

Il referente di istituto per i DSA

di A. Capuano, F. Storace, L. Ventriglia

Chi è il referente di istituto? Quale immagine ci rimanda la descrizione che ne viene fatta dalla normativa?

Le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, allegate al Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011, al punto 6.3, delineano in modo preciso la figura del referente di istituto:

“Le funzioni del “referente” sono, in sintesi, riferibili all’ambito della sensibilizzazione ed approfondimento delle tematiche, nonché del supporto ai colleghi direttamente coinvolti nell’applicazione didattica delle proposte.

Il referente che avrà acquisito una formazione adeguata e specifica sulle tematiche, a seguito di corsi formalizzati o in base a percorsi di formazione personali e/o alla propria pratica esperienziale/didattica, diventa punto di riferimento all’interno della scuola ed, in particolare, assume, nei confronti del Collegio dei docenti, le seguenti funzioni:

- *fornisce informazioni circa le disposizioni normative vigenti;*
- *fornisce indicazioni di base su strumenti compensativi e misure dispensative al fine di realizzare un intervento didattico il più possibile adeguato e personalizzato;*
- *collabora, ove richiesto, alla elaborazione di strategie volte al superamento dei problemi nella classe con alunni con DSA;*
- *offre supporto ai colleghi riguardo a specifici materiali didattici e di valutazione;*
- *cura la dotazione bibliografica e di sussidi all’interno dell’Istituto;*
- *diffonde e pubblica le iniziative di formazione specifica o di aggiornamento;*

- *fornisce informazioni riguardo alle Associazioni/Enti/Istituzioni/Università ai quali poter fare riferimento per le tematiche in oggetto;*
- *fornisce informazioni riguardo a siti o piattaforme on line per la condivisione di buone pratiche in tema di DSA;*
- *funge da mediatore tra colleghi, famiglie, studenti (se maggiorenni), operatori dei servizi sanitari, EE.LL. ed agenzie formative accreditate nel territorio;*
- *informa eventuali supplenti in servizio nelle classi con alunni con DSA. (Linee guida allegate al DM 5669/2011, pag. 23)*

In conclusione il referente DSA di una istituzione scolastica deve possedere **competenze multiple** di tipo organizzativo, gestionale, relazionale, psicologiche, didattiche, legislative, che richiedono una **formazione adeguata e continua**, per rispondere in modo responsabile alla complessità dei compiti che gli sono affidati.

In particolare le competenze relazionali implicano una capacità di dialogo sia con le varie componenti dell'istituzione educativa, quali docenti, genitori, altre funzioni strumentali, dirigente scolastico e personale amministrativo, sia con le realtà territoriali e locali rappresentate da enti, associazioni, specialisti.

La figura del referente gioca, ad esempio, un ruolo di primaria importanza nella gestione dei rapporti tra i docenti ed i genitori degli alunni con DSA; in questi casi egli può proporsi come mediatore a supporto di una corretta lettura dei bisogni degli alunni evitando il verificarsi di ostacoli comunicativi che metterebbero a rischio il benessere dei ragazzi e genererebbero perdita di fiducia nei confronti dell'istituzione stessa. A volte capita, infatti, che i docenti non recepiscano in maniera corretta le direttive della normativa vigente soprattutto in merito alle metodologie didattiche, agli strumenti compensativi e alle misure dispensative, ai criteri di verifica e valutazione. In tal caso è opportuno che il referente, non si limiti a fornire informazioni e indicazioni sulle disposizioni normative, magari pubblicando sul sito della scuola circolari o inviando attraverso mail materiale di lettura, ma animi situazioni di dibattito su tematiche emergenti relative alla corretta gestione dei DSA al fine di realizzare un intervento didattico sempre più efficace ed adeguato.

Che cosa fa un referente per i DSA?

