapevolezza delle proprie modalità e strategie didattiche più idonee per ottenere il più alto livello di competenze possibili. Gli studenti con DSA, come tutti gli studenti della classe, hanno il dovere di impegnarsi, adeguatamente alle loro possibilità, nel lavoro didattico a scuola e, in relazione all'età, condividere con gli insegnanti le strategie e le modalità di apprendimento a loro più favorevoli²⁵.

10.7 I COMPITI DEGLI ATENEI

Nel corso degli ultimi anni accademici gli studenti con DSA iscritti ai corsi universitari sono in costante aumento. Nell'articolo 5, della Legge 170/2010, è riportato che *“agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari”*²⁶.

Le Linee Guida riportano che circa la metà studenti degli studenti con DSA si iscrivono all'università senza aver mai ricevuto una diagnosi in precedenza. A tal proposito, anche presso le Università sono previsti interventi volti a individuare possibili casi di DSA negli studenti (art. 3.3).

La presentazione della certificazione diagnostica, al momento dell'iscrizione, permette di accedere ai test di ammissione con la concessione di tempi aggiuntivi, in relazione alla tipologia di prova, non superiori al 30% in più.

Rispetto alle misure dispensative, le Linee Guida suggeriscono di prevedere, rispetto alle prove scritte, modalità di valutazione basate su una prova orale. I tempi delle prove scritte,

valutate nella forma e non nell'ortografia, possono variare oppure è possibile prevedere riduzioni a livello quantitativo, ma non qualitativo.

Rispetto agli strumenti compensativi, gli Atenei hanno il dovere di favorire l'utilizzo di tecnologie che agevolino gli studenti nel prendere gli appunti durante le lezioni, quali il registratore digitale (audio e video) e consentano lo svolgimento delle prove di esame attraverso l'uso di personal computer con correttore ortografico e sintesi vocale. Le Linee Guida pongono l'accento sull'attivazione in tutti gli Atenei di servizi per studenti DSA che garantiscano l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate. Nell'ambito di tali servizi potranno essere previsti:

- a) utilizzo di tutor specializzati;
- b) consulenza per l'organizzazione delle attività di studio;
- c) forme di studio alternative come, per es., la costituzione di gruppi di studio fra studenti dislessici e non;
- d) lezioni ed esercizi on line sul sito dell'università²⁷.

11 FORMAZIONE NELLA SCUOLA

La formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici è un elemento fondamentale per la corretta applicazione della Legge 170/2010 e per il raggiungimento delle sue finalità. Al riguardo, si pone in primo piano il tema della formazione in servizio. Un principio generale è che la competenza sui DSA dovrà permeare il corpo docente di ogni classe, in modo che la gestione e la programmazione di passi significativi (per es. il PDP) non sia delegata a qualcuno dei docenti, ma scaturisca da una partecipazione integrale del consiglio di classe.

11.1 I CONTENUTI DELLA FORMAZIONE

Nelle Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento vengono espressi i contenuti della formazione:

- a) Legge 170/2010 e caratteristiche delle diverse tipologie di DSA.

- b) Principali strumenti che la scuola può utilizzare per l'individuazione precoce del rischio di DSA.
- c) Strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo.
- d) Gestione della classe con alunni con DSA.
- e) Forme adeguate di verifica e di valutazione.
- f) Indicazioni ed esercitazioni concernenti le misure educative e didattiche di cui all'art. 4.
- g) Forme di orientamento e di accompagnamento per il prosieguo degli studi.
- h) Esperienze di studi di caso di alunni con DSA, per implementare buone pratiche didattiche.

12 BES: QUANDO I BISOGNI SONO SPECIALI

Ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”. Va quindi “potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante²⁸.

Con la direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 sugli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e con la circolare applicativa numero 8 del 6 marzo 2013, è arrivata quella che per molti è una novità destinata a rivoluzionare la scuola italiana. Per molti altri, tra docenti, sindacati e associazioni di studiosi, si tratta dell'ennesima tegola caduta sugli insegnanti e sulla scuola in generale.

