

Sommario

| | |
|---|----|
| Introduzione | 13 |
| <i>Lucia Chiappetta Cajola – Maria Vittoria Isidori</i> | |

PARTE PRIMA

| | |
|--|----|
| RECENTI ACQUISIZIONI IN TEMA DI DSA E INNOVAZIONE DIDATTICA | 21 |
|--|----|

Capitolo primo

Il contributo delle neuroscienze cognitive alla comprensione dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

| | |
|-------------------------------------|----|
| Riflessioni per la didattica | 23 |
| <i>Maria Vittoria Isidori</i> | |

1. Struttura e funzioni cerebrali che mediano l'apprendimento: implicazioni per la didattica 23
2. L'attività cognitiva e le funzioni esecutive. Introduzione al tema dei Disturbi Specifici di Apprendimento, DSA 26
3. Il contributo delle neuroscienze cognitive alla comprensione dei Disturbi Specifici di Apprendimento, DSA 30

| | |
|--------------|----|
| Bibliografia | 34 |
|--------------|----|

Capitolo secondo

I DSA e le principali difficoltà incontrate dagli studenti.

| | |
|--|----|
| Lo screening didattico ad opera dell'insegnante ricercatore | 39 |
| <i>Maria Vittoria Isidori – Marta Prospero</i> | |

1. I prerequisiti della lettura, della scrittura e del calcolo 39
2. Le conoscenze dell'insegnante ricercatore in tema di processi di acquisizione delle abilità di lettura, di scrittura e di calcolo 41

| | |
|--|----|
| 3. Cosa accade nei DSA e quali sono le principali difficoltà incontrate dagli studenti | 43 |
| 4. Alcuni strumenti di valutazione e di screening didattico ad uso dell'insegnante | 51 |
| Bibliografia | 55 |

Capitolo terzo

| | |
|---|----|
| La formazione dei docenti e la didattica per i disturbi specifici di apprendimento (DSA). Riflessioni e spunti operativi nella scuolapost Covid 19 | 59 |
|---|----|

Maria Vittoria Isidori – Marianna Traversetti

| | |
|--|----|
| 1. I disturbi specifici di apprendimento e le competenze degli insegnanti | 59 |
| 2. I contenuti della formazione degli insegnanti in materia di disturbi specifici di apprendimento e i principi metodologico-didattici | 62 |
| 3. Il Piano Didattico Personalizzato e il Piano di apprendimento individualizzato nella didattica a distanza per gli allievi con DSA | 68 |
| 4. Il PDP e la didattica per competenze | 72 |
| 5. La compensazione nella didattica per i disturbi specifici di apprendimento: processi e strumenti | 73 |
| 5.1. <i>Dislessia: quali strumenti compensativi adottare?</i> | 75 |
| 5.2. <i>Disgrafia: quali strumenti compensativi adottare?</i> | 77 |
| 5.3. <i>Disortografia: quali strumenti compensativi adottare?</i> | 79 |
| 5.4. <i>Discalculia: quali strumenti compensativi adottare?</i> | 80 |
| 6. L'applicazione delle misure dispensative | 81 |
| 6.1. <i>Dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia: quali misure dispensative adottare?</i> | 82 |
| 7. La valutazione degli allievi con disturbi specifici di apprendimenti: nuovi aspetti normativi e formativi | 85 |
| 8. Le prove di verifica degli apprendimenti e delle competenze degli allievi con disturbi specifici di apprendimento | 87 |
| Bibliografia | 91 |

Capitolo quarto

Una sfida didattica: metodo di studio, comprensione del testo, pensiero critico e DSA