Analizzando alcuni POF* abbiamo cercato di individuare le azioni progettuali che stanno realizzando i referenti per i DSA di alcune istituzioni scolastiche del territorio nazionale. I loro progetti focalizzano l'attenzione soprattutto intorno allo sviluppo di questi obiettivi:

- **Programmare azioni di osservazione sistematica, di indagine e di rilevazione**, in risposta alla richiesta della Legge 170/2010 sulla necessità della individuazione precoce di indicatori di difficoltà nelle abilità di lettura e scrittura riconducibili a rischio di DSA. A questo proposito utilizzano Griglie di osservazione con indicatori specifici e promuovono il continuo monitoraggio degli interventi. (Capuano, Storace, Ventriglia *Identificazione degli alunni con DSA: competenza osservativa dei docenti*, in <http://specialmente.loescher.it/>)
- **Coordinare interventi didattici educativi di potenziamento per gli alunni a rischio di DSA**. Anche questa competenza è affidata alla scuola che organizza al suo interno laboratori linguistico-fonologici nelle prime classi di frequenza (scuola dell'infanzia, scuola primaria), oppure corsi di recupero delle abilità di lettura, scrittura e calcolo (scuola secondaria).
- **Progettare e coordinare interventi educativi e didattici volti all'acquisizione di competenze compensative**. A tal fine molte istituzioni scolastiche propongono laboratori informatici per l'acquisizione di competenze compensative tecnologiche. Altrettanto significativi sono i laboratori sul **metodo di studio** che, per essere efficaci, vanno rivolti a gruppi eterogenei di alunni, non solo agli studenti con diagnosi di DSA. Tutte queste attività rispondono alle richieste della Legge 170/2010. Sia il Decreto ministeriale che le Linee Guida allegate, infatti, specificano che l'uso degli strumenti compensativi, soprattutto se **tecnologici**, va **adeguatamente sostenuto dalla scuola**. In particolare nel Decreto n. 5669 del 2011 (art. 4, comma 4) si legge: *"Le Istituzioni scolastiche assicurano l'impiego degli opportuni strumenti compensativi, curando particolarmente l'acquisizione, da parte dell'alunno e dello studente, con DSA delle competenze per un efficiente utilizzo degli stessi"*. E' indispensabile, infatti, che le istituzioni scolastiche attivino un **accompagnamento educativo** che comporti una fase di

insegnamento all'uso degli strumenti compensativi e porti all'acquisizione di idonee competenze.

- **Progettare e coordinare interventi psico-pedagogici di educazione alla resilienza*** volti al rinforzo dell'autostima.
- **Pianificare modalità efficaci di accoglienza e documentazione.** È sicuramente rassicurante una scuola che presenta nel suo POF un protocollo di accoglienza per i genitori e gli studenti con DSA. Nel passaggio tra segmenti scolastici diversi le famiglie si sentono disorientate e cercano sicurezza nelle istituzioni preparate ad accogliere e valorizzare le diversità. A tal fine molte scuole organizzano al loro interno, sotto la guida del referente, **sportelli di ascolto e consulenza** indirizzati a famiglie, studenti, docenti. Nella stessa ottica vengono strutturati **anche protocolli di accoglienza** che promuovono **azioni di sinergia scuola-famiglia**.

In alcune scuole primarie, ad esempio, annualmente si organizza un incontro con tutti i genitori dei bambini che frequenteranno le future classi prime per illustrare quali siano i processi implicati nell'apprendimento strumentale della scrittura e lettura e per parlare dell'esistenza di situazioni riconducibili alla tematica dei DSA; nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado, nelle giornate dedicate agli *Open days*, quando le scuole si aprono al territorio, il referente ha un'occasione importante di illustrare quali siano le azioni programmate dall'istituzione scolastica per l'inclusione degli alunni con DSA.

