

VI. L'insegnante nel vissuto dello studente con DSA: fattore di protezione e mediatore della *disclosure*

Dr. Giulia Lampugnani, pedagogista, assegnista di ricerca,
Dipartimento Scienze Umane per la Formazione R.Massa, Università degli studi di
Milano Bicocca.

Giulia.lampugnani@unimib.it

Abstract

Con un cambio di paradigma, si guarda al DSA tramite il *modello sociale* di disabilità, secondo il quale il deficit non si colloca all'interno dell'individuo, ma è il contesto a rivelarsi abilitante/inclusivo o disabilitante/escludente.

In questa prospettiva, modificazioni didattiche in ottica inclusiva di alcuni elementi chiave, quali tempi, spazi, tecnologia, stili di apprendimento/insegnamento diversificati e accessibili, possono favorire non solo l'apprendimento, ma anche il benessere e l'autostima di un adolescente con DSA.

Da una ricerca condotta con 26 adolescenti italiani per comprendere dall'interno il punto di vista di chi vive la condizione di DSA, emerge l'importanza della figura dell'insegnante non tanto in termini di competenza didattica ed expertise nel campo DSA, ma per l'apertura al ragazzo e alla classe tramite relazione, disponibilità, sguardo come elementi predisponenti una co-costruzione, che vede al centro il ragazzo, di modalità di apprendimento, di serena consapevolezza delle proprie caratteristiche e di *disclosure* del DSA in classe.

Parole chiave

Vissuti, disturbi specifici di apprendimento, disclosure, insegnanti, modello sociale.

1. DSA: dal deficit individuale alle barriere sociali disabilitanti

Come esposto da Mainardi nella prima parte della monografia, oltre a un approccio di conoscenza e definizione del DSA secondo un “modello medico”, che si focalizza sulla specificità delle “barriere” individuali che la persona incontra nei confronti dell’apprendimento in alcuni ambiti specifici quali lettura, scrittura e calcolo (Istituto Superiore di Sanità, 2011), è possibile adottare, secondo un approccio sociologico, un “modello sociale” e “sistemico” di interpretazione del fenomeno, che sposta l’attenzione dalle “limitazioni funzionali” ai “problemi causati da un ambiente contingente disabilitante” (Macdonald, 2009a; Mainardi, 2013).

Tale approccio, tradizionalmente adottato nell’ambito della disabilità, può essere esteso alla lettura del DSA.

“La disabilità non è il risultato di un deficit biologico, che riduce la partecipazione sociale, ma piuttosto di una discriminazione istituzionale (quindi socialmente costruita), chiamata in sociologia barriera disabilitante” (Macdonald, 2009a, 348, tda) che riduce quindi le opportunità educative, lavorative e nella vita. Considerare il DSA “come un problema sociale piuttosto che individuale” (ivi) significa considerare il problema incontrato non come appartenente all’individuo, ma generato invece da “barriere sociali”. Tuttavia non si vuole per questo

rigettare i modelli esistenti ma lavorare accanto all’approccio medico-individuale [...] aprire una finestra sulle esperienze sociali di soggetti che vivono con la dislessia [...] l’obiettivo di questo modello è creare un sistema di inclusione per spostare il focus dalle limitazioni individuali alla rimozione di barriere sociali nelle istituzioni.

(Macdonald, 2009a, 359, tda).

Si intende quindi passare da una prospettiva basata sul deficit, secondo cui il problema appartiene al singolo studente con DSA, ad una prospettiva più ampia, che guarda complessivamente alle interazioni della persona con il suo contesto complesso; Dudley-Marling (2004) invita a non porsi nella scuola la domanda “Cosa c’è che non va in questo studente?” Ma a chiedersi “Cosa sta succedendo?”. Significa che il DSA diagnosticato a uno studente non agisce facendogli incontrare difficoltà a prescindere dal contesto, ma il suo DSA interagisce con gli aspetti contestuali e può esprimere i suoi effetti in maniera diversa. Lo studio di Dudley-Marling (2004) interpreta la scuola “tradizionale” odierna occidentale come strutturata, in senso lato, secondo le istanze

di un certo tipo di società (americana, consumistica, competitiva, individualista), che si basa quindi sull'individualismo in termini di produttività, competitività, e quindi valutazione tramite costante confronto con il "normale" gruppo di riferimento; in questa visione di società, e quindi di scuola, alcuni singoli non riescono nel raggiungimento di alcuni standard (in termini di velocità ed efficienza, ad esempio in lettura e scrittura); perciò, si può affermare che, per evitare di mettere in crisi l'intero sistema, viene operata un'azione di etichettamento, attribuendo il *fallimento* alla singola persona, tramite la diagnosi di DSA (Dudley-Marlin, 2004). All'interno di un sistema meritocratico di questo tipo quindi il successo educativo viene posto in correlazione all'abilità individuale raggiunta in alcune aree, considerate di valore, e il fallimento connesso alla disabilità o incapacità del singolo; tale visione implica che chi non riesce ad adeguarsi sia portatore di un qualcosa di sbagliato che non gli consente di accedere con successo all'attività prevista (Dudley-Marling). Tale aspetto deve quindi essere confermato da una diagnosi o da una documentazione che lo riconosca, per potersi avvalere di modalità più flessibili e personalizzate che ne garantiscano l'apprendimento, quali tempi più lunghi rispetto ai compagni, uso della videoscrittura, tabelle, registratore (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino, Direttive sugli allievi dislessici, disortografici e discalculici, 3/04/14).

