

Docenti e figure specialistiche in rete nelle difficoltà di letto-scrittura

Teachers and specialist figures in network in the read-write learning disabilities

Mirca Montanari^a, Giorgia Ruzzante^{b,1}

^a *Università degli Studi di Urbino, mirca.montanari@uniurb.it*

^b *Università degli Studi di Padova, giorgia.ruzzante@phd.unipd.it*

Abstract

Il contributo intende proporre una riflessione pedagogica sul tema delle difficoltà di letto-scrittura, a partire dalla maggiore consapevolezza presente oggi sul tema, nella prospettiva di approccio didattico inclusivo e del lavoro di rete che vede la scuola partner della famiglia e dei servizi nel territorio.

Parole chiave: collaborazione; rete; difficoltà di apprendimento; inclusione; bisogni educativi speciali.

Abstract

The contribution intends to propose a pedagogical reflection on the issue of read-write difficulties, starting with the greater awareness present on the subject today, in the perspective of the inclusive approach and networking work that sees school partnership of the family and territory's services.

Keywords: collaboration; network; learning disabilities; inclusion; special educational needs.

¹ Ruzzante è autrice dei paragrafi 1 e 3; Montanari dei paragrafi 2 e 4.

1. Introduzione

Negli ultimi anni è cresciuto in maniera esponenziale l'interesse manifestato dal mondo della scuola, dei servizi sanitari, dell'associazionismo, delle cooperative sociali e, in generale, dell'opinione pubblica nei confronti dei cosiddetti "disturbi dello sviluppo" e, nello specifico, nei riguardi delle problematiche inerenti la letto-scrittura. Sono stati organizzati e promossi molteplici dibattiti ed incontri formativi rivolti a docenti, psicologi, educatori, genitori, così come sono state incrementate le pubblicazioni di settore, soprattutto dopo l'emanazione da parte del Ministero dell'Istruzione delle normative scolastiche in materia prima di disturbi dell'apprendimento (L. n. 170/2010) e, successivamente, di "bisogni educativi speciali" (MIUR, 2012; 2013).

Risulta evidente come le difficoltà e i disturbi di letto-scrittura siano caratteristici della nostra società alfabetizzata maggiormente orientata alla lingua scritta piuttosto che alla lingua orale, fenomeno determinato soprattutto dalla capillare diffusione delle tecnologie dell'informazione (basti pensare all'utilizzo quotidiano di e-mail, whatsapp, social network) che invadono pericolosamente il contesto scolastico (Galimberti, 2017).

"La capacità di usare codici scritti non costituisce una funzione necessaria all'assolvimento di bisogni comunicativi, né una tappa obbligata dell'evoluzione. Ne sono testimonianza la comparsa tardiva e la disomogeneità nella diffusione. La brevità della sua storia, non più di cinquemila anni, non ha dato il tempo all'evoluzione di selezionare circuiti neuronali specificamente dedicati alla letto-scrittura" (Ianes, Cisotto & Galvan, 2017, p. 22).

Attualmente assistiamo ad un cambiamento radicale che vede la letto-scrittura costituire un'abilità fondamentale per l'adattamento sociale: "la lettura è un'abilità ormai indispensabile. Chi non la possiede incontra difficoltà di inserimento sociale e lavorativo. Per questo la dislessia ha suscitato un interesse così vasto negli ultimi anni. Cinquant'anni fa il non saper leggere non costituiva un ostacolo alla realizzazione sociale o economica di una società scarsamente alfabetizzata" (Stella, 2004, p. 56). Oggi l'incontro con l'alfabetizzazione avviene nel bambino in età sempre più precoce soprattutto a causa dell'enorme importanza che viene riconosciuta dalla scuola e dalla famiglia alle abilità ed alle competenze relative alla letto-scrittura.