- **Sollecitare la predisposizione dei Piani Didattici Personalizzati***, attraverso la divulgazione di **questionari osservativi**. (Capuano, Storace, Ventriglia, BES e DSA. La scuola di qualità per tutti, Libri Liberi, 2013, pagg.147-152) Tali strumenti, che hanno lo scopo di favorire la raccolta di informazioni utili alla stesura e al monitoraggio del PDP, sono indispensabili perché permettono di trasporre sul piano operativo e concreto le richieste della normativa riguardo al raccordo scuola-famiglia. L'obiettivo è quello di rendere efficace la stesura del PDP che deve essere un piano, una progettazione di azioni metodologiche e didattiche, condiviso con la famiglia e non un mero atto burocratico.

- **Proporre momenti di aggiornamento professionale della comunità educante** in linea con quanto espresso nelle Linee guida: *“L’insegnante referente per i DSA può svolgere un ruolo importante di **raccordo e di continuità** riguardo all’aggiornamento professionale per i colleghi.* (Linee guida allegate al DM 5669/2011, pag. 28) La progettazione di percorsi formativi soprattutto se proposti in continuità con ordini diversi di scuola ha una funzione importante per un **ripensamento delle pratiche didattiche** in un’ottica curricolare verticale ed orizzontale. La necessità di operare attraverso metodologie e strategie didattiche sempre più inclusive ha come obiettivo la creazione di ambienti di apprendimento in cui ciascuno studente sia posto nella situazione ottimale per apprendere. In alcune realtà si sono organizzati percorsi di approfondimento e riflessione pedagogica sui contenuti delle stesse Linee guida 2011 e si sono **costituiti gruppi disciplinari di ricerca-azione** nel campo della didattica e della valutazione. Reti di scuole organizzano corsi di formazione sul tema *“**Apprendimento della lettura e scrittura: dai prerequisiti alle fasi di acquisizione**”*. La struttura dei corsi intende favorire la diffusione di modelli neuropsicologici ed evolutivi relativi all’acquisizione strumentale della lettura e scrittura, realizzando un raccordo tra ricerca teorica e contesti di insegnamento. **Negli anni questa formazione ha determinato un’aumentata competenza professionale** dei docenti ed ha comportato un cambiamento nelle pratiche didattiche, favorendo l’individuazione di quei bambini che si mostrano “resistenti al cambiamento” nonostante interventi didattici qualificati. In questo modo si riconducono, il più possibile, le difficoltà di apprendimento nell’ambito della scuola, riducendo il numero di consulenze da parte dei Servizi Sanitari su “falsi positivi”, in modo che gli stessi specialisti possano concentrare l’azione riabilitativa su chi ne ha veramente bisogno. Importanti sono, poi, le iniziative rivolte alla formazione degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado sull’utilizzo nella didattica per tutta la classe degli organizzatori grafici della conoscenza, in particolare delle **mappe concettuali e mentali come strumenti per generare apprendimento significativo**. Ciò in linea con quanto espresso nelle Linee guida 2011 che affermano: *“la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l’impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le*

potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo". (Linee guida allegate al DM 5669/2011, pag. 7) Solo se oggetto di didattica esplicita per tutta la classe, come anche ribadito nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, e non relegate a poche situazioni (DSA e BES), le mappe diventano un elemento di inclusione didattica, e non di esclusività e di conseguenza di esclusione. La ricaduta di una formazione del corpo docenti che vada in questa direzione è chiarissima quando si analizzano le risposte offerte da quei ragazzi che nella didattica quotidiana fanno esperienza continua con mappe mentali e concettuali, che le costruiscono attivando processi metacognitivi di rielaborazione personale delle conoscenze assimilate, utilizzandole come strumento di lavoro, come prodotto di percorsi didattici progettati all'interno di un ambiente di apprendimento significativo. A questo proposito si riporta quanto è emerso in una nostra indagine, eseguita in una scuola secondaria di secondo grado, alla domanda: «Per che cosa ringraziereste i vostri docenti?», uno studente con dislessia ha risposto: «Grazie, per avere capito che le mappe non servono solo a me, ma a tutti! Ci avete insegnato a costruirle insieme in classe e sono diventate ottimi strumenti di studio». (Capuano, Storace, Ventriglia, Viaggio nel testo... orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi, Libri Liberi, 2014, pagg. 95-101)

