

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Dottorato di Ricerca in:
“METODOLOGIA DELLA RICERCA EDUCATIVA”
IX Ciclo - Nuova Serie



Tesi di dottorato in

***Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida
Pedagogiche***

Tutor
Ch.ma Prof.ssa Laura Clarizia

Candidata
Maria Grazia Lombardi

Coordinatore del Dottorato
Ch.mo Prof. Giuliano Minichiello

Anno Accademico 2009-2010

Capitolo I

La relazione educativa

- 1.1. Dall'emergenza educativa alla relazionalità educante
- 1.2. Introduzione alla storia della relazione educativa in Occidente
- 1.3. Relazionalità educante e paradigmi di riferimento
- 1.4. Riferimenti Bibliografici al I capitolo

Capitolo II

La relazione educativa *nei* DSA

- 2.1 Teoria e clinica nei DSA
- 2.2. Dall'apprendimento della letto-scrittura ai DSA
- 2.3 I DSA e la metodologia della *Consensus Conference*
- 2.4 Dislessia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia
- 2.5 Modelli epistemologici a confronto
- 2.6 Note conclusive
- 2.7 Riferimenti Bibliografici al II capitolo

Capitolo III

Un Progetto di Linee Guida Pedagogiche nei DSA

- 3.1 Dalla clinica un modello di Linee Guida Pedagogiche ai DSA: tre livelli di conoscenza
- 3.2 Validità, Riproducibilità e Rappresentatività pedagogica
- 3.3 Applicabilità, Flessibilità e Chiarezza pedagogica
- 3.4 Documentazione, Aggiornamento e Forza pedagogica
- 3.5 Dalla teoria alla pratica educativa. Linee Guida pedagogiche e Training Formativo ai docenti di un alunno con DSA
- 3.6 Appendice. Sezione Operativa
- 3.7 Riferimenti Bibliografici al III capitolo e all'Appendice

Bibliografia

Prefazione

“A validare una ricerca educativa non è la sua sofisticazione teoretica o il suo conformarsi a criteri derivati dalle scienze sociali, ma la sua capacità di risolvere i problemi e di migliorare la pratica educativa.”¹

Una ricerca in grado di introdurre miglioramenti nel reale, una ricerca che nasca da questioni significative, una ricerca che incontri le persone e che studi la possibilità di migliorare la qualità della loro vita, una ricerca che quando si qualifica come educativa sia in grado di avere come obiettivo, come fine ultimo la qualità del mondo educativo.

Il presente lavoro si pone come un progetto di Linee Guida Pedagogiche ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) finalizzato ad orientare *pedagogicamente* i professionisti dell'educazione che, a vario titolo e nelle varie fasi (dalla prevenzione alla diagnosi fino alla progettazione educativa), lavorano con i DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento).

Un' esigenza questa, che nasce dall'esperienza pratica quotidiana, dall'incontro con genitori, con insegnanti e con bambini che nel corso del mio lavoro di ricerca hanno risvegliato il senso di appartenenza ad una comunità educativa - quella dei DSA- per troppo tempo relegata ad una forma di invisibilità pedagogica e sociale e ridotta ad un fenomeno di pigrizia e scarso impegno.

Nel lavoro di ricerca che presentiamo abbiamo tentato di essere fedeli ad un atteggiamento *fenomenologico ermeneutico*, attento “alla valorizzazione della persona, attento alla sfumatura del fenomeno, senza sfuggire l'onere del confronto per dare attendibilità

¹ Carr, D. (1986), *Time, narrative, and history*, Indiana Univ. Press, Bloomington, p.109

all'interpretazione del dato"², sostenendo la progettualità educativa nei DSA con una dimensione clinica.

La necessità di elaborare un Progetto di Linee Guida Pedagogiche nei DSA è determinata dalla volontà di offrire ai DSA una visibilità pedagogico-sociale nella consapevolezza che la dimensione pedagogica è la dimensione prevalente nell'analisi, nello studio e soprattutto nell'intervento dei DSA.

La prima parte di questo lavoro introduce la cornice pedagogica di riferimento all'analisi della relazione educativa, nel tentativo di definire un approccio integrato alla relazione educativa *nei* DSA.

Un approccio integrato che si iscrive nella dimensione dell'emergenza educativa - come *dimensione pedagogica significativa* non di tipo riparativo a-progettuale ma in grado di recuperare la dimensione progettuale e responsabilizzante della relazionalità educante oggi - e che si declina in un approccio che considera la pedagogia come una disciplina che *ha cura* e che *si prende cura* della relazione educativa. Dopo una sorta di riflessione storica alla relazione educativa, che ha tentato di evidenziarne gli elementi costanti e le ricorrenze pedagogiche, fino alla specificità della relazione educativa nei DSA siamo passati ad analizzare i contributi teorici di riferimento alla nostra ipotesi di un approccio integrato alla relazione educativa.

Un approccio integrato in grado di condurre ad un Progetto di Linee Guida Pedagogiche ai DSA caratterizzato da un training formativo orientato all'agire educativo della professionalità docente.

A partire dalla Clinica della formazione, la cui suddivisione delle *Quattro Stanze* costituisce il riferimento teorico-pratico del nostro

² Perla L.(2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia,p.93

Training Formativo³, si delinea in questo lavoro “la possibilità di un’effettiva ermeneutica dei significati latenti dell’agire formativo (...) capace di produrre nessi di natura simbolico proiettiva che connettono il mondo della vita e il mondo della formazione. Nell’essere insegnante, infatti, vengono messe in campo particolarità personali collegate a esperienze fondanti dell’esistere, esperienze di dolore, di amore, di rapporto con le emozioni, che sono poco interrogate nelle loro connessioni con le pratiche di insegnamento.”⁴

Attraverso la pedagogia rogersiana che ritrova nei tratti di congruenza, empatia e trasparenza il *sensu* della relazione educativa, alla metafora dell’ *Insegnante-Giardiniere* nella relazione educativa, fino alla riflessione di un modello “insegnante-maestro, custode di quel rapporto fra Scuola, valori e verità che fa coltivare la scelta magistrale come un sentire profondamente innervato di passione e di saggezza educativa,”⁵ nella convinzione che sia possibile recuperare *l’implicito della pratica educativa* nella complessità educativa dei DSA.

“Esso è nascosto nelle pieghe dell’ordinario, nei silenzi di classe, nel non-verbale, fra le righe del conversare in sala professori. L’implicito è l’inatteso, è l’enigma del non-detto.”⁶

Ecco allora che a partire dalla relazione educativa l’intenzionalità di chi scrive è quella di orientare il presente lavoro ad una teorizzazione pedagogica in grado di rendere concreta e applicabile una progettazione educativa nei DSA.

E’ possibile a partire da una riflessione pedagogica offrire un’angolazione di lettura di tipo educativo alle Linee Guida ?

³ Training Formativo, pag.108

⁴ Perla L.(2010), *Didattica dell’implicito. Ciò che l’insegnante non sa*, op. cit., p.53

⁵ Ivi, p.11

⁶ Ivi, p.10

Ossia è possibile integrare la dimensione clinica con quella pedagogico-educativa?

E' possibile utilizzare le Linee Guida per orientare l'azione e la relazione educativa?

Come è possibile portare la ricerca scientifica nella pratica della relazione educativa?

Questi gli interrogativi di fondo a cui il presente lavoro tenterà di rispondere nella convinzione che “l'educativo ha sì bisogno di poggiare su valide teorie dell'educazione, ma una teoria è valida nella misura in cui riesce ad orientare la pratica, cioè a mettere i pratici nelle condizioni di leggere i contesti in cui lavorano, di individuare i problemi e di trattenere efficaci azioni educative.”⁷

L'ipotesi di ricerca che ha guidato il presente lavoro è che, sulla base delle Linee Guida SINPIA nostro modello di riferimento, sia possibile una lettura integrata alla dimensione pedagogica dei DSA, a partire dalle caratteristiche scientifiche necessarie all'articolazione di una Linea Guida: *Validità, Riproducibilità, Rappresentatività, Applicabilità, Flessibilità, Chiarezza, Documentazione, Forza e Aggiornamento.*

Il nostro tentativo, infatti, è stato quello di orientare pedagogicamente i requisiti scientifici delle linee guida a contesti più specificatamente pedagogico-educativi da una parte, e dall'altra ad applicare questi stessi principi al training formativo proposto⁸, in un Progetto di Linee Guida Pedagogico ai DSA articolato su tre livelli di conoscenza:

⁷ Gemma G., *La pratica della ricerca*, in La Neve C.(2009), *Imparare a fare ricerca*, La Scuola, Brescia, p.35

⁸ Paragrafo 3.5 Dalla teoria alla pratica educativa. Linee Guida pedagogiche e Training Formativo ai docenti di un alunno con DSA

Consapevolezza Professionale, Conoscitivo-Strumentale e
Consapevolezza Scientifico-pedagogica.

Consapevoli che il *sintagma ricerca pedagogica* si presenta multiforme e plurale - nella sua articolazione metodologica, tematica⁹, epistemologica ermeneutica - intendiamo sistematizzare le conoscenze scientifiche sui DSA attraverso una lettura pedagogica che possa “favorire una cultura multiprofessionale orientata al superamento di una visione autoreferenziale”¹⁰ nei DSA.

⁹ Gemma G., *La pratica della ricerca*, in La Neve C.(2009), *Imparare a fare ricerca*, op. cit., p.35

¹⁰ Mariani E., Marotta R., Pieretti M.(2009), *Presenza in carico e interventi nei disturbi dello sviluppo*, Erickson, Trento p.19

Capitolo I **“La relazione educativa”**

1.1. Dall'emergenza educativa alla relazionalità educante

Il concetto di emergenza educativa al centro del dibattito pedagogico contemporaneo e delle riflessioni scaturite dopo l'appello del Pontefice Benedetto XVI presentandola come “problema in senso assoluto” della società civile e religiosa¹¹, costituisce la macrocategoria e la dimensione significativa entro cui si iscrive il presente lavoro.

“L'emergenza educativa, di cui cogliamo i tratti di violenza diffusa e diffusiva, diviene la generale e trasversale forma di espressione di un malessere concernente l'intera vita sociale e collettiva della fase storica in cui viviamo.”¹²

Si intende qui utilizzare il concetto di emergenza educativa come possibile risposta a una forma di malessere trasversale che investe la vita sociale e la significatività del mondo educativo, in una percepita mancanza di autorevolezza educativa e perdita di responsabilità educante.

Emergenza educativa diviene in questo lavoro la *dimensione pedagogica significativa* che non richiama ad un'azione educativa di tipo riparativo a-progettuale ma che rinvia ad una dimensione pedagogica *emergente*, che lasci emergere le difficoltà educative del nostro tempo recuperando la dimensione progettuale e responsabilizzante della relazionalità educante, nella prospettiva di un recupero della

¹¹ Benedetto XVI, *Lettera alla città e alla diocesi di Roma sull'urgenza dell'educazione*, Roma 21 gennaio 2008.

¹² Acone G.(2009), *Cultura prevalente ed emergenza educativa in Pedagogia e Vita* 2009,2, La Scuola, Brescia, p.9

progettualità educativa come consapevolezza pedagogica forte e pienamente responsabile.¹³

Ecco allora che se, tra le molteplici angolazioni e intersezioni della pedagogia generale, una delle prospettive di ricerca pedagogica è quella di una lettura complessa della relazionalità educante, tenderemo in questo lavoro di orientare la ricerca pedagogica allo studio delle relazioni educative.

“All’inizio è la relazione: categoria dell’essere, disponibilità, forma che comprende, modello dell’anima; all’inizio è l’*a-priori* della relazione, il *tu innato*. Le relazioni dell’esperienza vissuta realizzano nel tu che incontrano il tu innato.”¹⁴

Orientare la ricerca pedagogica allo studio delle relazioni educative significa declinare, nei vari ambiti di studio e di osservazione, il tema della relazione educativa per gli aspetti specifici e insieme differenti, nonché per quello peculiare dell’asimmetria.

Senza avere la pretesa di esaurire il vasto territorio della relazione educativa come area di ricerca non esclusivamente di dominio pedagogico, ma comune a diverse discipline, il tentativo di chi scrive è quello di delineare un approccio integrato all’analisi della pedagogia, già definita come “cura-hominis”¹⁵, in questa sede osservata soprattutto nella sua dimensione di disciplina teorico-pratica antifunzionalistica, “nel senso che pone il fine educativo nel bene personale e non in qualche ragione esterna all’uomo”¹⁶, che *ha cura* e che *si prende cura* della relazione educativa senza dimenticarne la *struttura eidetica* :

¹³ Bertolini P.(1996), *La Responsabilità educativa*, Il Segnalibro, Torino, p.45

¹⁴ Buber M.(1923), *Il principio dialogico*, tr. It., ed. Comunità Milano, 1958, p.78

¹⁵ Granese A.(2000), *Lettera ad u ministro della PI*, Anicia, Roma, p.37.

¹⁶ Chiosso G.(2009), *I significati dell’educazione*, Mondadori, Milano, p.15

“dimensione originaria, unità che dà senso e direzione ad ogni ulteriore esperienza educativa possibile.”¹⁷

Una pedagogia che *ha cura* e che *si prende cura* della relazione educativa orienta la riflessività sull'agire educativo, nel coinvolgimento di *ciò-che-si-è* e non nell'uso tecnico di *ciò-che-si-ha*¹⁸ riequilibrando “nell'accettazione della diversità di ciascuno la prospettiva di personalizzazione di entrambi”¹⁹, senza incorrere in una sorta di disimpegno ontologico, ma divenendo “filosofia della pratica educativa che non ha alcuna pretesa di essere risolutiva di questioni attinenti la pratica educativa (...), ma indica vie per avviare la riflessione al fine di capire il concreto educare e fare scuola”.²⁰

La nostra prospettiva di una pedagogia che ha cura e che si prende cura della relazione educativa, richiamando alla determinazione della Cura come essere dell'Esserci, ritrova nello spazio educante della relazione la realizzazione consapevole e responsabile della migliore forma di benessere possibile per i soggetti coinvolti.

La prospettiva di ricerca che orienta questo lavoro perciò considera la cura come categoria pedagogica fondante la relazione educativa, recuperando la visione heideggeriana della cura intesa come categoria fondante l'essere umano e l'origine del suo essere nella Cura, così come ci racconta il filosofo.

“La Cura, mentre stava attraversando un fiume scorse del fango cretoso; pensierosa, ne raccolse un po' e incominciò a dargli forma. Mentre è

¹⁷ Bertagna G.(2010), *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, p.369

¹⁸ Iori V.(2006), *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento.

¹⁹ Laneve C.(2008), *Per Un modello di relazione educativa*, in AA.VV , *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. XLVI Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia, pag. 203

²⁰ Pagano R. *Filosofia dell'educazione e pratica dell'insegnamento* in Laneve C.(2010), *Dentro il fare scuola*, op. cit., p.77.

intenta a stabilire ciò che abbia fatto, interviene Giove. La Cura lo prega di infondere lo spirito a ciò che essa aveva fatto. Giove acconsente volentieri. Ma quando la Cura pretese imporre il suo nome a ciò che aveva fatto, Giove glielo proibì e volle che fosse imposto il proprio. Mentre la Cura e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato fatto fosse imposto il proprio nome, perché aveva dato ad esso una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò ai contendenti la seguente giusta decisione: <<Tu Giove che hai dato lo spirito, al momento della morte riceverai lo spirito; tu Terra, che hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fin che esso vive lo possiede la Cura. Per quanto concerne la controversia sul nome, si chiami *homo* perché è fatto di *humus* (Terra)>>. Questa testimonianza (...), non solo vede nella Cura ciò a cui l'uomo appartiene per tutta la vita, ma perché questo primato della Cura vi risulta connesso alla nota concezione dell'uomo come *compositum* di corpo (terra) e spirito.”²¹

“La cura richiama a cercare risposte alla domanda di senso, che è domanda etico-politica, poiché si preoccupa di rispondere al disagio educativo, di saper apprendere il cambiamento, di stare nella progettualità e nella speranza, di non rinunciare ad agire, ma prendersi il tempo di riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni. Dalla cura può quindi nascere l'attuazione di relazioni educative che non si fissano in una staticità rigida fatta di risposte standardizzate e omologanti, ma è

²¹ Heidegger M.(1927), *Sein und Zeit*, trad. it a cura di Chiodi P. (1980), *Essere e Tempo*, Longanesi e C., Milano, p.247

tesa a valorizzare il diverso e aver cura dell'altro affinché egli apprenda ad aver cura di sé".²²

La Cura, nella visione heideggeriana è l'essere dell'Esserci, ossia l'esistenza, quando è autentica, si manifesta sempre nella sua duplicità di "prendersi cura e aver cura"²³, prendersi cura *degli altri*, aver cura *delle cose di uso*.

Una pedagogia che ha cura e che si prende cura della relazione educativa allora è in grado di *aver cura* dei partecipanti alla relazione, e contemporaneamente di *prendersi cura* della relazione stessa, dei processi educativi implicati e coinvolti.

La Cura come dimensione significativa della relazione e dell'educazione "(...) da Platone ad Aristotele, passando per San Tommaso, fino a giungere ad autori come Brentano, Husserl, Heidegger, Scheler, Buber, Levinas, Heidegger, Ricoeur (...) non esiste la possibilità dell' *io* non soltanto senza l'esperienza del *non-io*, l'esso costituito dalla cultura, dalla comunità, e dal mondo, ma e più in profondità e ancora, senza l'incontro, riconoscimento con un *tu*, con un'altra persona che sia a sua volta un *io*"²⁴, è proprio a partire dalla qualità della relazione che è possibile intervenire sulla qualità dei processi educativi.

L'assenza di una relazionalità educante che ha cura e si prende cura indebolisce o "addirittura fa perdere la persona in quanto io. La fa perdere, ad esempio, quando nell'educazione si separa il corpo dai sentimenti e dalla mente, o le mani dalla mente (...) Di più: non solo

²² Bruzzone D.(2007), *Ricerca di senso e cura dell'esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale*, Erickson, Trento ,p.13

²³ Heidegger M.(1927), *Sein und Zeit*, trad. it a cura di Chiodi P. (1980), *Essere e Tempo*, op. cit., p.243

²⁴ Bertagna G.(2010), *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, op. cit., p.367.

tutti interi come unità razionale di corpo, psiche mani e menti, ma tutti interi anche nel senso che questa unità relazionale non esiste se non nella relazione con un'unità ancora più grande che comprende l'ambiente, la comunità di nascita e di vita, la cultura antropologica, la storia di ciascuno e di tutti. È ciò che noi chiamiamo senso complessivo della vita: il trovare le connessioni tra ciò che appare estraneo e lontano e ciò che ci è familiare; tra la nostra esperienza umana e ciò che irrompe spesso sorprendendola e lacerandola.”²⁵

Una riflessione, la nostra, di natura epistemologica che affronta il senso, le modalità ed i problemi connessi alla cura della relazionalità educante da una parte, e alla cura della relazionalità educante nei DSA, dall'altra. Per questioni di completezza scientifica dobbiamo sottolineare la scelta, operata in questo lavoro e nel paragrafo che segue, di analizzare solo una piccola parte degli autori che, a vario titolo e con impianti teorico-scientifici differenti, si sono occupati della relazione educativa. Questa scelta nasce da una parte, dalla convinzione che sia necessario conoscere la storia della relazione educativa per poterla comprendere oggi, dall'altra la non esaustività relativa agli autori citati è determinata dalla volontà di chi scrive di orientare il presente lavoro ad una teorizzazione pedagogica in grado di rendere concreta e applicabile una progettazione educativa nei DSA.

La progettazione di nuove teorie pedagogiche per la pratica dell'educativo diventa una possibile sfida per far fronte a palesi tensioni tra “ciò che sotto i nostri occhi muore e ciò che non mostra in alcun modo di venire alla luce.”²⁶

²⁵ Ivi, pp.370-371

²⁶ Acone G.(2006), (a cura di),*Esplorazioni teoriche pedagogia*. Edisud,Salerno, p.33.

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

Teorizzare in pedagogia non significa, allora, contemplare ma “autentica partecipazione”²⁷, significa operare una forma di dialogo tra la teoria e la pratica educativa, per troppo tempo considerate tra loro contrapposte.

Ipotizzare invece, un itinerario di senso, essere, valore che rispetti il rigore delle scienze e la specifica dimensione autovalutativa che le contraddistingue potrebbe essere una “provvisoria modalità se non di pacificazione almeno di armistizio.”²⁸

²⁷ Ivi p.71.

²⁸ Ivi , p.175

1.2 Introduzione alla storia della relazione educativa in Occidente

Nel corso dei secoli il valore pedagogico della relazione educativa in Occidente è stato descritto, nei diversi documenti a noi pervenuti, come caratterizzato da una dimensione di condivisione, di partecipazione, di appartenenza comunitaria e di “ordinamento gerarchico.”²⁹

Il tentativo di chi scrive è quello di evidenziare, attraverso il ricorso all'analisi di elementi storici, riflessioni filosofiche, dottrine educative, ricerca scientifica e concezioni di natura etica, politica e religiosa una sorta di riflessione pedagogica sulle caratteristiche della relazione educativa nel corso dei secoli in Occidente.

Si tratta di un percorso di analisi che se, da una parte, intende cogliere la complessità del sapere pedagogico unito alle pratiche educative nella storia della relazione educativa, dall'altra tenta cogliere gli elementi costanti, le ricorrenze pedagogiche come elementi caratteristici della relazione educativa oggi.

L'idea che guida il presente lavoro, infatti, è che proprio a partire dal concetto di relazione educativa, che si è sviluppato nei secoli, dalle caratteristiche emergenti, dalle modalità attraverso cui esse si sono costruite nel tempo, sia possibile recuperare il *sensu* della relazionalità educante, pur nella consapevolezza dei limiti derivanti dalla complessità della storia della relazione educativa, che non si ha certo la pretesa di sintetizzare.

L'età arcaica apre alla riflessione pedagogica della relazione educativa con l'educazione di Achille, contenuta nell'Iliade di Omero.

Si tratta di un documento che, sebbene da un punto di vista pedagogico, non offra una esposizione analitica né di metodi, né di contenuti,

²⁹ Mari G.(2009), *La relazione educativa*, La Scuola, Brescia, p.9

possiede un indubbio valore storico che “porta a riconoscere anche in una società arcaica, la disposizione a valorizzare il rapporto interpersonale (incluso quello tra educatore ed educando) non solo secondo un ordine di tipo gerarchico, ma anche con una visibile partecipazione personale.”³⁰

Asimmetria, condivisione, partecipazione, attenzione all'altro, autorità ed affettività, strettamente connesse ed interdipendenti, sono le caratteristiche, che a partire dall'età arcaica, accompagnano la riflessione pedagogica all'analisi della relazione educativa.

Caratteristiche che si ritrovano “nella più antica istituzione pedagogica il *thiasos pitagorico*”³¹ in cui il sodalizio affettivo appare strettamente connesso alla dimensione dell'autorità e di quella che era definita *riservatezza* nella relazione educativa. Il giovane doveva imparare innanzitutto ad ascoltare il maestro: “una volta imparate le due cose più difficili di tutte, tacere ed ascoltare, e avviati ormai al possesso di quel silenzio che era chiamato *riservatezza*, avevano la possibilità di parlare e domandare, di mettere per iscritto ciò che avevano ascoltato e di esprimere la loro opinione personale.”³²

All'età arcaica seguono, da un punto di vista pedagogico i mutamenti che, a partire dal V secolo a.C., caratterizzano le polis nella civiltà greca.

“Il conflitto con i persiani dilata gli orizzonti culturali favorendo contemporaneamente la messa a fuoco dello specifico profilo ellenico: la vittoria che ne seguì impresse rinnovato slancio alle attività produttive e ai commerci favorendo il costituirsi di una nuova classe sociale, quella degli arricchiti, desiderosi di giungere al potere fino ad

³⁰ *Ibidem*

³¹ Ivi, p.10

³² Gellio A.(1992), *Notti attiche*, IX,1, Utet, Torino, p.171

allora riservato agli aristocratici. I sofisti offrono a costoro la conoscenza utile all'esercizio dell'attività politica, soprattutto la retorica grazie alla quale è più facile persuadere, quindi imporsi nell'assemblea dei cittadini”³³.

Senza entrare nel merito delle ragioni storico-politiche di questi cambiamenti, quello che in questa sede ci appare opportuno sottolineare è l'enorme valore pedagogico dell'attività dei sofisti che “effettuarono una prima importante svolta ideologica nella tradizione occidentale, con notevoli conseguenze sul piano sociale: essi ritennero insegnabile la virtù, cioè la sapienza e l'arte del parlare e del dialogare, a tutti, di qualunque ceto fossero (...) I sofisti diventarono così dei docenti, degli insegnanti con una propria professionalità, una propria tecnica metodologica e didattica, dei contenuti specifici, un curriculum organizzato, e poi rivendicarono il riconoscimento sociale della propria figura professionale tramite la richiesta di un compenso economico per il compito svolto.”³⁴

I sofisti, dunque, hanno assunto nella storia della relazione educativa un ruolo fondamentale da un punto di vista pedagogico: poiché è proprio a partire dalla loro modalità di insegnamento che si comincia a dar vita ad una pratica educativa mirata ad esiti specificamente intellettuali “da perseguirsi con una tecnica razionale e non con la semplice esibizione di modelli morali o comportamenti tradizionalmente validi.”³⁵

Un riflessione pedagogica orientata in questa direzione ci porta a sottolineare come la pratica educativa connessa alla professionalità docente ritrovi le sue origini nell'azione filosofica antica.

³³ Mari G.(2009), *La Relazione educativa*, op. cit., p.11

³⁴ Riva M.G., *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, in Massa R.(1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari, p51

³⁵ *Ibidem*

In questo contesto la figura di Socrate assume una rilevanza pedagogica che, attraverso l'ironia e la maieutica³⁶, conducono all'analisi della relazione educativa centrata sulla soggettività.

“A differenza dei colleghi Socrate non mira a rendere il discepolo passivo, ma al contrario lo sollecita a praticare in prima persona la ricerca della verità superando la passiva adesione al sapere altrui (...) Socrate coniuga educazione e personalizzazione nel senso che la singolarità personale è stimolata a manifestarsi con una incisività la quale anticipa le forme - ben più evidenti- che acquisterà con l'avvento del cristianesimo e della modernità.”³⁷

Da un punto di vista metodologico la relazione educativa si determina attraverso due modalità operative: l'ironia e la maieutica.

“Per giungere a praticare la maieutica, infatti, confutano innanzitutto le false opinioni che il soggetto possiede, mostrandogli che può essere vero il contrario di ciò che egli ritiene, spingendo così l'interlocutore ad ammettere di essere ignorante e di sapere solo il fatto di non sapere. Dopo una simile procedura chiamata appunto ironia, si cerca di far emergere nell'anima umana le idee universalmente valide, che sono già presenti all'interno di essa, cioè la verità stessa, così come la levatrice riesce a far uscire un bambino dal grembo materno.”³⁸

Caratteristica dunque della relazionalità educante nella riflessione socratica è quella di considerare la relazione educativa come quel processo finalizzato a favorire la conquista personale della conoscenza,

³⁶ Mari G.(2009), *La Relazione educativa*, op. cit.

³⁷ Ivi, p.12

³⁸ Riva M.G., *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, in Massa R. (1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit. , p52

“una lezione dunque che non ha perso valore, anzi rappresenta un paradigma di profonda attualità.”³⁹

Platone, uno dei maggiori allievi di Socrate, di cui ci tramanda il pensiero, “si occupò indubbiamente di pedagogia e di educazione in vista dei suoi interessi etici e politici, ma anche metafisici e religiosi⁴⁰, organizzando i giovani intorno ad una vera e propria scuola, l'Accademia, coniugando il sapere scientifico con la ricerca della verità. “Questa è essenzialmente ricondotta ad una comunità dove docenti e discenti condividono un'esistenza fatta di studio e vita comune nella quale la scintilla della conoscenza della verità si manifesta senza preavviso, quasi indotta magicamente dalla libera interazione dei fattori in gioco. Questo significa, anche per noi oggi, che l'educazione prende forma, poste alcune premesse, in modo non predeterminabile: mira alla conquista della libertà che - ovviamente- non può dipendere da una procedura standardizzata”⁴¹

Anche nelle riflessioni platoniche emerge dunque quella dimensione di condivisione e di partecipazione alla relazione educativa, che ne definiscono, ancora oggi il carattere peculiare.