Prova ne sia, dell'impatto di questa dimensione contestuale e sociale, che nel periodo del primo *lockdown* (marzo-maggio 2020) 17 adolescenti italiani con DSA, in una ricerca finalizzata a indagare i vissuti relativi alla pandemia (Lampugnani, 2021), hanno "dimenticato" il proprio DSA, che è stato compensato, sia in termini funzionali che di vissuto, dai tempi ridotti di "frequenza" scolastica, dalla riduzione del carico di compiti assegnati, calendarizzati in maniera digitalizzata e automatica, dall'ampio utilizzo di tecnologie che già gli studenti padroneggiavano, dalla mancanza di verifiche non programmate; questo ha creato le condizioni perché questi studenti continuassero a investire sullo studio e riportassero migliori risultati scolastici, percependo un alleggerimento del "peso" dell'apprendimento. Inoltre non vivere la diversificazione dagli altri e, viceversa, vedere gli insegnanti in difficoltà, oltre a evitare la frequenza dell'ambiente scuola, ha molto contenuto il vissuto di fatica personale e ansia precedenti:

(M2, 2 media)

In questo periodo erano gli insegnanti a essere in difficoltà... sembravano noi disles-

sici nel periodo subito dopo la diagnosi, quando devi capire e imparare tutto, e soprattutto sei molto disorientato [...] io invece con tutta la tecnologia ero a mio agio, anche perché a quel punto tutti svolgevano il compito con la videoscrittura o dovevano fare una presentazione, così non ero più differente dagli altri.

In termini pedagogici potremmo ipotizzare la modifica, in modalità inclusiva, anche solo di cinque elementi in un contesto di apprendimento scolastico:

- La fruizione della lettura per tutti tramite ascolto (lettura ad alta voce da parte degli insegnanti, oppure in modalità silenziosa o in ascolto con dispositivi digitali) e il non essere la lettura l'unico modo per acquisire informazioni.
- L'utilizzo per apprendere di modalità di sperimentazione diretta e multimodale, con video, movimento, corpo, spazio, manipolazione.
- La richiesta e l'insegnamento esplicito a lavorare per gruppi collaborativi.
- Il fattore tempo, non come elemento fissato a priori dall'insegnante per lo svolgimento di una determinata attività, ma gestito flessibilmente dai singoli studenti/gruppi per lo svolgimento di un obiettivo con processi non predefiniti.
- La possibilità di utilizzo strategico e consapevole della tecnologia, in maniera attiva e collaborativa da parte dei ragazzi.

Quali potrebbero essere le diverse possibilità di apprendimento e l'atteggiamento all'interno di questo contesto per un ragazzo o ragazza con DSA?

Diviene fondamentale porsi la questione relativa ai propri contesti di insegnamento: è lo studente con DSA che deve adeguarsi in autonomia a tempi e procedure predefinite? Gli adattamenti del contesto previsti per legge dalla normativa citata sono rigidi? Si limitano ad un'applicazione differenziante e "standard" degli ausili considerati utili per i DSA (mappe e computer), o tali adattamenti possono essere costruiti assieme agli studenti e alle classi in maniera personalizzata e inclusiva?

Con il riconoscimento e le tutele giuridiche offerte al DSA si rischia infatti quel "riduzionismo medicalizzante" e quella "stigmatizzazione etichettante" (Gaspari, 2017, 59), che non è data in sé e per sé dalla gestione di studenti con diagnosi di DSA, ma dall'approccio "burocratico" e procedurale che può derivare nell'applicare la normativa a tutela. Sembra di dover provvedere "due didattiche" (o più): una adeguata alla maggior parte degli studenti; l'altra di-

versificata, individualizzata, personalizzata (Bocci, 2018), quindi applicata esclusivamente con e per il singolo soggetto, che “perturba” il sistema (Bocci, 2013).