- **Programmare attività di informazione rivolta agli studenti.** In alcuni POF leggiamo che sono programmati ad ogni inizio di anno scolastico, anche con momenti di cineforum, di dibattito e di intervento di studenti ed ex studenti con DSA, incontri plenari con tutti gli alunni nuovi iscritti per sensibilizzarli alla tematica della dislessia. In quest'ambito la figura del referente assume grande importanza nel **prevenire atteggiamenti di rinuncia e di demotivazione** da parte degli alunni con DSA e il rischio di stigmatizzazione. Sappiamo tutti, infatti, quanto peso in termini di ricaduta psicologica negativa possa avere il giudizio dei compagni di classe che considerano l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative come incomprensibili facilitazioni concesse all'alunno con DSA. Un'adeguata informazione, invece, ha come obiettivo la creazione di un clima di classe

accogliente all'interno del quale "sia possibile praticare una gestione inclusiva della stessa, tenendo conto degli specifici bisogni educativi degli alunni e studenti con DSA". (Linee guida allegate al DM 5669/2011, p. 21) In più il supporto tra pari e dei pari è un importante fattore di crescita della capacità di resilienza.

Criticità: mancata formalizzazione della figura di referente per i DSA

*"Per la realizzazione degli obiettivi previsti e programmati, il **Dirigente scolastico potrà avvalersi della collaborazione di un docente (referente o funzione strumentale) con compiti di informazione, consulenza e coordinamento.** I Dirigenti scolastici potranno farsi promotori di iniziative rivolte alle famiglie di alunni e studenti con DSA, promuovendo e organizzando, presso le istituzioni scolastiche - anche con l'ausilio dell'Amministrazione centrale e degli UU.SS.RR. - seminari e brevi corsi informativi. La nomina del referente di Istituto per la problematica connessa ai Disturbi Specifici di Apprendimento **non costituisce un formale obbligo istituzionale** ma è demandata alla autonomia progettuale delle singole scuole(.) Laddove se ne ravvisi l'utilità, per la migliore funzionalità ed efficacia dell'azione formativa, la nomina **potrà** essere anche formalizzata, così come avviene per numerose altre figure di sistema (funzioni strumentali) di supporto alla progettualità scolastica". (Linee guida allegate al DM 5669/2011 2011, pag. 23)*

L'indagine conoscitiva sulla gestione della dislessia nelle scuole italiane, realizzata dall' AID nel periodo 2011-2012, ha coinvolto più di 3000 docenti partecipanti ai corsi di formazione "A scuola di dislessia". A loro, attraverso un **Questionario**, è stata formulata la domanda: "È presente un insegnante referente DSA nella sua Istituzione Scolastica?" E' emerso che la presenza del referente per i DSA nelle scuole sembra essere la regola in Piemonte (86,2%) Emilia Romagna (85%), un po' meno presente in Toscana (68%) mentre raggiunge solo il 36% in Abruzzo e il 27,8% in Calabria.

Sono dati che non stupiscono dato che in Emilia Romagna, e in genere nelle regioni del Nord nel corso degli ultimi anni, vi è stata una intensa attività di formazione su dislessia e DSA, opportunità che si è verificata in misura certamente inferiore in molte regioni del Centro Sud. (Dislessia, vol.9, n.2, Erickson, 2012)

Proprio per far fronte a tale criticità e a garanzia della necessaria formalizzazione della figura del referente per i DSA nelle scuole, ad esempio, **la Regione Calabria** nella **Legge regionale** 11 aprile 2012, n. 10, avente come oggetto "**Disposizioni in favore dei soggetti con disturbi specifici di**

apprendimento”, all’articolo 5 (Misure educative e didattiche di supporto) comma 5 recita: “Negli istituti scolastici di ogni ordine e grado è prevista la figura del referente scolastico per i DSA”.