Certo il criterio di condivisione e di partecipazione alla relazione educativa acquisiva nelle riflessioni filosofiche un fine politico, tuttavia “ il ricorso ad una ricerca mediante strumenti razionali di tipo critico, ad analisi rigorose, a confutazioni in forma logica dei punti di vista contrari al proprio, a discussioni condotte con formule argomentative da supportare e da sostenere per via deduttiva e dimostrativa, configurano un agglomerato discorsivo sull'educazione

³⁹ Mari G.(2009), *La Relazione educativa*, op. cit., p.39

⁴⁰ Stenzel J. (1968), *Platone educatore*, trad. it. Laterza, Bari

⁴¹ Mari G. (2009), *La relazione educativa*, op. cit., p.13

che ne ha costituito la possibilità e la legittimità ad essere trattata teoricamente.”⁴²

Il contributo pedagogico di Aristotele all'analisi pedagogica della relazione educativa trova un notevole riscontro sia nel V libro dell'opera *Metafisica*, che nell'opera *Etica Nicomachea*.

“Rispetto alla cultura pedagogica precedente Aristotele svolge un prezioso intervento di chiarificazione concettuale, particolarmente nel V libro dell'opera *Metafisica*, dove appronta un vero e proprio vocabolario dei termini speculativi. Tra questi avvicina anche il vocabolo relazione (...)”⁴³.

L'educazione, secondo il filosofo, passa attraverso la relazione, non una relazione qualsiasi, “ma una relazione connotata da prossimità: koinonìa, comunanza, cioè condivisone profonda, che non ha solo l'effetto di intrattenere oppure dilettere, ma di educare, dunque perfezionare.”⁴⁴

*Dai nobili apprendi nobili cose*⁴⁵ sintetizza il valore relazionale del processo educativo, in cui il proprio modo di essere con gli altri, può assumere una valenza formativa: “l'amicizia con le persone convenienti è conveniente e si perfeziona con il loro frequentarsi. Esse sembrano anzi migliorarsi, esercitando la loro attività e correggendosi a vicenda; esse infatti scremano per così dire, l'una dall'altra ciò che a loro piace.”⁴⁶

La relazione educativa, nell'analisi aristotelica, ha inoltre, un indubbio valore sociologico: l'ambiente di appartenenza, il contesto, la

⁴²Riva M.G., *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, in Massa R. (1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p55

⁴³Mari G.(2009), *La relazione educativa*, L op. cit., p.14

⁴⁴Ivi, p.48

⁴⁵Aristotele, *Etica nicomachea*, in AA.VV (1969),*Opere* Vol VII, Laterza, Roma-Bari.

⁴⁶Ivi, IX, 12, 1172a 1-15

collettività in cui si vive non può essere danneggiata dal benessere individuale poiché l'educazione “deve sempre corrispondere all'esigenza di riproduzione e di innovazione culturale propria di una certa società e della sua forma di governo.”⁴⁷

In definitiva nel discorso pedagogico aristotelico “viene sempre garantita una sfera di autonomia di elaborazione culturale(...), per cui sia la metodologia sistematica e razionale usata per raggiungere la conoscenza, sia la funzione a essa attribuita di servire allo scopo di compiere e completare il pieno sviluppo umano, sia il considerare come vertice di una paideia così intesa l'attitudine alla teoresi e alla contemplazione propria del pensiero fine a se stesso, del tutto libero dal lavoro manuale, si pongono non solo come indubbie componenti ideologiche, ma anche come istanze interne del momento educativo e dei suoi contenuti specifici.”⁴⁸

La lettura pedagogica allo studio della relazione educativa nella filosofia aristotelica ci consente di evidenziare il valore della relazione interpersonale come vettore significativo del momento educativo.

Il costume pedagogico tradizionale romano, invece, appare caratterizzato da una forte dimensione gerarchica, e da un' impostazione educativa rigida e severa che attribuiva un significato educativo anche alle punizioni fisiche: “lascia da parte e tienile in riposo fino alle Idi di ottobre la sferza scitica sfrangiata in terribili strisce di cuoio e la dolorosa canna, scettro dei pedagoghi.”⁴⁹

L'incontro con la cultura greca, tuttavia, orienta la realtà pedagogica romana e il mondo educativo intorno al concetto di *humanitas* che, da

⁴⁷ Riva M.G., *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, in Massa R. (1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p55

⁴⁸ Braido P.(1969), *Paideia aristotelica*, Pas, Roma p.58

⁴⁹ Marziale, *Epigrammi*, X 62, RCS, Milano, pp.225-227

Quintiliano a Cicerone e a Seneca, rinvia a nuovi orientamenti paidetici caratterizzati da una costante attenzione al profilo psicologico dell'allievo.

L'ideale dell'*humanitas* che ne scaturisce richiama ad una dimensione educativa più attenta alla dimensione relazionale (“sempre ma particolarmente ai ragazzi, occorre evitare il rischio di aver a che fare con un maestro arido”⁵⁰), e di tipo autorevole con una costante attenzione agli aspetti comunicativi che sostituiscono le punizioni fisiche (“è necessario guidare i ragazzi verso il buon comportamento ricorrendo a consigli e argomentazioni, e non, per Zeus, a pene corporali o maltrattamenti. Infatti questi metodi appaiono più consoni a schiavi che ad uomini liberi (...). Bisogna servirsi alternativamente e variamente di punizioni e di elogi, e punirli e svergognarli in caso di errore, ma poi riconfortarli con gli elogi (...) Ma non bisogna neanche esaltarli e magnificarli con le lodi; infatti con gli elogi eccessivi diventano sciocchi e si pavoneggiano”⁵¹).

Il principio di *humanitas* romana, che alimenterà l'umanesimo pedagogico moderno, rimanda ad un'idea di relazione educativa autorevole, centrata sui bisogni dell'allievo, finalizzata alla costruzione identitaria, caratterizzata da un costante equilibrio tra *riposo e fatica*, e soprattutto “una concezione del rapporto educativo, come crescita comune a educatore ed educando.”⁵²

⁵⁰ Faranda F.(1979), *Quintiliano: l'istituzione oratoria* Vol.I, UTET, Torino, p.232

⁵¹ Frasca R.(1994), *Pseudo-Plutarco: come educare i propri figli, 12-13*La Nuova Italia, Firenze, p.65

⁵² Mari G.(2009), *La relazione educativa*, op. cit., p.17

Con l'avvento del Cristianesimo “ prese forma una delle prime riflessioni pedagogiche ispirate alla fede, la quale andò a costituire quella che possiamo denominare *Pedagogia del Lógos*. ”⁵³

Si tratta di una pedagogia che vede l'azione educativa ispirarsi all'azione salvifica di Dio che ama le creature e ne rispetta la libertà, allo stesso modo anche il Pedagogo⁵⁴ deve valorizzare e rispettare la libertà dell'educando.

“La pedagogia del Lógos dipinge un maestoso affresco pedagogico dove Dio e il mondo sono l'uno di fronte all'altro in reciproca interazione (...) affiora questa dialettica tra le alterità divina e mondana che dà corso ad una dottrina pedagogica improntata a concretezza, realismo e sobrietà.”⁵⁵

Nella pedagogia del Cristianesimo un ruolo centrale è assunto dalla figura di Aurelio Agostino che nelle sue opere tentò di conciliare la cultura pagana classica con quella cristiana. Quello che emerge, da un punto di vista pedagogico è “un tipo di analisi intellettuale applicata a molte situazioni comunicative differenti, sia a livello interpersonale sia a livello di interazioni con grandi masse di catechizzandi. Da una parte si spinge verso una sorta di autonoma creatività la tecnica didattica del maestro, dall'altra si studiano le diverse esigenze del destinatario (...) Si studiano pure i suoi diversi stati d'animo per poter ottenere la massima efficacia rispetto ad un obiettivo formativo che rimane comunque sempre all'interno di un paradigma religioso, a cui tutta l'educazione infatti è finalizzata.”⁵⁶

⁵³ Ivi, p.19

⁵⁴ Tessore D. (2005) , *Clemente Alessandrino. Il pedagogo*, I, 7, Città Nuova, Roma

⁵⁵ Mari G. (2009), *La relazione educativa*, op. cit., p.19

⁵⁶ Riva M.G., *Educazione e pedagogia dal Cristianesimo antico al Medioevo*, in Massa R. (1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p.55

Il pensiero cristiano in una prospettiva pedagogica si concretizza inoltre nell'educazione monastica con la scuola certosina, la scuola benedettina e cistercense e la scuola vittorina, scuole in cui la relazione educativa è caratterizzata da una dimensione in grado di coniugare severità e dolcezza, in cui si delinea il profilo dell'educatore cristiano, e si delinea un orientamento pedagogico alla relazione educativa in un itinerario che l'uomo è chiamato a compiere verso Dio.

Le caratteristiche dell'educatore si identificano “nei tratti di fermezza e dolcezza connotanti colui che ha la responsabilità del gregge a lui affidato, (...) il profilo del buon pastore, paradigma perenne dell'educatore cristiano, che educa perché ama e ama perché educa.”⁵⁷

L'ideale educativo cristiano identifica la relazione educativa nella *storia della salvezza*: “è Dio il grande educatore del suo popolo. Il castigo più terribile che potrebbe colpire gli uomini della Bibbia non sarebbe quello di punizioni particolari, ma di sentirsi abbandonati da questa guida amorevole, sapiente, instancabile. Sono convinto che molti insuccessi educativi hanno la loro radice nel non aver capito che Dio educa il suo popolo.”⁵⁸

Sempre nel Medioevo, accanto al modello monastico, nasce un modello formativo di matrice laico istituito da Carlo Magno: le scuole Palatine. “Carlo Magno voleva preparare i quadri amministrativi del suo impero, tecnici e funzionari che sostenessero il suo progetto di rinnovamento politico e sociale da attuarsi attraverso una riforma educativa.”⁵⁹

⁵⁷ Mari G. (2009), *La relazione educativa*, op. cit., p.56

⁵⁸ C.M. Martini (1987), *Dio educa il suo popolo*, Centro Ambrosiano, Milano, p.22

⁵⁹ Riva M.G., *Educazione e pedagogia dal Cristianesimo antico al Medioevo*, in Massa R. (1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p.67

Nelle scuole palatine assistiamo ad una rilettura della relazionalità educante non più nella sua dimensione di relazione interpersonale, ma inscritta all'interno della comunicazione educativa *che postula finitezza di pensiero ed eloquio* .

La lettura pedagogica allo studio della relazione educativa nell'Umanesimo è caratterizzata dall'affermazione dell'autonomia dell'azione umana. L'agire umano è finalizzato all'affermazione della volontà dell'uomo stesso "l'uomo d'Occidente dal 400 in poi è sempre più scivolato su questa china: ogni valore è stato tratto verso questo teatro di Narciso: la santità , l'eroismo si sono così mutati nella gloria e nel successo, la forza spirituale nel gusto dell'inquietudine, l'amore nell'erotismo, l'intelligenza nell'astuzia, la dialettica nella malizia, la meditazione nell'introspezione, l'amor del vero nelle più ingannevoli sincerità."⁶⁰

In questo contesto Bacone, Cartesio, Galilei "reagendo alla cultura tradizionale, propugnano un nuovo modo di concepire la conoscenza"⁶¹, delineando così , seppur nella diversità, un nuovo paradigma di conoscenza scientifica che, attraverso l'osservazione diretta della realtà, utilizzi il metodo sperimentale. Ne consegue una visione del mondo e della natura come geometricamente strutturati e organizzati secondo leggi matematiche, l'uomo al centro, in grado di comprenderli e dominarli grazie alla ragione.

L'esigenza di fondo in questo momento storico, strettamente connessa all'idea educativa è stata quella di definire un paradigma di indagine scientifica partendo dai quattro caratteri delineati da Cartesio, ai procedimenti euristici elaborati da Bacone, giungendo sino

⁶⁰ Mounier E.(1964), *Il personalismo*, AVE, Roma, p.73

⁶¹ Mari G. (2009), *La relazione educativa*, op. cit., p.23

all'intuizione galileiana della dimensione matematica, "di cui il *metodo* è manifestazione in correlazione con l'esposizione analitica e sistematica del procedimento educativo."⁶²

Al paradigma scientifico del *metodo* "reagisce Rousseau propenso ad avvalorare la natura come entità originale rispetto alla tecnica e ai suoi artifici (...) una tendenza che dall'interno della modernità si pone in antitesi ad essa perché intende sottrarsi alla pretesa del metodo come procedura formale riconosciuta sicuramente efficace".

In questo contesto emerge l'idea psicopedagogica della relazione educativa espressa nell'*Emilio*⁶³ : da una relazione centrata sulla soggettività del proprio allievo che è responsabilità del docente conoscere, ad una relazionalità educante in grado di valorizzare l'insegnamento indiretto, in grado di stimolare il processo di apprendimento.

"Rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della natura, e ben presto lo renderete curioso; ma per alimentare la sua curiosità, non vi affrettate mai per soddisfarla. Proponetegli quesiti adatti alla sua mente e lasciateglieli risolvere. (...) Emilio ha poche cognizioni, ma quelle che ha sono veramente sue. (...) Il mio scopo non è di dargli la scienza ma di insegnargli ad acquistarla al bisogno, di fargliela apprezzare esattamente per quello che vale."⁶⁴

La relazionalità educante è nell'idea psicopedagogica di Rousseau legata alla dimensione esperienziale più che alla prassi comunicativa, centrata sulle fasi di sviluppo dell'allievo, molto vicina all'idea pedagogica moderna di insegnamento individualizzato, ma in antitesi

⁶² Ivi, p.24

⁶³ Rousseau J.J.(1964) *Emilio*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze

⁶⁴ Ivi, pp.101-25

all'esplicazione meccanica del metodo tipica del contesto storico culturale di appartenenza.

“Questa disposizione subisce una crescente critica perché si coglie l'incongruenza tra l'aspirazione alla libertà tipica dell'educazione e la esplicazione meccanica del metodo. Di questo è testimone in particolare il romanticismo che nell'Ottocento si oppone alle tendenze positivistiche.”⁶⁵

Caratteristica dell'Ottocento è una attenzione pedagogica alla dimensione filosofica, anzi una sorta di sovrapposizione epistemologica tra pedagogia e filosofia.⁶⁶

A partire dall'Ottocento, la relazione educativa si caratterizza per un'attenzione costante alla dimensione emotiva, al sentimento come canale conoscitivo privilegiato, all'amore come vettore educativo.⁶⁷

“O maestro, (...) rassicura nei tuoi confronti il cuore del tuo bambino, renditi indispensabile a lui, egli non abbia compagno più gradevole, più allegro, che egli scelga con maggiore gioia per le sue ore di gioco di te. (...) Lascialo godere appieno della sua libertà, ma accompagnalo con un'attività delle più gradevoli e più interessanti per il bambino stesso; osserva attentamente e non caricarlo troppo e da il via al lavoro ed alla gioia. Fa sì che in ogni circostanza l'obbedienza ed il lavoro siano piacevoli; e fra tutte le conoscenze umane, scegli quella che è la più facile, la più interessante per il bambino e che lo abitui ad un lavoro per cui debba stare seduto un'ora. Il tuo criterio sia la sua inclinazione ad imitare.”⁶⁸

⁶⁵ Mari G. (2009), *La relazione educativa*, op. cit., p. 25

⁶⁶ Riva M.G., *Educazione e pedagogia dal XIX al XX secolo*, in Massa R. (1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari

⁶⁷ Mari G. (2009), *La relazione educativa*, op. cit.

⁶⁸ Pestalozzi J. *Diario Sull'educazione del figlio*, in Becchi E.(1970), *Scritti scelti*, UTET ,Torino, pp.68-71.

Questo sentimento di reciprocità di cura, attenzione, amore educativo che caratterizza la relazionalità educante del XIX secolo è presente altresì nel *Testamento Pedagogico* di Don Bosco, il cui nucleo fondamentale è accreditare l'amore come sostanza dell'educazione, e in forza di questo, spronare gli educatori a costruire rapporti intensi e personali con gli educandi.⁶⁹

Nella storia della relazione educativa, dunque, l'Ottocento arricchisce la relazionalità educante “di motivazioni e pratiche scaturenti dal riconoscimento della dignità personale dell'alunno”⁷⁰, ponendo le basi epistemologiche per la cultura pedagogica del Novecento.

In Italia all'inizio del XX secolo il clima pedagogico è caratterizzato dalla concezione di una relazione educativa tendente “all'avvaloramento del profilo singolare dello studente grazie alla conoscenza personale di lui e all'accoglienza dei suoi bisogni/interessi.”⁷¹

In questa dimensione si colloca il Pensiero pedagogico di Giovanni Gentile che oppone all'idea del *fatto educativo oggettivo ed impersonale* di stampo positivistico, l'atto educativo in grado di valorizzare la dimensione spirituale tra i protagonisti della relazione educativa, recuperando così la natura spirituale, cioè libera dell'educazione. “L'educatore educando si fa educatore: e questa è opera spirituale; l'educando, profittando dell'educazione si fa educando. La spiritualità dei termini educativi, dunque, è incontestabile; si può discutere soltanto della loro dualità (...). Nell'atto reale della educazione, che ha luogo, poniamo quando un maestro spiega una

⁶⁹S.G. Bosco, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, in Braido P.(1965), *La Scuola*, Brescia.

⁷⁰Mari G. (2009), *La relazione educativa*, op. cit., p.26

⁷¹*Ibidem*

materia di istruzione a uno scolaro, in guisa che, adempiendosi tutte le condizioni opportune, lo scolaro intenda perfettamente e segua in tutti i suoi momenti la spiegazione del maestro, quella base materiale su cui si appoggia la concezione dualistica, vien meno.”⁷²

Riconducendo il pensiero di Gentile alle riflessioni sulla relazione educativa, possiamo concludere che la filosofia gentiliana “è di grande rilievo allo scopo di restituire la relazione educativa al suo autentico profilo che non può essere mai (ri)condotto a metodo, procedura, protocollo”⁷³, bensì riconducibile ad un concetto teoretico di filosofia dell'educazione, accorpando la Filosofia con la Pedagogia: “quando per spirito si intende se non appunto lo svolgimento, la formazione, l'educazione insomma dello Spirito, la filosofia stessa (...) diventa Pedagogia e la forma dei singoli problemi pedagogici diventa la filosofia.”⁷⁴

Sempre nell'ambito dell'orizzonte spiritualista, si collocano le riflessioni di Mario Casotti, allievo di Gentile, ma il cui pensiero, da una parte costituisce la risposta alla concezione gentiliana, dall'altra ne rappresenta una sorta di superamento critico.

La sua pedagogia cattolica, infatti, “sulla scia della rinascita tomista alimentata dalla *Aeterni Patris* (1879) di Leone XIII- intende avvalorare la materialità del rapporto educativo come espressione spirituale”⁷⁵, per cui pur valorizzando l'intima comunione tra maestro e scolaro ne esalta la *materialità* intesa come attenzione alle caratteristiche individuali, “ne scaturisce un approccio attento al profilo personale di ciascuno che, anche quando fa esperienza dell'intima comunicazione congiungente

⁷² Gentile G.(1954), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica Vol. I. Pedagogia generale*, Sansoni, Firenze, p.126

⁷³ Mari G. (2009), *La relazione educativa*, op. cit., p. 85

⁷⁴ Gentile G. (1912), *Sommario di pedagogia*, Vol. II, Laterza, Bari, p.15

⁷⁵ Mari G. (2009), *La relazione educativa*, op. cit., p.26

educatore ed educando non perde mai di vista che essa esprime la libertà – quindi la singolarità- di ognuno.”⁷⁶

Nella critica gentiliana del pensiero di Casotti allo studio della relazionalità educante emergono elementi di notevole attualità: dall'attenzione al contesto fino agli aspetti verbali e non verbali della comunicazione nella relazione educativa.

“Se il maestro nell'atto dell'insegnare perde ed ottenebra la sua coscienza del mondo materiale circostante, come può afferrare, d'altra parte quei suscettibili indizi (...) che gli servono mirabilmente ad accorgersi se il suo uditorio è attento o disattento, appassionato o freddo, incuriosito o annoiato? (...) Poco importa al maestro, mentre fa lezione, tener presente l'esistenza materiale dei singoli allievi, in quanto hanno tanti corpi, tante teste, tante braccia e così via: ma poco importa solo se quella esistenza si considera come unicamente materiale e unicamente nella sua esterna materialità. Ora non è questo il caso nostro: poiché i corpi, le fronti, gli occhi, le gambe degli scolari non interessano già al maestro pel fatto solo di essere tanti corpi, fronti, gambe, occhi diversi, ma interessano in quanto mediante essi si esprime l'atteggiamento degli scolari innanzi alla lezione: la noia o l'ansia, il tedio o la curiosità, il sollievo o la fatica, e via dicendo.”⁷⁷

Di ispirazione gentiliana la pedagogia di Lombardo Radice che si riappropria di alcuni elementi didattici e metodologici delle Scuole Nuove, considerando come “spontaneità e creatività potevano essere tali solo in riferimento ad una scuola densa di forze e di energie vitali, viste come manifestazioni dello Spirito.”⁷⁸

⁷⁶ Ivi, p.86

⁷⁷ Casotti M. (1952), *Maestro e scolaro*, La Scuola, Brescia, pp.181-185

⁷⁸ Riva M.G., *Educazione e pedagogia dal XIX secolo*, in Massa R. (1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit.i, p.166

Dall'educazione nuova, solo brevemente sopra citata, passiamo ad analizzare l'attivismo pragmatista di John Dewey e quello personalista di Jacques Maritain.

La pedagogia di J. Dewey si esplica come “processo di chiarificazione dell'esperienza educativa, una sorta di presa di coscienza condivisa della globalità significativa dell'esperienza soggettiva e oggettiva”⁷⁹, la sua impostazione applicata alla riflessione sulla relazione educativa sposta l'attenzione sugli scopi sociali del fare educativo, sugli aspetti di ordine logico e psicologico degli apprendimenti nonché dell'ambiente circostante.

“Per Dewey l'educazione fondata sull'esperienza è necessaria all'uomo perché l'uomo deve adattarsi all'ambiente che gli è attorno, composto di cose, di eventi, di problemi da essi suscitati, di persone in essi presenti. L'incontro con gli altri, cioè la socializzazione di fatto che avviene nell'esperienza è fondamentale nella crescita del bambino. L'educazione e la socializzazione possono avvenire in maniera indiretta tramite la vita e la formazione diffusa, o diretta e formale, in modo particolare attraverso la scuola. In questo caso è opportuno che vi sia una pianificazione coerente circa i contenuti, gli strumenti, i mezzi e gli obiettivi dell'apprendimento. La scuola, luogo specifico dell'educazione intenzionale, deve a sua volta coniugare insieme istruzione e socializzazione (...). Inoltre, la concezione pragmatistica e strumentalistica della ragione fa venir meno ogni contrapposizione tra educazione liberale e istruzione tecnica. La nozione di interesse è fondante (...) perché relativa ad aspetti adattivi di matrice biologica.”⁸⁰

⁷⁹ Acone G. (2005), *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, op. cit., p.20

⁸⁰ Riva M.G., *Educazione e pedagogia dal XIX secolo*, in Massa R. (1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p.172

Più orientato ad una concezione metafisica, ma convergente “nel riconoscimento della libertà come sostanza della persona”⁸¹, è il pensiero di Jacques Maritain il cui contributo alla storia della relazione educativa è rinvenibile nel carattere dinamico della relazione stessa sorretta da un atteggiamento autorevole, che l'autore declina in un duplice livello di autorità: *intellettuale e morale*, che sembra richiamare il concetto di autorevolezza educativa, fondante nella nostra analisi alla storia della relazione educativa.

Un'autorità educativa in grado di essere autorevole, infatti “si manifesta come capacità di sostegno attraverso la pratica della cura, la disponibilità al dialogo, l'azione donativa, la testimonianza di una proposta. La radice della parola autorità si trova nell'espressione latina *augere* che significa far crescere.”⁸²

Nel pensiero pedagogico di Maritain, dunque, il principio di autorevolezza è contraddistinto da una duplice dimensione, in cui la relazione educativa è attraversata “dall'amore inteso come una profonda ispirazione comunicativa.”⁸³

“Nell'opera educativa, gli adulti non debbono imporre coazioni ai fanciulli, con una specie di paternalismo o piuttosto imperialismo di adulti, per imprimere la propria immagine sul fanciullo come su di un pezzo di argilla. Ciò che è loro richiesto da principio è l'amore, e in seguito l'autorità, parlo di un'autorità autentica e non di un potere arbitrario, l'autorità intellettuale per insegnare e l'autorità morale per farsi rispettare e ubbidire. Perché il fanciullo ha diritto di attendere da loro ciò di cui ha bisogno: ossia di essere guidato positivamente e di

⁸¹ Mari G. (2009), *La relazione educativa*, op. cit., p.26

⁸² Chiosso G. (2009), *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanea*, Mondadori, Milano, p.7

⁸³ Mari G. (2009), *La relazione educativa*, op. cit., p.89

imparare ciò che lui ignora. Quali sono, nell'opera educativa, i doveri essenziali degli adulti di fronte alla gioventù? Innanzi tutto debbono stare attenti a ciò che corrisponde al fine primario dell'educazione, ossia la verità da conoscere ai diversi gradi della scala del sapere, e la capacità di pensare e di giudizio personale da sviluppare, rinvigorire e stabilire fermamente; in seguito debbono prendersi cura di ciò che corrisponde ai fini secondari dell'educazione, in particolare di assicurare la trasmissione dell'eredità di una data cultura.”⁸⁴

Nel dopoguerra assistiamo ad un ripensamento critico dell'attivismo e ad una rivalutazione della disciplina scolastica applicata e proporzionale agli apprendimenti.

“Tra gli anni '70 e gli anni '80 si diffondono le didattiche disciplinari, le quali hanno sicuramente giovato all'apprendimento ma non per questo bastano a praticare una relazione educativa ricca di significato. (...) Durante il secolo ha acquistato crescente rilevanza il nesso uomo-tecnica le cui ricadute per quanto attiene alla relazione educativa sono evidenti. Anche per questa ragione il secolo si è concluso con una rinnovata domanda umanistica che investe la stessa educazione, dove la relazione educativa è chiamata a manifestare la concreta dinamica dell'umanizzazione.”⁸⁵

Giuseppe Acone definisce l'educazione come “autorealizzazione del soggetto – persona socialmente e culturalmente orientato sulla scorta di una costellazione di conoscenze, competenze, valori e significati in vista di un orizzonte di senso”⁸⁶; l'educazione è, dunque, un percorso che richiama l'istruzione, lo sviluppo, la socializzazione,

⁸⁴ Maritain J. (2001), *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, pp.238-239

⁸⁵ Mari G. (2009), *La relazione educativa*, op. cit., p.27

⁸⁶ Acone G.(2005), *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, op. cit., p. 26

l'apprendimento e la formazione, ma che non si esaurisce in nessuno di tali processi.⁸⁷

La *paideia* del nostro tempo è definita dall'autore *introvabile* poiché, riducendo l'umanesimo filosofico e pedagogico alla sola dimensione tecnoscientifica, pretende di educare dentro un "orizzonte culturale per ora insuperabile (quello scienziata – nichilista) senza un orizzonte di senso, senza rendersi conto del fatto che, l'umanesimo stesso è ingestibile anche sul metro meramente e puramente teorico, senza un orizzonte di senso storico, culturale".⁸⁸

Si legittima così una sorta di disgiunzione filosofica del soggetto/persona, in un'atmosfera culturale che esprime l'incertezza di una *paideia* sospesa tra un umanesimo senza fondazione razional-scientifica e una razionalità scientifica senza umanesimo.

Una *paideia* che si iscrive entro il paradigma della razionalità complessa in cui nessi come educazione ed istruzione, razionalità etica e tecnica, paradigma filosofico-umanistico ed empirico-sperimentale, complessità e progresso, umanesimo e nichilismo, rappresentano i momenti di co-abitazione di teorizzazioni filosofiche e dinamismi tecnici.