2. Lo "sguardo" del docente inclusivo verso gli alunni con difficoltà di apprendimento di letto-scrittura

La complessità dei nuovi bisogni formativi "differenti" e "diversi", l'eterogeneità delle classi, necessitano di approcci pedagogici innovativi centrati sullo studente, oltre che di efficaci risposte educativo-didattiche di natura individualizzata e personalizzata (Baldacci, 2006), tese alla valorizzazione delle potenzialità di tutti gli alunni, nessuno escluso. In questo senso, come afferma giustamente Stella l'alunno con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) costituisce un "indicatore della qualità della scuola" (Stella, 2011). Tale riflessione riguarda, in maniera particolare, i primi anni di scolarità, in quanto le difficoltà di apprendimento si intrecciano con i possibili "disturbi di insegnamento" ossia la fatica ed un'oggettiva difficoltà da parte dei docenti nel trovare il modo più adeguato per l'acquisizione della strumentalità di base necessaria.

La letto-scrittura è, infatti, il primo "mattoncino" che l'alunno "conquista" per costruire le solide fondamenta per i successivi apprendimenti scolastici, costituendo, quindi, un mediatore per l'apprendimento, consentendo l'accesso allo studio ed ai saperi disciplinari

(AID, 2009). Proprio per questo la mancata o la carente acquisizione, la scarsa o non acquisita automatizzazione, ostacola l'apprendimento scolastico, diventando una barriera all'apprendimento ed alla partecipazione sociale (OMS, 2001). Le difficoltà di letto-scrittura ed i disagi emotivi ad esse collegati invitano la scuola a comprendere e ad interrogarsi sulla complessità delle nuove emergenze educative al fine di riflettere criticamente sulla qualità delle esperienze formative progettate e realizzate dai docenti.

La necessità di ripensare le tradizionali prassi d'insegnamento-apprendimento, di individuare la pluralità di fattori che possono facilitare/ostacolare l'inclusione (normativi, istituzionali e organizzativi) incide profondamente sulla qualità della didattica rivolta alla pluralità dei bisogni formativi, speciali e non, di tutti gli alunni compresi quelli con difficoltà di letto-scrittura. La comprensione delle specifiche necessità richiede notevoli cambiamenti nel modo di "fare" scuola mediante la ricerca di innovative pratiche educativo-didattiche (La Prova, 2015; Maglioni & Biscaro, 2014). Pur palesandosi il rischio della "corsa" all'applicazione sempre più indiscriminata di "etichette" che si aggiungono a quelle già riconosciute (Disturbi specifici dell'apprendimento-DSA, Disturbo da deficit di attenzione/iperattività-ADHD, etc.), l'attenzione pedagogica richiama alla necessità di adottare uno sguardo non riduzionistico, né diagnostico, ma rivolto all'autentica relazione di "cura educativa" (Mortari, 2013) verso gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), riconosciuti come soggetti di diritti al di là della loro particolare o "speciale" condizione (Pavone, 2015; Zappaterra, 2010).

L'attuale ruolo del docente inclusivo, intendendo qui tutti i docenti di classe, comprende, tra le altre funzioni, la capacità di elaborare un'articolata, attenta e globale "lettura" della diversità e della pluralità delle esigenze formative degli alunni che vengono categorizzati come aventi BES all'interno dei contesti educativi. In quest'ottica diviene di fondamentale importanza assumere e/o recuperare uno "sguardo" educativo eco-sistemico, pluridimensionale, evolutivo e dinamico in grado di contrastare le imperanti logiche riduzionistiche degli approcci psicologico-medicalistici che finiscono, spesso, col generare derive iper-specialistiche ed ipotesi risolutive caratterizzate da dannose frammentazioni tecnicistiche (Gaspari, 2015).

L'importanza eccessiva che viene spesso attribuita alle certificazioni diagnostiche di stampo medico è dovuta alla loro capacità di semplificare ciò che è estremamente complesso, ossia la persona umana e la sua identità, consentendo di classificare e, quindi, di mettere ordine. Pavone (2014) afferma che "la mentalità 'etichettatrice' induce a credere che, in virtù della classificazione, si renda visibile qualcosa che appartiene all'essenza della persona, la quale si trasforma in un'essenza visibile irrigidita e assorbita dalla diagnosi" (p. 9). Lo sguardo del docente inclusivo implica sostanzialmente la necessità di quella che Stella definisce la riappropriazione della professionalità docente ed il rispondere alla sfida didattica che ci pongono gli alunni con difficoltà di letto-scrittura che, proprio per questo, necessitano, come e più degli altri, di un docente di qualità che sappiano sostenerli tanto sul piano degli apprendimenti che su quello della motivazione scolastica.