Altre criticità

Le occasioni in cui abbiamo potuto ascoltare la voce dei referenti per i DSA, sollecitati ad esprimersi attraverso colloqui informali, ci hanno permesso di rilevare le loro riflessioni che hanno focalizzato l’attenzione sulle seguenti problematiche di ordine sia pratico-operativo sia gestionale-organizzativo:

- **Discrepanza tra le funzioni attribuite e l’assenza di riconoscimento del loro ruolo;**
- **Mancanza di formalizzazione della figura davanti ai colleghi.** In molte realtà scolastiche l’attività del referente viene reputata invadente rispetto al proprio ambito disciplinare;
- **Misconoscimento del ruolo da parte dei colleghi.** In molte realtà il referente viene visto come un “burocrate”, come colui che “fa compilare carte”;
- **Assenza del referente in alcune istituzioni scolastiche,** che giustificano tale mancanza per la presenza di pochi studenti con diagnosi di DSA. In queste realtà la figura del referente non esiste, perché la **prevenzione** del misconoscimento diagnostico della dislessia non fa parte dei bisogni emergenti del contesto operativo;
- **Difficoltà di comunicazione e di raccordo con la segreteria** presso la quale vengono protocollate le certificazioni diagnostiche;
- **Difficoltà di comunicazione e di raccolta dati** soprattutto in istituti piuttosto ampi e con molti plessi e sezioni staccate;
- **Assenza di una fase intermedia e finale di monitoraggio dei Piani Didattici Personalizzati** per verificare l’effettiva ricaduta in termini di apprendimento delle strategie e metodologie pianificate e la reale applicazione delle misure compensative e dispensative;
- **Appesantimento del ruolo e delle funzioni con l’entrata in vigore della normativa sui bisogni educativi speciali (BES).** In molte istituzioni scolastiche, infatti, viene prevista una sola figura di referente per tutte le situazioni di BES e anche per gli studenti con certificazione diagnostica di DSA.

Quali sono i possibili rischi della presenza del referente per i DSA?

*“Il Referente d’Istituto avrà in ogni caso cura di **promuovere lo sviluppo delle competenze dei colleghi docenti**, ponendo altresì attenzione a che non si determini alcun meccanismo di **“delega”** né alcuna forma di **deresponsabilizzazione**, ma operando per **sostenere la “presa in carico” dell’alunno e dello studente con DSA da parte dell’insegnante di classe**”. (Linee guida allegate al DM 5669/2011, pag. 24)*

Al contrario di quanto affermato nelle Linee guida, la criticità maggiore emersa dalle indicazioni che ci sono pervenute dai docenti referenti, è la **delega**. Molti lamentano, infatti, che i colleghi tendono ad affidare proprio al referente il compito di redigere il PDP. Si tratta di una pratica diffusa che non trova assolutamente riscontro nella normativa che, invece, sottolinea la necessità di un’adeguata e completa **formazione** di tutti i docenti e dei dirigenti scolastici ai fini di una corretta applicazione della Legge 170/2010 e del raggiungimento delle sue finalità. Nelle Linee guida a tal proposito, si specifica: *“Un principio generale è che la competenza sui DSA dovrà permeare il corpo docente di ogni classe, in modo che la **gestione e la programmazione di passi significativi** (per es. il PDP) **non sia delegata a qualcuno dei docenti**, ma scaturisca da una partecipazione integrale del consiglio di classe”*. (Linee guida allegate al DM 5669/2011, pag. 27)

È auspicabile, invece, che ogni insegnante acquisisca la competenza, perlomeno per le discipline di propria pertinenza, onde evitare meccanismi di delega.

Ma soprattutto la formazione in servizio è necessaria per evitare alcune **criticità** che ancora oggi, a distanza di cinque anni dall’emanazione della legge, vengono da più parti lamentate: assenza di comprensione dei processi di apprendimento degli alunni con DSA, settorializzazione degli interventi solo sui DSA, non sollecitazione di una didattica inclusiva, non “ridefinizione” del fare scuola, non integrazione tra competenze compensative e strategie metodologiche-didattiche, non adeguatezza delle forme e dei criteri di verifica e valutazione.