In quest'ottica il concetto di *Bildung*, inteso come estensione del termine tedesco *Bild*: quadro, forma, cornice, non può rinunciare alla questione *soggetto-persona*.

Siamo davanti a un soggetto nuovo rispetto al passato, non più legato all'io borghese, all'io cristiano, all'io greco, ma un soggetto capace di "essere io senza possedere un sé, se non come possibilità, come

⁸⁷ Ivi., p.237.

⁸⁸ Acone G.(2004), *La Paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post – modernità*, La scuola, Brescia, p. 16.

virtualità quindi ricollocato nella dimensione della possibilità e dell'attesa".⁸⁹

La pedagogia che si muove intorno all'*antropos*, intesa oggi come ego che si fa sé, non può che continuare a parlare in nome di quel soggetto, se "la persona è non solo individuo/sostanza ma relazione, diviene abbastanza evidente il fatto per il quale l'evento educativo assume centralità nel processo di umanizzazione dell'uomo. (...) La relazione educativa - a volersi limitare alla storia delle idee educative espresse nel Novecento - vede la teorizzazione e la progettualità pedagogica marcare di volta in volta l'ambiente (eteronomia-esterno), la società, l'autorità parentale, la normatività etica rispetto alla soggettività, alla libertà individuale, alla dimensione adolescenziale filiale, alla spontaneità vitale e organica quale fonte di energia psichica. O, viceversa, vede accentuare la dimensione della centralità del soggetto educando (la deweyana rivoluzione copernicana), dalla centralità della libertà (spontaneità, inconscio, vitalità) alla radicalità del *fanciullo padre dell'uomo* e del bambino educatore dell'umanità (Montessori)."⁹⁰

L'idea di fondo che ha orientato il presente contributo sulla storia della relazione educativa è che sia possibile recuperare, attraverso una breve ricostruzione storica, le caratteristiche della relazione educativa così come si è costruita nei secoli.

Dagli elementi che hanno caratterizzato la relazione educativa attraverso i secoli, a come si è giunti a definirne i caratteri di specificità e di peculiarità che ancora oggi la *costruiscono*, fino alle dimensioni emergenti, queste brevi riflessioni non hanno carattere di esaustività, né possono sintetizzare la complessità pedagogica o storico-sociale della

⁸⁹Cambi F.(2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma, p. 177.

⁹⁰Acone G.(2005), *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, op. cit., p. 129

relazione educativa nel corso dei secoli, ma ne costituiscono una breve, parziale ma necessaria introduzione nella convinzione che “tra educazione intellettuale (processi cognitivi), educazione morale (sfera sentimentale, emotiva, etica), educazione estetica, educazione alla cittadinanza (civica, etico-politica, democratica), si articolano le varie *forme* della relazione e della progettualità educativa fondamentali come compimento graduale, processuale e armonico della *personalità* e come *umanizzazione* delle forme dell'umano.”⁹¹

⁹¹ Ivi, p.132

1.3 Relazionalità educante e paradigmi di riferimento

Le caratteristiche della relazione educativa si configurano come risultanti da una parte, dal contesto storico-sociale in cui essa si colloca, e dall'altra, dall'impianto teorico, epistemologico, filosofico e scientifico che ne orienta l'azione pedagogica.

Diverse sono dunque le prospettive di ricerca e i contributi scientifici allo studio della relazione educativa, e, tra i diversi approcci all'analisi e allo studio della relazione educativa si rivelano interessanti e funzionali alla comprensione della relazionalità educante, secondo l'impianto scientifico e argomentativo che guida il presente lavoro, la prospettiva della Clinica della formazione, quella umanistica declinata nell'Approccio Centrato sulla Persona, quella fenomenologico-esistenziale declinata nell'analisi esistenziale frankliana, quella sistemico relazionale.

La clinica della formazione è assunta in questo lavoro come “un approccio che non si contrappone ad altre prospettive di ricerca, ma che trova un suo spazio peculiare nella formazione dei formatori”⁹².

La dimensione che ci preme sottolineare è che il nostro approccio integrato alla relazione educativa recupera dalla clinica della formazione un'impostazione *a stanze*, ossia un percorso formativo⁹³ che “si snoda in corrispondenza delle quattro grandi scansioni della progettazione educativa, attraversando per cicli e ritorni successivi quelle che potremmo chiamare metaforicamente quattro stanze, in cui soffermarci di volta in volta.”⁹⁴

⁹² Massa R. (1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p.166

⁹³ Training Formativo, p.109 e ss.

⁹⁴ Massa R. (1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., pp.587-588

La psicologia umanistica, anche definita come *terza forza*, nasce in America nel 1962 con la creazione da parte di Albert Maslow della Società Americana di Psicologia Umanistica, come reazione al comportamentismo e alla psicoanalisi.

“Il movimento umanistico si sviluppa dal basso come un processo autogestito che anzichè ricorrere a maestri o esperti unisce gli sforzi di coloro che cercano di portare nella scuola e in altri contesti formativi un modello centrato sull'uomo e mirato a comprenderne sempre meglio la natura e a creare le condizioni che promuovono la salute fisica e mentale. Affermando la priorità della persona Rogers e Gordon riconoscono i bisogni che caratterizzano gran parte della società contemporanea e pongono la soddisfazione di essi come fine primario di tutta l'attività educativa.”⁹⁵

L'approccio umanistico pone al centro del processo educativo la responsabilità dei singoli e della collettività poiché considera la persona come il risultato dei diversi processi che la compongono: cognitivi, emotivi, biologici in grado di *autorealizzarsi* attraverso il rispetto, l'empatia e la congruenza.

La filosofia rogersiana “si esprime in una pedagogia che considera l'educazione come un processo essenzialmente autogestito. L'alunno si apre all'interazione con gli insegnanti e i compagni tanto più quando sente garantita e rispettata la sua personale modalità di crescita e di autorealizzazione. (...) La condizione educativa ideale è allora quella in cui rispetto, empatia e congruenza facilitano il conseguimento di quel livello di autoconsapevolezza che permette all'alunno di cogliere dall'interno il suo processo formativo e di sintonizzarsi su di esso per tendere in modo efficace verso l'autorealizzazione. All'educatore spetta

⁹⁵ Gordon T.(1991), *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze, p.9

il non facile compito di entrare nel privato mondo percettivo dell'altro e di starci comodo; di essere sensibile, attimo dopo attimo, ai cambiamenti di percezione, sentimenti e significati che fluiscono nell'altro: dalla rabbia alla tenerezza, dalla confusione all'insight.”⁹⁶

La pedagogia rogersiana, poi ripresa da Gordon, applicata alla nostra prospettiva di ricerca ritrova degli elementi significativi allo studio della relazione educativa: dalla *motivazione cognitiva* intesa come capacità umana di conoscere, capire e apprendere, all'apprendimento significativo auto-promosso e auto-gestito, all'autovalutazione, auto fiducia e autocritica, fino alla significatività esistenzialmente verificabile dei contenuti proposti da parte dei docenti.⁹⁷

L'educazione centrata sulla persona pone al centro della sua pedagogia l'empatia, considerata da Rogers come “agente educativo (...) che rilassa, dà conferma e riporta in una dimensione umana anche la persona più spaventata, bloccata e confusa (...), incrementa il senso di appartenenza e l'apertura al sociale, sviluppando una forma molto efficace di connessione interpersonale.”⁹⁸

Se la pedagogia rogersiana nasce e trova la sua applicazione in contesti tipicamente clinici e terapeutici, sarà con Thomas Gordon che i caratteri fondamentali di una metodologia fenomenologico-esistenziale saranno trasferiti a contesti più specificatamente educativi.

Rispetto, empatia e congruenza, le caratteristiche fondanti nella prospettiva rogersiana, diventano gli elementi fondamentali nella relazione educativa, in una logica educativa che passa dalla competitività alla collaborazione.

⁹⁶ Ivi, p.11

⁹⁷ Rogers C.(1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze.

⁹⁸ Gordon T.(1991), *Insegnanti efficaci*, op. cit., p.11

“Ad un insegnante direttivo, centrato sul compito e sul controllo dell'efficienza produttiva, Gordon sostituisce una persona che promuove l'espressione dei bisogni, delle idee e delle emozioni e si libera dalla paura di perdere il controllo della classe. (...) L'educazione è essenzialmente un'impresa autogestita. L'insegnante non è più colui che trasferisce il suo sapere agli studenti ma colui che sa essere con gli studenti in modo funzionale al loro processo di apprendimento (...). Per questo la centralità degli interessi si sposta dai contenuti e dalle metodologie didattiche alla qualità della relazione, alla intenzionalità, ai processi di comunicazione e interazione, alla capacità dell'insegnante di facilitare gli alunni nella soluzione dei loro problemi e di essere congruente e trasparente nella ricerca di una soluzione dei suoi stessi problemi: in sintesi alla sua sensibilità e alla sua capacità di rendere sinergico un sistema complesso come la scuola.”⁹⁹

Nella nostra prospettiva di ricerca “l'affermazione della sostanziale positività dell'uomo e della natura; il rispetto e la facilitazione del processo attraverso il quale le persone tendono all'autorealizzazione; l'empatia, la congruenza, la trasparenza; l'ancoraggio ai fatti e l'uso del metodo fenomenologico esperienziale; l'apertura al mistero della vita e insieme l'impegno nella ricerca e verifica delle soluzioni ipotizzate”¹⁰⁰ costituiscono elementi significativi per un approccio integrato alla relazione educativa.

Nell'analisi della relazione educativa rogersiana Luisa Lorusso¹⁰¹ propone una metafora per rappresentare l'atteggiamento educativo nella relazione genitori-figli; ella scrive: “propongo una metafora per

⁹⁹ Ivi, p.7

¹⁰⁰ Ivi, p.18

¹⁰¹ Lorusso L.(2009), *La relazione educativa rogersiana*, in Barano C., Fortin D. (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa*, Erickson, Trento

illustrare come un giusto atteggiamento educativo consista nel pensare ai bambini come ai semi di una pianta, i quali per svilupparsi e crescere hanno bisogno che un genitore-giardiniere si dedichi pazientemente e a lungo a fornire loro le condizioni generali per una crescita rigogliosa”¹⁰², indicando l'acqua, la luce e il clima come elementi fondamentali della relazione educativa. Il nostro intento, sulla scia dell'insegnamento di Froebel¹⁰³, che parlava di *maestra-giardiniere*, è quello di utilizzare questa metafora applicata alla relazione educativa insegnante alunno.

L'insegnante giardiniere che cura e si prende cura della relazione educativa è attento nel considerare tutti gli elementi necessari alla crescita rigogliosa di un seme.

L'insegnante giardiniere nella sua azione educativa pone attenzione al *Terreno* consapevole che “nulla può attecchire, sviluppare e fiorire se il terreno non è ricco, generoso e fertile”¹⁰⁴, il terreno va preparato ad accogliere il seme, così come uno studente va preparato a divenire se stesso attraverso un'azione educativa responsabile, consapevole, congruente e rispettosa dell'altro: “se è una quercia non va costretto ad essere una rosa, se è un filo d'erba va aiutato ad essere il miglior filo d'erba che può diventare”.

“Il Terreno può essere fertile, ma se non viene annaffiato nessuna pianta vi può crescere e prosperare. La comunicazione è per gli esseri umani ciò che l'acqua rappresenta per il terreno.”¹⁰⁵

L'insegnante giardiniere, dunque, utilizza l'acqua come metafora al nutrimento trasparente e congruente del suo agire *intenzionalmente*

¹⁰² Ivi, p.55

¹⁰³ Froebel F.(1937), *L'educazione dell'uomo e scritti scelti*, Cedam, Padova

¹⁰⁴ *Ibidem*

¹⁰⁵ *Ibidem*

educativo, in grado di esprimere attraverso la sua azione professionale ciò che pensa e ciò che sente attraverso un linguaggio verbale e non verbale coerente, autorevole e responsabile.

L'*insegnante giardiniere* sa bene che una pianta ha bisogno della luce per crescere sana, forte e robusta: “ogni pianta va alla ricerca di una fonte luminosa; se questa è insufficiente la pianta cresce debole.” La luce è per la pianta ciò che il calore della comprensione empatica di un insegnante è in grado di trasmettere al suo allievo.

Tuttavia l'*insegnante giardiniere* deve sapere che in alcuni casi è sua la responsabilità di nutrire il terreno con dei *preparati*, laddove gli elementi naturali (acqua, luce) da soli non bastano a garantire una crescita sana e robusta. I *preparati*, in questo caso, sostengono la crescita naturale e aiutano sia il giardiniere che la pianta nel percorso di crescita. Chiaramente i *preparati* a cui facciamo riferimento sono da una parte tutti quegli elementi di crescita personale professionale dell'insegnante (aggiornamento, formazione), e dall'altra tutti quegli elementi (strumenti, supporti, programmi), che possono agevolare la crescita personale e scolastica degli allievi.

Tutti questi elementi di cui dispone e che si costruisce l'*insegnante giardiniere* contribuiscono a determinare il *clima educativo* in cui la relazione educativa si realizza.

Tra gli approcci utilizzati nella nostra prospettiva, un notevole contributo assume nell'analisi della relazione educativa la prospettiva frankliana della Logoterapia.

L'approccio fenomenologico-esistenziale, infatti, sarà utilizzato in questo lavoro nella prospettiva della Logoterapia e Analisi Esistenziale di Viktor E. Frankl, in cui la pedagogia “individua nell'esigenza di senso il fondamento stesso e la direzione originaria dell'agire

educativo.”¹⁰⁶ Come abbiamo precedentemente indicato¹⁰⁷, l'intento di chi scrive è quello di riflettere su un approccio integrato all'analisi della pedagogia che *ha cura* e che *si prende cura* della relazione educativa. Così come è stato sottolineato “*aver cura della relazione, educare ad averne cura* può porsi come propositivo compito progettuale di una pedagogia in cui la dimensione teleologica agganci, *nella relazione*, la tensione etica/empatico-comunicativa-didattica. Lo spazio lasciato libero dalla crisi della razionalità ontometafisica-filosofica non può essere occupato da alcuna teleologia tecnologica, in sé sterile di orientamento etico-valoriale, ma deve essere *assediato*, in ogni angolo di vita, dall'*educativo*. E, poiché è la relazione che struttura la vita e ogni discorso intorno ad essa, che si costituisce come progetto e strumento di ogni progetto, è sempre la relazione che può consentire il distendersi della *speranza* tra la teoremi e la prassi dell'*educativo*, tra la teleologia pedagogica e i possibili esperimenti (empirico-pratici) della sua operatività”¹⁰⁸.

In questa prospettiva la pedagogia fenomenologico esistenziale di Frankl “richiama l'agire educativo alla sua originaria intenzionalità di *progettazione esistenziale* (...) esprimendo un orientamento educativo che persegue possibili risposte al diffuso bisogno di aver cura dell'esistenza per una crescente umanizzazione dei servizi socio-educativi, perseguita secondo le parole di Frankl, attraverso una *tecnica dell'umanità* da contrapporre all' *inumanità della tecnica*.”¹⁰⁹

¹⁰⁶ Bruzzone D.(2007),*Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, op. cit., p.11

¹⁰⁷ Vedi prg 1.1. *Dall'emergenza educativa alla relazionalità educante* del presente lavoro

¹⁰⁸ Clarizia L.(2000), *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma, p.143

¹⁰⁹ Bruzzone D.(2007),*Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, op. cit., p.12

In questa direzione, dunque, l'approccio logoterapeutico offre alla pedagogia “una chiave di lettura epistemologica, ontologica e metodologica che consente di pensare l'educazione evitando di assimilarla indebitamente ad altre forme di cura non propriamente educative e richiamando alla sua vocazione originaria: quella cioè di essere *supporto alla progettazione esistenziale*, affinando strumenti e procurando esperienze che abilitino il singolo al difficile compito di esistere in maniera autentica in ogni situazione della vita. L'intenzionalità pedagogica, infatti, si declina in una peculiare aderenza alla realtà e nel contempo in una fondamentale apertura al possibile.”¹¹⁰

Il tempo educativo, in questa prospettiva, è nel presente “ma si trascende nel futuro attraverso un'intenzionalità modificatrice che sottende le azioni educative in quanto progettuali”¹¹¹, mantenere costante la dimensione della progettualità è ciò che determina l'esito formativo nella dimensione temporale.

Nella prospettiva di un approccio integrato, la pedagogia fenomenologico-esistenziale ci fornisce degli elementi importanti: da una parte l'educazione e l'esistenza come Cura (*Fürsorgen*), dall'altra una visione dell'uomo in grado di superare le diverse forme di riduzionismo, per giungere ad un' *ontologia dimensionale*, fino a giungere alla *coscienza* come “luogo spirituale della ricerca di senso”¹¹².

L'educazione come Cura (*Sorge*) non può porsi come Cura *Incurante* (*Besorgen*) “tipica del possesso, dell'utilizzo, del commercio, della

¹¹⁰ Ivi, p.18

¹¹¹ Iori V.(2006), *Nei sentieri dell'esistere. Spazi, tempo, corpo nei processi formativi*, op. cit., Trento, p.124

¹¹² Bruzzone D.(2007), *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, op. cit., p.124

strumentalizzazione nella dimensione quotidiana in autentica”¹¹³, ma deve porsi come *Aver Cura (Fürsorgen)*, una cura rivolta agli altri, che “quando non si intromette, sostituendosi a loro e dominandoli tacitamente (modalità difettiva inautentica con cui si identificano tanti atteggiamenti pseudo-educativi), li immedesima ne loro esser-liberi per la propria cura.”¹¹⁴ Il concetto di cura pedagogica, secondo l’approccio fenomenologico-esistenziale, implica dunque la capacità di “coltivare nel soggetto educativo la passione per la cura di sé, ossia accompagnarlo nel processo di costruzione di quegli strumenti cognitivi ed emotivi necessari a tracciare con autonomia il cammino dell’esistenza, così da tessere il tempo della vita avendo cura che ogni giorno, e del giorno ogni attimo, sia attualizzazione di un processo di senso.”¹¹⁵

Veniamo ora all’altro aspetto che trova riscontro nella proposta di un approccio integrato allo studio della relazione educativa, la prospettiva di analizzare l’uomo nella sua triplice dimensionalità, in cui si attua una comprensione di tipo fenomenologico : “la questione della ricerca di senso, ripetutamente rimossa ed estromessa da una scientificità naturalistica ed oggettivante, ritorna prepotentemente al centro del discorso sull’umano, come sua dimensione ineludibile e costitutiva.”¹¹⁶ Nell’ontologia dimensionale di Frankl l’uomo è costituito da tre dimensioni: biologica, psicologica e spirituale, si tratta di tre dimensioni che possono essere distinte, ma non separate e che nella loro totalità consentono una lettura della persona umana non riduzionistica.

¹¹³ Ivi, p.56

¹¹⁴ Bruzzone D.(2007),*Ricerca di senso e cura dell’esistenza*, op. cit., p.18

¹¹⁵ Mortari L.(2006),*La pratica dell’aver cura*, Mondatori, Milano,p.12

¹¹⁶ Bruzzone D.(2007),*Ricerca di senso e cura dell’esistenza*, op. cit., p.24

Nella seconda parte del presente lavoro, queste tre dimensioni, saranno applicate alla relazione educativa e nello specifico alla professionalità docente *nella* relazione educativa.

Senza entrare nello specifico dell'ontologia dimensionale, quello che in questa fase del lavoro ci preme sottolineare è che, nella prospettiva frankliana, la tendenza a considerare la persona umana come psico-fisico-spirituale (*noetico*) si esplica attraverso due leggi: “applicando queste due leggi alla realtà umana, avremo che, non considerando le tre dimensioni nella loro globalità, la persona, proiettata sulle sole dimensioni biologica e psicologica, potrà apparire come un animale, e allo stesso modo, un uomo e un animale proiettati sul piano biologico-psicologico appariranno come la stessa realtà.”¹¹⁷

Scopo dell'educazione diviene in questa prospettiva l' *affinamento della coscienza*, la cui funzione pedagogica consiste nel fornire alle persone gli strumenti per compiere scelte critiche, consapevoli e responsabili, in questo senso “la concezione dell'educazione come affinamento della coscienza comporta l'assunzione del valore formale della responsabilità come principio e fine dell'intervento educativo, precedente a qualsiasi altra opzione ideologica o morale.”¹¹⁸

Il contributo frankliano alla proposta di un approccio pedagogico integrato consiste nell'identificare la *ricerca di significato* e il ricorso alla responsabilità come risposta alla crisi dei valori, e ciò “in un'epoca di incertezza (Bauman 1999) sociale e di identità *liquide* (Bauman 2006) permette di non perdere la fiducia pedagogica di fondo, che consiste nell'individuare nel cuore del soggetto umano le potenzialità per ricostruire orizzonti di senso condivisi (...)”¹¹⁹

¹¹⁷ Fizzotti E.(2007), (a cura di), *Il senso come terapia*, FrancoAngeli, Milano

¹¹⁸ Bruzzone D.(2007), *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, op. cit. p.126

¹¹⁹ Ivi, p.128

L'approccio sistemico-relazionale ci offre una chiave di lettura importante nel nostro discorso, ossia la possibilità di declinare - tra le tante possibilità - la pedagogia all'analisi ed alla lettura sistemica delle relazioni educative.

“Il campo della relazione educativa è stato tipicamente assunto in chiave fondativa da un approccio di tipo sistemico nei confronti dell'azione formativa. La teoria sistemica, come teoria che assume la dinamicità interdipendente di fatti e attori dei processi indagati, si dimostra peculiarmente funzionale al discorso pedagogico, al fine di rendere conto della sua aggrovigliata complessità”¹²⁰.

Duccio Demetrio¹²¹, delinea una serie di caratteristiche che definiscono come *educativa* una relazione.

L'*asimmetria* di natura intenzionale e direzionale, in grado di fornire ai diversi attori la specificità di un ruolo, la *frequenza* in grado di determinare cambiamenti oggettivi e misurabili, il *contenuto contestuale* ciò che rende ragione allo scambio comunicativo, la *posizione* intesa come la distanza o la vicinanza tra gli attori che partecipano al processo comunicativo-relazionale.

Nella prospettiva che guida il presente lavoro, la relazione educativa è sempre una *relazione asimmetrica*¹²² in cui è la *responsabilità etica, professionale* dell'educatore a legittimare la relazione stessa: essa, infatti, rappresenta il *luogo di cura* in cui la risposta educativa è determinata dalla qualità relazionale. Recuperando la prospettiva di Laneve¹²³ che espone un modello di relazione educativa che va

¹²⁰ Massa R.(1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p. 452

¹²¹ Demetrio D.(1986), *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Unicopoli, Milano.

¹²² Clarizia L. (2005), *La relazione*, Anicia, Roma

¹²³ AA.VV.(2008), *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. XLVI Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia, pag. 203

dall'incontro al prendersi cura, giungiamo ad una prima riflessione sul concetto di educazione, "l'educazione dal punto di vista pedagogico, tuttavia, non è la pur importante e corretta descrizione di un fenomeno, ma la sua *valutazione e trasformazione* sempre maggiore nel senso del vero, del buono, del giusto, del bello e del piacevole. In questa prospettiva non basta prendere atto della complessità dell'educazione: bisogna anche compromettersi con un *giudizio pratico* sulle manifestazioni di tale complessità per agire di conseguenza."¹²⁴

In termini, più strettamente pedagogici, "è come dire che l'*educazione* non riguarda solo la *testa ben fatta* (...), ma concerne anche il *cuore* (sentimenti, significati dell'esperienza emotiva, valori, senso delle cose e dell'esistenza cosciente) e la *mano* (capacità, abilità, operatività trasformativa)"¹²⁵.

¹²⁴ Bertagna G.(2010), *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, p.375

¹²⁵ Acone G.(2005), *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, op. cit. p. 156

Riferimenti bibliografici al I Capitolo

- Acone G. (1997), *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia
- Acone G., Clarizia L., (1988), *La metafora dello sviluppo*, Morano, Napoli
- Acone G., Clarizia L., (1995), *Fenomenologia dell'esperienza educativa*, Morano, Napoli
- Acone G. (2000),(a cura di) *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, SEAM, Roma
- Acone G. (2001), *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno
- Acone G.(2004), *La Paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post – modernità*, La Scuola, Brescia
- Acone G. (2005), *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Edisud, Salerno
- Acone G.(2006), (a cura di),*Esplorazioni teoriche pedagogia*. Edisud,Salerno
- Acone G.(2009), *Cultura prevalente ed emergenza educativa in Pedagogia e Vita 2009,2*, La Scuola, Brescia
- Aristotele, *Etica nicomachea*, in AA.VV (1969),*Opere* Vol VII, Laterza, Roma-Bari.
- Benedetto XVI, *Lettera alla città e alla diocesi di Roma sull'urgenza dell'educazione*, Roma 21 gennaio 2008.
- Bertagna G.(2010), *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia
- Bertolini P.(1996), *La Responsabilità educativa*, Il Segnalibro, Torino
- Braido P.(1969), *Paideia aristotelica*,Pas, Roma

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

- Bruzzone D.(2007),*Ricerca di senso e cura dell'esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico esistenziale*,Erickson, Trento
- Buber M.(1923), *Il principio dialogico*,tr. It., ed. Comunità Milano, 1958
- C.M. Martini (1987),*Dio educa il suo popolo*, Centro Ambrosiano, Milano
- Cambi F.(2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma
- Casotti M. (1952), *Maestro e scolaro*, La Scuola, Brescia
- Chiosso G. (2009), *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanea* ,Mondadori, Milano
- Chiosso G.(2009), *I significati dell'educazione*, Mondadori, Milano
- Clarizia L. (2000), *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma
- Clarizia L. (2005), *Psicopedagogia dello sviluppo umano*, Edisud, Salerno
- Demetrio D.(1986), *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Unicopoli, Milano
- Faranda F.(1979), *Quintiliano: l'istituzione oratoria* Vol.I, UTET, Torino
- Froebel F.(1937), *L'educazione dell'uomo e scritti scelti*, Cedam, Padova
- Frankl V.E. (1997), *La vita come compito. Appunti autobiografici*, Torino, SEI
- Frankl V.E. (1998), *Senso e valori per l'esistenza. La risposta della logoterapia*, Città Nuova Editrice, Roma
- Frankl V.E. (1999), *Uno psicologo nel lager*, Edizioni Ares, Milano
- Frankl V.E. (2000), *Dio nell'inconscio*, Morcelliana, Brescia

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

- Frasca R.(1994), *Pseudo-Plutarco: come educare i propri figli, 12-13*La Nuova Italia, Firenze
- Gellio A.(1992), *Notti attiche*, IX,1, Utet, Torino
- Gentile G.(1954), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica Vol. I. Pedagogia generale*, Sansoni, Firenze
- Gordon T.(1991), *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze
- Granese A.(2000), *Lettera ad u ministro della PI*, Anicia, Roma
- Heidegger M.(1927), *Sein und Zeit*, trad. it a cura di Chiodi P. (1980), *Essere e Tempo*, Longanesi e C., Milano
- Iori V.(2006), *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento
- Laneve C.(2008), *Per Un modello di relazione educativa*, in AA.VV , *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. XLVI Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia
- Laneve C.(2010), *Dentro il fare scuola*, La Scuola, Brescia
- Lorusso L.(2009), *La relazione educativa rogersiana*, in Barano C., Fortin D. (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa*, Erickson, Trento
- Mari G.(2009), *La relazione educativa*, La Scuola, Brescia
- Maritain J. (2001), *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia
- Marziale, *Epigrammi*, X 62, RCS, Milano
- Mortari L.(2006),*La pratica dell'aver cura*, Mondatori, Milano
- Mounier E.(1964), *Il personalismo*, AVE, Roma
- Pagano R.(2010),*Filosofia dell'educazione e pratica dell'insegnamento* in Laneve C., *Dentro il fare scuola*, La Scuola, Brescia
- Perla L.(2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

- Pestalozzi J. *Diario Sull'educazione del figlio*, in Becchi E.(1970), *Scritti scelti*, UTET ,Torino
- Riva M.G., *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, in Massa R.(1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari
- Rogers C.(1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze
- Rousseau J.J.(1964), *Emilio*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze
- S.G. Bosco, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, in Braido P.(1965), *La Scuola*, Brescia
- Stenzel J. (1968), *Platone educatore*, trad. it. Laterza, Bari
- Tessore D. (2005) , *Clemente Alessandrino. Il pedagogo*, I, 7, Città Nuova, Roma

Capitolo II

“La relazione educativa nei DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento)”

2.1 Teoria e clinica nei DSA

Analizzare la relazione educativa *nei* DSA significa orientare lo sguardo della ricerca in una direzione che sia in grado di coniugare la conoscenza dei modelli teorici con la consapevolezza della dimensione clinica.