Nonostante i rischi che si osservano e l’aspettativa di una modifica in prospettiva inclusiva dei contesti di apprendimento, sarebbe semplicistico legittimare però la posizione di chi, pur mantenendo una didattica “tradizionale”, non ritenga corretto e inclusivo operare differenziazioni dai compagni allo scopo di non far sentire diversi gli studenti con DSA: in questo modo si rischia di non fornire adeguati supporti, attendendosi dai ragazzi un adeguamento a una didattica tradizionale, che non viene problematizzata né resa inclusiva e aprendo a notevoli rischi, come la normativa italiana evidenzia in maniera esplicita:

non realizzare le attività didattiche personalizzate e individualizzate, non utilizzare gli strumenti compensativi, disapplicare le misure dispensative, collocano l’alunno e lo studente in questione in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola, e non per assenza di “buona volontà”, ma per una problematica che lo trascende oggettivamente: il disturbo specifico di apprendimento. Analogamente, dispensare l’alunno o lo studente con DSA da alcune prestazioni, oltre a non avere rilevanza sul piano dell’apprendimento – come la lettura ad alta voce in classe – evita la frustrazione collegata alla dimostrazione della propria difficoltà.

(MIUR, Linee guida, 2011, 21).

In un contesto scolastico di questo tipo inoltre sono gli studenti con DSA stessi che evitano di adottare strumenti che andrebbero a differenziarli e screditarli agli occhi dei pari, nel tentativo di salvaguardare la propria immagine sociale (Lampugnani, 2019).

Anche in alcuni studi in cui si intervistano adulti con dislessia per capire il loro punto di vista rispetto agli anni dell’apprendimento scolastico, gli intervistati individuano nel sistema sociale l’elemento che fa percepire la diversità, mettendo in luce la loro dimensione di “minorità” e rendendo complesso il confronto e l’accettazione da parte dei pari (Morris&Turnbull, 2006; Gibson & Kendall, 2010; Alexander-Passe, 2015; Pino & Mortari, 2014). Gli autori ritengono perciò che la dislessia abbia una grossa componente di costruzione sociale (Alexander-Passe, 2015), sia quasi “un disturbo creato dal sistema di istruzione” (Gibson & Kendall, 2010), che si sperimenta solo in ambito scolastico, dunque sia socialmente costruita.

Riddick (2000) opera un'interessante decostruzione del ruolo dell'etichettamento considerato come causa di stigma sociale: stereotipi e pregiudizi infatti rispondono a un bisogno di categorizzazione e nominazione (Palmieri, 2020, 39) utile a gestire informazioni complesse in un processo che di per sé non è "buono" o "cattivo" (Leyens, in Riddick, 2000), ma di cui è fondamentale avere consapevolezza (Palmieri, 2020, 39). L'etichettamento però può portare a discriminazione positiva o negativa, a seconda del contesto sociale in cui avviene e della natura dell'"etichetta" (Quicke&Winter, in Riddick, 2000). Molti autori (cit. in Riddick, 2000) ritengono che per "disabilità nascoste", come la dislessia, l'etichettamento avvenga già a livello informale e prima della diagnosi: la fatica che i ragazzi incontrano e le loro reazioni comportamentali ed emotive generano spesso giudizi, da parte dei docenti, ma anche di genitori e pari, che li descrivono come 'pigri', 'stupidi' e 'disattenti'. Addirittura si innescano sovente meccanismi di auto-stigmatizzazione per cui i ragazzi stessi si giudicano incapaci e mancanti di volontà (Riddick, 2000).

Riddick (2000) sottolinea che invece l'etichetta attribuita dal processo di diagnosi di DSA ha la funzione di evidenziare le cause di determinati effetti, indipendenti dalla volontà e capacità dell'individuo, non portando automaticamente allo stigma. Inoltre specifica che la persona con DSA potrebbe essere stigmatizzata e discriminata eventualmente nel momento in cui venga allo "scoperto" all'interno del gruppo sociale di appartenenza: da qui emerge il tema spinoso circa l'opportunità e i tempi di effettuare o meno la disclosure (Goffman, in Riddick, 2000), ossia il rivelare la propria caratteristica di DSA all'interno del proprio gruppo sociale.

Anche secondo Macdonald (2009b), la diagnosi non rischia di costituire un fattore stressante e traumatico; al contrario, ricevere la diagnosi sembra un fattore di protezione perché "si passa dall'essere considerato di scarsa intelligenza a un'identità positiva basata sulla differenza" (Macdonald, 2009b, 277).

Fermo restando, dopo la riflessione compiuta, che i ragazzi sono immersi in un determinato sistema sociale e scolastico, anche studenti della scuola secondaria italiani intervistati asseriscono che ricevere la diagnosi di DSA è stato un punto di svolta, una "liberazione", una sorta di rivelazione che spiega i motivi delle difficoltà, li alleggerisce dal senso di colpa e fornisce una speranza per il futuro di essere riconosciuti e rispettati, e di poter apprendere grazie a strumenti compensativi del disturbo (Lampugnani, 2019). Il processo diagnostico assume il valore innanzitutto di un importante passaggio in-

dividuale che la persona attraversa, utile a vedere riconosciute, nominate e spiegate le difficoltà inspiegabili incontrate (Lampugnani).