Referente per i DSA: percorsi auspicabili

- **Sostegno e riconoscimento** da parte della dirigenza scolastica;
- **Raccordo tra le figure di referenti** presenti nel territorio, per un lavoro di rete a livello provinciale attraverso la costituzione di gruppi di coordinamento;
- **Raccolta di buone prassi** intraprese dai referenti attraverso blog, siti internet, portali dedicati;
- **Servizio di consulenza** per i referenti di ogni ordine e grado di scuola;
- **Rete di collaborazione** tra strutture sanitarie e mondo della scuola;
- **Collaborazione con il responsabile dell'orientamento** quale figura di sistema capace di organizzare e coordinare attività di orientamento mirate per tutti gli studenti, sia quelli in situazione di disagio sia quelli "plusdotati" (Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, p. 7) L'orientamento, inteso come capacità che assume un valore permanente nella vita di ogni persona, in quanto ne garantisce lo sviluppo ed il sostegno nei processi di scelta e di decisione, viene considerato un aspetto fondamentale anche nelle Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento. In questo documento, infatti, si pone attenzione proprio alla progettazione e all'attuazione da parte dei docenti di una didattica orientativa ed orientante che preveda forme di orientamento e di accompagnamento per il prosieguo degli studi.

*"È necessario che vengano superate le visioni semplicistiche dettate da pregiudizi datati per cui i ragazzi con DSA sarebbero destinati a percorsi formativi di basso livello; la **costruzione di nuovi percorsi per orientare le scelte degli studenti con DSA** non può che scaturire da un bilancio a livello personale non solo delle aree di forza e di debolezza, ma anche della motivazione e delle scelte personali e delle opportunità disponibili, mettendo in campo l'intuizione delle potenzialità emergenti". (Linee guida allegate al DM 5669/2011, pag. 29)*

I documenti ministeriali, in sintesi, pongono l'accento sulla necessità da parte delle istituzioni scolastiche di garantire un orientamento permanente da affiancare all'apprendimento permanente quale condizione indispensabile per operare in contesti in continuo e rapido cambiamento, sempre più complessi.

Università: il docente delegato

“Studenti con DSA, sono presenti in tutti i corsi universitari: se adeguatamente supportati, possono raggiungere con ottimi risultati il traguardo dei titoli accademici, realizzando le proprie potenzialità cognitive. In questo processo di crescita, anche l’Università, in accordo con le finalità della legge, dovrà svolgere un ruolo importante, trovando soluzioni all’interno delle metodologie didattiche e di valutazione e favorendo l’uso di strategie e risorse, in particolare attraverso le nuove tecnologie”. (Linee guida allegate al DM 5669/2011, pag. 26)

Con l’entrata in vigore della Legge 170/2010 la CNUDD* ha deliberato che le funzioni del delegato del rettore di coordinamento, monitoraggio e supporto delle iniziative riguardanti l’integrazione, vengano estese anche agli studenti con DSA.

Il delegato coordina i Servizi Disabilità/DSA (SDDA), che sono strutture amministrative di supporto. In molte Università, soprattutto quelle di medie-grandi dimensioni, sono stati previsti anche docenti referenti per le strutture didattiche e scientifiche (designati sulla base dell’organizzazione di ciascun ateneo - Scuole, Facoltà, Dipartimenti, ecc.) la cui presenza, oltre a rendere più capillari le politiche di inclusione, fornisce un significativo apporto alle azioni di orientamento, alla stesura dei piani di studio individualizzati e alla realizzazione di prove d’esame che garantiscano le pari opportunità.