L'integrazione tra la dimensione teorica e quella clinica diviene condizione necessaria per tutti quelli che, a vario titolo, lavorano nel mondo dei DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento), ma lo è anche per tutte quelle professionalità che si occupano di progettare un intervento educativo e di sostenere un percorso di apprendimento.

Il tentativo è quello di consentire di superare una sorta di separazione tra dimensione teorica e dimensione clinica nei Disturbi dello Sviluppo che ha caratterizzato negli anni non solo il mondo educativo, ma anche quello sanitario determinando così “conseguenze negative in entrambi gli ambiti: sul piano euristico i diversi disturbi dello sviluppo sono stati a lungo studiati dai ricercatori provenienti da discipline diverse e attraverso modelli esplicativi profondamente dissimili; sul piano clinico, di fronte a questa disparità di interpretazioni, gli operatori sanitari hanno acquisito l'abitudine di costruire le proprie scelte diagnostiche terapeutiche sulla medicina basata sulle evidenze, preferendo piuttosto contare sulla loro esperienza clinica o su modelli diagnostici e di intervento molto settoriali e poco validati anche se apparentemente convincenti. L'ultimo decennio (...) ha visto una crescente attenzione verso la complessità (...) dei disturbi di sviluppo e un maggior confronto tra ricercatori di diversi settori (...). Nasce così il

concetto di *Neurodevelopmental Disorders* (Disturbi dello Sviluppo).¹²⁶

I disturbi dello sviluppo, nei quali rientrano i DSA sono disturbi settoriali che possono provocare “limitazioni in nuclei funzionali dominio specifici che possono manifestarsi durante la prima o la seconda infanzia come ritardi nel raggiungimento delle pietre miliari dello sviluppo e come anomalie qualitative o assenza di funzioni in uno o più domini.”¹²⁷

La necessità di supportare il professionista della relazione educativa nei DSA con un modello che sia in grado di coniugare la dimensione teorica e quella clinica ci induce a considerare come riferimento scientifico del presente lavoro le Linee Guida Nazionali per i DSA¹²⁸. Questo *strumento* pubblicato dalla Società Italiana di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'Adolescenza (SINPIA), condiviso dai Servizi Sanitari del territorio nazionale costituisce il modello teorico-pratico per la definizione, la diagnosi, il trattamento e la gestione dei DSA .

I DSA rientrano dunque dei disturbi dello sviluppo, tuttavia emerge la necessità di effettuare una prima ma importante distinzione e chiarificazione concettuale tra Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e Disturbi Non Specifici dell'Apprendimento (DNSA) .

La necessità di una chiarificazione concettuale e terminologica nasce dalla confusione che nel tempo si è generata in questo settore, dalla “disomogeneità della gestione clinica dei DSA sul territorio

¹²⁶ Mariani A., Marotta L., Pieretti M.(2009), (a cura di), *Presa in carico e intervento nei disturbi dello sviluppo*, Erickson, Trento, p.130

¹²⁷ *Ibidem*

¹²⁸ SINPIA-Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2006), *Linee guida per il DDAI e i DSA. Diagnosi e interventi per il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Erickson, Trento

nazionale”¹²⁹, dalla scarsa attenzione rispetto all’evoluzione dei DSA sul piano “cognitivo emozionale, strumentale, dell’adattamento sociale e lavorativo”¹³⁰ e dalla convinzione che solo negli ultimi anni importanti evidenze scientifiche abbiano risvegliato l’interesse nazionale ed internazionale al fenomeno.

A partire da queste considerazioni è importante evidenziare che i DSA costituiscono disordini neuroevolutivi che si manifestano in bambini con uno sviluppo intellettivo tipico, esposti ad una normale fase di scolarizzazione, in assenza di alterazioni neurosensoriali, e che nonostante tali premesse mostrano una difficoltà nell’acquisizione di una o più abilità scolastiche.

I Disturbi Specifici dell’Apprendimento, costituiti da dislessia¹³¹, disgrafia, disortografia e discalculia, sono disturbi dello sviluppo caratterizzati da una discrepanza¹³² tra le abilità riferibili alla categoria degli apprendimenti della letto-scrittura, inferiore per età cronologica e classe frequentata, e livello cognitivo che si presenta invece nella norma o superiore alla norma. E’ importante sottolineare il valore del termine abilità legato ad una prestazione che è possibile valutare con appositi strumenti (test neuropsicologici), i cui risultati si interpretano sulla base di parametri statistici di riferimento.

¹²⁹ Associazione Italiana Dislessia (a cura di), (2009), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, Erickson, Trento , p.7

¹³⁰ *Ibidem*

¹³¹ E’ importante sottolineare, che in questo lavoro con il termine Dislessia si fa riferimento alla dislessia evolutiva (DE), non alla dislessia acquisita, intesa come perdita di quell’abilità a seguito di un danno cerebrale o di una patologia.

¹³² Per questioni di completezza scientifica dobbiamo evidenziare come nell’indagine clinica, ad oggi, il criterio di discrepanza apra una disputa di notevole rilevanza teorica (Stella 2003) legata sia ad una scarsa condivisione clinica rispetto a quali indici di QI utilizzare per il calcolo della discrepanza (*verbali* o di *performance*) sia alla coesistenza del DSA con quello che viene definito “Ritardo” di lettura (Penge, Mariani, Pieretti, Arcangeli, Ceccarelli, Riccio 1999).

I DSA sono dunque deficit funzionali determinati da alterazioni di natura neurobiologica la cui definizione trova un riscontro scientifico condiviso nei diversi sistemi di classificazione diagnostica nazionale e internazionale, dall' ICD-10¹³³ (*Classificazione Internazionale delle malattie*, al DSM-IV¹³⁴ (*Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*).

I Disturbi Non Specifici dell'Apprendimento (DNSA), invece, si possono manifestare in soggetti con categorie diagnostiche specifiche come ritardo mentale, ADHD, disabilità sensoriale o neurologica; si tratta, quindi, di disturbi che non si limitano a disabilitare un solo dominio (come per i DSA), ma possono essere riscontrati in tutte le aree di apprendimento, determinando un deficit che non consente di acquisire le competenze scolastiche.

¹³³ Ministero della Sanità, O.M.S. (2001), *ICD-10 Classificazione Internazionale delle malattie*, Istituto poligrafico dello Stato

¹³⁴ American Psychiatric Association (1996) *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, IV^a ed. (DSM-IV)*. Masson, Milano

2.2 Dall'apprendimento della letto-scrittura ai DSA

I DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) sono dunque disturbi settoriali la cui causa, di natura biologica, interferisce in maniera significativamente negativa nell'acquisizione dei processi di letto-scrittura.

Il carattere di settorialità è determinato da una disomogeneità tra il livello cognitivo, nella norma o superiore, e le specifiche abilità¹³⁵, inferiori per età cronologica e classe frequentata.

Si tratta di disturbi nei quali le modalità normali di acquisizione delle capacità in questione sono alterate già nelle fasi iniziali dello sviluppo, le cui manifestazioni si esplicitano, in genere, con l'ingresso del bambino nella scuola primaria.

“I disturbi specifici dell'apprendimento, riconducibili ad un'origine neurobiologica e neuroevolutiva, si manifestano esplicitamente al primo ingresso nell'istituzione scolastica e, quindi, sorprendono l'adulto che si è già costruito un'immagine del proprio bambino e ora stenta a credere che possa emergere qualche problema con una base costituzionale. L'approccio scientifico, ma soprattutto culturale nei confronti dei DSA, ci porta alle ricerche sul funzionamento mentale e sulla scoperta delle sue basi neuronali.”¹³⁶

Per questo motivo quando si parla di DSA non si può far riferimento né alla mancanza di opportunità o ad ambienti svantaggiati privi di stimoli adeguati, né alle conseguenze di una malattia cerebrale acquisita. Piuttosto si ritiene che i disturbi derivino da anomalie nell'elaborazione

¹³⁵ Il termine abilità, ricordiamo è in questo caso legato ad una prestazione che è possibile valutare con appositi strumenti (test neuropsicologici), i cui risultati si interpretano sulla base di parametri statistici di riferimento.

¹³⁶ Guaraldi G., Pedroni P., Moretti Fantera M.(2010), *Al diploma e alla laurea con la dislessia*, Erickson, Trento, p.18

cognitiva legate in larga misura a qualche tipo di disfunzione biologica.¹³⁷

Analizzare la relazione educativa nei DSA e tentare di definire una possibile progettazione educativa *nei* DSA significa partire dalla conoscenza dei processi legati all'apprendimento della letto scrittura e dalla consapevolezza del funzionamento mentale nei suddetti processi.

Una lettura pedagogica dei DSA in grado di definire tali disturbi come una diversa modalità di apprendimento parte dalla seguente affermazione: “non siamo nati per leggere”¹³⁸, ovvero non esiste una dimensione genetica, neuronale che è deputata alle attività di lettura e scrittura.

I processi di letto-scrittura, infatti - secondo la neuroscienziata cognitivista americana Maryanne Wolf - costituendo un'invenzione umana si sono potuti realizzare grazie alla plasticità del nostro cervello “in grado di riorganizzarsi per apprendere una nuova funzione intellettuale. All'origine dell'attitudine del cervello a imparare a leggere c'è la sua proteiforme capacità di creare nuovi collegamenti tra strutture e circuiti originariamente preposti ad altri, più basilari processi cerebrali con un più lungo curriculum evolutivo, come la vista e la lingua parlata.”¹³⁹

La lettura non è dunque un processo naturale ma una forma di adattamento del cervello ad un'invenzione umana.

Un'interpretazione tale dei processi di letto-scrittura determina una riflessione allo studio dei DSA, che nel nostro lavoro di ricerca si orienta sui seguenti principi:

¹³⁷ Ministero della Sanità, O.M.S. (2001), *ICD-10 Classificazione Internazionale delle malattie*, Istituto poligrafico dello Stato

¹³⁸ Wolf M.(2007),*Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano, p.9

¹³⁹ *Ibidem*

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

- I DSA non costituiscono una patologia o una deficienza,
- I DSA non riducono il livello intellettuale del soggetto coinvolto,
- I DSA sono determinati da una diversa associazione e-o funzionalità tra i diversi sistemi che partecipano all'acquisizione dei processi di letto-scrittura.

Senza entrare nel complesso mondo delle neuroscienze, condividiamo l'ipotesi per cui i principi dell'organizzazione cerebrale sono i presupposti per l'acquisizione dell'apprendimento della letto-scrittura: la capacità del cervello umano di realizzare collegamenti con le varie strutture al suo interno, la capacità di costruire aree specializzate per poter riconoscere gli schemi di informazione, e infine la capacità del cervello umano di recuperare e collegare le informazioni da queste aree. Da un punto di vista pedagogico, quello che in questa sede ci appare opportuno evidenziare, per poter comprendere i processi di apprendimento, è che la complessità dei processi di letto-scrittura è determinata sia dalla presenza di componenti sociali e relazionali che dalla necessaria integrazione e comunicazione tra le diverse regioni del cervello: visive, uditive, linguistiche e concettuali, che partecipano e realizzano gli apprendimenti stessi.

“Jeanne Chall, ricercatrice ad Harvard, nel campo della lettura, insegnava che l'acquisizione della facoltà di leggere sale una sequenza precisa di gradini dal pre-lettore al lettore esperto; gradini che possiamo studiare come imparando la storia naturale o suonando la sinfonia. Ed effettivamente mi piace pensare all'intreccio di relazioni tra le componenti della lettura come a una specie di sinfonia: ciò che noi

ascoltiamo è prodotto da una pluralità di musicisti, ognuno ben distinguibile dagli altri e tutti partecipanti al tutto.”¹⁴⁰

Ed è proprio a partire dalla metafora della sinfonia che è possibile comprendere la complessità dell'acquisizione dei processi di letto-scrittura, la cui caratteristica peculiare non è certo la linearità ma l'intreccio di fattori innati, da una parte, acquisiti e costruiti dall'altra.

La complessità dei processi di letto-scrittura appare ben rappresentata dalla Piramide della lettura¹⁴¹, che mostra l'integrazione continua tra i diversi livelli e i diversi processi che si attivano durante un comportamento di lettura.

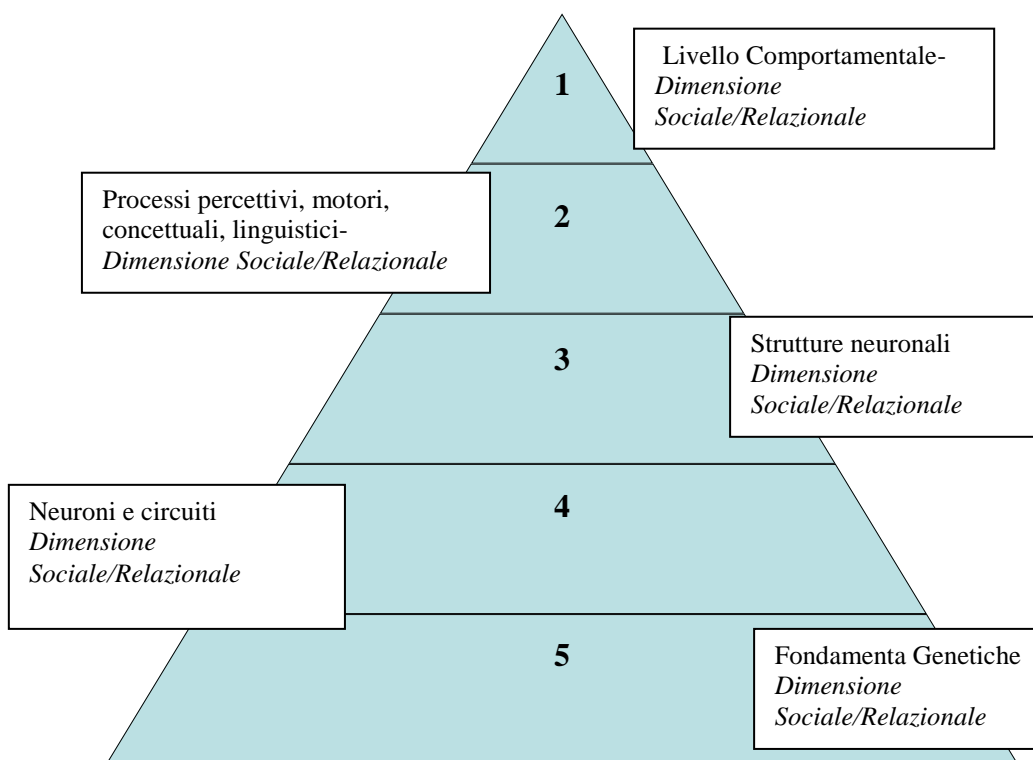


Figura 1
Esempio liberamente tratto e modificato da Wolf M. (2007), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano

¹⁴⁰ *Ibidem*

¹⁴¹ *Ivi*, p.184

La piramide di lettura è costituita da 5 livelli differenti per struttura e caratteristiche, ma accomunati dalla presenza dei processi sociali e relazionali, poiché riteniamo che tutti gli apprendimenti passano sempre attraverso una dimensione relazionale che ne orienta il senso ed il significato.

Il primo livello (1) rappresenta il comportamento di lettura - della singola parola o della frase - il secondo livello (2) è costituito da tutti quei processi percettivi, motori, concettuali e linguistici che sono coinvolti nei processi di lettura, e che poggiano su strutture neuronali (3), che collegate ci permettono di leggere. Il livello 4 è rappresentato dai gruppi di neuroni in grado di recuperare le informazioni (lettere e grafemi) in maniera automatica, mentre il 5 livello “rappresenta i geni che programmano i neuroni a formare gruppi di lavoro, strutture e circuiti nervosi, approfittando dei processi preesistenti come la visione e il linguaggio.”¹⁴²

Come si può osservare nel disegno, la nostra prospettiva pur riconoscendo come fondamentali e necessari i processi di funzionamento del cervello, ritiene opportuno evidenziare, come anche i processi di letto-scrittura, ancor più perché invenzione umana, non possono mai essere isolati dalle componenti sociali e relazionali che li contraddistinguono.

¹⁴²Ivi, p.185

2.3 I DSA e la metodologia della *Consensus Conference*

La ricerca scientifica sui DSA ha subito, negli ultimi 20 anni un notevole incremento in termini di conoscenza sia sul piano teorico che su quello clinico.

Nella storia dell'uomo, il primo caso di DSA è fatto risalire, secondo gli studi di Doris Johnson¹⁴³ al II secolo d.C., nel lavoro di Filostrato che racconta delle difficoltà nell'acquisizione dei processi di lettura incontrate dal figlio di Erode il Sofista. Per farvi fronte il padre ingaggiò 24 schiavi ai quali associò le 24 lettere dell'alfabeto rendendole così maggiormente discriminabili.

Dal punto di vista internazionale le prime specifiche descrizioni di DSA appartengono al contesto medico britannico, nei lavori di Hinschelwood relativi alle dislessie degli adulti, e di Pringle Morgan relative ad un ragazzo di 14 anni.¹⁴⁴

“Con l'ultimo decennio del XX secolo, il campo dei disturbi specifici dell'apprendimento ha visto in Italia una crescita esponenziale(...), la nascita di un'associazione di operatori formati e ricercatori (AIRIPA) e di una che raccoglie anche le famiglie (AID).”¹⁴⁵

La conoscenza scientifica sui DSA, unita alla professionalità di figure specializzate nei DSA ha consentito altresì di abolire una serie di luoghi comuni: dalla definizione di dislessia come malattia, come danno neurologico, “malinteso che nasce dal fatto che un'altra forma di dislessia, la dislessia acquisita nasce da una lesione neurologica provocata da malattie del sistema nervoso centrale o comunque da

¹⁴³ Johnson D. (1986), *Learning Disabilities*, in Ceci S.(a cura di), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*, vol. I

¹⁴⁴ Cornoldi C. (2007), (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna, p.14

¹⁴⁵ Ivi, p.16

eventi patologici evidenti, come un'emorragia cerebrale¹⁴⁶, fino alla convinzione che i DSA scaturissero dallo scarso impegno e dalla pigrizia del bambino al compito.

“In realtà, la lettura e la scrittura sono così facili da acquisire che, per un soggetto normodotato è più difficile non imparare o resistere all'apprendimento piuttosto che appropriarsi di queste abilità. Si consideri che molti bambini imparano a scrivere da soli e che comunque il 90% degli scolari di 1^a elementare impara in due mesi, a prescindere dal metodo didattico utilizzato.”¹⁴⁷

Il contesto sociale degli ultimi anni si arricchisce di contributi scientifici rilevanti sul piano nazionale ed internazionale.

A partire da gennaio 2007 sono infatti disponibili le Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia¹⁴⁸ elaborate con il metodo della Consensus Conference.

Si tratta di un testo che raccoglie sistematicamente e rigorosamente definizioni teoriche e contributi operativi per i DSA, a partire dalle Linee Guida della SINPIA.

Come abbiamo avuto modo di evidenziare nel presente lavoro, i DSA necessitano di un approccio multidimensionale e multiprofessionale sia sul piano teorico che sul piano clinico. Le Raccomandazioni per la pratica clinica dei DSA, tenendo conto di questa necessità sono state elaborate con i contributi di diverse società scientifiche (ACP, AFNOO, AIOrAO, AIRIPA, AITA, ANUPI, FLI SINPIA, SSLI, SIAF, AID), “allo scopo di definire standard clinici condivisi per la diagnosi e la

¹⁴⁶ Stella G., Gallo D.(2004), *Dislessia, scelte scolastiche e formative*, Omega, Torino, p.27

¹⁴⁷ Stella G.,(1996), *Dislessia: aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Franco Angeli, Milano, p.9

¹⁴⁸ Associazione Italiana Dislessia (a cura di), (2009), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, Erickson, Trento

riabilitazione della dislessia evolutiva e dei disturbi ad essa connessi.¹⁴⁹

Se da una parte il mondo scientifico si riunisce nel tentativo di delineare standard clinici condivisi, dall'altra emergono ad oggi difficoltà ed incongruenze, “dati sparsi della letteratura sembrano convergere intorno ad una prevalenza attesa del DSA tra il 3% e il 5 %, ma le diagnosi realmente effettuate non superano l'1 % della popolazione in età scolare. Malgrado il ridotto numero di casi riconosciuti, i DSA costituiscono una parte numericamente rilevante (dal 20% al 30 %) dei bambini/ragazzi seguiti dai servizi di neuropsichiatria infantile. La disomogeneità nella pratica clinica inizia dalla definizione diagnostica e dai protocolli utilizzati.”¹⁵⁰

La difficoltà emergente è che, a tutt'oggi, meno della metà dei bambini con DSA riceve una diagnosi¹⁵¹ e, quando ciò avviene, essa risulta tardiva, poiché il disturbo è riconosciuto spesso solo al termine della scuola primaria, quando cioè le richieste della scuola in termini di apprendimento, richiamano l'utilizzo delle funzioni cognitive come la memoria, la percezione, la capacità associativa, fino a funzioni che richiedono processi di elaborazione più complessi.

Ma vediamo ora di comprendere come i DSA sono inquadrati rispetto alle classificazioni internazionali. Nel DSM-IV si parla di diagnosi dei disturbi specifici di apprendimento “quando i risultati ottenuti dal bambino in test standardizzati, somministrati individualmente, su lettura, calcolo o espressione scritta risultano significativamente al di sotto di quanto previsto in base all'età, all'istruzione e al livello

¹⁴⁹ Ivi, p.11

¹⁵⁰ Ivi p. 8

¹⁵¹ Associazione Italiana Dislessia (a cura di), (2009), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, op. cit.

d'intelligenza. Essi interferiscono in modo significativo con i risultati scolastici o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità di lettura, di calcolo e di scrittura.”¹⁵²

I disturbi specifici dell'apprendimento, dunque “nel DSM-IV sono inquadrati nell'asse I come disturbi della lettura, dell'espressione scritta e del calcolo, nell'ICD-10 vengono inseriti all'interno dei disturbi dello Sviluppo Psicologico con il termine di Disturbi Specifici delle Abilità Scolastiche: Disturbo di Lettura, di Compitazione, delle Abilità Aritmetiche e DS misto”.¹⁵³

Gli elementi conoscitivi necessari alla progettualità educativa dei DSA sono la discrepanza, il carattere evolutivo del disturbo e la comorbidità.

Per *discrepanza* si intende uno scarto significativo tra le abilità intellettive, quindi un quoziente intellettivo nella norma, e le specifiche abilità di lettura, scrittura e calcolo¹⁵⁴.

I DSA hanno *carattere evolutivo* perché la comparsa del disturbo si colloca nella I o nella II infanzia con caratteristiche ed espressioni differenti, a seconda delle diverse fasi di sviluppo del bambino e delle sue abilità.

Infine per *comorbidità*¹⁵⁵ si intende l'associazione con altri disturbi: un bambino dislessico, ad esempio, sarà molto probabilmente anche disgrafico, perché ciò che appare compromesso in questi bambini non è

¹⁵² American Psychiatric Association (1996), *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, (DSM-IV)* Masson, Milano

¹⁵³ Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (SINPIA) *Linee guida per i DSA. Parte I i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*

¹⁵⁴ Come abbiamo avuto modo di evidenziare altrove, (p.48) , negli ultimi anni, il criterio di discrepanza ha aperto una disputa di notevole rilevanza teorica (Stella 2003) legata sia ad una scarsa condivisione clinica rispetto a quali indici di QI utilizzare per il calcolo della discrepanza (*verbali* o di *performance*) sia alla coesistenza del DSA con quello che viene definito “Ritardo” di lettura (Penge, Mariani, Pieretti, Arcangeli, Ceccarelli, Riccio 1999).

¹⁵⁵ Associazione Italiana Dislessia (a cura di), (2009), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, Erickson, Trento, p.39

il processo di acquisizione delle capacità di letto-scrittura, ma la sua automatizzazione.

In base al criterio della comorbilità, dunque, le forme dei DSA: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia, solo raramente si presentano singolarmente, più frequentemente si manifestano in associazione, per questo risulta fondamentale conoscerne le caratteristiche specifiche per comprendere come possano esprimersi sia da sole che insieme.

È chiaro che una diagnosi è sempre di natura clinica, ciò significa che in nessun caso l'osservazione pedagogica può sostituirsi alla professionalità medica. Tuttavia il contesto educativo costituisce il *primo luogo* in cui le difficoltà del disturbo si manifestano, per questo motivo il professionista dell'educazione è chiamato a riconoscere dietro comportamenti che esprimono disagio nell'acquisizione dei processi di letto-scrittura, possibili indicatori del disturbo e richiedere un intervento specialistico precoce.

2.4 Dislessia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia

Dislessia

La dislessia è un disturbo specifico dell'apprendimento “che si manifesta con una significativa e persistente difficoltà ad acquisire ed automatizzare i meccanismi di base della lettura”¹⁵⁶, si tratta di una condizione clinica che, nel contesto scolastico italiano, riguarda e coinvolge un bambino su 30.

L'età in cui è possibile effettuare una diagnosi di dislessia è intorno ai 6/7 anni, tuttavia è possibile segnalare i bambini che presentano degli indicatori di rischio, ossia dei segni che si sono mostrati predittivi e che “permettono di attivare degli utili percorsi di rinforzo funzionale. L'individuazione dei segni di rischio di difficoltà di lettura nell'arco del primo anno della scuola primaria deve avvenire mediante delle osservazioni sistematiche e periodiche delle competenze di lettura-scrittura, con l'obiettivo di realizzare anche delle attività didattico-pedagogiche mirate nel corso dell'anno scolastico.”¹⁵⁷

Le linee guida per i disturbi specifici dell'apprendimento¹⁵⁸ delineano i parametri che devono essere soddisfatti per poter effettuare una diagnosi di dislessia.

Essi sono: la *rapidità*: ossia il tempo impiegato per la lettura di brani, parole e sillabe, e la *correttezza* intesa come il numero di errori commessi nella lettura e nella scrittura, la *comprensione* invece, sebbene fornisca informazioni utili al livello di efficienza della lettura,

¹⁵⁶ Stella G., Di Blasi F., Giorgetti W., Savelli E.(2003), *La valutazione della dislessia. Un approccio neuropsicologico*, Città Aperta, Troina, p.11

¹⁵⁷ Associazione Italiana Dislessia (a cura di), (2009), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, op. cit., p.49

¹⁵⁸ Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (SINPIA) *Linee guida per i DSA. Parte I i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*

secondo le linee guida “non concorre alla formulazione della diagnosi.”¹⁵⁹

Inoltre a seconda della difficoltà di integrazione della funzionalità delle vie ed aree visive uditive, è possibile distinguere diversi sottotipi di dislessia: disfonetica, diseidetica e mista.¹⁶⁰

“La definizione dei sottotipi fa vedere un interessante e stimolante ambito di ricerca, perché mette in risalto e sottende l'esistenza e la conferma di modelli scientifici teorici e le possibili ripercussioni nella specificazione della valutazione diagnostica e del programma riabilitativo.”¹⁶¹

La dislessia disfonetica, di più semplice individuazione rispetto a quella diseidetica, è caratterizzata da una disabilità fonologica che può essere associata ad un disturbo del linguaggio, caratterizza bambini che “leggono frettolosamente, tentano di leggere le parole utilizzando minimi indizi, di solito dalla prima all'ultima sillaba, non si correggono quando sbagliano e pronunciano, a volte, parole senza senso”.¹⁶² Anche la scrittura dei bambini con dislessia disfonetica appare estremamente ricca di errori; nello specifico emergono difficoltà nella comprensione della corrispondenza tra grafema e fonema, frequenti omissioni di lettere e sillabe, inserimenti non corretti delle stesse.