Inoltre Gibson (2006) ricorda che la voce delle persone etichettate con disabilità o altri gruppi oppressi non viene ascoltata, in quanto "vittime di una cultura del silenzio" (Freire, 1985) che ostacola il dialogo all'interno di una cultura imposta da pochi, nata dalla relazione tra gruppi sociali dominanti e dominati, e che non consente la partecipazione di tutti (Freire, 1985). È fondamentale "rompere la cultura del silenzio" (Gibson, 2006) perché le persone oppresse esprimano le proprie storie e i vissuti in maniera soggettiva, in uno spazio libero e aperto di ascolto prima che di azione.

Altro elemento fondamentale è la *self-advocacy*, ossia il ruolo centrale che le persone disabili rivendicano per sé non solo come promotori del cambiamento, ma in termini di creazione di un'azione politico sociale contro-egemonica, che ha l'intento di opporsi all'ordine costituito (Oliver, 1990).

2. La ricerca: La voce degli studenti con DSA

Proprio in questa prospettiva sarà presentata in questo saggio una parte dei risultati di una ricerca che ha coinvolto direttamente adolescenti italiani con diagnosi di DSA (Lampugnani, 2019).

Le ricerche inerenti i vissuti e il punto di vista del soggetto che vive il DSA, infatti, sia in ambito internazionale che italiano, sono scarse e riguardano per la maggior parte adulti con DSA, che fanno riferimento retrospettivamente ai vissuti degli anni scolastici (Lampugnani, 2019; Pino&Mortari, 2014): mancano ricerche tramite storie di vita sull'esperienza dei discenti (Shah et al., 2004), ma si avverte il bisogno di fare ricerca dalla "prospettiva degli utenti [...] di accedere in modo etico e significativo alla voce degli studenti stessi" (Goode, 2007); è infatti urgente che educatori ed insegnanti "trovino modi per cercare queste voci silenziose perché possono insegnarci tanto sull'apprendimento e sui discenti stessi" (Johnson cit. in SooHoo, 1993, 390).

Nella presente ricerca tale prospettiva ha quindi un intento etico e politico e si muove nella direzione della *self-advocacy*, poiché intende far divenire bambini e adolescenti protagonisti attivi nel contribuire al miglioramento delle conoscenze sul DSA, valorizzando le loro esperienze e volontà di partecipazione sociale e personale, restituendo loro responsabilità e consapevolezza.

Nella ricerca sono state proposte interviste secondo la metodologia dell'*Interpretative Phenomenological Analysis* (Smith et al, 2009), approccio che presupp-

pone che le persone attribuiscono continuamente significati all'esperienza, che tale processo di significazione si rifletta nei loro racconti e che la comprensione di tali significati venga co-costruita nell'incontro tra ricercatore e partecipante, considerato come "soggetto" con cui svolgere la ricerca, un co-ricercatore (Smith et al, 2009).

Si vanno quindi ad analizzare tali interviste allo scopo di far emergere "dal basso", secondo il metodo fenomenologico-*grounded* (Sità, 2012), temi e sottotemi rilevanti. La domanda di ricerca indaga quindi il punto di vista di chi "vive" il DSA dall'interno, analizzando la realtà attraverso gli occhi di chi vi è coinvolto, per capire come veda, viva, interpreti cognitivamente ed emotivamente questa realtà; ma anche come cerchi, intenzionalmente o meno, di agire e interagire con i propri vissuti e bisogni, e con gli altri.

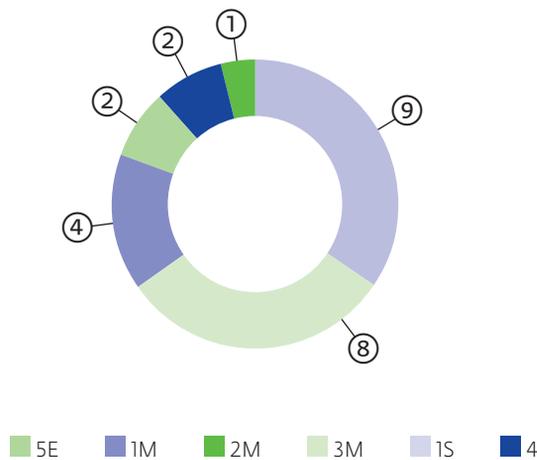


Fig. 1 Distribuzione per classi frequentate dei partecipanti alla ricerca (E=Primaria; M=Secondaria di Primo Grado; S=Secondaria di Secondo Grado)

I 26 adolescenti coinvolti, dai 10 ai 17 anni, avevano tutti diagnosi di disturbi afferenti al DSA, presenti isolatamente o in comorbidità, alcuni presentavano altre comorbidità (6 disturbi del linguaggio; 1 disturbo dello spettro autistico; 1 Funzionamento Intellettivo Limite). Tutti appartenevano a famiglie con status socio-economico medio o alto, e seguivano da almeno un anno un percorso extrascolastico di potenziamento pedagogico centrato

sul metodo di studio e sullo sviluppo di consapevolezza relativo alle proprie caratteristiche di apprendimento.