*“Il Delegato deve, in primo luogo, essere il **costante punto di riferimento** all’interno del proprio ateneo per tutte le questioni inerenti disabilità e DSA: è la figura alla quale tutte le componenti della comunità universitaria possono rivolgersi per evidenziare problematiche inerenti l’integrazione; è anche quella da cui devono scaturire indicazioni precise per gli Organi Accademici riguardo alle politiche generali dell’ateneo in materia di disabilità e DSA”. (CNUDD, Linee guida, p. 6)*

In quest’ottica, il delegato:

- È **punto di riferimento verso tutte le realtà esterne all’Università** che si occupano di disabilità e DSA;
- **Promuove la sensibilizzazione in tema di disabilità e DSA** all’interno dell’ateneo attraverso periodiche iniziative rivolte a studenti, personale docente e non;

- **Promuove campagne informative e divulgative** sulle buone prassi già in atto (interventi volti a sostenere la dignità personale, il successo formativo e l'autonomia dello studente);
- **Coordina, controlla e monitora l'efficacia degli interventi** messi in atto;
- **Affianca il SDDA nella delicata fase dell'accoglienza** dello studente che voglia intraprendere un percorso di studi universitario;
- **Svolge un ruolo di mediazione** tra lo studente e i docenti durante tutto il percorso formativo, supportando questi ultimi nella consapevolezza delle normative, dei diritti e dei bisogni educativi dello studente.

Glossario

*CNUDD

La CNUDD - Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità - si è costituita agli inizi del 2001 come un organismo in grado di rappresentare la politica e le attività delle Università Italiane nei confronti degli studenti disabili e delle problematiche connesse alla disabilità. La Legge 17 del 28 gennaio 1999 ha emanato specifiche direttive agli Atenei italiani rendendo obbligatoria l'istituzione della figura del Delegato per la disabilità in ciascuna università, fornendo direttive specifiche in merito alle attività da realizzare in favore degli studenti universitari disabili. In seguito all'entrata in vigore della Legge 170/2010, nell'Assemblea del 20 gennaio 2012, la CNUDD ha deliberato che le funzioni del delegato del rettore siano estese anche agli studenti con DSA.

La finalità principale della CNUDD è di consentire lo scambio di informazioni ed esperienze tra le diverse università e condividere alcune linee di indirizzo per le attività di tutti gli Atenei attivando tutti i servizi necessari a rendere operativa la normativa e cercando di rispondere nel modo più adeguato alle esigenze degli studenti con disabilità e DSA nel loro percorso formativo universitario.

Le Linee guida, approvate dall'assemblea CNUDD il 10 luglio 2014, sono scaricabili al seguente link:

<http://cnudd.di.unipi.it/Documenti%20condivisi/Forms/AllItems.aspx>

***PDP – Piano Didattico Personalizzato**

Il PDP è uno strumento di progettazione educativa e didattica. Nasce da un'azione sinergica di forze e azioni che garantiscono agli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento e con Bisogni Educativi Speciali di imparare nel rispetto delle proprie caratteristiche. I docenti, considerando i punti di forza e i bisogni degli alunni, elaborano ipotesi organizzative e strategie metodologiche nell'ottica di una didattica individualizzata e personalizzata. La redazione del PDP deve contenere e sviluppare alcuni punti essenziali che riguardano la descrizione dell'alunno e delle sue caratteristiche educative ed apprenditive, le attività didattiche personalizzate ed individualizzate con particolare riferimento alle metodologie e alle strategie didattiche, gli strumenti compensativi e le misure dispensative adottate, le forme e i criteri di verifica e valutazione degli apprendimenti. I principali riferimenti normativi sono: Linee guida allegate al D.M. 5669/2011; Circolare 20/03/2012, alunni con ADHD; Circolare Ministeriale n. 8, 6 marzo 2013. (Capuano, Storace, Ventriglia, BES e DSA. La scuola di qualità per tutti, Libri Liberi, 2013, pagg.66-80)

***POF – Piano dell'offerta formativa**

Il Piano dell'offerta formativa è la carta d'identità della scuola: in esso vengono illustrate le linee distintive dell'istituto, l'ispirazione culturale-pedagogica che lo muove, la progettazione curricolare, extracurricolare, didattica ed organizzativa delle sue attività.