La dislessia diseidetica è “sottesa da disturbi visuo-percettivi”¹⁶³ ossia difficoltà nel riconoscimento delle parole e delle lettere nella memoria visuo-spaziale, caratterizza bambini che leggono lentamente e sillabando tutte le parole come se le vedessero per la prima volta e che

¹⁵⁹ Ivi p.4

¹⁶⁰ *Ibidem*

¹⁶¹ Associazione Italiana Dislessia (a cura di), (2009), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, op. cit., p.44

¹⁶² Ivi p.5

¹⁶³ Ivi p.6

nella scrittura esprimono le medesime caratteristiche, ossia accuratezza, piccoli errori ortografici e inversioni di lettere e sillabe. I bambini affetti da questo sottotipo di dislessia non sono individuati precocemente, anzi la segnalazione avviene molto spesso solo al termine della scuola primaria.

La dislessia mista, infine è caratterizzata dall'associazione delle difficoltà uditive e visive.

Disortografia e Disgrafia

La Disortografia e la Disgrafia sono disturbi specifici dell'apprendimento che riguardano l'area della scrittura.

Il processo di scrittura richiede l'attivazione di abilità complesse che richiamano l'utilizzo sia di competenze linguistiche che di competenze motorie. Ecco perché nei disturbi afferenti all'area della scrittura distinguiamo la *Disortografia*: un disturbo di natura linguistica “ con deficit nei processi di cifratura”¹⁶⁴ e la *Disgrafia*: un disturbo di natura motoria “ con deficit nei processi di realizzazione grafica”¹⁶⁵.

La scrittura di un bambino affetto da disortografia apparirà, dunque leggibile ma caratterizzata da errori fonologici (omissioni di lettere, sostituzione), morfosintattici (punteggiatura, accenti) e ortografici (doppie ecc.).

alcuni autori¹⁶⁶ propongono di suddividere gli errori nella disortografia, in 3 gruppi, che si succedono evolutivamente: errori *fonologici*, per cui la produzione scritta non corrisponde al relativo suono, errori *non fonologici* in cui vi è la corrispondenza con il suono, ma anche la

¹⁶⁴ Associazione Italiana Dislessia (a cura di), (2009), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, op. cit., p.65

¹⁶⁵ *Ibidem*

¹⁶⁶ Tressoldi P.E., Cornoldi C.(2000), *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Giunti O.S., Firenze

congiunzione delle parole separate, e infine errori *fonetici* caratterizzati da un inadeguato utilizzo di doppie e di accenti.

Tuttavia, rispetto alla ricerca scientifica sulla disortografia bisogna evidenziare che a tutt'oggi “per il trattamento della disortografia non esistono dati raccolti in modo sistematico in Italia, e pochi sono anche gli studi condotti all'estero”¹⁶⁷, né esistono studi sistematici sulla velocità di scrittura. È comunque presumibile “che un intervento sulla competenza ortografica abbia effetti benefici indiretti sulla velocità di scrittura, nella misura in cui essa non riguarda il semplice grafismo, ma interessa la capacità di scrivere le parole di senso compiuto”.¹⁶⁸

Se la disortografia è un disturbo afferente all'area linguistica, la disgrafia afferrisce all'area motoria dei processi di scrittura.

Si tratta di un disturbo che non consente una corretta realizzazione grafica; per questo motivo il bambino affetto da disgrafia è un bambino a cui non piace né scrivere né disegnare, che avrà difficoltà a regolare la pressione sul foglio, a controllare la direzione sia nella scrittura che nel disegno, a rispettare i margini, gli spazi, le forme, le dimensioni, le proporzioni delle lettere, la riproduzione.

“Un sistema provvisorio che possiamo suggerire per parlare di vero e proprio disturbo, basato su un giudizio criteriale, è quello della leggibilità del grafema. Per tale criterio, se una persona che non ha mai visto quel tipo di scrittura riesce a decodificare correttamente e senza fatica quanto scritto allora la realizzazione grafica può essere

¹⁶⁷ Cornoldi C. (2007), (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna, p.94

¹⁶⁸ Ivi, p.95

considerata sufficiente. Al contrario se si fa fatica nel riconoscere quanto scritto, il criterio di inclusione è presente.¹⁶⁹

In una ricerca condotta nel 2000, Graham ed il suo gruppo di ricerca¹⁷⁰ hanno dimostrato che insegnando ai bambini del primo anno della scuola primaria adeguati pattern motori, costituiti dalle frecce che indicavano la direzione e l'ordine dei movimenti da seguire nei processi di scrittura, si ottenevano significativi cambiamenti, tuttavia come scrive Cornoldi “ rimane da capire cosa si può ottenere in condizioni di severa disgrafia con alunni che hanno alle spalle qualche anno di scolarizzazione e quindi hanno già automatizzato gli schemi motori per la scrittura dei grafemi”.¹⁷¹

Discalculia

La discalculia è un disturbo specifico dell'apprendimento che afferrisce all'area numerica e del calcolo.

Si tratta di un disturbo che può compromettere sia la funzione delle abilità numeriche nelle sue procedure esecutive, sia le abilità aritmetiche di base, legate alla funzione cognitiva delle componenti di cognizione numerica.

Questa sorta di suddivisione nei due profili di discalculia nasce dal confronto tra le Società Scientifiche riunitesi nella Metodologia della Consensus Conference, che hanno dunque evidenziato una Discalculia che riferisce in modo specifico alle abilità numeriche, alle difficoltà nell'acquisizione delle procedure e degli algoritmi del calcolo: “capacità di leggere, scrivere e riconoscere i numeri, a identificarne la

¹⁶⁹ Cornoldi C. (2007), (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, op. cit., p.89

¹⁷⁰ Graham S., Harris K.R.,(2000), *The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development* , in *Journal of Educational Psychologist*, 35 (pp. 3-12)

¹⁷¹ Cornoldi C. (2007), (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, op. cit., p.94

loro collocazione sulla linea dei numeri e quindi il loro ordine di grandezza e a tutte quelle abilità che hanno a che vedere con essi, qualunque sia il modo di presentarli”¹⁷², e una Discalculia che afferrisce prevalentemente all'intelligenza numerica, “ai meccanismi di quantificazione, comparazione, seriazione, strategie di calcolo mentale. Essa è da intendersi come una sorta di *cecità ai numeri*, ossia, in altri termini come l'incapacità per il soggetto di comprendere le numerosità e di conseguenza di manipolarle”¹⁷³. A sostenere attraverso un'attività scientifica mirata, l'esistenza di questo tipo di discalculia è in particolar modo *Butterworth*¹⁷⁴.

Nella discalculia, dunque potremmo distinguere errori di tipo lessicale, relativi all'identificazione delle cifre che compongono i numeri e delle regole di costruzione degli stessi, o di tipo sintattico, relativi al valore posizionale delle singole cifre che compongono un numero.

“Le altre difficoltà spesso presenti riguardano il conteggio: in particolare, è problematico quello regressivo, in cui spesso i bambini discalculici faticano a recuperare la decina pertinente alla porzione di retta numerica che stanno enumerando. Di solito il numero è omesso e sostituito da quello relativo alla decina che segue (...). Spesso gli errori riflettono l'impossibilità di recuperare i fatti aritmetici, siano essi somma e sottrazioni entro la decina oppure risultati dalle tabelline (...) Alcuni errori sono tipici delle prime fasi dell'apprendimento e hanno la caratteristica di essere tanto logici quanto fallaci. Ad esempio, fintanto che la procedura del prestito non è del tutto assimilata, non è raro

¹⁷² Mariani E., Pieretti M., Biancardi A., Vari A.(2008), *Numeri in gioco. Sviluppo delle competenze aritmetiche per la discalculia evolutiva e le difficoltà nell'apprendimento scolastico*, op. cit., p.12

¹⁷³ Cornoldi C. (2007), (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, op. cit., p.94

¹⁷⁴ Butterworth B.(2004), *Developmental discalculia and basi numerical capacities: a study of 8-9 years old students*, in *Cognition*, 93 (pp.99-125)

vedere bambini che sottraggono il minuendo dal sottraendo, se questo facilita il compito. Normalmente questo tipo di errore tende a sparire man mano che la conoscenza si rafforza; ciò non accade invece se il bambino è discalculico.”¹⁷⁵

¹⁷⁵ Mariani A., Marotta L., Pieretti M.(2009), (a cura di), *Presenza in carico e intervento nei disturbi dello sviluppo*, op. cit., p.209

2.4 Modelli epistemologici a confronto

Prima di analizzare alcuni tra i diversi modelli teorici che rappresentano alcuni tra i diversi approcci allo studio dei DSA nel panorama scientifico attuale, ci sembra opportuno operare una chiarificazione concettuale e terminologica che ci consenta di distinguere le diverse componenti e le diverse fasi dello sviluppo, che nei differenti modelli teorici, partecipano e determinano i processi di acquisizione della letto-scrittura.

Con il termine *sviluppo fonologico* si fa riferimento alla capacità del bambino di udire, segmentare e comprendere le piccole unità di suono che formano le parole, lo *sviluppo ortografico*, ossia la consapevolezza che la scrittura è una rappresentazione della lingua parlata aiuta il bambino a riconoscere gli aspetti visivi del testo - dalla forma alle caratteristiche particolari delle lettere; lo *sviluppo semantico* fa riferimento alla capacità del bambini di apprendere il significato della parola a partire dall'esperienza e dal mondo che lo circonda, lo *sviluppo sintattico* consente al bambino di imparare le forme grammaticali e le strutture delle frasi; lo *sviluppo morfologico*, infine, prepara il bambino a comprendere come sia possibile costruire le parole partendo dai morfemi, ossia dalle radici più piccole di una parola dotata di significato.¹⁷⁶

Esistono nel panorama scientifico internazionale numerose prospettive di ricerca sui DSA, prospettive che derivano anche dalle differenze tra sistemi ortografici con diversi gradi di regolarità; è per questo che i modelli e le relative ipotesi interpretative che presentiamo di seguito, non hanno né la pretesa di sintetizzare lo stato dell'arte sulla ricerca

¹⁷⁶ Ivi, p.126

scientifico dei DSA, né quella di definire un modello univoco nell'acquisizione dei processi di letto-scrittura.

Infatti nella nostra prospettiva “un modello non è la realtà, ma solo una sua rappresentazione più o meno approssimata e conveniente (...). Uno strumento prezioso dell'indagine clinica, per le cui finalità non è indispensabile un pieno isomorfismo strutturale tra modelli e realtà. Basta che un modello specifichi in modo sufficientemente dettagliato le proprietà funzionali del sistema che si propone di studiare. (...) Un modello, quindi deve essere preso soltanto come un utile strumento concettuale che ci aiuta a organizzare in un modo coerente le conoscenze sulla realtà oggetto del nostro studio, a formulare ipotesi esplicative sui fenomeni che osserviamo e a interpretarne il significato.”¹⁷⁷

Modelli neuropsicologici della lettura

“L'ipotesi delle due vie è sicuramente il modello più studiato all'interno della neuropsicologia cognitiva che deriva dagli studi sulla dislessia acquisita dei primi anni 80, (Sartori,1984).”¹⁷⁸

Il modello “a due vie” per la lettura, definito nell'ambito della ricerca scientifica anche modello a doppio accesso, è stato proposto per la prima volta da Coltheart¹⁷⁹ ed è stato successivamente confermato ed ulteriormente specificato da un gran numero di ricerche condotte da autori diversi, tanto da essere oggi definito “modello standard”¹⁸⁰,

¹⁷⁷ Stella G., Di Blasi F., Giorgetti W., Savelli E.(2003), *La valutazione della dislessia. Un approccio neuropsicologico*, op. cit.,p.32

¹⁷⁸ Cornoldi C. (2007), (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, op. cit., p.82

¹⁷⁹ Coltheart M. (1978), Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (ed.) *Strategies of Information Processing* . New York, Academic Press.

¹⁸⁰ Stella G., Di Blasi F., Giorgetti W., Savelli E.(2003), *La valutazione della dislessia. Un approccio neuropsicologico*, op. cit., p.38

indicando con questo termine che si tratta di un modello teorico scientificamente rilevante.

Il modello a due vie sostiene che i processi di lettura si possono realizzare attraverso: la via fonologica “che si basa su regole di trasformazioni del testo scritto in corrispondenti fonemici”¹⁸¹ e la via lessicale che porta al riconoscimento immediato dell'intera parola scritta.

Ecco come avviene il processo di lettura secondo il *dual route model*¹⁸², durante il processo di letto-scrittura il lettore può utilizzare la:

- strategia cosiddetta dell'accesso diretto, o via lessicale, secondo cui prima di poter essere letta una parola deve essere riconosciuta nelle sue componenti strutturali e richiamata dal suo repertorio lessicale;
- oppure la strategia cosiddetta dell'accesso indiretto, o via fonologica, che richiede l'analisi delle singole subunità che compongono la parola (lettere o sillabe). In questo caso le regole di conversione grafema-fonema aiutano a ricostruire la catena fonologica che consente il recupero della parola nel repertorio lessicale.

Nella prima strategia quindi il lettore per pronunciare la parola deve prima riconoscerla visivamente e poi ritrovarla nel suo lessico ortografico, mentre nella strategia indiretta la parola può essere pronunciata senza alcun confronto con il repertorio lessicale.

In un normale processo di acquisizione dei processi di letto-scrittura si utilizzano entrambe le strategie, privilegiando però la via lessicale in

¹⁸¹ Cornoldi C. (2007), (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, op. cit., p.82

¹⁸² Coltheart M. (1978), Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (ed.) *Strategies of Information Processing* . op. cit..

quanto più rapida e meno dispendiosa, si ricorre invece alla via fonologica solo quando si incontrano parole nuove, oppure quando le parole presentano delle eccezioni, o sono molto lunghe.

Il modello a due vie, applicato all'analisi dei DSA identifica una dislessia Fonologica, nella quale si incontrano difficoltà con le parole irregolari poiché è privilegiato l'accesso visivo diretto, e una dislessia Superficiale nella quale la lettura delle parole frequenti non arreca alcun vantaggio.

Questo modello applicato ai processi di lettura del bambino prevede inizialmente un'analisi visiva, per cui il bambino analizza la stringa di lettere che compongono la parola, "attivando poi un accesso al lessico mentale dove la parola è rappresentata nel suo significato e nella pronuncia, oppure se lo stimolo non è conosciuto, procedere a un'elaborazione, più lunga e più dispendiosa della precedente, che prevede la conversione del grafema nel rispettivo fonema per attivare la pronuncia della parola."¹⁸³

Per questioni di completezza scientifica bisogna evidenziare le contestazioni che ad oggi vengono poste dalla comunità scientifica di riferimento sull'utilizzo del modello a due vie.

In particolare si evidenzia che "la classificazione del tipo di dislessia cambierebbe a seconda dei metodi utilizzati, del riferimento normativo (età cronologica, età di lettura), e i parametri (accuratezza e velocità) (...), rimane da spiegare perché i bambini con dislessia siano sempre più lenti rispetto ai normolettori e la loro velocità aumenti quasi regolarmente rispetto al numero di grafemi presenti nella parola da leggere. Inoltre Barca *et al.* trovano che anche i bambini con dislessia

¹⁸³ Vio C., Toso C.(2007, *Dislessia evolutiva. Dall'identificazione del disturbo all'intervento*, Carocci Faber, Roma, p.28

sono sensibili alla frequenza d'uso delle parole e al contesto dei grafemi, dimostrando quindi che anche loro utilizzano la via lessicale.

»184

I modelli evolutivi

Il modello evolutivo che di seguito presentiamo è quello elaborato da Uta Frith e collaboratori (1985)¹⁸⁵.

In esso gli autori cercano di spiegare, attraverso la suddivisione in quattro stadi dei processi di letto-scrittura, come il bambino acquisisca negli anni la capacità di leggere e scrivere un testo. Si tratta di un modello che considera i processi di letto-scrittura secondo una dimensione gerarchica, che non consente il passaggio allo stadio successivo se i compiti relativi allo stadio precedente non sono stati completamente realizzati.

- Lo Stadio Logografico coincide con l'età prescolare ed è caratterizzato da un vocabolario visivo per cui il bambino riconosce le parole in base a caratteristiche fisiche quali la forma, la grandezza, ma non ha ancora acquisito conoscenze ortografiche o fonologiche relative alla parola stessa.
- Lo Stadio Alfabetico che coincide con i primi anni di scolarizzazione, è caratterizzato dalla consapevolezza che il bambino comincia ad acquisire relativamente all'esistenza di una forma orale e una forma scritta della parola. Sebbene il meccanismo di conversione tra forma orale e forma scritta non sia stato ancora interiorizzato, il bambino utilizzando la via fonologica, è in grado di leggere parole nuove e di riconoscere

¹⁸⁴ Cornoldi C. (2007), (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, op. cit., p.82

¹⁸⁵ Banal S. (2005), (a cura di), *Dislessia e trattamento sublessicale. Attività di recupero su analisi sillabica, gruppi consonantici e composizione di parole*, Erickson, Trento

i fonemi. Caratteristica di questo stadio è infatti il riconoscimento del fonema e il graduale processo di conversione grafema-fonema.

- Lo Stadio Ortografico assume un'importanza rilevante ai fini della velocità e della correttezza¹⁸⁶ nella lettura. È lo stadio in cui il bambino impara ad associare gruppi di lettere a suoni più complessi come le sillabe e anche a prendere coscienza che la possibilità di combinare insieme le lettere nelle parole non è illimitata ma regolamentata dalle regole ortografiche e sintattiche della lingua.
- Lo Stadio Lessicale, infine, è quello in cui si realizza l'automatizzazione dei processi di letto-scrittura: per cui le parole vengono lette e scritte in maniera automatica, non operando più il processo di conversione grafema-fonema, ma recuperando interamente la parola o i suoi elementi costitutivi nella memoria a lungo termine.

Secondo il modello evolutivo, quindi, acquisizioni insufficienti nello stadio alfabetico possono inficiare la conversione e il rapporto grafema-fonema, determinando errori fonologici quali: inversioni, omissioni, sostituzioni, scambio di grafemi simili; nello stadio ortografico e lessicale, invece, si determinano errori nella rappresentazione ortografica con separazioni illegali, scambio di grafemi *omofoni*, omissioni .

¹⁸⁶ Come abbiamo precedentemente indicato, secondo le Raccomandazioni per la pratica clinica dei DSA fornite con il metodo della Consensus Conference, velocità e correttezza costituiscono i parametri che devono essere soddisfatti per poter effettuare una diagnosi di dislessia.

Gruppo di ricerca MT

Da un punto di vista psicopedagogico un riferimento necessario va al lavoro di Cesare Cornoldi e dell'unità scientifica del gruppo di ricerca dell'Università di Padova¹⁸⁷, che definendo l'apprendimento dei processi di letto-scrittura a partire dall'acquisizione dei *pre-requisiti* della letto-scrittura, consente di evidenziare, seppur a grandi linee, le abilità di base che un bambino deve possedere per poter imparare a leggere e a scrivere. Da un punto di vista pedagogico ciò significa avere la possibilità di misurare attraverso una serie di prove-criterio il livello dei pre-requisiti posseduti evidenziando la presenza di aree critiche.¹⁸⁸

Secondo questo modello, dunque, i processi di “lettura e scrittura vengono a costituirsi in base all'assemblaggio di processi parziali sviluppatasi a partire dall'acquisizione di prerequisiti della letto-scrittura.”¹⁸⁹

Ciò implica che nell'acquisizione dei processi di letto-scrittura si devono attivare sia una capacità di analisi visiva che una capacità di analisi uditiva, entrambe in grado di creare “un'integrazione Visivo-Uditiva per permettere il passaggio dal grafema al fonema e viceversa”¹⁹⁰, questo modello dunque evidenzia la centralità delle componenti visive e di quelle fonologiche nella loro capacità di integrarsi e di ricomporsi.

Come si evince dalla figura 2, ciascuna delle due abilità (visivo e uditiva) integrandosi nella dimensione uditivo-visiva sviluppa processi più complessi:

¹⁸⁷ Cornoldi C., Miato L., Molin A., Poli S.(2009), *PRCR-2/2009. Prove di Pre-requisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura*, Giunti O.S., Firenze p.4

¹⁸⁸ *Ibidem*

¹⁸⁹ *Ivi*, p.3

¹⁹⁰ *Ivi*, p.4

- La *Serialità visiva*, ossia la capacità attentiva che consente di esaminare la riga di testo da sinistra a destra (nella nostra società);
- La *Globalità visiva*, che è la capacità di riconoscere una sequenza di lettere come unità globale;
- La *Memoria Uditiva Sequenziale e Fusione Uditiva* che riguarda la dimensione delle abilità uditivo-fonologiche per cui “la capacità di analizzare i singoli fonemi si sviluppa nella competenza di mantenerne in memoria la sequenza e di fonderla”¹⁹¹.

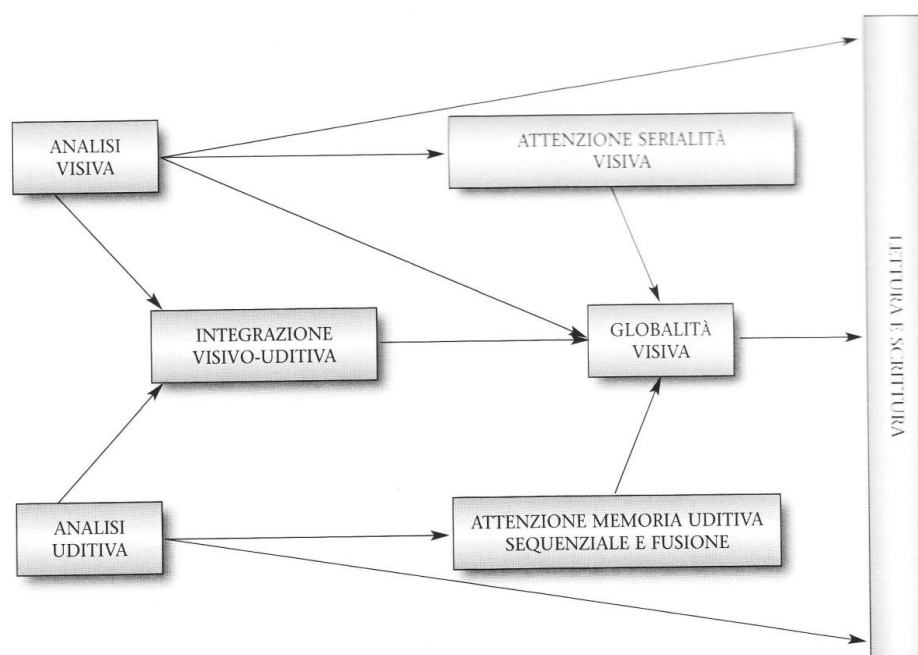


Figura 2
Modello di apprendimento della letto-scrittura, elaborato da Cornoldi C., Miato L., Molin A., Poli S.(2009), *PRCR-2/2009. Prove di Pre-requisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura*, Giunti O.S., Firenze p.4

¹⁹¹ *Ibidem*

Sistema CO.CLI.TE.

Il sistema CO.CLI.TE elaborato dal gruppo di ricerca del Centro Studi Itard, è un approccio di tipo pedagogico che definisce i DSA come “una sindrome disprassica sequenziale a base neuromotoria che disturba le prestazioni umane che si devono eseguire coordinatamente nel tempo e nello spazio e, soprattutto, da sinistra a destra. Essa interessa gran parte delle funzioni esecutive umane, che, tuttavia si rendono particolarmente evidenti nella lettura, nella scrittura e nella comprensione dei problemi matematici.”¹⁹²

Si tratta dunque di un approccio che pone la sua attenzione sugli stati disprassici che accompagnano i bambini con DSA, motori, percettivi, verbali, spazio-temporali, grafo-motori.

Il sistema CO.CLI.TE. è dunque un trattamento di tipo educativo-pedagogico che segue un approccio ecologico-multidimensionale attraverso una strategia cognitivo-dinamica “ volta alla abilitazione dei principali processi mentali che regolano le azioni del leggere e dello scrivere e che risultano in difficoltà in questa sindrome”¹⁹³.

In conclusione possiamo sintetizzare questo approccio evidenziando come al centro del proprio impianto scientifico-argomentativo, il gruppo di ricerca del centro studi Itard e del CID, i “dieci errori”¹⁹⁴ che nel tempo si sono diffusi sui DSA.

1. Mancata associazione rapida del suono al corrispondente segno, poiché in questo caso si tratterebbe di un deficit di simbolizzazione.
2. Mancata o disturbata discriminazione visiva le lettere, poiché in questo caso si tratterebbe di un deficit di discriminazione visiva.

¹⁹² Crispiani P., Bitti N., Esposito L., Fiorillo A., Gulli F., Mignanelli F. (2007), *Dislessia-Disgrafia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, p.5

¹⁹³ Ivi, p.6

¹⁹⁴ Crispiani P., Sasanelli L.D. (2008), *Dislessia-Disgrafia-Discalculia. Azione 5. Il linguaggio*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, p.9

3. Scorretta pronuncia della lettura, poiché in questo caso si tratterebbe di un deficit linguistico (logopatia, afasia/disfasia).
4. Mancata o scarsa comprensione della lettura e della scrittura, poiché in questo caso si tratterebbe o di ritardo mentale *grave* o di insufficiente educazione.
5. Deficit percettivo come causa di dislessia e disgrafia, poiché in questo caso esse costituirebbero un sintomo secondario.
6. Deficit attentivo come causa di dislessia e disgrafia, poiché in questo caso esse costituirebbero un sintomo secondario.
7. Deficit linguistico come causa di dislessia e disgrafia, poiché in questo caso esse costituirebbero un sintomo secondario.
8. Che leggere e scrivere siano processi cognitivi diversi, l'uno analitico e l'altro sintetico.
9. Che dislessia e disgrafia siano disturbi di natura diversa.
10. Che dislessia e disgrafia possano essere causate da cattivo insegnamento.

2.6 Note Conclusive

Possiamo infine provare a circoscrivere le ipotesi sulla natura dei DSA a quattro filoni di ricerca¹⁹⁵.

Le *radici strutturali* dei DSA risalgono a comprendere quei filoni di ricerca che, “a partire dal XX secolo”¹⁹⁶ hanno attribuito la spiegazione degli insuccessi nell’acquisizione dei processi di letto-scrittura ad un’origine uditiva, linguistica o percettiva.

A partire poi dagli studi sperimentali condotti da Vellutino¹⁹⁷ e dalla sua equipe di ricerca, l’ipotesi sui deficit percettivi ha lasciato il posto ad un’origine linguistica degli errori, ad oggi infatti, “la ricerca fonologica è la più studiata delle ipotesi strutturali sulla difficoltà di lettura”¹⁹⁸.