La recente direttiva del 2012 ha introdotto la definizione e la categoria dei BES come disturbi non necessariamente certificabili, per la cui identificazione si fa riferimento al modello Diagnostico ICF (International classification of functioning).

Una Circolare del vicedirettore generale del USR dell'Emilia Romagna, Stefano Versari, rappresenta un contributo importante nel dibattito sui BES.

Il dirigente sottolinea:

*I disturbi specifici di apprendimento (dsa) in europa:
Profili giuridico-costituzionali*

la necessità di una specifica ed esplicita definizione delle azioni attuate dalle scuole per incontrare i bisogni formativi degli alunni, attuando l'inclusione scolastica nel quadro fondamentali del diritto allo studio". Il concetto di inclusione scolastica "comporta non soltanto l'affermazione del diritto della persona ad essere presente in ogni contesto scolastico, ma anche che tale presenza sia dotata di significato di senso e consenta il massimo sviluppo possibile delle capacità, delle abilità, del potenziamento di ciascuno.

Questo concetto ribalta l'antica distinzione tra coloro che possono adeguarsi alle condizioni date e coloro che non possono. Il passaggio dalla concezione riparativa, espresso ad esempio delle classi differenziali degli anni '60 -'70 del secolo scorso, fu generato dall'ipotesi che, frequentando le lezioni speciali in luoghi separati, attraverso didattiche altrettanto speciali, i quasi adatti potessero essere resi adatti e quindi re-immessi nel circuito (cosa che purtroppo non è quasi mai avvenuta).

Il concetto di inclusione annulla l'idea che l'essere più o meno adatti sia una condizione che appartiene alle persone, considerandola invece con una qualità dei contesti, che possono essere strutturati in modo più o meno duttile, plurale, e quindi fruibili o non fruibili a diversi livelli di competenze, di conoscenze, di capacità, di possibilità.

L'indicazione terminologica di Bisogni Educativi Speciali va intesa dell'ottica della scuola inclusiva. Non implica alcuna forma di categorizzazione degli alunni in quanto persone. Né necessariamente significa che essere poveri, o stranieri, o pieni di rabbia costituisca di per sé una patologia anziché una condizione umana condivisa da tanti, che richiede di essere riconosciuta, accolta affrontata con competenza professionale e non etichettata e collocata in una qualche parte.

La Direttiva sollecita gli insegnanti a potenziare e aggiornare il proprio bagaglio professionale inserendovi gli strumenti adatti ad affrontare concretamente la sfida di un insegnamento non standardizzato e predefinito, avvalendosi sia di tecniche e di modalità consolidate nel tempo, sia delle possibilità offerte delle nuove tecnologie che, se correttamente utilizzate, offrono grande opportunità di insegnamento di apprendimento fuori dagli schemi consolidati e con pluralità di linguaggi.

Con la **Circolare n. 8 del 6 marzo 2013** il MIUR ribadisce il diritto di tutti gli studenti in difficoltà a ricevere una personalizzazione dell'apprendimento richiamandosi espressamente i principi enunciati dalla Legge 53/2003. E sottolinea che, fermo restando

l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, è compito dei Consigli di classe o dei teams dei docenti delle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni.

Per quanto riguarda gli alunni possesso di una diagnosi di DSA si raccomanda di adottare le misure previste dalla Legge 170 del 2010 .

Quanto agli alunni rientrati nella categoria dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (BES) si ricorda che “ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”²⁹.

Per perseguire tale politica per l'inclusione, la direttiva ministeriale fornisce indicazioni alle istituzioni scolastiche.

I compiti del Gruppo di lavoro e di studio d'Istituto (GLHI) si intendono le problematiche relative a tutti i BES. Il Gruppo di lavoro assume una nuova denominazione, quella di GLI, Gruppo di lavoro per l'inclusione, e si preoccupa delle rilevazioni dei BES presenti nella scuola. Il GLI ha inoltre il compito di elaborare una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività, riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico.

A tale scopo, il Gruppo procederà ad un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operanti nell'anno appena trascorso e formulerà un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell'anno successivo.