101

Marianna Traversetti

1. Alcuni cenni sul corpus epistemologico del concetto di metodo e l'habitus di studio 101
 2. Study skills: una breve ricognizione dalla letteratura di settore 104
 - 2.1. Programmi di studio e metodi per imparare a studiare 106
 3. I profili educativi e l'inclusione degli allievi con DSA: quali contesti formativi per l'acquisizione del metodo di studio? 108
 4. Il metodo di studio e le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione: azioni e ragioni del dibattito pedagogico in corso e competenze degli insegnanti 109
 5. Le componenti principali del metodo di studio 114
 - 5.1. La didattica metacognitiva: una strategia didattica inclusiva per l'acquisizione del metodo di studio 116
 6. Le difficoltà che gli allievi con DSA incontrano nell'acquisizione del metodo di studio: aspetti generali e peculiari 119
 7. La comprensione del testo come strategia essenziale per l'acquisizione del metodo di studio: punti di forza e criticità nella scuola italiana 125
 8. Sviluppo del metodo di studio vs sviluppo dello spirito critico: quali ragioni formative, culturali, didattiche e ambientali? 127
 9. Strategie didattiche e strumenti per studiare in modo critico: quali criticità nella didattica a distanza? 133
- Bibliografia 136

Capitolo quinto

DSA e didattica blended a scuola e in università

151

Lucia Chiappetta Cajola

1. Scuola e società inclusive: quando la didattica a distanza può essere a supporto della didattica in presenza 151
2. La didattica a distanza nel nostro Paese: alcuni dati 154

| | |
|---|-----|
| 3. Gli allievi con disturbi specifici di apprendimento/DSA e la didattica a distanza | 156 |
| 4. Organizzazione didattica e valutazione in ambiente blended per l'inclusione degli allievi con DSA | 158 |
| 5. La valutazione degli allievi con DSA nella didattica a distanza | 163 |
| 6. Il ruolo strategico dei fattori ambientali del contesto formativo a distanza | 165 |
| 7. Un facilitatore nella didattica a distanza inclusiva: la comunicazione | 168 |
| 8. Gli strumenti didattici nella didattica a distanza per gli allievi con DSA | 172 |
| 9. Gli studenti con DSA all'università e l'ambiente e-learning: alcuni dati di ricerca significativi a Roma Tre | 173 |
| 10. L'accessibilità universale e della progettazione inclusiva delle Information and Communication Technology-ICT a scuola e all'università | 175 |
| Bibliografia | 176 |

PARTE SECONDA

| | |
|--|-----|
| PRINCIPI, POLITICHE E NORMATIVE PER UNA SCUOLA INCLUSIVA | 183 |
|--|-----|

Capitolo sesto

| | |
|---|-----|
| La valutazione tra equità, uguaglianze e opportunità in una scuola inclusiva | 185 |
|---|-----|

Antonella Nuzzaci – Nicoletta Di Genova

| | |
|--|-----|
| 1. Tra il principio di uguaglianza e la valorizzazione della diversità | 185 |
| 2. Valutazione e diritto all'istruzione | 187 |
| 3. La valutazione inclusiva e i Bisogni Educativi Speciali, BES | 189 |
| 4. La valutazione come strumento professionale dell'insegnante nella continuità scuola-extrascuola | 192 |
| Bibliografia | 195 |

Capitolo settimo

Le politiche dell'istruzione e dell'inclusione in tema di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

La prospettiva Europea e nazionale

197

Loredana Taccone

1. Le politiche dei governi nazionali e comunitari in tema di inclusione 197
 2. I DSA nella scuola in Europa e in Italia 204
 - 2.1. Alcuni dati 209
 3. L'apprendimento permanente e le competenze chiave nel quadro di riferimento europeo 214
- Bibliografia 222
- Sitografia 224

Capitolo ottavo

La normativa in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)

227

Loredana Giani - Annarita Iacopino

1. La natura sostanziale (prestazionale) del diritto all'istruzione 227
 2. Il quadro normativo per i DSA 233
 3. I contenuti sostanziali del diritto all'istruzione nell'ottica della personalizzazione dell'intervento educativo. Cenni sulle criticità del quadro normativo 236
 4. L'organizzazione scolastica in materia di DSA. I Ruoli e le Funzioni nel mondo della scuola 240
 - 4.1. L'organizzazione territoriale 249
 5. Un'occasione mancata: la legge n. 107 del 2015 e i suoi decreti attuativi 251
- Bibliografia 254

| | |
|--------------------------|-----|
| PARTE TERZA | |
| LA VOCE DEGLI INSEGNANTI | 257 |

Capitolo nono

| | |
|--|-----|
| La dislessia nella scuola primaria: un'esperienza sul campo | 259 |
|--|-----|