L’ipotesi dei DSA legata al mancato raggiungimento durante il comportamento di lettura dei *processi di automatismo* fa riferimento “all’insufficiente velocità di elaborazione, all’interno delle strutture”, rinviando, ad esempio, alla considerazione che “nel cervello di molti dislessici due immagini in rapida successione sono percepite come un’immagine sola, perché il cervello non riesce ad elaborare gli stimoli visivi con sufficiente rapidità.”¹⁹⁹

Nell’ambito di questo filone di ricerche, una scoperta importante per l’analisi dei DSA, si riscontra nei lavori sperimentali di Zvia

¹⁹⁵ Wolf M.(2007), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano, p.187

¹⁹⁶ *Ibidem*

¹⁹⁷ Vellutino E., Scanlon D.(1989), *Phonological Coding, Phonological Awareness, and Reading ability: Evidence from a Longitudinal and Experimental Study*, Merrill-Palmer Quarterly, 33, p.321-363

¹⁹⁸ Wolf M.(2007), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, op. cit., p.192

¹⁹⁹ *Ivi*, p.193

Breznitz²⁰⁰, che, oltre ad evidenziare una certa lentezza di elaborazione in ogni attività da parte dei bambini con problemi di lettura, ha scoperto l'*asincronia*, ossia uno scarto, una frattura, tra i processi visivi ed i processi uditivi. “Era come se le due aree più importanti per creare la corrispondenza lettera-suono nella lettura non funzionassero con sufficiente sincronia per integrare le rispettive informazioni, con conseguenze per tutto lo svolgersi del processo di lettura.”²⁰¹

Il terzo filone di ricerca fa riferimento alle ipotesi relative ad una difficoltà *nei collegamenti tra le strutture* implicate nei processi di lettura; si tratta di un filone di ricerca che negli ultimi studi ha messo in evidenza che “i bambini dislessici usavano per la lettura un circuito cerebrale diverso.”²⁰²

Il quarto filone di ricerca fa riferimento alle teorie sulla dominanza emisferica, dunque all'*ipotesi interemisferica* come causa di DSA. Secondo questi studi “il cervello dislessico impiega sistematicamente le strutture dell'emisfero destro più di quelle dell'emisfero sinistro (...). Se l'ipotesi di un predominio, nella dislessia, dell'emisfero destro nel circuito di lettura risulterà vera, almeno in alcuni bambini, potremmo affermare che il loro cervello non soltanto vede, ascolta, ricorda e integra più lentamente i processi ortografici, fonologici, semantici, sintattici e inferenziali, ma anche che fa tutto questo con strutture circuitali in gran parte diverse e in un emisfero mai progettato per funzionare con grande precisione cronologica.”²⁰³

In conclusione, così come abbiamo precedentemente evidenziato, i modelli che abbiamo proposto non hanno né la pretesa di sintetizzare

²⁰⁰ Breznitz Z.(2006), *Fluency in Reading*, Lawrence Erlbaum, Manhwah

²⁰¹ Wolf M.(2007), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, op. cit., p.195

²⁰² Ivi, p.203

²⁰³ Ivi, p.205

lo stato dell'arte sulla ricerca scientifica dei DSA, né quella di definire un modello univoco sulle cause dei DSA, ma l'intento di riflettere sui contributi teorici nazionali ed internazionali che ci consentono di orientare l'azione pedagogica al mondo dei DSA.

“Se ad oggi nella comunità scientifica vi è accordo sul perché della dislessia evolutiva (natura neurobiologica del deficit), e sul come si trasmette (origine genetica prevalente), non vi è altrettanto accordo sul dove, ovvero su quali sono le sedi, o le funzioni che sono responsabili dei disturbi di lettura.”²⁰⁴

²⁰⁴ Stella G.(2004), *La dislessia*, Il Mulino, Bologna, p.37

Riferimenti bibliografici al II Capitolo

- American Psychiatric Association (1996) *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, IV^a ed. (DSM-IV)* Masson, Milano
- Associazione Italiana Dislessia (a cura di), (2009), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, Erickson, Trento
- Banal S. (2005), (a cura di), *Dislessia e trattamento sublessicale. Attività di recupero su analisi sillabica, gruppi consonantici e composizione di parole*, Erickson, Trento
- Barca L., Burani C., Di Filippo G., Zoccolotti P.(2006), *Italian developmental dyslexic and proficient readers: Where are the differences?*in Brain and Language, 98
- Breznitz Z.(2006), *Fluency in Reading*, Lawrence Erlbaum, Manhwah
- Butterworth B.(2004), *Devolepmental discalculia and basi numerical capacities: a study of 8-9 years old students*, in Cognition
- Coltheart M. (1978), Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (ed.) *Strategies of Information Processing* . New York, Academic Press
- Cornoldi C., Miato L., Molin A., Poli S.(2009), *PRCR-2/2009. Prove di Pre-requisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura*, Giunti O.S., Firenze
- Cornoldi C. (2007), (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna
- Crispiani P., Bitti N.,Esposito L., Fiorillo A., Gulli F., Mignanelli F.,(2007), *Dislessia-Disgrafia*,Edizioni Junior, Azzano San Paolo
- Crispiani P., Sasanelli L.D.(2008), *Dislessia-Disgrafia-Discalculia. Azione 5. Il linguaggio*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo,

- Graham S., Harris K.R., (2000), *The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development*, in *Journal of Educational Psychologist*, 35
- Guaraldi G., Pedroni P., Moretti, Fantera M.(2010), *Al diploma e alla laurea con la dislessia*, Erickson, Trento
- Johnson D. (1986), *Learning Disabilities*, in Ceci S.(a cura di), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*, vol. I
- Lucangeli D.,Poli S.,De Candia C.(2003), *L'intelligenza numerica, abilità cognitive e meta cognitive nella costruzione della conoscenza numerica dagli otto agli undici anni*, Erickson, Trento
- Mariani E., Pieretti M., Biancardi A., Vari A.(2003), *La discalculia evolutiva. Dai modelli neuropsicologici alla riabilitazione*, Franco Angeli, Milano
- Mariani E., Pieretti M., Biancardi A., Vari A.(2008), *Numeri in gioco. Sviluppo delle competenze aritmetiche per la discalculia evolutiva e le difficoltà nell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento
- Mariani A., Marotta L., Pieretti M.(2009), (a cura di), *Presa in carico e intervento nei disturbi dello sviluppo*, Erickson, Trento
- Ministero della Sanità, O.M.S. (2001), *ICD-10 Classificazione Internazionale delle malattie*, Istituto poligrafico dello Stato
- Sartori G. (1984), *La lettura*, Il Mulino, Bologna
- SINPIA-Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2006), *Linee guida per il DDAI e i DSA. Diagnosi e interventi per il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Erickson, Trento
- Stella G.,(1996), *Dislessia:aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Franco Angeli, Milano

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

- Stella G.(2002), *Storie di dislessia* ,Libri Liberi, Firenze
- Stella G., Di Blasi F., Giorgetti W., Savelli E.(2003), *La valutazione della dislessia. Un approccio neuropsicologico*, Città Aperta, Troina
- Stella G. (2004), *La dislessia*, Il Mulino, Bologna
- Stella G. Gallo D.(2004), *Dislessia, scelte scolastiche e formative*,Omega, Torino
- Vellutino E., Scanlon D.(1989), *Phonological Codin,g, Phonological Awareness, and Reading ability: Evidence from a Longitudinaland Experimental Study*, Merrill-Palmer Quarterly
- Vio C., Toso C.(2007), *Dislessia evolutiva. Dall'identificazione del disturbo all'intervento*, Carocci Faber, Roma
- Wolf M.(2007), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano

Capitolo III

Un Progetto di Linee Guida Pedagogiche nei DSA

3.1 Dalla clinica un modello di Linee Guida Pedagogiche ai DSA: tre livelli di conoscenza

Il progetto di Linee Guida Pedagogiche ai DSA nasce dall'esigenza, avvertita da chi scrive, di orientare la propria professionalità pedagogica alla relazione educativa, sostenendo quanti lavorano nei contesti educativi in presenza di DSA.

Un' esigenza questa, che nasce dall'esperienza pratica quotidiana, dall'incontro con genitori, con insegnanti e con bambini che nel corso dell' esperienza di ricerca hanno risvegliato in me il senso di appartenenza ad una comunità educativa - quella dei DSA- per troppo tempo relegata ad una forma di invisibilità pedagogica e sociale e ridotta ad un fenomeno di pigrizia e scarso impegno.

La necessità di elaborare un Progetto di Linee Guida Pedagogiche nei DSA è determinata proprio dalla volontà di offrire ai DSA una visibilità pedagogico-sociale nella consapevolezza che la dimensione pedagogica è la dimensione prevalente nell'analisi, nello studio e soprattutto nell'intervento dei DSA.

L' identità dei DSA si manifesta, infatti, nel contesto scuola e costituisce il primo interfaccia tra il bambino, il processo di apprendimento e le conseguenti difficoltà.

A differenza del campo della disabilità, tuttavia, non esistono indicatori comportamentali, sociali o biologici che ci aiutano a identificare un bambino con DSA; per questo motivo succede spesso che

“l’insegnante si interroga sull’impegno del bambino, sulle sue condizioni familiari (...), lamenta scarso impegno, disinteresse, rifiuto, a volte problemi di comportamento in classe. In genere, non è in grado di spiegarsi perché il bambino, che in mezzo ai compagni sembra non avere particolari difficoltà, mostra poi rifiuto o particolare difficoltà quando gli si chiede di leggere o di scrivere. Richiamandosi al modello di apprendimento secondo cui l’acquisizione di un’abilità è funzione della quantità dell’ esercizio, l’insegnante 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.”²⁰⁵

Da un punto di vista normativo, nel corso del nostro lavoro, una serie di iniziative ci sono venute incontro, prima fra tutte l’approvazione della *Legge 8 ottobre 2010 , n. 170 . Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*,²⁰⁶ le cui finalità, di tipo pedagogico, sono indicate nell’articolo n. 2²⁰⁷:

- 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;

²⁰⁵ Stella G. Gallo D.(2004), *Dislessia, scelte scolastiche e formative*, Omega, Torino, p.20

²⁰⁶ Legge pubblicata in GU n. 244 del 18-10-2010

²⁰⁷ L. 8/10/2010 n.170, p.2

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

- 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.

Il tentativo operato in questo lavoro è quello di far confluire le finalità e gli obiettivi di natura legislativa e di natura clinica in un progetto più specificatamente pedagogico educativo (Linee Guida Pedagogiche ai DSA), che possa costituire per i docenti e gli educatori uno strumento di supporto alla propria azione professionale.

Il termine Linee Guida sta ad indicare un insieme sistematico di raccomandazioni, principi, indicazioni, di vario genere, relativo a settori disciplinari diversi, redatto allo scopo di rendere funzionale un'azione e orientare un comportamento.

Nel linguaggio quotidiano il termine è utilizzato nei più svariati contesti, da contesti giuridico-istituzionali ai contesti educativo-scolastici fino a contesti più specificatamente medico-clinici.

Da un punto di vista giuridico-istituzionale le Linee Guida costituiscono dei documenti prodotti da organizzazioni nazionali ed internazionali che raccolgono orientamenti, raccomandazioni e norme che, sulla base di sistemi legislativi specifici, sono finalizzati a responsabilizzare le azioni di un individuo, di un gruppo, di una società. Ad esempio le Linee Guida OCSE sono un corpo di raccomandazioni e principi emanati dai Governi firmatari la dichiarazione OCSE alle imprese multinazionali finalizzate ad orientare l'azione delle imprese ad un comportamento responsabile .

Le Linee Guida ritrovano poi nell'ambito medico-clinico un ruolo fondamentale: se da una parte infatti esse costituiscono un riferimento

condiviso dalla comunità scientifica in grado di orientare l'azione professionale di quanti operano nel settore, dall'altra consentono l'individuazione di "criticità clinico-organizzative" ed il conseguente cambiamento o miglioramento dell'intervento sanitario.²⁰⁸

Da una sistematizzazione dell' Institute of Medicine (1992), finalizzata ad evidenziarne le caratteristiche specifiche per evitarne un uso improprio, esse sono state definite raccomandazioni sviluppate per assistere medici e pazienti sulla gestione appropriata di precise condizioni cliniche²⁰⁹.

Sempre da un punto di vista clinico si è giunti oggi ad una definizione di Linee Guida intese come raccomandazioni elaborate a partire da una interpretazione multidisciplinare e condivisa delle informazioni scientifiche disponibili, per assistere medici e pazienti nelle decisioni che riguardano le modalità di assistenza più appropriate in specifiche circostanze cliniche²¹⁰. Si tratta dunque di documenti sistematici caratterizzati da una dimensione educativa poichè costituiscono una sorta di sintesi critica dei contributi scientifici disponibili sul territorio allo scopo di sostenere la professionalità operante, come risultato di un preciso percorso sistematico di analisi dei processi clinici orientato alla definizione della "best practice"²¹¹.

Infine le Linee Guida elaborate in ambito educativo-scolastico raccolgono una serie di direttive che, sulla scorta della normativa vigente, il MIUR fornisce alle istituzioni scolastiche per "orientare

²⁰⁸ Plebani M., Trenti T.,(2002), *Praticare il governo clinico: qualità, efficacia e professionalità in medicina*, Centro Scientifico Editore, Torino

²⁰⁹ Institute of Medicine (1992), *Guidelines for clinical practice: from development to use*, National Academic Press, Washington

²¹⁰ Grilli R., Penna A., Liberati A. (1995), *Linee guida: caratteristiche e requisiti generali*, Il Pensiero Scientifico, Roma

²¹¹ *Ibidem*

l'azione degli Uffici Scolastici Regionali, dei Dirigenti Scolastici e degli Organi collegiali, nell'ambito delle proprie competenze²¹².

La nostra ipotesi è quella di poter accompagnare quanti operano in contesti educativi con bambini, giovani con DSA, attraverso Linee Guida Pedagogiche in grado da una parte, di soddisfare i criteri sopra delineati, dall'altra di fornire un supporto teorico-pratico alla relazione educativa nei DSA.

Se le Linee Guida SINPIA sui DSA, che ricordiamo assolvere una funzione di orientamento terapeutico e clinico, prevedono una definizione, dati epidemiologici, aspetti eziologici, comorbidità, prognosi, indagine diagnostica, riabilitazione e bibliografia scientifica di riferimento, un modello di Linee Guida Pedagogiche nei DSA, nella nostra prospettiva, deve prevedere un riferimento alla relazione educativa, ai processi di apprendimento di letto-scrittura, un riferimento scientifico ai DSA – dalla definizione, ai modelli epistemologici di riferimento, alla progettazione educativa, ai riferimenti normativi - fino ad una consapevolezza professionale rispetto al ruolo educativo del docente.

Il progetto di Linee guida Pedagogiche, che presentiamo, si orienta su tre livelli di conoscenza:

- Livello di Consapevolezza Professionale, legato alla dimensione dell'essere, del conoscere e del riconoscersi nella relazione educativa,
- Livello Conoscitivo-Strumentale, legato invece alla dimensione del fare nella relazione educativa, nello specifico nella relazione educativa con DSA,

²¹² MIUR 2009, p.3

- Livello di Consapevolezza Scientifico-pedagogica, legato infine alla possibilità di riconoscere nel panorama scientifico la presenza di modelli teorici di riferimento e di applicarli ai contesti educativi.

Come abbiamo avuto modo di evidenziare, l'ipotesi di ricerca che ha guidato il presente lavoro è che, sulla base delle Linee Guida SINPIA nostro modello di riferimento, sia possibile una lettura integrata alla dimensione pedagogica dei DSA, a partire dalle caratteristiche scientifiche necessarie all'articolazione di una Linea Guida e dai riferimenti normativi in materia.

Secondo le indicazioni fornite dall' Institute of Medicine (Institute of Medicine 1992) il processo di produzione di una linea guida che “si basa sulla raccolta sistematica delle informazioni rilevanti al problema oggetto della linea guida e sulla interpretazione delle stesse”²¹³ è caratterizzato da una serie di requisiti che una Linea Guida deve soddisfare: *Validità, Riproducibilità, Rappresentatività, Applicabilità, Flessibilità, Chiarezza, Documentazione, Forza e Aggiornamento.*

Proveremo, dunque, nei paragrafi successivi ad orientare pedagogicamente i requisiti scientifici delle linee guida a contesti più specificatamente pedagogico-educativi da una parte, e dall'altra ad applicare questi stessi principi al training formativo proposto²¹⁴, nella convinzione che la validità scientifica di un progetto educativo si misura attraverso l'esperienza concreta tra “ciò che accade nella classe nell'interazione insegnanti e allievi. Secondo l'impostazione teorica deweyana teoria e prassi vanno strettamente connesse in ambito

²¹³ Plebani M., Trenti T.,(2002), *Praticare il governo clinico: qualità, efficacia e professionalità in medicina*, op. cit., p.32

²¹⁴ Paragrafo 3.5 Dalla teoria alla pratica educativa. Linee Guida pedagogiche e Training Formativo ai docenti di un alunno con DSA

educativo. Una teoria dell'educazione può infatti scaturire da un esame scientifico della plausibilità delle innovazioni che la teoria pedagogica più avanzata offre. Tale teoria va dunque verificata nella pratica. D'altra parte la pratica verificata ha modo di modificarsi e di arricchirsi dal punto di vista conoscitivo.”²¹⁵

²¹⁵ Ferrari M.(2003), *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Franco Angeli, Milano, p22

3.2 Validità, Riproducibilità e Rappresentatività pedagogica

Il termine validità sta ad indicare la capacità di una tecnica, di un metodo o di un percorso di raggiungere gli obiettivi prefissati.

Nell'ambito della ricerca il concetto di validità ha una sua complessità epistemologica, che ci porta a distinguerne diverse dimensioni. Ad esempio si parla di validità interna quando le conclusioni a cui la ricerca è giunta sono proprio vere e non sono emersi fattori di disturbo; si parla di validità esterna quando i risultati di una ricerca sono generalizzabili, perché sono rappresentativi di un universo ampio.

La *validità pedagogica* nel nostro caso, è intesa come la capacità di raggiungere obiettivi educativi attraverso un'azione consapevole, intenzionale e progettuale pedagogicamente orientata, che parte dalla descrizione e dalla comprensione dell'evento iniziale.

L'evento iniziale si configura come la consapevolezza dei fattori e degli elementi coinvolti nel caso di DSA e la possibilità che il docente sia in grado di progettare un'azione educativa pedagogicamente valida, ossia che tenga conto della diversa attivazione dei processi di apprendimento del proprio alunno con DSA (evento iniziale), creando le condizioni per consentirgli di raggiungere, nei tempi del gruppo classe ma con strategie e modalità individualizzate, gli obiettivi prefissati, gli stessi del gruppo classe.

Come abbiamo avuto modo di evidenziare infatti, gli obiettivi di apprendimento non devono, nel caso di DSA, essere ridotti o ridimensionati, piuttosto devono essere individualizzati e adattati alle esigenze del singolo studente.

La validità pedagogica del training formativo proposto si configura, invece, come l'azione progettuale pedagogicamente orientata sostenuta

da riferimenti scientifici che aiutano il docente e quanti lavorano nella relazione educativa con DSA alla comprensione dell'evento iniziale²¹⁶.

Il concetto di *riproducibilità* richiama la possibilità che un evento, un metodo o un percorso possano essere in qualche modo riprodotti.

Nel nostro caso il concetto di *riproducibilità pedagogica* assume una funzione particolare che non fa riferimento alla relazione educativa in quanto “la prassi pedagogica è per principio non ripetibile. Nessun insegnante può riprodurre, sic et simpliciter, una situazione pedagogica riuscita o un processo che si è dimostrato efficace (...) Tuttavia la ripetibilità è legata ad un certo grado di astrazione del singolo fenomeno (...) Bisogna rispondere non al fenomeno in sé, ma solo a quello che è ritenuto tipico del fenomeno.”²¹⁷

La *riproducibilità pedagogica* fa dunque riferimento da una parte alle ricorrenze del fenomeno DSA (indicatori, caratteristiche specificità del disturbo), e dall'altro alla *riproducibilità* degli strumenti da utilizzare durante un percorso di apprendimento con DSA (tabelle, strumenti compensativi, mappe concettuali).

La *riproducibilità pedagogica* del training formativo proposto è invece legata alla possibilità di utilizzare alcuni tra gli strumenti (schede, esercitazioni) in contesti formativi differenti adattandoli alle esigenze degli utenti.

Con il termine *rappresentatività* si intende un evento, un'azione, un oggetto che “simboleggia un'idea, un'epoca, che ne riassume in sé i caratteri principali.”²¹⁸

²¹⁶ Per evento iniziale, come abbiamo avuto modo di evidenziare, si intendono la molteplicità dei fattori e degli elementi coinvolti nei DSA.

²¹⁷ Borrelli M.(2004), *Pedagogia Critica*, Pellegrini Edizioni, Cosenza, p.52

²¹⁸ Redazioni Garzanti (1987) *Il grande dizionario della lingua italiana*, Garzanti, Milano

Utilizziamo in questo lavoro il termine *rappresentatività pedagogica* per indicare una capacità delle Linee Guida Pedagogiche ai DSA, non tanto di riassumere i caratteri principali di una teoria o di un orientamento, quanto piuttosto, quello di essere rappresentative di un Progetto multidisciplinare che ritrova nell'azione didattica-educativa la dimensione pedagogica del fare, per poter *essere* in maniera efficace nella relazione educativa con DSA.

La rappresentatività pedagogica del training, infine, è interpretata come l'applicazione del progetto multidisciplinare al contesto formativo, nel tentativo di essere rappresentativo delle esigenze dei soggetti coinvolti nel training stesso.

3.3 Applicabilità, Flessibilità e Chiarezza pedagogica

I concetti di applicabilità, flessibilità e chiarezza Pedagogica costituiscono nel nostro Progetto di Linee Guida le tre caratteristiche centrali per l'applicazione del modello proposto nella pratica quotidiana.

L'*applicabilità pedagogica* fa, infatti, riferimento alla capacità di *mettere in pratica* un modello, una proprietà, una teoria, la *flessibilità pedagogica* riguarda la capacità di adattare a seconda del contesto o delle persone coinvolte in una relazione i contenuti di quella relazione, la *chiarezza pedagogica* fa riferimento alla comprensione dei processi che sottendono i DSA da una parte, e dall'altra alla comprensione significativa, che non si riduce dunque al semplice utilizzo, delle strategie, delle tecnologie e degli strumenti compensativi che secondo la normativa vigente²¹⁹ la scuola deve essere in grado di garantire ad uno studente con diagnosi di DSA.

Il criterio di *applicabilità pedagogica* diviene in questo progetto la capacità del docente di costruire un percorso di apprendimento concreto e fondato su presupposti metodologici le cui richieste operative siano quantitativamente adeguate ai tempi e alle modalità di apprendimento del singolo studente con DSA. Un'applicabilità pedagogica che si concretizza nella possibilità di utilizzare strategie di apprendimento che privilegiano canali differenziati (visivi, uditivi), che integri nella progettazione educativa l'utilizzo delle mappe concettuali come strumento di conoscenza degli argomenti, che privilegi una didattica in grado di riproporre concetti e conoscenze attraverso modalità e

²¹⁹ Citiamo qui l'ultima conquista in termini di legislazione scolastica nei DSA: Legge 8/10/2010 n.170

linguaggi differenti, che attribuisca maggiore importanza alla comunicazione orale, che in definitiva utilizzi una strategia pedagogico-educativa attenta all'aspetto contenutistico, più che a quello procedurale.

Strettamente connesso all'applicabilità si presenta il criterio di *flessibilità pedagogica* legato alla capacità di utilizzare una didattica flessibile che si adegui ai tempi ed alle modalità di apprendimento dello studente con DSA. Il criterio di flessibilità pedagogica del docente diviene così uno strumento a disposizione del discente in grado di sviluppare una capacità conoscitiva personale e di conseguenza un'applicazione consapevole di strategie e comportamenti utili per un efficace processo di apprendimento.

Di particolare importanza risulta, infine, il criterio di *chiarezza pedagogica*, inteso in una duplice modalità: da una parte legato alla comprensione del fenomeno DSA, dall'altra ad una comprensione significativa delle strategie compensative e dispensative che la normativa vigente individua nell'art.5 come misure educative e didattiche di supporto²²⁰ da utilizzare nella pratica quotidiana, in classe. Gli strumenti compensativi indicati dal Ministero della Pubblica Istruzione²²¹ sono, ad esempio, la tabella dei mesi, la tavola pitagorica, la tabella delle misure, dei numeri, la calcolatrice, il registratore, il computer con i programmi di videoscrittura, il lettore vocale, mentre gli strumenti dispensativi sono quelle misure che *obbligano* gli insegnanti a dispensare gli alunni con diagnosi di DSA da attività specifiche quali: la lettura ad alta voce, lo studio mnemonico di tabelle, la scrittura in

²²⁰ Ivi

²²¹ Nota M.P.I. n.4764 del 10 maggio 2007

corsivo e/o in stampato minuscolo, copia alla lavagna, interrogazioni non programmate ecc...

“Mentre gli strumenti compensativi, per la loro funzione di ausilio, sono particolarmente suggeriti per la scuola primaria, e, in generale, nelle fasi di alfabetizzazione strumentale per i diversi apprendimenti, le misure dispensative possono avere un campo di applicazione molto più ampio che si estende anche agli studenti degli istituti di istruzione secondaria superiore”²²².

Il criterio di *chiarezza pedagogica* fa riferimento proprio a questo aspetto, la sola applicazione della nota ministeriale non ha valore pedagogico, nel senso per cui non è sufficiente consentire l'utilizzo di questi strumenti in classe per migliorare la comprensione e sviluppare competenze, “le competenze vanno costruite attraverso un processo formativo, in cui gli insegnanti e la scuola tutta devono per forza svolgere un ruolo attivo e non possono certo limitarsi a consentire che certi apparecchi siano semplicemente utilizzati.”²²³

Inoltre strumenti compensativi e strumenti dispensativi agiscono su due livelli differenti. Mentre gli strumenti compensativi hanno lo scopo di ridurre le difficoltà del disturbo consentendo una prestazione adeguata, le attività dispensative assolvono ad una funzione di tutela, nel senso per cui, “rappresentano una presa d'atto della situazione e hanno lo scopo di evitare (...), che il disturbo possa comportare un generale insuccesso scolastico, con ricadute personali, anche gravi.”²²⁴

Gli strumenti compensativi e le misure dispensative costituiscono, nel panorama italiano, le due parole chiave di una didattica specifica ai DSA.

²²² Ivi

²²³ Fogarolo F., Scapin C.(2010), *Competenze compensative*, Erickson, Trento, p.18

²²⁴ Ivi, p.159

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

Quello che ci preme evidenziare è che la semplice applicazione di questi strumenti, non ha alcuna valenza pedagogica se non è supportata da una progettualità educativa consapevole, competente e responsabile.

3.5 Documentazione, Aggiornamento e Forza pedagogica

I criteri di documentazione, aggiornamento e forza pedagogica sono relativi alla dimensione teorico operativa del Progetto di Linee Guida Pedagogiche nei DSA, quindi al training formativo elaborato nel paragrafo successivo.

Il comma 1 dell' articolo n.4 relativo alla legge 170 - 8/10/2010, dichiara che “ nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, è assicurata un' adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai DSA, finalizzata ad acquisire la competenza per individuare precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate.”

In questo senso la *documentazione pedagogica* fa riferimento alla capacità da parte dei docenti di redigere un Piano Educativo Personalizzato la cui progettualità pedagogica, fondata su una consapevolezza dei DSA, sia sostenuta da un processo di osservazione. Nelle nostre Linee Guida Pedagogiche, facciamo riferimento ad una progettualità fondata su un'osservazione di tipo scientifico che si declina in una duplice dimensione:

- *Osservazione diretta* del bambino negli aspetti relazionali e nei comportamenti messi in atto rispetto agli impegni scolastici;
- *Osservazione Indiretta*, legata invece alla capacità docente di utilizzare, come risorsa per la propria azione educativa, la documentazione esistente, da quella di tipo diagnostico, ai materiali che la famiglia ritiene funzionali all'apprendimento del bambino.

Il concetto di aggiornamento fa riferimento alla capacità di adeguare la propria professionalità e le proprie competenze all' incremento delle conoscenze scientifiche in uno specifico settore.

Il criterio di *aggiornamento pedagogico*, se da una parte è legato alla normativa di riferimento²²⁵, dall'altra è legato alla flessibilità della professionalità docente in grado di modificare l'azione educativa, in uno specifico settore, quando la comunità scientifica, orientando le proprie ricerche in quella direzione, offre nuovi modelli di riferimento, nuovi spunti di riflessione alla propria azione professionale.

Il criterio di *forza pedagogica*, infine, definisce la capacità multidimensionale e multi progettuale delle Linee Guida Pedagogiche, per la pluralità degli orientamenti, dei contributi e delle risorse coinvolte.

La *forza pedagogica* diviene il criterio in grado di operare una progettualità educativa condivisa nella convinzione che un processo pedagogico di apprendimento possa realizzarsi attraverso metodi, modalità e strumenti differenti e differenziati, ma l'impegno della comunità educante sta nella condivisione degli obiettivi educativi e nel senso consapevole della propria azione professionale.

²²⁵ Legge 8/10/2010 n.170

3.5 Dalla teoria alla pratica educativa. Linee Guida pedagogiche e Training Formativo ai docenti di un alunno con DSA

Il programma di formazione presentato costituisce la dimensione operativa delle Linee Guida Pedagogiche elaborate nel presente progetto di ricerca, nel tentativo di creare un equilibrio pedagogico tra le richieste del contesto scolastico e le modalità di apprendimento di un alunno con DSA.