Come è noto, non è infatti previsto un docente specializzato per il sostegno per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e, quindi, gli adattamenti e le semplificazioni didattiche devono avvenire nell'ambito della didattica ordinaria da parte del docente curricolare. Modificare la didattica per tutti e per ciascuno diventa un arricchimento piuttosto che una sottrazione: una didattica più ricca per tutti gli alunni consente di "tenere dentro", ossia agganciati autenticamente al curriculum scolastico, anche coloro che presentano difficoltà di letto-scrittura. L'azione didattica "a misura di alunno" (Baldacci, 2002) si avvale di una pluralità di strumenti, metodi e materiali che se, utilizzati in maniera

flessibile e non trasmissiva, favoriscono gli apprendimenti e la partecipazione alle comuni attività scolastiche.

In questa prospettiva, l'insegnante è artefice di una progettazione di qualità, di natura personalizzata ed individualizzata, che non focalizza esclusivamente l'attenzione alle problematiche che frequentemente accompagnano l'alunno con difficoltà di letto-scrittura ossia: scarso impegno, disinteresse, rifiuto scolastici, problemi emotivi e comportamentali in classe, ma adotta uno sguardo non riduzionistico. Di contro, invece, può succedere che l'insegnante, di fronte ai bambini che manifestano difficoltà d'apprendimento, non sia in grado di spiegarsi il perché nelle attività didattiche condotte nel gruppo-classe essi non sembrano manifestare particolari problematiche, mentre tendono al rifiuto o a forti resistenze nel momento in cui si chiede loro di leggere e/o di scrivere. Richiamandosi al modello di apprendimento secondo cui l'acquisizione di un'abilità è funzione della quantità dell'esercizio, l'insegnante con una visione riduttivistica delle difficoltà ritiene che il bambino si eserciti poco e lo invita a moltiplicare gli sforzi, ottenendo, nella maggior parte dei casi, un definitivo consolidamento del rifiuto (Convegno Nazionale 10-11 febbraio 2017; Cornoldi & Zaccaria, 2011).

Al fine di sensibilizzare e formare i docenti ad interpretare e “leggere” le problematiche d'apprendimento in prospettiva non penalizzante, ma nell'ottica di riconoscimento delle capacità di ogni persona (Sen, 2003), è necessario potenziare negli insegnanti la consapevolezza del ruolo di facilitatori all'interno della classe. Ciò è possibile grazie alla flessibilità delle azioni educativo-didattiche proposte nei confronti degli alunni con difficoltà e al fertile e sinergico lavoro di rete tra la scuola, la famiglia e gli specialisti che si occupano del potenziamento nell'extrascuola: logopedista, psicologo, educatore, psicomotricista, fisiatra, neuropsichiatra, etc. Molte sono le proposte per una didattica individualizzata e personalizzata (Pavone, 2004), differenziata (d'Alonzo, 2016) utile a tutti gli alunni, soprattutto a quelli che, sin dalla scuola dell'infanzia, mostrano predittori di difficoltà in ordine ai compiti di letto-scrittura per loro eccessivamente complessi e gravosi.

Per poter proporre ed attuare delle attività didattiche mirate e focalizzate è necessaria, da un lato, la conoscenza specifica delle difficoltà di letto-scrittura e, dall'altro, la definizione di modalità per il potenziamento allo scopo di attuare un intervento più precoce e specifico possibile. Nel finalizzare la progettazione educativo-didattica al superamento di ogni visione iperspecialistica, gli insegnanti possono adottare pratiche di insegnamento della letto-scrittura, secondo l'approccio evidence-based ossia basato su metanalisi che analizzano le prassi didattiche riconosciute scientificamente più valide e accreditate sul piano internazionale (Cottini & Morganti, 2015; Hattie, 2016). Gli ostacoli nell'acquisizione della letto-scrittura possono essere considerati all'interno del più ampio percorso compiuto dal bambino verso la lingua scritta (Vygotsky, 1978).