***Resilienza**

La parola resilienza in origine proveniva dalla fisica e dalla metallurgia per indicare la capacità di un metallo di riprendere la propria forma dopo aver ricevuto un colpo non abbastanza forte da provocarne la rottura. Successivamente il termine è stato impiegato in ambito sociologico, psicologico e pedagogico a indicare la capacità di un individuo o di un gruppo di resistere con successo a situazioni avverse, imparando a sviluppare competenze a partire dalle difficoltà o da circostanze sfavorevoli e rafforzando la fiducia in sé e nel proprio agire.

“La resilienza è, quindi, la capacità o il processo di far fronte, resistere, integrare, costruire e riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante l'aver vissuto situazioni difficili che facevano pensare a un esito negativo. Per situazione difficile si intende quella situazione di vita critica, amplificata dalla condizione nella quale una persona si trova. Affrontare la resilienza di un bambino o di un ragazzo implica anche

considerare le relazioni che egli ha con la sua famiglia e con l'ambiente familiare, scolare, sociale, ..."
(Malaguti, 2005).

I fattori che promuovono la resilienza sono:

- l'esistenza di un legame significativo con un adulto, non necessariamente un genitore, ma anche un insegnante, un educatore, in grado di sostenere e accompagnare il bambino o il ragazzo nei momenti di difficoltà; infatti, le risorse latenti possono essere attivate spontaneamente dalla persona o attraverso il sostegno e l'aiuto di esterni;
- l'appartenenza a un gruppo che assicuri un livello adeguato di sostegno sociale, anche attraverso il riconoscimento delle capacità di ruolo;
- la percezione di un senso profondo del valore di sé come persona;
- la possibilità di fare esperienze che contribuiscono ad aumentare l'autostima, il senso di autoefficacia e la capacità che una persona ha di far fronte alle situazioni.

Come altre abilità, la resilienza può essere acquisita attraverso un processo di apprendimento, un percorso graduale, che deve essere sostenuto e incoraggiato dalle istituzioni formative, in particolare dalla scuola. L'educazione alla resilienza comporta il potenziamento di competenze e costituisce pertanto uno strumento primario di prevenzione del disagio. (Capuano, Storace, Ventriglia, BES e DSA. La scuola di qualità per tutti, Libri Liberi, 2013, pagg.103-104)

Bibliografia

- Autori vari, La gestione della dislessia, Rivista Dislessia, vol.9, n.2, Erickson, 2012
- Bianchi M.E., Rossi V., Ventriglia L., *Dislessia: la Legge 170/2010*, Libri Liberi, Firenze, 2013.
- Capuano A., Storace F., Ventriglia L., BES e DSA. *La scuola di qualità per tutti*, Firenze, Libri Liberi, 2013.
- Capuano A., Storace F., Ventriglia L., *Viaggio nel testo...orientarsi con le mappe. Percorsi didattici inclusivi*, Libri Liberi, Firenze, 2014.
- Capuano A., Storace F., Ventriglia L., *BES e le strategie di intervento: il Piano Didattico Personalizzato*, Loescher Editore, 2014 - www.loescher.it/specialmente



- Capuano A., Storace F., Ventriglia L., *Identificazione degli alunni con DSA: competenza osservativa dei docenti*, Loescher Editore, 2014 - www.loescher.it/specialmente
- [Malaguti E., *Educarsi alla resilienza*, Trento, Erickson, 2005.](#)
- MIUR, Legge 170/2010 - Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento. Decreto attuativo n. 5669/2011.
- MIUR, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA (allegate al DM 5669/2011).
- MIUR, Linee GUIDA CNUDD, 2014.
- MIUR, Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente, 2014.
- Ventriglia L., *La scuola e il disturbo specifico di apprendimento*, Intervento logopedico nei DSA, 2012, Erickson, pagg.40-48.