L'ipotesi è che vi sia una corrispondenza tra le modalità di apprendimento che la scuola propone e le concrete difficoltà che un alunno con DSA incontra durante il suo percorso scolastico; il lavoro presentato, allora, si propone di *formare* il professionista dell'educazione ad una relazione educativa orientata da una serie di conoscenze teoriche e pratico-operative nei DSA.

Si tratta di un percorso operativo che risponde, così come abbiamo avuto modo di evidenziare, alla necessità di esplicitare una *visibilità pedagogico-sociale* ai DSA e soprattutto di diffondere nei contesti educativi una competenza specifica alla relazione educativa nei DSA.

Destinatari del training - condotto da un pedagogista esperto - sono infatti gli insegnanti, di ogni ordine e grado²²⁶ sia per favorire la conoscenza dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento sia per promuoverne la capacità di *essere nella* Relazione Educativa con DSA.

Punto centrale del Training è l'applicazione del modello elaborato nel presente lavoro: quello di un approccio integrato alla relazione educativa nei DSA, con un'attenzione costante alle caratteristiche della

²²⁶ Il training può essere proposto a tutti i docenti di ogni ordine e grado, tuttavia si auspica che sia possibile formare i docenti della scuola primaria, poiché la precocità della diagnosi e conseguentemente dell'intervento educativo consente di attivare degli utili percorsi di *rinforzo funzionale*.

relazione educativa. Lo scopo è quello “di creare ambienti relazionali positivi e facilitanti lo scambio interpersonale, all’interno dei quali i soggetti coinvolti possano ricevere risposte sentendosi ascoltati, accolti e guidati all’interno di un processo di crescita personale ed interpersonale”²²⁷.

Si tratta di un percorso caratterizzato da un taglio teorico-pratico, che richiede la presenza di un conduttore del gruppo dei docenti in-formazione che si ponga come formatore esperto.

L’ipotesi che ha orientato la stesura del training è che il Pedagogista possa essere la figura professionale in grado di gestire la conduzione del training e la formazione dei docenti, nei tre livelli di conoscenza²²⁸ che articolano il Progetto.

Le Linee Guida Pedagogiche sono suddivise in due parti: una parte teorica - la prima parte del lavoro - e una parte di natura pratica, finalizzate entrambe a consentire il coinvolgimento dei docenti in-formazione, la loro partecipazione attiva e l’acquisizione di conoscenze, competenze e abilità concrete.

Il percorso di formazione presentato potrà essere modificato e adattato alle esigenze implicite in ogni singolo progetto e relative al numero dei docenti in-formazione, alle caratteristiche del gruppo, ai tempi, agli spazi a disposizione; dovrà inoltre essere necessariamente integrato con i contenuti di natura teorica nella forma più opportuna (digitale, orale, cartacea, dialogica) che il Pedagogista sceglierà di proporre.

Tutte le schede, inoltre, potranno essere compilate in maniera individuale e discusse a coppia o in gruppo, potranno avere forma anonima e, inserite in una scatola, potranno essere lette a caso, senza

²²⁷ Arto A., Piccinino M., Serra E. (2005), *Comunicare nell’educazione*, Leoniana, Roma, p.7

²²⁸ Vedi pag.92

dichiarare l'autore, potranno rappresentare uno strumento di autoanalisi e di autoriflessione che si sceglie di non condividere con il gruppo, o infine, si potrà scegliere a seconda del contesto e del momento, di utilizzare le schede nelle diverse forme sopra elencate.

Risulta, dunque fondamentale che il Pedagogista sia flessibile nel modificare gli esercizi o lo svolgimento della unità in base alle condizioni del gruppo²²⁹.

Il training si presenta suddiviso in unità definite *stanze*. Riteniamo utile, a questo punto, un riferimento ad alcuni aspetti della *Clinica della Formazione*²³⁰: “una clinica della formazione viene a costituire l'altro registro fondamentale del lavoro pedagogico. Dove per lavoro pedagogico intendiamo tanto un approccio di intervento sui soggetti della formazione, quanto la costruzione di un sapere ulteriore che derivi da tale lavoro e che lo alimenti progressivamente.”²³¹

L'approccio della Clinica della Formazione viene qui assunto dunque facendo riferimento ad una modalità di intervento formativo, suddiviso in quattro stanze che si arricchisce progressivamente del sapere che nasce e si alimenta nella relazione educativa, caratterizzato da una “densità di componenti cognitive e di vissuti affettivi”²³².

Le prime due stanze corrispondono alla *vicenda e alla rappresentazione formativa*²³³ e sono riconducibili alla prima unità, definita Conoscitivo-Personale. La vicenda e la rappresentazione formativa riguardano le aspettative, i personaggi, il gruppo, le metafore dell'esperienza formativa in atto.

²²⁹ Franta H., Salonia G.(1981), *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, LAS, Roma

²³⁰ Massa R.(1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari,

²³¹ Ivi, p.582

²³² *Ibidem*

²³³ Ivi, p.588

Nello specifico, la I unità costituisce un'introduzione generale al training e si focalizza sui seguenti obiettivi: conoscenza tra i membri del Gruppo e il Pedagogista, individuazione e discussione delle regole del gruppo, Analisi della domanda, spiegazione da parte del Pedagogista delle finalità, degli obiettivi, dei contenuti e delle metodologie del programma formativo proposto.

La *terza stanza* corrisponde alla *interpretazione* della relazione formativa, in cui “attraverso l'analisi della costellazione affettiva e dei vissuti soggettivi (...), si tende a svelare la dinamica affettiva soggiacente al processo di formazione”²³⁴. La quarta, invece, corrisponde alla *strutturazione* della situazione formativa, ossia a “ciò che agisce al di sotto delle strategie metodologiche”²³⁵.

Esse rappresentano, nel nostro training, il livello Conoscitivo-Strumentale.

Nello specifico la II unità, definita Conoscitivo-Strumentale, costituisce il nucleo contenutistico del percorso formativo, nel senso per cui fornisce gli strumenti conoscitivi necessari alla propria azione professionale. Strumenti conoscitivi che solo da una parte riguardano l'aspetto nozionistico del Progetto, dalle definizioni alle informazioni sui DSA, poiché dall'altra sono legati alla funzione del proprio ruolo docente attraverso l'analisi della dimensione emotiva che soggiace alla professionalità docente.

Gli obiettivi da perseguire sono dunque solo da una parte legati al livello di acquisizione degli elementi presentati, perché dall'altra riguardano la consapevolezza della propria storia educativa, dei propri vissuti affettivi, del proprio “Modello Evolutivo Educativo Formativo

²³⁴ Massa R.(1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p.589

²³⁵ Ivi, p.590

Implicito²³⁶, e dunque la consapevolezza tra il piano reale e il piano ideale²³⁷ della propria azione professionale.

Il III livello, infine, definito di Consapevolezza Scientifico-pedagogica, è legato alla possibilità di riconoscere nel panorama scientifico la presenza di modelli teorici di riferimento e di applicarli ai contesti educativi.

In particolare, nel nostro Progetto di ricerca, esso costituisce un momento metariflessivo, di osservazione critica del lavoro svolto e di supervisione pedagogica all'azione professionale del docente. In accordo con la scuola, infatti, è possibile che il Pedagogista proponga un incontro settimanale (nella forma ad esempio dello sportello psicopedagogico), in cui il Pedagogista possa costituire un riferimento per i docenti, rispetto al lavoro formativo svolto, e per gli alunni e le loro famiglie, rispetto alle problematiche connesse ai DSA .

²³⁶ Clarizia L.(2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, SEAM, Roma, p.257

²³⁷ Di Fabio A.(2005), *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Giunti O.S., Firenze

Appendice
Training Formativo
Sezione Operativa
Materiali-Schede

Unità I

Scheda 1

Dal gomitolo alla ragnatela

Obiettivi: Gli obiettivi che la seguente unità si propone di sviluppare sono: favorire la conoscenza tra i partecipanti, creare un clima relazionale positivo e collaborativo, utilizzare la metafora per definire la relazione educativa, i ruoli e le funzioni.

Materiali: un Gomitolo di lana

Fasi: Tutti i partecipanti ed il Pedagogista sono seduti in circolo. Il formatore dà inizio alla catena, tenendo tra le mani il gomitolo di lana, presentandosi in maniera veloce e decidendo di fornire una sola informazione (in questo caso il contenuto non è rilevante). Dopo la sua presentazione scioglie la matassa di lana, con una mano mantiene il lembo del gomitolo, fino alla fine delle presentazioni, e con l'altra lancia, a sua discrezione, il gomitolo di lana ad un altro tra i partecipanti che proseguirà la catena nella stessa modalità.

Al termine delle presentazioni, si sarà formata una *ragnatela*, che il Pedagogista utilizzerà come metafora della relazione educativa, mettendo in evidenza la complessità della rete e delle relazioni che il lancio del gomitolo ha determinato (es. la scelta di un collega piuttosto che di un altro). La stessa complessità impone al docente di essere in grado di riavvolgere la matassa senza creare nodi, per cui risulta utile chiedere al gruppo, ad esempio, *Cosa succederebbe se ognuno di noi lasciasse il lembo del gomitolo? Si creerebbero dei nodi, un groviglio difficile da gestire*. Se invece ognuno, a partire dall'ultimo, attenderà il

proprio turno, la ragnatela si scioglierà con la stessa facilità con cui è stata creata.

A partire da questa riflessione, il Pedagogista potrà introdurre la discussione sul concetto di Relazione Educativa, con i contenuti della I parte presenti in questo lavoro e con altri che possano emergere spontaneamente dalle riflessioni del gruppo.

Unità I
Fase II
La relazione educativa

Obiettivi: Al termine della precedente fase, relativa al gomito e alla ragnatela, i partecipanti al corso avranno avuto modo di guardarsi, di ascoltarsi tra loro e di conoscere il Pedagogista. Non solo, il Gomito ha consentito al Formatore, a partire dalla metafora della Ragnatela, di introdurre il concetto di Relazione Educativa e dei relativi riferimenti teorici.

Materiali: un Computer e un videoproiettore

Fasi: In questa fase risulta particolarmente importante che i contenuti proposti suscitino attenzione e curiosità da parte dei docenti. Per questo motivo riteniamo che l'utilizzo di un videoproiettore aiuti i docenti informazione a mantenere un livello di attenzione maggiore.

Risulta altresì utile che il Pedagogista sia in grado di sostenere i contenuti teorici con le esperienze dei docenti, attraverso richieste di interventi, presentazione di casi specifici e attivazione di simulate.

E' possibile, a metà dell'esposizione dei contenuti teorici sulla relazione educativa, introdurre un'esercitazione.²³⁸

²³⁸ Un esempio può essere la scheda n.2. Ma risulta funzionale la creatività del pedagogista, che, a seconda delle esigenze che di volta in volta emergeranno, potrà costruirne diverse.

Unità I
Scheda n.2
La relazione Educativa
(Obiettivi-Fasi-Materiali)

Obiettivi: Favorire l'acquisizione dei contenuti teorici su un piano esperienziale.

Materiali: un foglio di carta e una penna

Fasi:

FASE I Il formatore chiederà ai docenti di scrivere su un foglio, in maniera individuale, un ricordo che fa parte della propria vita sul tema *relazione educativa*. L'istruzione è che il ricordo può far parte di qualunque momento della propria esistenza (infanzia, adolescenza, età adulta), purché quella relazione sia considerata dal corsista come educativa.

FASE II Una volta che tutti avranno terminato, il pedagoga chiederà ad ognuno di girarsi con la sedia alla propria destra. A questo punto ognuno leggerà all'altro ciò che è stato scritto.

FASE III (*facoltativa*) Il pedagoga chiede se c'è qualcuno che è stato colpito dagli elementi descritti dal collega, come ci si è sentiti nell'ascoltare il racconto dell'altro e nel raccontarsi.

Unità I
Scheda 3
Analisi della domanda
(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: La presente scheda si pone l'obiettivo di evidenziare il livello motivazionale, agito e non, il coinvolgimento emotivo e il livello di disponibilità e di apertura al gruppo.

Materiali: Scheda 3, scatola chiusa con un foro al centro.

Fasi:

FASE I Tutti i partecipanti sono seduti in circolo, al centro del cerchio su una sedia, a disposizione del gruppo, vi è una scatola chiusa.

Il Pedagogista distribuisce la scheda e chiede, terminata la compilazione, di piegare la stessa in quattro parti, con il lato bianco esterno, e di inserirla nella scatola.

FASE II Quando tutti hanno completato, il Pedagogista agita la scatola e, girando tra i docenti, chiede loro di prendere una scheda a caso. Quando le schede sono terminate, ognuno leggerà ad alta voce la scheda che ha ricevuto.

Scheda 3
Analisi della domanda

Da questo corso mi aspetto: _____

Ho partecipato perché: _____

Guardandomi intorno penso che: _____

Spero che i miei colleghi dicano: _____

Spero che i miei colleghi non dicano: _____

Mi auguro che il Formatore: _____

Mi auguro che il Formatore non : _____

Rispetto ai miei allievi il corso dovrebbe: _____

Rispetto ai miei allievi il corso non dovrebbe: _____

Unità I
Scheda 4

Restituzione Analisi della Domanda
(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: Lo scopo di questa fase è quello di ridefinire, in maniera realistica, le possibilità concrete che il corso di formazione è in grado di offrire. Ciò significa ridimensionare, laddove emergano come troppo elevata, le aspettative dei partecipanti riportandole su un piano di fattibilità e di realtà.

Materiali: Scheda 3

Fasi: Dopo che ognuno avrà letto la scheda n. 3, il Pedagogista riformulerà quanto emerso, riportando su un piano di fattibilità e di operatività educativa le aspettative dei docenti.

Unità II
Scheda 5

Consapevolezza formativa
(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: Lo scopo di questa Scheda è quello di lasciar emergere le rappresentazioni consapevoli ed inconsapevoli su cui si fonda l'agire formativo. Il pedagogo metterà in evidenza quanto le strategie dell'agire professionale del docente sono sempre legate ad una dimensione di autonomia professionale, alla propria storia educativa, ai modelli educativi interiorizzati ed agiti in maniera più o meno consapevole nella relazione educativa.

Materiali: Scheda 4

Fasi:

FASE I Il pedagogo chiederà ad un volontario di leggere la storia del caldaio (scheda n. 4), che avrà avuto cura di stampare su una pergamena.

FASE II Al termine della lettura, il pedagogo concluderà evidenziando come il percorso di formazione proposto fornirà ai docenti il martello, spiegherà come funzionano i tubi, attribuirà il nome a tutte le valvole, educerà ad ascoltare il rumore dell'acqua che scende nei tubi, ma starà sempre alla responsabilità professionale di ognuno la scelta di dove battere il colpo. La conclusione farà così riferimento alla dimensione dell'autonomia professionale dell'azione docente.

Unità II
Scheda 5

La storiella del caldaio²³⁹

...Una vecchia storiella tramandata nei secoli, racconta di un giovane caldaio: John che riusciva a risolvere qualunque guasto.

Un giorno John viene chiamato per aggiustare la caldaia di una grossa nave a vapore, che non funziona bene. Dopo aver ascoltato la descrizione dell'inconveniente da parte del motorista e dopo aver fatto qualche domanda, scende nella sala della caldaie. Osserva l'intricato labirinto delle tubature, ascolta per qualche minuto il pulsare della caldaia e il sibilo del vapore e palpa alcuni tubi.

Alla fine canticchia qualche nota tra sé, infila una mano nella tasca della tuta, tira fuori un martello e dà un colpetto, uno solo, ad una valvola dipinta di rosso. Immediatamente tutto si mette a funzionare alla perfezione, e John il caldaio se ne va.

Quando il proprietario della nave riceve un conto di € 1.000 protesta dicendo che John il caldaio ha lavorato per non più di quindici minuti e richiede un conto dettagliato!!! Ecco il conto che John il caldaio gli spedisce:

| | |
|---------------|---------------------------------|
| € 0,50 | Per il colpetto con il martello |
| € 999,50 | Per aver saputo dove darlo |
| Totale | € 1.000 |

²³⁹ La presente storia è stata tratta e modificata da: Bandler R., Grinder J.(1980), *La metamorfosi terapeutica. Principi di programmazione neurolinguistica*, Astrolabio, Roma

Unità II
Scheda 5
Questionario
(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: Il questionario, con lo scopo di valutare il livello conoscitivo dei docenti rispetto al tema proposto, è finalizzato ad orientare il pedagogo sui contenuti di natura conoscitivo-strumentale da proporre ai partecipanti al corso.

Materiali: Scheda 5

Fasi:

FASE I Ai docenti in-formazione viene chiesto di compilare il questionario, in forma anonima e in maniera individuale, spiegando che la finalità è quella di modulare i contenuti alle conoscenze pregresse relative all'argomento.

FASE II Una volta terminata la compilazione, il Pedagogo ritirerà i questionari compilati e li metterà da parte, perché le schede non vanno lette in gruppo.

FASE III (*facoltativa*) Il pedagogo può scegliere, a partire dalle domande del questionario, di introdurre i contenuti nella forma che ritiene più opportuna (dibattito, *slides*...).

Unità II
Scheda 5
Questionario

Il presente questionario, redatto in forma anonima, non ha alcun valore valutativo. È uno strumento di cui si serve il Pedagogista per modulare i contenuti teorici da proporre durante il corso alle conoscenze dei docenti in-formazione. È possibile rispondere indicando un'unica preferenza.

1. I Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono:
 - L'espressione di un disagio che si manifesta a scuola
 - * L'espressione di un deficit di natura neurobiologica
 - L'espressione di un deficit di natura cognitiva

2. Quando parliamo di Disturbi Specifici dell'Apprendimento facciamo riferimento:
 - Esclusivamente alla Dislessia , Discalculia e Disortografia
 - Alla Dislessia sempre connessa a Ritardo Cognitivo
 - * Né l'una, né l'altra

3. Nella lettura di un bambino dislessico:
 - * La comprensione del significato del testo non sempre è alterata poiché il disturbo può riguardare la trasformazione dei segni in suoni
 - La comprensione del testo è determinata esclusivamente dall'intuizione delle lettere che compongono la parola
 - Non vi può essere comprensione del testo perché non vi è la possibilità di ricostruire le stringhe dei suoni in parole del lessico

4. L'alunno con una diagnosi di D.S.A.:

- Possiede un Q.I. quasi vicino alla norma
- Non possiede un Q.I. nella norma
- * Possiede un Q.I. nella norma e/o Sopra la norma

5. L'insegnante di un alunno con diagnosi di D.S.A. dovrebbe :

- * Adottare un metodo di insegnamento individualizzato, ad esempio: evitare la lettura ad alta voce, a meno che essa non sia concordata preventivamente e semplificare le verifiche scritte
- Continuare ad utilizzare la sua modalità di insegnamento, il bambino con D.S.A. apprende come gli altri, v'è solo stimolato di più
- Utilizzare il metodo di insegnamento che ritiene opportuno, tenendo presente che l'alunno con diagnosi di D.S.A. raggiungerà un livello di apprendimento inferiore a quello dei suoi compagni

6. Gli strumenti compensativi e gli strumenti dispensativi:

- Rappresentano un diritto dell'allievo con diagnosi di D.S.A. ma non sono definiti da alcuna Circolare Ministeriale
- * Rappresentano un diritto dell'allievo con diagnosi di D.S.A. e sono definiti da apposite Circolari Ministeriali
- Rappresentano una possibilità per l'allievo con diagnosi di D.S.A. ma il loro utilizzo è ad esclusiva discrezione del docente

Unità II
Scheda 6
DSA: Contenuti
(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: Favorire la conoscenza dei contenuti sui DSA relativi alla II parte del lavoro.

Materiali: un Computer e un videoproiettore

Fasi:

Al termine della somministrazione del questionario, che potrà essere mostrato nella versione con le risposte, il Pedagogista, a partire dagli elementi emersi, potrà proporre parte dei contenuti relativi alla II parte del lavoro, da intervallare con le schede seguenti.

Risulta particolarmente importante che i contenuti proposti suscitino attenzione e curiosità da parte dei docenti. Per questo motivo riteniamo che l'utilizzo di un videoproiettore aiuti i docenti in-formazione a mantenere un livello di attenzione maggiore.

Risulta altresì utile che il Pedagogista sia in grado di sostenere i contenuti teorici con le esperienze dei docenti, attraverso richieste di interventi, casi specifici e simulate, proposte di attività didattiche per un alunno con DSA.

Unità II

Scheda 7

PEP

(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: Favorire l'applicazione degli elementi emersi nella fase contenutistica, su un piano operativo.

Materiali: Carta e penna

Fasi:

FASE I

Il pedagogo divide in gruppo i docenti sulla base dell'area disciplinare di appartenenza e chiede loro di redigere un Piano Educativo Personalizzato per un alunno con diagnosi di DSA. È importante che il Pedagogo prepari una sorta di documento di sintesi diagnostica, simulando dati dell'alunno e le aree di apprendimento in cui emergono le difficoltà.

FASE II

Al termine della stesura del PEP un portavoce leggerà il lavoro realizzato ed il Pedagogo avvierà la discussione sui contenuti esposti.

FASE III

In questa fase il conduttore chiederà ad ogni docente di esprimere le riflessioni personali rispetto alla collaborazione con i colleghi, invitando a porre l'accento sul contributo personale di ognuno, evidenziando le differenze individuali, lo stile educativo. L'accento sulle differenze individuali ha lo scopo di introdurre la scheda successiva (Questionario MEEFI).

Unità II

Scheda 7

QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE

M. E. E. F. I.²⁴⁰

(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: Scopo del questionario è far emergere la “predilezione (spontanea, irriflessa anche inconsapevole) per un *modello educativo implicito*, più che l’adesione (più o meno coerente e/o teoreticamente fondata) a un qualche modello pedagogico.”²⁴¹

L’idea di fondo è che ogni educatore possieda “un insieme di schemi cognitivi sull’educazione, schemi preesistenti ed impliciti o irriflessi, che guidano e orientano il proprio atteggiamento nella relazione educativa intergenerazionale e/o professionale”²⁴².

Materiali: Scheda 7, Risultati in PP

Fasi:

FASE I

Il Pedagogista distribuisce la Scheda n. 7, una per ogni docente, chiedendo di compilarla seguendo le indicazioni riportate sopra il questionario, evidenziando come non vi saranno risposte giuste o sbagliate. Quando tutti avranno terminato, il Pedagogista mostrerà la griglia di decodifica e indicherà la modalità di interpretazione dei dati.

²⁴⁰ Clarizia L.(2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, op. cit., p.259

²⁴¹ Ivi, p.92

²⁴² Clarizia L. (2005), *Psicopedagogia dello sviluppo umano*, Edisud, Salerno, p.108

FASE II

La II fase prevede la restituzione, una volta che siano state decodificate le risposte, del modello *Evoluto-Educativo-Formativo-Implicito* di ogni docente.

“Per tutti e tre i modelli qui un po’ schematicamente, previsti, vi è un’ampia letteratura che, tuttavia, si tralascia, così come non ci si sofferma sulla bontà dell’uno piuttosto che dell’altro.”²⁴³

Sarà compito del Pedagogista, infatti, evidenziare come l’adesione ad un modello piuttosto che ad un altro (che quasi mai è assoluta o totale: tutte risposte S, tutte risposte P, tutte risposte A) non ha valenza diagnostica o clinica, ma ha l’obiettivo “di consentire un’utile focalizzazione sul compito, cioè un innalzamento del livello motivazionale-formativo.”²⁴⁴

Prevalenza di risposte A

Modello Adulto-Centrico

Il modello adulto-centrico pone al centro della relazione educativa l’adulto che decide, valuta e agisce.

La prevalenza delle risposte in questa direzione può indicare “nella relazione intergenerazionale, la tendenza a sollecitare i comportamenti dei soggetti evolutivi in direzione di obiettivi o punti di riferimento riconosciuti nel loro valore tendenzialmente assoluti e imm modificabili. L’aspetto positivo è nel riconoscimento di punti di riferimento certi, regole sociali chiare e definite che possono coerentemente guidare il processo educativo, il limite è in un potenziale autoritarismo, in una limitata attenzione alle esigenze evolutive dei soggetti non-adulti.”²⁴⁵

²⁴³Clarizia L.(2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, op. cit., p.92

²⁴⁴ Ivi, p.95

²⁴⁵ Ivi, p.93

Storicamente questo modello viene collocato intorno al XV secolo; “i nomi di Platone e Sant’Agostino (...), teorizzano un rapporto educativo adultocentrico (...). Il minore è inteso come passivo oggetto d’indottrinamento e si risolve in una figura sussidiaria.”²⁴⁶

Prevalenza di risposte S

Modello Socio-Centrico

Questo modello si concentra prevalentemente sulla funzionalità dell’azione educativa nella società.

La prevalenza delle risposte in questa direzione può “sia focalizzare le energie psichiche sulla relazione interpersonale concreta, sia determinare un vissuto di impotenza e di disimpegno educativo. (...) Se ha il vantaggio di considerare, nel rapporto educativo, l’influenza dei fattori contestuali, può, tuttavia rischiare di scivolare in forme di convenzionalismo, passivo adattamento sociale, atteggiamenti caratterizzati da assenza di critica e di responsabilità personali.”²⁴⁷

Prevalenza di risposte P

Modello Puero-Centrico

Questo modello nasce da un forte interesse nei confronti del bambino e del suo mondo.

Esso infatti pone al centro della relazione educativa la dimensione psichica del bambino, le sue aspettative, i suoi bisogni e le sue esigenze. “È il modello che esprime il massimo dell’attenzione alle esigenze individuali dei soggetti evolutivi e il massimo della cura delle

²⁴⁶ Pati L.(1984), *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia,p.82

²⁴⁷Clarizia L. (2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, op. cit., p.94

dinamiche psichiche; tuttavia, più attento alle esigenze individuali che a punti di riferimento oggettivi, rischia, a ogni momento, di cadere nel permissivismo.”²⁴⁸

²⁴⁸ *Ibidem*

Unità II
Scheda 7
**QUESTIONARIO
DI AUTOVALUTAZIONE
M. E. E. F. I.²⁴⁹**

Poiché è probabile che possa esserci adesione a più di una delle risposte previste nel questionario, si prega, subito dopo averle lette tutte e tre, di dare la preferenza, indicando con una x, quella che, per prima e con più vigore, corrispondere al proprio pensiero irriflesso.