L'adozione in classe di una determinata metodologia di insegnamento della letto-scrittura può sicuramente costituire la prima barriera, o viceversa essere un facilitatore, per usare il linguaggio dell'ICF (OMS, 2001), verso l'acquisizione della letto-scrittura quale processo dinamico che inizia precocemente e si sviluppa lungo tutto il corso della vita. In tale ottica, si possono distinguere due metodologie principali di insegnamento: il metodo globale e il metodo fonico-sillabico. Le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento” (MIUR, 2011) sconsigliano l'adozione del metodo globale a favore di quello sillabico/fonico-sillabico, in quanto maggiormente rispondente alle caratteristiche specifiche di apprendimento della letto-scrittura anche nel

caso di alunni in difficoltà, che prevede di lavorare fin dalla scuola dell'infanzia e nei primi due anni della scuola primaria sulla metafonologia.

Zappaterra (2014) sottolinea come “i bambini che hanno difficoltà nel decollo delle competenze di lettura e scrittura presentano generalmente un’immaturità dei processi di analisi della struttura fonologica del linguaggio, fanno cioè fatica, partendo da una parola, ad individuarne la sequenza di fonemi che la compongono, non riescono quindi a diventare fono logicamente consapevoli” (p. 204). Inoltre, la scelta della metodologia da adottare non costituisce una “variabile neutra”, ma è proprio uno dei fattori-chiave che può contribuire a facilitare i processi di apprendimento delle strumentalità per tutti gli alunni (Zappaterra, 2013). Tale scelta va assunta con cognizione di causa e risulta, quindi, fondamentale per l’insegnante la conoscenza dei processi psicologici sottesi alla letto-scrittura. Il metodo sillabico nella letto-scrittura, ad esempio nella prima classe della scuola primaria, si basa sull’assunto che il bambino impara a leggere e a scrivere più facilmente se gli si propone un tipo di apprendimento audio-video-percettivo strettamente legato ai suoni che effettivamente ascolta e pronuncia.

Riprendendo il concetto di “speciale normalità”, espresso da Ianes (2006), la scuola può e deve dotarsi degli interventi speciali da inserire all’interno di una cornice di senso che è data dalla normalità della didattica quotidiana, una didattica che vuole essere sempre più inclusiva in quanto aggiunge degli elementi che risultano indispensabili per alcuni ed utili per tutti gli alunni, ricordando che “ogni tentativo di recupero risulta riduttivo se centrato esclusivamente sulle abilità e competenze carenti con modalità di insegnamento-apprendimento individuali e separate dalla classe” (Vizzarri & Tamborrino, 2012, pp. 352-353). È utile, quindi, in caso di alunni con difficoltà nella letto-scrittura la predisposizione di situazioni di apprendimento nello spazio-aula, con proposte didattiche condivise con i pari attraverso attività in piccoli gruppi collaborativi (Johnson, Johnson & Holubec, 2015) e le attività di tutoring in coppia.

Il docente inclusivo è chiamato ad oltrepassare la prospettiva e gli approcci lineari, normalizzanti della diversità allo scopo di promuovere l’autentica cultura della partecipazione, dell’appartenenza e dell’accessibilità all’interno della vita scolastica mediante l’adozione di modalità educativo-didattiche plurali, multimodali e sinergiche (Medeghini, D’Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013). L’insegnante assume il compito, innanzitutto, di aiutare l’allievo con difficoltà di letto-scrittura a sviluppare delle metodologie didattiche adeguate e delle strategie compensative per quanto riguarda gli alunni, prima ancora di avvalersi dell’utilizzo di specifici strumenti compensativi e di misure dispensative.