Francesca Casamassima

| | |
|---|-----|
| 1. La voce di un'insegnante di scuola primaria | 259 |
| 2. Il contributo della didattica laboratoriale per l'inclusione degli alunni con dislessia | 260 |
| 3. L'insegnante inclusivo e l'esperienza scolastica degli alunni con dislessia | 262 |
| 4. Dislessia e Traguardi di sviluppo delle competenze: come progettare il Piano Didattico Personalizzato? | 263 |

| | |
|--------------|-----|
| Bibliografia | 274 |
|--------------|-----|

Capitolo decimo

| | |
|---|-----|
| Risorse digitali e mediatori didattici digitali nei DSA a scuola | 277 |
|---|-----|

Raffaella Peroni

| | |
|---|-----|
| 1. Riflessioni sulle risorse digitali e i mediatori didattici per l'apprendimento degli allievi con DSA: alcune proposte per tutti gli ordini di scuola | 277 |
| 2. La dimensione narrativa in Rete e la co-costruzione di artefatti | 281 |
| 3. Modello HyperDoc e Lesson plan per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado | 284 |

| | |
|--------------|-----|
| Bibliografia | 285 |
|--------------|-----|

| | |
|------------|-----|
| Sitografia | 286 |
|------------|-----|

Introduzione

Lucia Chiappetta Cajola – Maria Vittoria Isidori

Molte dispute teleologiche universitarie del medioevo iniziavano con la cosiddetta *Explicatio Terminorum* (spiegazione dei termini), così da non incorrere nell'equivoco frequente, allora come ancora oggi, di attribuire significati diversi ai medesimi termini e quindi di condannarsi in partenza a non capirsi. In questo senso, lo studio dei *Disturbi Specifici di Apprendimento*, DSA, deve prendere avvio da una definizione basata su evidenza scientificamente condivisa, *in primis* del concetto di attività cognitiva, di funzioni di apprendimento e di loro caratteristiche quando tali funzioni esitano in un disturbo (dislessia, disgrafia, discalculia, disortografia). L'angolo di osservazione, da cui prende avvio il libro, con il primo capitolo di cui è Autrice M.V. Isidori, è quello del contributo che le *neuroscienze cognitive*, possono fornire alla comprensione di quanto appena indicato e quindi alla progettazione di *interventi didattici personalizzati* atti a favorire l'apprendimento delle funzioni di lettura, scrittura e calcolo. Una prima riflessione, è che la 'propensione ad apprendere', è strettamente collegata alla capacità del sistema nervoso di adattarsi ai cambiamenti ambientali, se pur non è completamente attendibile l'ipotesi di una chiara e precisa riconducibilità di funzioni a delle aree cerebrali, i vari studi parlano di un'efficienza neurale distribuita (Churches, et All., 2017)¹. Un'altra dimensione interpretativa nel testo, – idealmente distinto in tre Parti rispettivamente dedicate all'innovazione conoscitiva, ai principi, alle politiche e alle normative e, infine, alle testimonianze degli insegnati –, in questa Parte Prima

¹ Churches, R., Dommert, E., & Devonshire, I. (2017). *Neuroscience for teachers*, Carmarthen, UK: Crown House Publishing.

di esso, è quella che indica i complessi processi di apprendimento (Diamond & Lee, 2011)² come mediati da una serie di abilità di programmare, di pianificare o di inibire, una sequenza di atti o azioni, per il raggiungimento di uno scopo. Abilità che prendono il nome di *funzioni esecutive* (Blair, 2016)³ e che risultano compromesse in molti *DSA* (Goswami, 2016)⁴. Condizioni, queste ultime, per le quali il DSM-V (APA 2014)⁵, fornisce un'interpretazione più 'stimolante' dal punto di vista educativo e didattico, rispetto all'ICD-11⁶, e per le quali è necessario creare ambienti di apprendimento idonei alla realizzazione del pieno potenziale degli allievi e quindi ricchi di facilitatori dell'apprendimento e della partecipazione (WHO, 2001; 2007; 2013; 2017)⁷. Alla luce di tali premesse, una 'didattica efficace', equa e tesa a favorire il successo formativo, deve in un certo senso, interpretare la nota metafora del *teaching with the brain in mind* (insegnare pensando al cervello), usata da Taylor e Lamoreaux (2008)⁸ per indicare come per un docente sia importante avere la consapevolezza che il cervello cambia attraverso l'apprendimento. Diremmo che essa non può prescindere da una conoscenza dei