In questa sede saranno presentati e discussi i risultati della ricerca inerenti il tema emergente relativo al “Supporto e relazione con gli insegnanti”, in particolare nei due sottotemi della relazione e delle modalità di supporto.

La relazione con gli insegnanti

La dimensione relazionale vissuta dagli studenti intervistati con i loro insegnanti costituisce un tema, di particolare rilevanza, innovativo rispetto alla letteratura internazionale (cfr. analisi in Lampugnani, 2019, 90-146), che invece si concentra maggiormente sulle modalità e strumenti di insegnamento/apprendimento adeguati. Questo aspetto riveste un fattore di protezione significativo per i ragazzi.

Dialogo aperto, personale, anche scherzoso, con apertura ad argomenti di interesse dei ragazzi; confronto personale tra docente e studente, anche circa le difficoltà incontrate a causa del DSA, un clima rilassato e piacevole in classe vengono descritti come facilitanti. Per gli studenti e le studentesse con DSA sentirsi “riconosciuti” e rispettati innanzitutto come persone, per le loro caratteristiche, vedendo valorizzati i punti di forza e sostenuti quelli di debolezza, con la disponibilità ad ascoltare le fatiche che incontrano nel proprio percorso scolastico, appare rilevante, anche quando non vi sia una specifica competenza docente sugli aspetti didattici facilitanti il DSA. Importante anche (ma rilevato da pochi soggetti nella ricerca) il riconoscimento del rischio DSA da parte dell’insegnante e l’invio all’accertamento diagnostico.

Anche se molto spesso i ragazzi intervistati parlano di un rapporto privilegiato solo con uno o due insegnanti, e di maggiori difficoltà relazionali con diversi altri, questo sembra essere un fattore di protezione importante e sufficiente a poter incidere significativamente sui vissuti e il benessere percepito a scuola, influenzando l’atteggiamento dei giovani nei confronti della scuola.

Alcuni partecipanti evidenziano come l’impegno e l’atteggiamento propositivo dell’insegnante incentivi il proprio impegno, ricambiando l’insegnante con il proprio impegno e costruzione di capacità, sviluppando una maggiore disponibilità a richiedere supporto e sostegno. Si crea in questo modo un interscambio che alcuni ragazzi evidenziano come proficuo e necessario: anche se gli adolescenti intervistati non sempre hanno incontrato insegnanti già

esperti sul DSA, trovano in questa relazione di collaborazione una guida, un riscontro, un feedback ai propri sforzi.

In questo clima relazionale i ragazzi e le ragazze intervistati si sentono in grado di affrontare anche l'errore, sostenuti dall'insegnante in un dialogo personalizzato, o in situazione sociale e di collaborazione con i compagni, senza sentirsi "in colpa". L'errore può essere visto allora come occasione di apprendimento, e alcuni errori specifici conseguenza del DSA possono essere relativizzati in base al tipo di obiettivo che ci si pone. Gli errori commessi non sono infatti gli stessi dei compagni, vengono commessi in quantità maggiore e sono qualitativamente diversi: gestire strumenti e valutazioni diversificate, allora, è qualcosa che secondo i partecipanti va insegnato, sia ai ragazzi con DSA che ai compagni, per far capire loro che non viene operato uno "sconto", ma una diversa valutazione in base alle caratteristiche e possibilità di ognuno.

Si potrebbe riflettere ad esempio che segnalare e sanzionare ogni giorno gli errori ortografici nella scuola Secondaria andrebbe solo, tutti i giorni, a sottolineare la validità della diagnosi già effettuata, non a insegnare come compensare la disortografia. Insegnare invece l'uso del correttore ortografico, stabilire modalità di collaborazione per la revisione di testi, ed effettuare una valutazione delle tipologie di errore, per eventualmente predisporre strumenti di supporto alla prevenzione dell'errore, quali tabelle ortografiche, sono interventi didattici più consoni e da personalizzare in base al singolo ragazzo e alle priorità di lavoro utili.

Nell'esperienza degli intervistati il docente può favorire e deve poter proporre nel dialogo individuale con lo studente la comprensione ed espressione delle sue rappresentazioni, vissuti e bisogni relativi al DSA; per poi sostenere il necessario passaggio di disclosure, ossia lo spiegare in classe il DSA e condividere anche con i compagni i propri bisogni e vissuti.