In tale ottica, va arginato il rischio del loro eccessivo utilizzo a favore dell’adozione di percorsi di potenziamento e di strategie educativo-didattiche compensative che includano la scelta di innovative risorse digitali (Di Tore, Lazzari, Conesa I Caralt & Sibilio, 2017) frutto di un agire educativo-didattico consapevole che prevede una specifica e focalizzata attenzione ai processi di apprendimento fondamentali come quelli di letto-scrittura. Zappaterra afferma che “gli strumenti compensativi devono essere utilizzati in base alla difficoltà da compensare, intravedendone in maniera specifica vantaggi e/o risultati in termini di apprendimento” (Zappaterra, 2014, p. 203). Si rivela fondamentale nell’introduzione degli strumenti compensativi l’accompagnamento degli allievi con DSA da parte dei docenti verso l’utilizzo in forma gradualmente più autonoma di misure dispensative e/o compensative (Savelli & Stella, 2011; Stella, 2013).

Accanto all’uso di peculiari facilitatori (la sintesi vocale, la lettura ad alta voce, la registrazione delle spiegazioni dell’insegnante, etc.) è auspicabile che i docenti proponano

agli alunni con difficoltà di lettura e scrittura dei percorsi creativi come quelli narrativo-ludico-biografici (Demetrio, 2012) affinché possano esprimere la diversità in tutta la sua ricchezza anziché provare disagio e disorientamento. Il racconto di sé aiuta il bambino con DSA a rielaborare, a ri-progettare e a dare nuovo valore al suo modo di essere in classe e con i compagni; a scegliere, a partecipare con consapevolezza alla ricerca di innovativi significati e desideri, nonostante le profonde frustrazioni, gli inevitabili disagi relazionali ed i possibili insuccessi che potrà incontrare se non verranno adottate fin da subito idonee e funzionali modalità didattiche.

3. Sinergie possibili tra scuola, famiglia e specialisti

Parlare di difficoltà d'apprendimento in chiave educativa espone i docenti, sia curricolari che specializzati, ad alcuni rischi, che riguardano principalmente la tendenza alla medicalizzazione dovuta all'esplosione delle diagnosi (Pretto, 2016) per quanto riguarda i disturbi dell'area della letto-scrittura (dislessia, disortografia e disgrafia). Da un lato ciò ha contribuito in maniera significativa a sensibilizzare maggiormente i docenti e il mondo della scuola in generale verso il problema, ma, d'altro canto, ha provocato un eccessivo, e quasi indiscriminato, ricorso ai cosiddetti "specialisti", chiamati in causa dalle famiglie e dall'istituzione scolastica per fronteggiare le difficoltà incontrate dagli alunni a scuola.

In particolare, in alcune scuole si riscontra l'adozione massiccia di Piani Didattici Personalizzati (PDP) per gli alunni, trascurando la considerazione che tutti gli studenti possiedono diversificati talenti e potenzialità che si esprimono in modalità differenti, in quanto ciascuno è unico nel proprio stile di apprendimento e di relazione. Nei casi di alunni con difficoltà di letto-scrittura uno dei rischi maggiori è quello della delega "paradossa" (Canevaro, 2006) agli specialisti, nel caso specifico logopedisti, neuropsichiatri e psicologi che possiedono qualificate competenze diagnostiche, ma non squisitamente educative. Le figure specialistiche offrono una "lettura" prevalentemente orientata a cogliere in maniera riduttiva il disturbo del singolo alunno dimenticando l'imprescindibile e globale valore della persona (Goussot, 2015).