² Blair C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioural Science*, 10, 102-107. Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333(6045), p.p. 959-964. Diamond, A., & Ling, D.S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, p.p. 34-48.

³ Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current Opinion. Behavioural Science*, 10, p.p. 102-107.

⁴ Goswami U. (2016). Neuroscienze dell'educazione: mappatura della struttura neurale e promessa di oscillazioni. *Curr. Opin. Behav. Sci.* 10 p.p. 89-96.

⁵ American Psychiatric Association (APA). (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.

⁶ WHO-World Health Organization (2018). ICD-11 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems).

⁷ WHO-World Health Organization (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF*. Trento: Erickson.

WHO-World Health Organization (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti -ICF-CY*. Trento: Erickson.

WHO-World Health Organization (2013). *How to use the ICF. A practical Manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Exposure draft for commenti October 2013.

WHO-World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*.

⁸ Taylor, K., Lamoreaux, A., (2008). Teaching with the brain in mind, *Special Issue: Third Update on Adult Learning Theory*, Issue 119, p.p. 49-59.

processi cerebrali che sottostanno l'apprendimento stesso e da una conoscenza dei prerequisiti delle funzioni strumentali della lettura scrittura e calcolo, dell'evoluzione di queste funzioni nei disturbi citati (Isidori, Prosperi, 2019)⁹. Temi trattati da M.V. Isidori e da M. Prosperi che nel libro presentano alcune principali prove di valutazione/*screening* pensate per l'utilizzo ad opera degli insegnanti, quindi per la scuola. La relazione mente, cervello, educazione, *file rouge* dello scritto proposto, porta al riconoscimento della costruzione attiva della conoscenza come punto focale della formazione dei discenti ma anche della formazione professionale dei docenti (Fischer, 2004). D'altra parte, già Schopenhauer afferma che *perchè si riconosca e si apprezzi spontaneamente il valore altrui, bisogna possederne del proprio*¹⁰. Prende, quindi, sempre più spazio l'esigenza di un atteggiamento riflessivo da parte dell'insegnante verso la propria pratica professionale, un insegnante in grado di scegliere tra alternative equivalenti, di mettere in atto la sua scelta controllandone i risultati, di rivederne eventualmente il significato. Parliamo dunque di un *'insegnante ricercatore'* (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2019)¹¹. Tali considerazioni e la definizione di insegnante ricercatore, in alcuni casi *insider* dell'indagine, assume un significato particolarmente cogente quando il docente si trova ad affrontare nell'educazione e nella didattica nuove e imprevedute sfide conseguenti ad esempio a condizioni di grave criticità come quella verificatasi nel nostro Paese, a partire dal mese di marzo 2020, per la quale a tutt'oggi stiamo assistendo ad una delle più gravi crisi sanitarie dal dopoguerra. Crisi, quella che ha coinvolto l'intera Europa e gran parte dei Paesi del mondo, che si identifica con le conseguenze della ormai nota pandemia Coronavirus-COVID19. Il sottotitolo del presente testo, criticità e innovazione didattica, prende in parte ispirazione dalla riflessione attorno a tale *'importante circostanza. Una pandemia che solo in Italia, ha colpito, ad oggi, oltre 210 mila persone e pro-*

⁹ Isidori M.V., Prosperi M. (2019). Lo screening dei prerequisiti dell'apprendimento e il loro potenziamento. Un'indagine nella scuola dell'infanzia nell'ottica della didattica inclusiva, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno VII, n. 1, p.p. 1-22.

¹⁰ Vigliani A., (1995). *Arthur Schopenhauer. Il mondo come volontà e come rappresentazione*, Mondadori, Milano, p. 341.