Si può riflettere circa l'importanza di questo passaggio: il docente che coinvolge direttamente gli studenti con DSA, e non svolge solo un'attività di sensibilizzazione generica, compie un'operazione fondamentale per sensibilizzare i compagni, consentendo così al ragazzo di utilizzare senza paura strumenti e metodologie, che all'occasione potrebbero anche essere differenti da quelli del resto della classe, a meno invece di un auspicabile riprogettazione condivisa di un contesto più inclusivo per tutti. In questo modo si favorisce una comprensione e collaborazione da parte dei compagni di classe, che non vivono come un'ingiustizia subita i supporti forniti esclusivamente a chi ha

diagnosi di DSA, si facilitano le relazioni tra pari e si prevencono (o si interviene) sulle numerose situazioni di bullismo vissute dagli studenti con DSA, spesso non evidenti né riferite verbalmente (nella presente ricerca 8 studenti su 26 hanno riferito di aver subito bullismo almeno una volta).

Dalle interviste emergono però anche una maggioranza di relazioni difficili con gli insegnanti che si declinano in varie manifestazioni.

Spesso gli adolescenti intervistati si sentono sminuiti dai docenti per le proprie difficoltà, ascrivibili ad aree specifiche legate al DSA (fare calcoli, scrivere correttamente, ricordare): alcuni insegnanti attribuiscono esplicitamente lo svolgimento inadeguato di questi compiti a una mancanza di capacità, volontà e impegno del ragazzo, che viene perciò rimproverato.

Questo spesso avviene prima della diagnosi, ma non solo; quindi significa per i docenti sviluppare un atteggiamento di attenzione agli indicatori di rischio DSA, e soprattutto considerare che la mancanza apparente di motivazione in qualsiasi studente ha delle ragioni da indagare.

Le esperienze di forzata limitazione fisica, o costrizione (rimanere seduti, copiare), o esclusione dallo spazio di attività (andare fuori dall'aula), vengono vissute come umilianti e, anche quando limitate numericamente, incidono moltissimo nella significazione dell'esperienza di apprendimento nella direzione di vissuti di in/sofferenza profonda, atteggiamenti reattivi di oppositività, di evitamento del compito, di isolamento, di demotivazione verso l'apprendimento, con attribuzione sistematica di un basso valore alle proprie capacità, ma anche al proprio valore come persona; questo poiché i ragazzi credono e generalizzano, estendendolo, al giudizio di valore dato dall'insegnante.

Inoltre a molti viene negato l'utilizzo di alcune misure di supporto, generando vissuti di rabbia e sensazione di mancato riconoscimento dei propri bisogni e caratteristiche.

Secondo l'esperienza di due ragazze intervistate, inoltre, la relazione disfunzionale con l'insegnante genera malesseri fisici importanti, evidenziando che spesso è il corpo che esprime la minaccia percepita invece delle parole.

Modalità di intervento degli insegnanti

Dalle esperienze degli adolescenti intervistati emerge l'apprezzamento verso insegnanti che "concedono" a tutta la classe l'uso di mappe o computer: purtroppo però nei suoi effetti tale proposta rischia di rimanere solo formale perché i compagni non sfruttano questa possibilità in quanto non viene

inserita a pieno titolo nella didattica quotidiana del docente; in altre rare situazioni invece viene insegnato a tutti gli studenti come realizzare e utilizzare produttivamente le mappe, mentre il computer diviene uno strumento di lavoro integrato e strettamente collegato alle strategie che l'insegnante propone a tutta la classe, generando situazioni molto serene e inclusive.

I ragazzi evidenziano inoltre l'importanza di esperienze di apprendimento motivanti e significative, costituite da pratica, gioco, esplorazione, laboratori, video, strumenti tecnologici, che bypassano il solo linguaggio verbale e la pagina scritta, e consentono di esperire e acquisire concetti attraverso altri canali in maniera attiva.

Nel progettare e sognare una scuola più inclusiva anche per i ragazzi con DSA, gli intervistati stessi auspicano che tali strategie, che soddisfano i loro bisogni, siano garantite ed estese a tutti, ritenendo che potrebbero favorire anche altri, ribaltando perciò la logica dell'adattamento sugli altri.

Riflettere circa le misure utili agli studenti con DSA diviene perciò un'occasione per mettere in discussione una serie di prassi didattiche che spesso *dimenticano* la necessaria dimensione in una scuola attiva (Dewey, 2014) per tutti, andando nella necessaria direzione di creare le condizioni per un co-costruzione delle conoscenze e in maniera significativa, invece dell'adozione di un approccio trasmissivo e basato sulla fruizione passiva di testi. Il ripensamento di un metodo di insegnamento/apprendimento in ottica inclusiva dei vari bisogni e stili di apprendimento porta verso la necessità di un allargamento delle modalità di apprendimento, diversificando e mettendo a disposizione di tutti gli studenti la scelta di più canali e strumenti integrati che possano comprendere, per tutti, la dimensione tecnologica, visiva, operativa.