È soprattutto nella didattica quotidiana che possono avvenire dei cambiamenti significativi affinché vi sia la piena partecipazione di tutti gli studenti ai processi di apprendimento mediante l'introduzione di strumenti e metodi che, pensati inizialmente proprio nell'ottica dei bambini con difficoltà, divengono poi elementi strutturali di una migliore didattica per tutti gli alunni (Vasquez & Oury, 2011). Stella sottolinea le possibili potenzialità della normativa sugli alunni con DSA al fine di promuovere la prospettiva educativa dei docenti: "la Legge 170 ci offre [...] la possibilità di ripensare il ruolo dell'insegnante e di avviare un percorso di riappropriazione di professionalità. Bisogna accettare la sfida che ci pongono i bambini che non apprendono senza l'aiuto del docente. La Legge 170 non toglie efficacia al patto formativo scuola-famiglia, ma suggerisce degli strumenti per rinforzarlo, per renderlo accessibile a tutti. Rafforza il ruolo dell'insegnante e non lo indebolisce" (Savelli & Stella, 2011, p. 15).

La scuola non è e non deve essere una monade rispetto alle difficoltà di letto-scrittura, e l'approccio ecologico ai disturbi dell'apprendimento implica che scuola, famiglia e specialisti partecipino, ciascuno con il rispettivo ruolo e le sue specifiche competenze, a pieno titolo alla realizzazione di una progettazione educativo-didattica di qualità, co-costruendo modalità di intervento comuni. La costruzione di una solida alleanza educativa

tra tutte le figure che ruotano attorno al bambino è centrale per favorire il ben-essere globale dell'alunno con difficoltà di letto-scrittura.

“Ognuna di queste figure ha il suo compito, ma tutte dovrebbero riuscire a collaborare, condividendo informazioni ed obiettivi nell’approccio al problema. Purtroppo tutto questo generalmente non si realizza, così che il bambino si trova ad affrontare il suo problema con sollecitazioni e spinte che spesso si contrappongono. In questo modo, però, le difficoltà non farebbero altro che accrescersi, dato che il bambino si sentirebbe smarrito e conteso fra più messaggi che gli vengono inviati. L’accordo fra le persone che si prendono cura del bambino dislessico è importante quanto una diagnosi precoce ed un tempestivo avvio alla rieducazione” (Zappaterra, 2012, p. 97). Il potenziamento di tale sinergica rete di collaborazioni è fondamentale sia per i docenti sia per la famiglia e, di concerto, per gli specialisti dei disturbi dell’apprendimento.

L’efficacia di una prospettiva “virtuosa” tra insegnanti, genitori e figure specialistiche si concretizza in azioni intenzionalmente mirate, come, ad esempio:

- l’acquisizione di funzioni di compartecipazione reciproca tra scuola, famiglia e servizi;
- la produttiva collaborazione nei processi di accompagnamento, aiuto e sostegno a tutti gli alunni;
- il coordinamento nell’assicurare loro pari opportunità di successo formativo e nel prevenire situazioni di difficoltà conclamate;
- la riduzione delle problematiche scolastiche mediante l’adozione di uno “sguardo” aperto al cambiamento, in grado di contrastare la medicalizzazione.

“Occorre quindi passare da un’ottica di interventi generici, spontaneistici, compassionevoli e non professionali, ultraspecialistico-tecnicistici, freddi, disumanizzanti, ad una prospettiva di cura e di aiuto di natura personalizzata nei confronti dei soggetti in difficoltà” (Gaspari, 2015, p. 72).

Nell’ottica di una stretta e valida sinergia tra educatori, psicologi, genitori e scuola risulta fondamentale:

- l’attiva e propositiva condivisione di osservazioni, interventi, strategie con la famiglia e con gli specialisti;
- la conoscenza, oltre che del proprio, anche del linguaggio che fa specifico riferimento all’ICF ed agli aspetti bio-psico-sociali della persona nei suoi diversi funzionamenti;
- la condivisione tra scuola, famiglia e specialisti degli strumenti della didattica inclusiva, come il Piano Educativo Individualizzato (PEI), volti all’osservazione, allo sviluppo e al potenziamento delle abilità nell’ottica di una Progetto di vita realmente vicino ai bisogni peculiari di ogni alunno;
- il ruolo efficace ed il potenziamento degli interventi verso le difficoltà e i disturbi di letto-scrittura svolto dai doposcuola specializzati.