¹¹ L.Chiappetta Cajola A. Ciraci (a cura di) (2019). *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica e competenze*. Aracne, Roma.

vocato la morte di circa 30 mila¹². Nei mesi del *lockdown* dovuto all'emergenza gli insegnanti e i dirigenti scolastici, nonché gli attori sociali ed educativi presenti nelle comunità, hanno cercato di dare continuità allo sviluppo e all'apprendimento dei bambini e ragazzi, attraverso in particolare l'utilizzo delle tecnologie e la didattica a distanza, DaD¹³. Sin dall'inizio, l'approccio multimodale e digitale ha reso evidente la necessità di una complessa, attenta e graduale progettazione educativa e didattica in un'ottica di reale inclusione di tutti e di ciascuno. In un certo senso questa inattesa quanto incongrua circostanza della pandemia ha sollecitato tutti noi a non ignorare la possibilità di cadere, dal punto di vista educativo e didattico, nel rischio in quel periodo sempre più incombente, implicito alla nota massima di Einstein per la quale *“La teoria è quando si sa tutto ma non funziona niente. La pratica è quando tutto funziona ma non si sa il perché. In ogni caso si finisce sempre con il coniugare la teoria con la pratica: non funziona niente e non si sa il perché”*.

Quanto detto per dire che nel presente testo, pur dedicato al tema specifico dei DSA, non si è potuta certo ignorare questa particolare e impegnativa condizione che ha mostrato i suoi effetti e li mostrerà per un lungo periodo, invitando ad una mirata riflessione chiunque si occupi di apprendimento, educazione e didattica (Save The Children, 2020)¹⁴ (ISTAT, 2020)¹⁵. La situazione diventa particolarmente impegnativa nel caso dei BES (quindi anche dei DSA, che non scontatamente, traggono particolare vantaggio dalla mediazione di-

¹² Protezione Civile, CS. *Coronavirus, la situazione dei contagi in Italia*, 5 maggio 2020, www.protezionecivile.gov.it/media-comunicazione/comunicati-stampa/dettaglio/-/asset_publisher/default/content/coronavirus-la-situazione-dei-contagi-in-Italia.

¹³ Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha offerto classi virtuali e piattaforme online per tutte le scuole al fine di garantire il rispetto delle specifiche esigenze per i BES e del diritto all'istruzione Nota MIUR 8 marzo 2020: chiarimenti didattica a distanza e valutazione degli apprendimenti. D.L. 22/2020 recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato.

¹⁴ Vari i problemi per tutti gli studenti: quasi un bambino tra gli 8 e gli 11 anni su dieci (9,6%) ha avuto difficoltà con le lezioni on line. La percentuale cala per le scuole secondarie di primo e secondo grado, rispettivamente 3% e 1,3%. Dall'inizio del *lockdown* è aumentata del 50% la quota di chi ritiene che i propri figli abbiano bisogno di un sostegno nello studio Rapporto Coronavirus (2020). Bruxelles: Save the Children.

¹⁵ ISTAT (2020). Fondazione Studi Consulenti del Lavoro, *Covid-19: aumentano le famiglie in ristrettezza economica*, aprile, pag. 1. [www.consulentidellavoro.it/file_s/PDF/2020/Analisi Statistiche/Focus-Covid-19_famiglie_redditi](http://www.consulentidellavoro.it/file_s/PDF/2020/Analisi%20Statistiche/Focus-Covid-19_famiglie_redditi).