Da questo punto di vista, l'esperienza del DSA aiuta a riflettere come il processo di insegnamento non significhi per il docente sapere già esattamente come muoversi e progettare, conoscere in anticipo quali siano le modalità adeguate da utilizzare in una classe, ma imparare a saper chiedere ai ragazzi stessi, lavorare con loro per aiutarli, facendosi aiutare a capire quali siano le modalità migliori, in continua interazione e modificazione. Significa perciò proporre modalità che avvicinino i ragazzi, sia relazionalmente che strategicamente, per poi capire quali strategie di apprendimento già utilizzano e insieme costruirne di nuove, adeguate ai contenuti di insegnamento, aiutandoli a sviluppare competenze di apprendimento critiche, autonome e sorrette da una forte motivazione alla conoscenza.

Spazi, tempi, osservazione, modalità di ascolto e dialogo, anche individualizzati, possono così diventare strumenti di lavoro fondamentali per l'insegnante: per cogliere i segnali indicatori del DSA, anche da quanto percepito dallo studente, indirizzando alla diagnosi; per accogliere il ragazzo dopo la diagnosi, in un confronto e necessario sostegno all'elaborazione esplicita del DSA, per favorirne la comprensione e l'accettazione. Tramite questo continuo dialogo con il ragazzo si facilita l'instaurarsi di una relazione sicura, la condivisione reciproca di rappresentazioni, vissuti e bisogni, facilitando il progettare condiviso con il ragazzo di un metodo di lavoro che costruisca progressivamente un adattamento interattivo delle modalità, degli strumenti, delle strategie che non hanno efficacia di per sé, come evidenziano ampiamente i ragazzi ad esempio rispetto all'uso delle mappe, ma necessitano di un insegnamento, un adattamento, una verifica e una costruzione congiunta che si lega alla specifica disciplina, allo specifico metodo dell'insegnante, ma anche alle caratteristiche del ragazzo.

Un ragazzo intervistato utilizza la metafora della povertà, indirettamente ponendo la questione della pari dignità della persona e di asimmetria nel potere educativo che deve quasi "concedere", elemosinare, quel minimo che consente non solo di sussistere ma che, se dato, apre la porta a possibilità e successi insperati.

(M9, 3 media)

Una persona che fa fatica bisognerebbe sempre aiutarla, almeno fare il più possibile perché non sarai te che gli dai un euro a dargli una casa ma avrai contribuito.

Anche nei *Disability studies* viene utilizzato tale tema:

La povertà è quindi da intendersi non soltanto in termini economici ma anche come una forma di limitazione alla partecipazione sociale, come assenza di pari opportunità, di possibilità di scegliere e decidere cosa fare della propria vita, una povertà che deriva non tanto da qualità intrinseche della persona ma da una condizione di dipendenza in cui persone disabili, e altri gruppi sociali oppressi, sono costretti a vivere

(D'Alessio, 2013, 91)

È possibile però arrivare a percepirsi, per alcuni degli adolescenti intervistati, una volta accettate le proprie caratteristiche e allenati strategicamente, come "supereroi" o "piloti" vincenti:

(S5, 1 superiore)

[Essere DSA] è come essere dei supereroi [...]: Tu sei il supereroe, la calcolatrice o lo schema sono Robin e i gadget magici [...]. Ci sono i supereroi che non hanno bisogno di aiuti; e i supereroi mancati, come i dislessici, perché i gadget e l'aiutante li trovano solo dopo aver scoperto di essere un supereroe, dopo che hai scoperto di essere DSA si ha diritto a gadget e aiutanti.

(E1, 5 Primaria)

È come due macchine, una DSA e una normale. La macchina normale andava più forte, però il pilota era basilare, uno come tutti. Invece il pilota col DSA riusciva a guidare e pensare come far prima, trovando le strategie e quindi, nonostante avesse la macchina più lenta, ad arrivare anche davanti.

3. Conclusioni

In conclusione, appare fondamentale promuovere in ambito scolastico un processo di riflessività e revisione continua dei contesti, dei processi di apprendimento e dell'esperienza educativa non solo da parte degli insegnanti, in collaborazione di rete con altri operatori, ma anche con un coinvolgimento attivo degli studenti, affinché possano offrire il proprio punto di vista, evidenziando le proprie difficoltà e portando anche le proprie aspettative e aspirazioni future (Gibson, 2006), in ottica autenticamente inclusiva; necessario perciò fornire agli studenti stessi gli strumenti per parlare, andando incontro agli specifici modi di esprimersi di ognuno, per sviluppare queste possibilità di riflessività, per consentire loro di descrivere i propri processi e motivazioni di apprendimento (Quicke, 2003).

Prioritario comprendere, a livello educativo, come dialogare con questi studenti, non avendo timore di porre le domande e affrontare esplicitamente il tema DSA, a più livelli, con più linguaggi e mediatori educativi, in più contesti: nella relazione individuale docente-studente; in una situazione di gruppo e confronto tra pari con altri studenti con DSA, vissuto come ambiente protetto, ad esempio nell'esperienza del Laboratorio Teatrale (Lampugnani, 2020); in classe, con l'intero gruppo, per condividere e comprendere insieme il DSA nel processo di disclosure.