Nella presa in carico dell’alunno con difficoltà di letto-scrittura i professionisti della relazione di aiuto dialogano in modo complementare all’interno di una dimensione reticolare, olistico-dinamica che prevede l’abbattimento di ogni logica di “trattamento specialistico emarginante” per adottare una prospettiva di cura educativa che riconosca i bisogni speciali di *tutti* e di *ciascuno*.

In questo frangente è concretamente realizzabile ed auspicabile:

- l'elaborazione di piani didattici autenticamente personalizzati e non standardizzati, in quanto un alunno con difficoltà simili a quelle di un suo compagno in realtà possiede una propria singolarità ed originalità di funzionamento;
- la realizzazione di una progettazione efficacemente co-costruita e condivisa da parte dei docenti curricolari e di quelli specializzati per il sostegno;
- il supporto e l'offerta alla famiglia, in quanto prima agenzia educativa che riveste un ruolo fondamentale nelle difficoltà di letto-scrittura, di strumenti di conoscenza e di interpretazione delle difficoltà del figlio;
- la possibilità di implementare le metodologie educative in ambito domestico riguardo lo svolgimento dei compiti per casa e la predisposizione del materiale scolastico (Tressoldi & Vio, 2012);
- il potenziamento, sia da parte della famiglia e della scuola sia dei clinici, dell'autonomia personale e dello sviluppo di nuove competenze da parte dell'alunno con problematiche di letto-scrittura relativamente allo svolgimento delle attività scolastiche;
- la valorizzazione del ruolo dei genitori i quali, se costantemente alleati con la scuola, con i servizi e da essi positivamente "contaminati", possono adoperarsi in modo significativo affinché il bambino a casa possa beneficiare del supporto allo studio secondo metodologie flessibili e plurali.

4. Conclusioni

La capacità di confronto e di collaborazione tra scuola, famiglia e servizi, nell'ottica dell'adozione e della progettazione condivisa e sinergica di strategie educativo-didattiche innovative e diversificate, è in grado di tutelare l'alunno con disturbi della letto-scrittura dal rischio di interventi esclusivamente tecnicistico-specialistici emarginanti di natura medico-riabilitativa.

La costruzione di una progettualità didattica personalizzata, soprattutto di natura laboratoriale, prevede indubbiamente la conoscenza delle diverse e peculiari modalità di funzionamento di ciascun bambino da leggere non esclusivamente nell'ottica del disturbo, ma della valorizzazione dei rinnovati ruoli di compito e ruoli di relazione assunti dagli alunni con DSA all'interno di una didattica motivante ed alternativa a quella tradizionale. Si pone in evidenza, quindi, la necessità di sviluppare itinerari educativi, metodologie e strumenti costruiti ad hoc per le difficoltà di letto-scrittura, senza lasciare prevalentemente il campo agli specialisti, riappropriandosi del proprio ruolo di professionisti della cura e dell'aiuto (Bruzzone & Musi, 2007) ovvero insegnanti ed educatori in grado di accompagnare con competenza le persone con disturbi dell'apprendimento lungo tutto il corso di vita con strategie e modalità diversificate a seconda dell'età e dei bisogni dei destinatari.

Le ricadute di adeguate, funzionali strategie, metodi e strumentazioni (Canevaro & Ianes, 2007) su tutte le sfere del ciclo evolutivo contribuiscono, inoltre, a combattere i processi di regressione culturale e sociale, quasi di "imbarbarimento" (Baricco, 2008) che, seppure con modalità diverse, continuano a rappresentare temi di problematicità educativa, tra i quali, il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno (nonostante gli inarrestabili progressi tecnologici e la realtà di una scuola di massa diffusa) con la conseguente incapacità di una consistente quota di popolazione di partecipare attivamente e criticamente ai processi sociali a causa

di limiti culturali scarsamente tollerabili in epoca post-moderna (Marcone, 19 gennaio 2017).