gitale), condizioni per le quali ‘l’inclusione a distanza’ ha presentato varie criticità, come d’altra parte è accaduto per la scuola in generale che è giunta a questa crisi impreparata sia sul fronte della formazione dei docenti che degli studenti non sempre pronti a fruire di questa offerta formativa. Non si può d’altra parte pensare che questo tipo di didattica si concretizzi in una mera attribuzione dei compiti o ripetizione delle tradizionali lezioni frontali. Le scuole, in ogni caso, attraverso il registro elettronico hanno utilizzato degli strumenti disponibili all’interno dello stesso, attivando anche aule virtuali; hanno individuato *software* ad alta accessibilità: correttori ortografici, sintesi vocale, vari software freeware compensativi della letto scrittura, applicativi che trasformano il testo in audio MP3, *tools* per la creazione di mappe concettuali e mentali, calcolatrici digitali, strumenti che organizzano le azioni compiute, applicativi per navigare in Rete, *software per ebook*. Hanno indicato le numerose risorse disponibili *open source*, gratuite, condivisibili, manipolabili e progettate per facilitare l’apprendimento di bambini, alunni e studenti con DSA¹⁶. Tutte ‘risorse’ di cui – come si vedrà nell’ultima Parte Terza del testo (dedicata alla voce degli insegnanti) – offre una testimonianza l’insegnante R.Peroni, in particolare riferita alle scuole superiori di primo e di secondo grado. L’Autrice tratta degli *HyperDocs*, strumenti digitali di matrice costruttivista, ideati per una didattica e una progettazione che mira alla personalizzazione e all’autonomia degli studenti. Ma in riferimento all’accessibilità e all’usabilità della DaD da parte dei bambini con BES, nel caso di nostro interesse con certificazione DSA, quindi in riferimento ai processi di inclusione sarà necessario indicare vari elementi di analisi che dovranno essere sviluppati nel prossimo futuro, dato che la didattica cosiddetta post Covid avrà una durata difficilmente prevedibile. Stessa necessità di studio e di approfondimento, come proposto Chiappetta Cajola, meritano la circolarità tra organizzazione della didattica, in presenza e a distanza, il ruolo strategico dei fattori ambientali del contesto formativo, la valutazione degli apprendimenti degli allievi con DSA anche nel passaggio dalla scuola all’università. Ciò anche in riferimento

¹⁶ Tra le principali risorse *open source*, con le caratteristiche menzionate, è possibile indicare: Childsplay-Sankorè, Sankorè-impres, TuxPaint Araword-dizionario online, Audacity, Writer.

alla collaborazione tra gli insegnanti, all'importanza della gestione classe, anche in questo caso in presenza e virtuale. L'ordito e la trama concettuale sono quelli delle caratteristiche peculiari dei fattori contestuali ambientali che caratterizzano l'*e-learning inclusivo*¹⁷.

Dunque sempre centrale, il riferimento alla formazione dell'insegnante in direzione inclusiva, argomento sviluppato da M.V. Isidori e da M.Traversetti, alla didattica inclusiva, alla progettazione in ambiente virtuale dedicata in particolare ai DSA, al Piano Didattico Personalizzato, PDP, alle misure dispensative (tempo maggiorato del 30% rispetto a quello stabilito nell'esecuzione di un compito, esonero da un'eccessiva quantità di compiti a casa o dall'effettuazione di valutazioni troppo ravvicinate ecc.) e agli strumenti compensativi (diagrammi iconici, grafici, mappe) di flessibilità didattica finalizzati a favorire i processi d'apprendimento e quindi il successo scolastico.

Nel libro, in particolare nella già citata Parte Terza, si è voluta dare testimonianza dell'esperienza di un insegnante di scuola primaria, F.Casamassima, che illustra alcune mirate accortezze metodologiche da impiegare nell'ambito della progettazione di Piani Didattici Personalizzati, PDP, per alunni con dislessia e in comorbilità con altri DSA. A tale riguardo l'insegnante fornisce alcuni esempi di PDP: per un alunno di classe terza con dislessia, disgrafia e disortografia e per un alunno di classe quinta con dislessia e disturbo della comprensione del testo. Lo stesso tema del *metodo di studio*, discusso da M.Traversetti, viene proposto come misura compensativa e volano di sviluppo di uno spirito critico, per essere poi analizzato nelle componenti principali e nelle difficoltà incontrate in esso dagli allievi con DSA.