Le bozze di ultima circolare, apparse a fine ottobre 2013, forniscono altri chiarimenti, ma ad oggi la nuova circolare non è stata pubblicata ufficialmente.

Il nuovo testo richiama l'attenzione sulla distinzione tra ordinarie difficoltà di apprendimento, difficoltà permanenti e disturbi di apprendimento. Stabilisce che la rilevazione di una mera difficoltà di apprendimento non dovrebbe indurre all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione del piano personalizzato “PDP”.

Solo quando i Consigli di classe o i team docenti siano concordi nel valutare l'efficacia di ulteriori strumenti di presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o nel caso di difficoltà non meglio specificate questo potrà indurre all'adozione di un piano personalizzato con eventuali misure compensative e/o dispensative e quindi alla compilazione di un "PDP"³⁰.

Una volta che la circolare si cala nella pratica quotidiana dell'istruzione, la citata locuzione "*difficoltà non meglio specificata*" ha sollevato malumore tra il personale docente.

Sullo sfondo c'è una preoccupazione molto diffusa tra i docenti di sostegno, cioè il presunto progetto ministeriale di eliminare questa figura, cui sarebbero finalizzate le norme sui BES.

NOTE

- ¹ Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea. (2000/C 364/01), Capo III – Uguaglianza- Articolo 21 “*Non discriminazione*”, C 364/14 Gazzetta ufficiale delle Comunità europee 18.12.2000 IT.
- ² OMS - Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF International Classification of Functioning, Disability and Health, 2002.
- ³ Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità – preambolo punto “e”.
- ⁴ Chacón Navas, 11 luglio 2006, C-13/05, p. 43.
- ⁵ Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità – preambolo punto “e”, p. 1.
- ⁶ <http://www.diritticomparati.it/2014/05/la-disabilit%C3%A0-secondo-la-corte-di-justizia-il-modello-bio-psico-sociale-diventa-europeo.html>
- ⁷ SmytheI. etAl. -*International book of Dyslexia*, Wiley, (eds.) 2004.
- ⁸ ONU, Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 1948, art. 26.
- ⁹ 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” pubblicata nella G.U. 18 agosto 1977, n.224.
- ¹⁰ Legge 59/97, articolo 21, commi 8 e 9.
- ¹¹ Legge n. 170 dell’8 ottobre 2010“Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”
- ¹² Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011- “Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”.
- ¹³ G. Stella, *La dislessia*, Il Mulino, Bologna, 2001, pp.107-111
- ¹⁴ LineeGuidaperildiritto allostudiodegli alunni e degli studenticondisturbispecifici di apprendimento, p. 7.
- ¹⁵ Fogarolo F., Tressoldi P.E., Quando è opportuno proporre agli alunni con DSA l’uso di tecnologie compensative? Difficoltà di apprendimento, 2011, p. 205. <<http://www.dsaverona.it/j/attachments/article/115/Quando%20%C3%A9%20opportuno%20l'uso%20di%20tecnologie%20nei%20dsa%20-prof.%20Fogarolo-Tressoldi%20p~.pdf>>
- ¹⁶ P.A.R.C.C., DSA: Documento d’intesa, Bologna, 2011, pubblicato all’indirizzo <http://www.lineeguidadsa.it>.
- ¹⁷ Ibidem p. 18.
- ¹⁸ C. Cornoldi, P. E. Tressoldi, M. L. Tretti, C. Vio, Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio, in *Dislessia*, n.1, Trento, Erickson, 2010.

- ¹⁹ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, p. 22
- ²⁰ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, p. 22
- ²¹ Ibidem, pp. 22-23
- ²² Ibidem, p. 23
- ²³ Ibidem, p. 24
- ²⁴ Ibidem, p. 25
- ²⁵ Ibidem, p. 25
- ²⁶ Ibidem, p. 26
- ²⁷ Ibidem, p. 27
- ²⁸ Direttiva MIUR 27 dicembre 2012, recante “Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”.
- ²⁹ Circolare Ministeriale MIUR 6 marzo 2013 n.8.
- ³⁰ Circolare Ministeriale MIUR ottobre 2013- Bozze.

Recebido: 20/1/2015
Aprovado: 5/4/2015