Bibliografia

- AID. Associazione Italiana Dislessia (ed.). (2009). *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*. Trento: Erickson.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno*. Torino: UTET.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione*. Trento: Erickson.
- Baricco, A. (2008). *I barbari. Saggio sulla mutazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruzzone, D., & Musi, E. (ed.). (2007). *Vissuti di cura. Competenze emotive e formazione nelle professioni sanitarie*. Milano: Guerini Scientifica.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes D. (2007). Le "Indicazioni per il curricolo" del Ministro della Pubblica Istruzione. Cosa dicono (e non dicono) su disabilità, diversità, svantaggio e inclusione scolastica. *Difficoltà di apprendimento*, 13(1), 23–46.
- Convegno Nazionale (10-11 febbraio 2017). *In classe ho un bambino che...., Palazzo dei Congressi-Palazzo degli Affari*. Firenze: Giunti Scuola.
- Cornoldi, C., & Zaccaria, S. (2011). *In classe ho un bambino che...L'insegnante di fronte ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Di Tore, S., Lazzari, M., Conesa I Caralt, J., & Sibilio, M. (2017). Didattica e dislessia: Un uso vicariante dei nuovi media per favorire la lettura. *Formazione, Lavoro, Persona*, VII(20), 50–68.
- Galimberti, U. (2017). *In Italia non leggiamo perché la scuola non funziona e gli insegnanti non sono adeguati*. <http://www.orizzontescuola.it/galimberti-in-italia-non-leggiamo-perche-la-scuola-non-funziona-e-gli-insegnanti-non-sono-adequati/> (ver. 15.07.2017).
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? Dossier Oltre la medicalizzazione: tornare ad educare. *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, V(9), 16–46.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.

- Ianes, D. (2006). *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cisotto, L., & Galvan, N. (2017). *Disgrafia e disortografia. Apprendimento della scrittura e difficoltà*. Trento: Erickson.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- La Prova, A. (2015). *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*. Trento: Erickson.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Maglioni, M., & Biscaro F. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Trento: Erickson.
- Marcone, F. (19 gennaio 2017). Un esercito di analfabeti per un mostro mite. Intervista a Tullio De Mauro.
<http://www.lindiceonline.com/cera-una-volta-lindice/intervista-tullio-de-mauro>
(ver. 15.07.2017).
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability studies, Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
https://sostegnobes.files.wordpress.com/2013/08/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf (ver. 15.07.2017).
- MIUR, Direttiva Ministeriale del dicembre 2012, n. 27. *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MIUR, Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013. *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Preto, A. (2016). *Prigionieri di una diagnosi. Punti di vista sulla disabilità*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Savelli, E., & Stella, G. (2011). *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*. Trento: Erickson.

- Sen, A.K. (2003). Capabilities and well-being. In M. Nussbaum, A. Sen (eds.), *The quality of life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Stella, G. (2004). *La dislessia*. Bologna: il Mulino.
- Stella, G. (2011). *Come leggere la dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti.
- Stella, G. (ed.). (2013). *Le difficoltà nell'avvio alla letto-scrittura. Come affrontare gli errori ricorrenti lavorando con parole, frasi e brani*. Firenze: Giunti.
- Tressoldi, P., & Vio, C. (2012). *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento, Erickson.
- Vasquez, A., & Oury, F. (2011). *L'organizzazione della classe inclusiva. La Pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*. Trento: Erickson.
- Vizzarri, A.R., & Tamborrino, E. (2012). *Recupero in...difficoltà ortografiche. Percorsi e attività per la Scuola secondaria di primo grado*. Erickson: Trento.
- Vygotsky, L.S. (1978). Interaction Between Learning and Development. In M. Gauvain & M. Cole (eds.). *Readings on the Development of Children*. (pp. 34-40). New York, NY: Scientific American Books.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.
- Zappaterra, T. (2012). *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*. Pisa: ETS.
- Zappaterra, T. (2013). Teaching Writing in the context of Learning disabilities. *Pedagogia Oggi, 1*, 87-100.
- Zappaterra, T. (2014). I Bisogni Educativi Speciali e la scuola. Il Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi di Apprendimento. In P. Gaspari (ed.). *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 193-215). Roma: Anicia.