Nella stessa direzione viene proposta, sempre nel capitolo della citata Chiappetta Cajola, una disamina sul tema dell'organizzazione scolastica in materia di DSA (dalla Legge n. 170 del 2010 ai provvedimenti ministeriali del 2012 e del 2013); sui ruoli e funzioni nel mondo della scuola (Uffici Scolastici Regionali, USR, il dirigente scolastico, gli organi collegiali) fino al D.lgs. n. 62 del 2017, che ridefinisce il sistema di valutazione e certificazione delle competenze

¹⁷ Chiappetta Cajola L. (2020). "E-learning inclusivo e studenti con DSA a Roma Tre: dati di ricerca e prospettive di sviluppo", in *ECPS Journal*, 21, pp. 293-316.

e gli esami di Stato, introducendo alcune specifiche misure a tutela degli allievi con DSA. In riferimento a quest'ultimi, e qui passiamo alla Parte Seconda del libro, dedicata ai principi, alle politiche e alle normative, da L. Taccone, viene presentata una breve panoramica diacronica sulle politiche comunitarie e nazionali, nonché il tema delle *competenze chiave* in una prospettiva di apprendimento permanente. Tali competenze sono necessarie da raggiungere per *la realizzazione e lo sviluppo personale, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile*¹⁸. Si tratta, a ben vedere, di tematiche di cui deve avere padronanza un insegnante inclusivo attento ad un'educazione sostenibile e, allo stesso tempo, interessato ad una riflessione attorno ai noti quesiti *Why equality?* (perché eguaglianza?) ed *Equality of what?* (eguaglianza di che cosa?). Domande cui Amartya Sen (1980), ha cercato di fornire risposte con ampie trattazioni. Quesiti che, nella Parte Seconda del libro, indicano la traiettoria per indirizzare anche le riflessioni di A. Nuzzaci e N. Di Genova e le riflessioni di L. Giani e di AR. Iacopino. Nel caso di queste due ultime Autrici ci troviamo di fronte al tema della natura sostanziale (prestazionale) del diritto all'istruzione, declinata attraverso l'analisi della normativa sui DSA. Questo senza trascurare le criticità normative della personalizzazione degli interventi. Nel caso, invece, delle altre due Autrici sopra menzionate, viene sviluppato il tema della valutazione come 'strumento didattico', strumento di progettazione educativa personalizzata e di raggiungimento del successo formativo per tutti. La stessa recente nota ministeriale n. 279/2020, lascia la dimensione docimologica ai docenti. Valorizzando la responsabilità di questi ultimi nei processi inclusivi. In che modo, tra gli altri possibili? Ad esempio, monitorando, attraverso la valutazione, la qualità dei percorsi educativi e didattici attivati sia dalla scuola ma anche dalla comunità, a sostegno degli allievi in difficoltà e delle loro famiglie. Diciamo che in tale capitolo la riflessione attorno alla didattica inclusiva personalizzata nei DSA assume un respiro più ampio, fino a porre brevemente l'accento sulla necessità sempre rinnovata di

¹⁸ ONU (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, trad. it. ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Rivolta O. (2019), *Validare e certificare le competenze: Modelli, tendenze e applicazioni pratiche*, Ancelab Editore, Milano.

un grande di lavoro di cooperazione intra ed extrascolastico¹⁹. Alle difficoltà contingenti, spesso si aggiungono le carenze storiche del nostro sistema scolastico ed educativo, che presenta ancora molte sacche di esclusione (Istat-Rapporto BES, 2018)²⁰. La ricerca didattica in direzione inclusiva dovrà perciò, tra gli altri aspetti, focalizzarsi sull'individuazione di indicatori di continuità didattica come: la capacità di costruire, mantenere e corroborare relazioni nell'organizzazione scolastica; i tempi nella didattica; la personalizzazione; il ruolo della valutazione ecc. L'auspicio è che il presente testo, rivolto agli insegnanti, ma anche ai genitori, agli educatori e agli studenti, dia un contributo in tale direzione.

¹⁹ ISTAT (2020), Fondazione Studi Consulenti del Lavoro, “*Covid-19: aumentano le famiglie in ristrettezza economica*”, aprile, pag. 1. www.consulentidellavoro.it/file s/PDF/2020/Analisi Statistiche/Focus-Covid-19_famiglie_redditi.

²⁰ Rapporto Annuale 2017. *Per uno sviluppo umano integrale*, Roma: Caritas italiana.