- 1) Quando vedo bambini che si comportano male, penso**
 - a) che sia soprattutto colpa dei genitori
 - b) che hanno un problema o un disagio
 - c) che sia colpa di questa nostra società

- 2) In genere sono portato a credere che gli adolescenti di oggi**
 - a) siano immersi in una società del benessere che sollecita continuamente in loro bisogni e desideri
 - b) siano molto più viziati di quelli della mia generazione
 - c) siano spesso disorientati

- 3) Ogni età ha le sue responsabilità, ma gli adolescenti di oggi**
 - a) non vogliono crescere mai
 - b) non riescono a trovare modelli positivi tra gli adulti
 - c) tendono a scaricare ogni impegno sui loro genitori

- 4) Se mi capita di vedere un bambino in difficoltà, penso**
 - a) che i genitori sono persone poco responsabili
 - b) che viviamo in un'epoca troppo complessa e confusa
 - c) che bisogna rassicurarlo

²⁴⁹ Clarizia L.(2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, op. cit., p.259

5) I bambini sono per me

- a) i principali *soggetti* della nostra responsabilità di adulti
- b) *cuccioli* che vanno guidati con amorevolezza e determinazione
- c) i futuri protagonisti della nostra società

6) Da che mondo è mondo

- a) l'infanzia e l'adolescenza costituiscono la fase evolutiva più delicata e complessa per l'*umanizzazione* dei contesti sociali
- b) gli adulti hanno sempre indicato a bambini e adolescenti i comportamenti da seguire in ogni circostanza
- c) l'educazione di bambini e adolescenti ha consentito la continuità della società civile

7) L'attuale rapporto intergenerazionale riflette

- a) la confusione dei modelli sociali proposti
- b) il livello basso di rispetto verso gli adulti e gli anziani da parte dei giovani
- c) la scarsa propensione degli adulti ad occuparsi dei giovani

8) Il problema più grave dei giovani d'oggi è

- a) la scarsa attitudine all'impegno e alle responsabilità
- b) la tendenza a sentirsi insoddisfatti
- c) la difficoltà a trovare lavoro

9) Quando si mette al mondo un figlio, bisogna sperare soprattutto

- a) che sia una persona autonoma ed equilibrata
- b) che abbia un ruolo soddisfacente nel proprio contesto sociale
- c) che sia felice

10) Educare un giovane significa aiutarlo

- a) ad esprimere tutte le sue potenzialità
- b) a tollerare le frustrazioni e le difficoltà dell'esistenza

c) a diventare un uomo socialmente utile

11) L'impegno prioritario per ogni bravo educatore è

- a) creare situazioni di coerenza e ordine nei contesti
- b) interrogarsi sulle esigenze dei ragazzi
- c) mostrarsi sempre all'altezza della situazione

12) Nel rapporto tra giovani e adulti oggi

- a) i giovani non danno più importanza all'esperienza degli adulti
- b) c'è una certa conflittualità
- c) i giovani non riconoscono più il ruolo sociale degli adulti

13) Quando mi capita, viaggiando in autobus o in treno, di vedere giovani che non cedono il posto ad anziani, penso

- a) che quei giovani non sono molto sensibili alle esigenze altrui
- b) che l'attuale contesto sociale si preoccupa più delle esigenze dei giovani che di quelle degli anziani
- c) che verrà anche per loro il momento del bisogno

14) Se assisto ad un irrefrenabile capriccio di un bambino, penso

- a) che i bambini di oggi sono abituati ad avere tutto
- b) che evidentemente i genitori lo hanno assecondato troppo
- c) che anche quel bimbo un giorno imparerà che non si può avere tutto ciò che si desidera

15) Quando vedo due bambini che giocano, penso

- a) che c'è un tempo per il gioco e uno per la serietà
- b) che stanno imparando a convivere socialmente
- c) che stanno imparando a diventare adulti

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

| GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE M.E.E.F.I. | | |
|------------------------------------------|---|---|
| 1 | A | A |
| | B | P |
| | C | S |
| 2 | A | S |
| | B | A |
| | C | P |
| 3 | A | P |
| | B | A |
| | C | S |
| 4 | A | A |
| | B | S |
| | C | P |
| 5 | A | A |
| | B | P |
| | C | S |
| 6 | A | P |
| | B | A |
| | C | S |
| 7 | A | S |
| | B | A |
| | C | P |
| 8 | A | A |
| | B | P |
| | C | S |
| 9 | A | A |
| | B | S |
| | C | P |
| 10 | A | P |
| | B | A |
| | C | S |
| 11 | A | S |
| | B | P |
| | C | A |
| 12 | A | A |
| | B | P |
| | C | S |
| 13 | A | P |
| | B | S |

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

| | | |
|----|---|---|
| | C | A |
| 14 | A | S |
| | B | A |
| | C | P |
| 15 | A | A |
| | B | S |
| | C | P |

Tot. A: Tot. S: Tot. P:

Unità II
Scheda 8
Voglio- Devo-Non Voglio
(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: La presente scheda ha lo scopo di orientare alla riflessione sulla propria professionalità, nel tentativo di rinforzare la consapevolezza tra il piano ideale e quello reale del proprio essere docenti.

Materiali: Scheda 6, una penna, dei colori

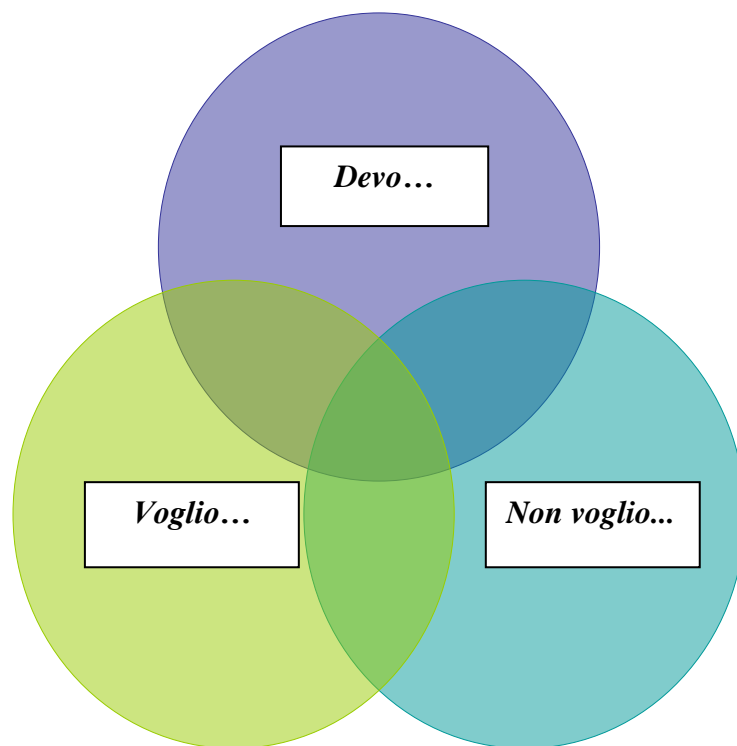
Fasi:

FASE I Ai docenti in-formazione viene distribuita la scheda n.6 e viene data la seguente istruzione: “compilate la scheda dando via libera alla fantasia (disegno, nome di un libro, oggetto, parole...) in maniera individuale”.

FASE II Il pedagoga chiede ai docenti in formazione di osservare il proprio lavoro. Si tratta di un diagramma: come si intrecciano le tre dimensioni? quali sono gli elementi di unione ? quali, invece, quelli che è stato più difficile inserire?

Unità II
Scheda 8
Voglio- Devo-Non Voglio
(Obiettivi-Fasi-Materiali)

Nella mia professione:



Unità II
Scheda 9
L'immagine
(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: Gli obiettivi della scheda in oggetto riguardano la valorizzazione della dimensione creativa, il lavoro di gruppo, la cooperazione, la negoziazione e il confronto.

Materiali: Fogli bianchi A4, matite colorate, un cartellone ogni 5 corsisti.

Fasi:

I FASE Il pedagoga invia la seguente consegna: “Disegnate su un foglio bianco un quadro; l'immagine deve rappresentare voi stessi in formazione”.

II FASE Dopo che tutti hanno terminato il Pedagoga divide in gruppi da 5 con la seguente consegna: “adesso, utilizzando tutti i quadri che avete disegnato, create sul cartellone un unico quadro che contenga gli elementi che tutti ritengono necessari.

III FASE Un partecipante per squadra spiegherà il quadro finale e il percorso attraverso cui si è giunti alla sua stesura, quali sono gli elementi di cui si è deciso di fare a meno (se ve ne sono), e le relative motivazioni.

Unità II
Scheda 10
Crediti e Debiti
(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: L'esercitazione ha lo scopo di aiutare i docenti in-formazione ad operare una sorta di riflessione razionale sullo status del proprio percorso professionale.

Materiali: Foglio A4 diviso in due colonne: *Crediti/Debiti*, scatola al centro del cerchio.

Fasi:

FASE I

Il pedagogo chiede ai docenti in-formazione, seduti in circolo, di suddividere un foglio in due colonne, in alto a destra con la scritta Crediti, in alto a sinistra con la scritta Debiti e di compilare con la seguente istruzione: *Il valore della vostra professionalità in questi anni vi avrà portato a vantare crediti, ma anche ad accumulare debiti. Con chi? Con che cosa? Rispondete in maniera individuale, in forma anonima. Al termine mettete il foglio nella scatola e attendete che i vostri colleghi completino il lavoro.*

FASE II

Quando tutti avranno terminato, il formatore chiederà ad ognuno di pescare a caso una scheda e di leggerla al gruppo, dando avvio alla discussione ed al confronto.

Unità II
Scheda 11
I tre scrigni²⁵⁰
(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: Lo scopo della scheda è quello di consentire ai docenti informazione di lavorare sulla dimensione valoriale che soggiace all'azione educativa.

Materiali: Scheda 11

Fasi:

FASE I

Il pedagogo distribuisce la scheda 11 e chiede ai docenti di compilarla in maniera individuale.

FASE II

Nella II fase il formatore chiede se c'è un volontario che ha voglia di leggere il suo lavoro. Se questo non avviene, il Pedagogo mostra il suo lavoro, precedentemente predisposto in forma digitale, e apre alla riflessione sulla dimensione soggettiva e personale rispetto all'azione educativa, ma anche sulla condivisione dei valori educativi necessari alla professionalità docente ed alla comunità scolastica.

²⁵⁰ Scheda liberamente modificata da Di Fabio A.(2005),*Bilancio di competenze e orientamento formativo*, op. cit. p.294

Scheda 11
I tre scrigni

Considera i seguenti valori: abilità, realizzazione, occupazione, carriera, comando, giustizia, stipendio, colleghi, iniziativa, solitudine, moralità, progettualità, consapevolezza, autonomia, sostegno, conoscenza, aggiornamento, comunicatività, strumenti. Rifletti su quali nella tua azione professionale ritieni "Irrinunciabili" e collocale nello scrigno d'oro; quali ritieni "Mediabili" e collocale nello Scrigno d'Argento; e quali ritieni "Rinunciabili" e collocale nella scrigno di bronzo. Inoltre hai a disposizione un altro po' di spazio negli scrigni. C'è qualcosa che vuoi aggiungere?

Scrigno d'Oro: _____

Scrigno d'Argento _____

Scrigno di Bronzo: _____

Unità III
Scheda 1
Cartellone pubblicitario
(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: Lo scopo è quello di valorizzare il lavoro di gruppo, sulla scorta dei contenuti del Training formativo.

Materiali: Cartelloni, colori, giornali

Fasi:

FASE I

Il pedagogo divide i docenti in gruppi da 5. Distribuisce il materiale e chiede loro di elaborare un "Cartellone Pubblicitario" che lasci emergere la professionalità della scuola di appartenenza sulla tematica DSA.

È possibile utilizzare immagini, frasi, colori, che rappresentano i servizi che la scuola è in grado di offrire e che pubblicizzano l'attività professionale dei docenti.

FASE II

Il cartellone viene poi letto, mostrato e commentato da ciascun gruppo.

Unità III
Scheda 2
Chiusura del Training²⁵¹
(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivo: Lasciare ai partecipanti del gruppo un ricordo positivo del contesto formativo e del proprio ruolo docente.

Materiali: Fogli, Nastro adesivo, colori

Fasi:

FASE I

Nella I fase il Pedagogista “può avviare una discussione su come siamo culturalmente abituati a dare feedback critici alle persone che ci circondano anche in presenza di un rapporto amichevole. L’esercitazione ha lo scopo di far sperimentare cosa significhi essere rafforzati nei propri punti di forza, anziché essere criticati per i propri difetti.”²⁵²

FASE II

Distribuire un foglio ad ogni docente e invitare a scrivere in alto il proprio nome, come fosse un titolo, poi appendere con il nastro adesivo il foglio alla parete.

²⁵¹ La scheda è stata tratta e liberamente modificata da Luperini R.(2006), *Giochi d’aula. Giochi per cambiare la formazione e favorire il cambiamento*, Franco Angeli, Milano

²⁵² Ivi, p.158

Una volta che tutti i partecipanti avranno terminato, il Pedagogista chiederà ai docenti di descrivere con una frase, un aggettivo, un disegno una qualità professionale positiva di ogni collega, utilizzando i colori messi a disposizione.

FASE III

Quando tutti avranno completato, il Pedagogista chiederà di recuperare il proprio foglio, inviterà a formare il cerchio di discussione e aprirà la riflessione su quali tra le qualità indicate sente di possedere, e quali invece percepisce come inaspettate.

Infine inviterà ogni docente a conservare il foglio come testimonianza delle proprie qualità nell'azione professionale.

Unità III

Scheda 3

Valutazione del Training
(Obiettivi, Fasi, Materiali)

Obiettivi: La scheda ha lo scopo di sollecitare il confronto e la discussione tra i partecipanti, rispetto al training formativo realizzato e agli elementi emersi nel corso dell'attività formativa.

Materiali: Fogli A 4, scatola al centro dell'aula

Fasi:

FASE I

I docenti sono disposti in circolo il Pedagogista distribuisce un foglio suddiviso in due colonne: *Punti di Forza/Punti di debolezza* e chiede ai docenti di completare in forma anonima, e di inserirlo nella scatola..

FASE II

Quando tutti avranno completato il Pedagogista distribuisce un foglio a testa e apre la discussione.

Unità III

Supervisione Pedagogica

La supervisione pedagogica si pone come spazio di supporto all'azione professionale del docente, che orienta alla riflessione ed alla problematicità rispetto alla didattica quotidiana con DSA.

La supervisione pedagogica diviene nel nostro progetto, da un lato, il momento conclusivo del percorso formativo strutturato, dall'altro il processo iniziale di una riflessione condivisa della pratica educativa.

È possibile strutturare la supervisione pedagogica seguendo diverse modalità; è compito del Pedagogista, in accordo con la scuola e valutando gli elementi emersi durante il corso, scegliere i tempi e le modalità dell'azione di supervisione.

È importante che la Supervisione sia strutturata seguendo un approccio continuativo rispetto all'iter formativo, è importante cioè che il Pedagogista, quale conduttore del Training, sia in grado di creare uno spazio esterno alla formazione nel quale accogliere e sostenere, docenti, alunni, genitori, personale scolastico.

Riferimenti bibliografici al III Capitolo e all'Appendice

- AA.VV. (2009), *DSA e scuola: risorse per l'apprendimento. Atti del primo Convegno nazionale*, Edizioni Lampi di Stampa,
- Associazione Italiana Dislessia, (2008), *La dislessia raccontata agli insegnanti*, Edizioni Libri Liberi
- Arto A., Piccinino M., Serra E. (2005), *Comunicare nell'educazione*, Leoniana, Roma
- Bandler R., Grinder J. (1980), *La metamorfosi terapeutica. Principi di programmazione neurolinguistica*, Astrolabio, Roma
- Borgato R. (2008), *Giochiamo? Riflessioni sull'uso del gioco nei percorsi formativi rivolti all'adulto*, Franco Angeli, Milano
- Borrelli M. (2004), *Pedagogia Critica*, Pellegrini Edizioni, Cosenza
- Carr, D. (1986), *Time, narrative, and history*, Indiana Univ. Press, Bloomington
- Clarizia L. (2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, SEAM, Roma
- Clarizia L. (2005), *Psicopedagogia dello sviluppo umano*, Edisud, Salerno
- Di Fabio A. (2005), *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Giunti O.S., Firenze
- Fogarolo F., Scapin C. (2010), *Competenze compensative*, Erickson, Trento
- Franta H., Salonia G. (1981), *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, LAS, Roma
- Grilli R., Penna A., Liberati A. (1995), *Linee guida: caratteristiche e requisiti generali*, Il Pensiero Scientifico, Roma

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

- Institute of Medicine (1992), *Guidelines for clinical practice: from development to use*, National Academic Press, Washington
- Luperini R.(2006), *Giochi d'aula. Giochi per cambiare la formazione e favorire il cambiamento*, Franco Angeli, Milano
- Pati L.(1984), *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1984
- Plebani M., Trenti T.,(2002), *Praticare il governo clinico: qualità, efficacia e professionalità in medicina*, Centro Scientifico Editore, Torino
- Wolf M.(2007), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano

Bibliografia

- AA.VV. (2009), *DSA e scuola: risorse per l'apprendimento. Atti del primo Convegno nazionale*, Edizioni Lampi di Stampa
- Acone G. (1997), *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia
- Acone G. (2000), (a cura di) *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, SEAM, Roma
- Acone G. (2001), *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno
- Acone G. (2004), *La Paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post – modernità*, La Scuola, Brescia
- Acone G. (2005), *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Edisud, Salerno
- Acone G. (2006), (a cura di), *Esplorazioni teoriche pedagogia*. Edisud, Salerno
- Acone G. (2009), *Cultura prevalente ed emergenza educativa in Pedagogia e Vita* 2009,2, La Scuola, Brescia
- Acone G., Clarizia L., (1988), *La metafora dello sviluppo*, Morano, Napoli
- Acone G., Clarizia L., (1995), *Fenomenologia dell'esperienza educativa*, Morano, Napoli
- American Psychiatric Association (1996) *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, IV^a ed. (DSM-IV)* Masson, Milano
- Aristotele, *Etica nicomachea*, in AA.VV (1969), *Opere* Vol VII, Laterza, Roma-Bari.
- Arto A., Piccinino M., Serra E. (2005), *Comunicare nell'educazione*, Leoniana, Roma
- Associazione Italiana Dislessia (a cura di), (2009), *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*, Erickson, Trento

- Associazione Italiana Dislessia, (2008), *La dislessia raccontata agli insegnanti*, Edizioni LibriLiberi
- Banal S. (2005), (a cura di), *Dislessia e trattamento sublessicale. Attività di recupero su analisi sillabica, gruppi consonantici e composizione di parole*, Erickson, Trento
- Bandler R., Grinder J.(1980), *La metamorfosi terapeutica. Principi di programmazione neurolinguistica*, Astrolabio, Roma
- Barca L., Burani C., Di Filippo G., Zoccolotti P.(2006), *Italian developmental dyslexic and proficient readers: Where are the differences?*in Brain and Language, 98
- Benedetto XVI, *Lettera alla città e alla diocesi di Roma sull'urgenza dell'educazione*, Roma 21 gennaio 2008.
- Bertagna G.(2010), *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia
- Bertolini P.(1996), *La Responsabilità educativa*, Il Segnalibro, Torino
- Blandino G.(2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina, Milano
- Blezza F.(2006), *Il professionista dell'educazione scolastica. La didattica in classe come interlocuzione pedagogica*, Pellegrini, Cosenza
- Borgato R.(2008), *Giochiamo? Riflessioni sull'uso del gioco nei percorsi formativi rivolti all'adulto*, Franco Angeli, Milano
- Borrelli M.(2004), *Pedagogia Critica*, Pellegrini Edizioni, Cosenza
- Braido P.(1969), *Paideia aristotelica*, Pas, Roma
- Breznitz Z.(2006), *Fluency in Reading*, Lawrence Erlbaum, Manhwah
- Brotini M.(2001), *Le difficoltà di apprendimento*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia

- Bruzzone D.(2007),*Ricerca di senso e cura dell'esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico esistenziale*,Erickson, Trento
- Buber M.(1923), *Il principio dialogico*,tr. It., ed. Comunità Milano, 1958
- Butterworth B.(2004), *Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: a study of 8-9 years old students*, in *Cognition*
- C.M. Martini (1987),*Dio educa il suo popolo*, Centro Ambrosiano, Milano
- Cambi F.(2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma
- Canevaro A.(2005), *Dalla parte dell'educazione. Le voci di chi crede nel valore dell'educazione tutti i giorni della vita*, Erickson, Trento
- Carr, D. (1986), *Time, narrative, and history*, Indiana Univ. Press, Bloomington,
- Casotti M. (1952), *Maestro e scolaro*, La Scuola, Brescia
- Cenerini A., Drago R.(2001) (a cura di), *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli Insegnanti*, Erickson, Trento
- Chiosso G. (2009), *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanea*, Mondadori, Milano
- Clarizia L. (2000), *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma
- Clarizia L. (2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, SEAM, Roma
- Clarizia L. (2005), *Psicopedagogia dello sviluppo umano*, Edisud, Salerno

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

- Colombari T. (2009), *Dislessia, Dyslexia, legasthenie, learning difficulties. Lettura, scrittura, calcolo e repertorio normativo*, Edizioni UNI service, Trento
- Coltheart M. (1978), Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (ed.) *Strategies of Information Processing* . New York, Academic Press
- Cornoldi C.(1991), *I disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna
- Cornoldi C.(1996), *Metacognizione ed apprendimento*, Il Mulino, Bologna
- Cornoldi C., Gardinale M., Masi A., Pettenò L.(1996), *Impulsività ed autocontrollo. Interventi e tecniche meta cognitive*, Erickson, Trento
- Cornoldi C.(1998) (a cura di), *Abilità visuospatiali*, Erickson, Trento
- Cornoldi C.(1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna
- Cornoldi C.(2007), (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna
- Cornoldi C., Miato L., Molin A., Poli S.(2009), *PRCR-2/2009. Prove di Pre-requisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura*, Giunti O.S., Firenze
- Crispiani P., Bitti N.,Esposito L., Fiorillo A., Gulli F., Mignanelli F.,(2007), *Dislessia-Disgrafia*,Edizioni Junior, Azzano San Paolo
- Crispiani P., Sasanelli L.D.(2008), *Dislessia-Disgrafia-Discalculia. Azione 5. Il linguaggio*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo,
- Curci P., Ruggerini C.(1991), *In tema di dislessie*, Guerini Studio, Milano
- Davis R., Braun E. (1998), *Il dono della dislessia*, Edizioni Armando, Roma

- Damiano E. (2007), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia
- Demetrio D.(1986), *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Unicopoli, Milano
- Faranda F.(1979), *Quintiliano: l'istituzione oratoria Vol.I*, UTET, Torino
- Ferraboschi L., Meini N.(1993), *Produzione del testo scritto*, Erickson, Trento
- Ferraboschi L., Meini N.(1993), *Recupero in ortografia*, Erickson, Trento
- Ferraboschi L., Meini N.(1993), *Strategie semplici di lettura*, Erickson, Trento
- Fogarolo F., Scapin C.(2010), *Competenze compensative*, Erickson, Trento
- Frankl V.E. (1997), *La vita come compito. Appunti autobiografici*, Torino, SEI
- Frankl V.E. (1998), *Senso e valori per l'esistenza. La risposta della logoterapia*, Città Nuova Editrice, Roma
- Frankl V.E. (1999), *Uno psicologo nel lager*, Edizioni Ares, Milano
- Frankl V.E. (2000), *Dio nell'inconscio*, Morcelliana, Brescia
- Franta H., Salonia G.(1981), *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, LAS, Roma
- Frasca R.(1994), *Pseudo-Plutarco: come educare i propri figli, 12-13*La Nuova Italia, Firenze
- Froebel F.(1937), *L'educazione dell'uomo e scritti scelti*, Cedam, Padova
- Fucci M.R., Miletto R., (2009), *Fammi pensare! Percorsi abilitativi per alunni con disturbi di apprendimento*, Armando, Roma

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

- Gellio A.(1992), *Notti attiche*, IX,1, Utet, Torino
- Gentile G.(1954), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica Vol. I. Pedagogia generale*, Sansoni, Firenze
- Giovanardi Rossi P.,Malaguti T. (1994), *Valutazione delle abilità di scrittura*, Erickson, Trento
- Giovanardi Rossi P.,Malaguti T. (1994), *Valutazione delle abilità di matematica*, Erickson, Trento
- Gordon T.(1991), *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze
- Graham S., Harris K.R., (2000), *The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development*, in Journal of Educational Psychologist, 35
- Granese A.(2000), *Lettera ad u ministro della PI*, Anicia, Roma
- Grilli R., Penna A., Liberati A. (1995), *Linee guida: caratteristiche e requisiti generali*, Il Pensiero Scientifico, Roma
- Guaraldi G., Pedroni P., Moretti, Fantera M.(2010), *Al diploma e alla laurea con la dislessia*, Erickson, Trento
- Heidegger M.(1927), *Sein und Zeit*, trad. it a cura di Chiodi P. (1980), *Essere e Tempo*, Longanesi e C., Milano
- Institute of Medicine (1992),*Guidelines for clinical pratctice: from developement to use*, National Academic Press, Washington
- Iori V.(2006), *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento
- Johnson D. (1986), *Learning Disabilities*, in Ceci S.(a cura di), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*, vol. I
- Laneve C. (2008), *Per Un modello di relazione educativa*, in AA.VV , *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. XLVI Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia

- Laneve C. (2009), *Imparare a fare ricerca. Il ruolo della scrittura nella formazione*, La Scuola, Brescia
- Laneve C. (2010), *Dentro il fare scuola*, La Scuola, Brescia
- Lorusso L.(2009), *La relazione educativa rogersiana*, in Barano C., Fortin D. (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa*, Erickson, Trento
- Lucangeli D.,Poli S.,De Candia C.(2003), *L'intelligenza numerica, abilità cognitive e meta cognitive nella costruzione della conoscenza numerica dagli otto agli undici anni*, Erickson, Trento
- Luperini R.(2006), *Giochi d'aula. Giochi per cambiare la formazione e favorire il cambiamento*, Franco Angeli, Milano
- Mari G.(2009), *La relazione educativa*, La Scuola, Brescia
- Mariani A., Marotta L., Pieretti M.(2009), (a cura di), *Presa in carico e intervento nei disturbi dello sviluppo*, Erickson, Trento
- Mariani E., Pieretti M., Biancardi A., Vari A.(2003), *La discalculia evolutiva. Dai modelli neuropsicologici alla riabilitazione*, Franco Angeli, Milano
- Mariani E., Pieretti M., Biancardi A., Vari A.(2008), *Numeri in gioco. Sviluppo delle competenze aritmetiche per la discalculia evolutiva e le difficoltà nell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento
- Maritain J. (2001), *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia
- Marziale, *Epigrammi*, X 62, RCS, Milano
- Ministero della Sanità, O.M.S. (2001), *ICD-10 Classificazione Internazionale delle malattie*, Istituto poligrafico dello Stato
- Mortari L.(2006),*La pratica dell'aver cura*, Mondatori, Milano
- Mounier E.(1964), *Il personalismo*, AVE, Roma

Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): Linee Guida Pedagogiche

- Pagano R.(2010),*Filosofia dell'educazione e pratica dell'insegnamento* in Laneve C., *Dentro il fare scuola*, La Scuola, Brescia
- Pati L.(1984), *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia
- Perla L.(2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia
- Pestalozzi J. *Diario Sull'educazione del figlio*, in Becchi E.(1970), *Scritti scelti*, UTET ,Torino
- Plebani M., Trenti T.,(2002), *Praticare il governo clinico: qualità, efficacia e professionalità in medicina*,Centro Scientifico Editore, Torino
- Riva M.G., *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, in Massa R.(1995), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari
- Rogers C.(1973), *Libertà nell'apprendimento*,Giunti, Firenze
- Rousseau J.J.(1964), *Emilio*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze
- S.G. Bosco, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, in Braido P.(1965), La Scuola, Brescia
- Sartori G. (1984), *La lettura*, Il Mulino, Bologna
- Simonetta E. (2005), *La dislessia. Un nuovo approccio per la diagnosi e il trattamento*, Edizioni Carlo Amore, Roma
- SINPIA-Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2006), *Linee guida per il DDAI e i DSA. Diagnosi e interventi per il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Erickson, Trento
- Stella G.,(1996), *Dislessia:aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Franco Angeli, Milano
- Stella G.(2002), *Storie di dislessia* ,Libri Liberi, Firenze

- Stella G., Di Blasi F., Giorgetti W., Savelli E. (2003), *La valutazione della dislessia. Un approccio neuropsicologico*, Città Aperta, Troina
- Stella G. (2004), *La dislessia*, Il Mulino, Bologna
- Stella G., Gallo D. (2004), *Dislessia, scelte scolastiche e formative*, Omega, Torino
- Stenzel J. (1968), *Platone educatore*, trad. it. Laterza, Bari
- Tessore D. (2005), *Clemente Alessandrino. Il pedagogo*, I, 7, Città Nuova, Roma
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A. (2003), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Bari
- Vellutino E., Scanlon D.(1989), *Phonological Coding, Phonological Awareness, and Reading ability: Evidence from a Longitudinal and Experimental Study*, Merrill-Palmer Quarterly
- Vio C., Toso C. (2007), *Dislessia evolutiva. Dall'identificazione del disturbo all'intervento*, Carocci Faber, Roma
- Watzlawich P., Weakland J.H.(1978), *La prospettiva relazionale. I contributi del Mental Reserach Institute di Palo Alto dal 1956 al 1974*, Astrolabio, Roma
- Wolf M.(2007), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano
- Xodo C. (2001), *Il modello pedagogico delle competenze*, CLEUP, Padova
- Zoccolotti P., Angelelli P., Judica A., Luttazzi C. (2005), *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura*, Carocci, Roma