Secondo questa necessità di sensibilizzazione sul tema DSA e accompagnamento alla disclosure dei singoli studenti nei propri contesti scolastici, appare certamente un obiettivo urgente di ricerca educativa lo sviluppo, nei contesti scolastici e di ricerca pedagogica, di esperienze situate e significative e di materiali didattici sperimentati ed adottabili in più situazioni.

Bibliografia

- Alexander-Passe, N. (2015b). The Dyslexia Experience: Difference, Disclosure, Labelling, Discrimination and Stigma. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 2(2), 202-233
- Bearne, E. (2002) A good listening to Year 3 pupils talk about learning. *Support for Learning*, 17 (3), 122-127.
- Bocci, F. (2013). Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva. In P. D'Alonso, P. Aiello, F. Bocci, R. Caldin, F. Corona, P. Crispiani, F. Falcinelli Di Matteo, S. Maggiolini, R. Militerini, S. Visentin & M. Sibilio. *DSA: Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*. (pp.15-28) ETAS.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In Goodley, D., D'Alessio, S, Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D., & Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione* (pp. 141-171). Erickson.
- D'Alessio, S. (2013). Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà, & E. Valtellina. (2013), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89-124). Erickson.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Dudley-Marling, C. (2004), The social construction of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 482-489.
- Freire, P. (1985) *The Politics of Education: Culture Power and Liberation*. Macmillan.
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Guerini Scientifica.
- Gibson, S. (2006) Beyond a 'culture of silence': inclusive education and the liberation of 'voice'. *Disability and Society*, 21 (4), 315-329.
- Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for learning*, 25 (4), 187-193.
- Goode, J. (2007). Managing disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability and Society*, 22 (1), 35-48.
- Lampugnani G., (2019) *La voce degli adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento. Vivere, dar senso e affrontare il DSA nei contesti educativi*, Tesi di dottorato Scienze della Formazione e Comunicazione XXXI ciclo, Università degli Studi di Milano Bicocca, https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/241073/348906/phd_unimib_734847.pdf

- Lampugnani, G., (2020). Capire il DSA: percorsi educativi verso l'inclusione sociale e scolastica. In A. Ferrante, M.B. Gambacorti Passerini, & C. Palmieri. (a cura di), *L'educazione ai margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 247-262). Guerini Scientifica.
- Lampugnani G. (2021), Lived Experience of education and relationship for Italian adolescents with Dyslexia during one year Covid-19 Pandemic, *Proceedings of the Second International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*- vol. 2, Learning with New Technologies, Equality and Inclusion, 585-596, https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/344584/522336/Contributo_in_volume_Dordoni_Carreri_Reinventing_Education_Vol_2_2021.pdf
- Macdonald, S. (2009a). Windows of Reflection: Conceptualizing Dyslexia Using the Social Model of Disability. *Dyslexia*, 15 (4), 347-362.
- Macdonald, S. (2009b). Towards a social reality of dyslexia, *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 271-279.
- Mainardi, M. (2013) *L'apport de la «défectologie moderne» aux pédagogies: en deçà de la zone proximale de développement (ZPD)*. In J.P. Bernié et M. Brossard (eds) (2013) *Vygotski et l'École*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 357-365.
- Morris, D. K., & Turnbull, P. A. (2007). The disclosure of dyslexia in clinical practice: Experiences of student nurses in the United Kingdom. *Nurse Education Today*, 27, 35-42.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablment*. MacMillan.
- Palmieri, C. (2020), Rappresentazioni sociali, giudizi e stereotipi: la costruzione simbolica e sociale delle pratiche di esclusione e di inclusione, in Ferrante A., Gambacorti Passerini M.B., Palmieri C. (a cura di), *L'educazione ai margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 31-48). Guerini scientifica.
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: a systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346-369.
- Quicke, J. (2003). Educating the pupil voice. *Support for Learning*, 18 (2), 51-57.
- Riddick, B. (2000). An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference to dyslexia. *Disability and Society*, 15(4), 653-667.
- Shah, S. Travers, C., & Arnold, J. (2004). Disabled and successful: education in the life stories of disabled high achievers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (3), 122-132

Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Carocci.

Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.

Soohee, S. (1993), Students as partners in research and reconstructing schools. *The Educational Forum*, 57, 386–393.

Riferimenti legislativi considerati:

per il Cantone Ticino:

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Direttive sugli allievi dislessici, disortografici e discalculici, 3 aprile 2014

per l'Italia:

Istituto Superiore di Sanità (2011). *Consensus Conference sui Disturbi specifici di apprendimento*. https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/06/cc_disturbi_apprendimento_2011.pdf

MIUR, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, DM 12/07/2011