

LA LEGISLAZIONE INTERNAZIONALE IN MATERIA DI DISLESSIA

Uno sguardo d'insieme e un'analisi della legislazione britannica e americana

Giacomo Francesco Lombardi
Università Cà Foscari Venezia
Novembre 2012

A. PANORAMICA GENERALE

1. LEGGI PRESE IN CONSIDERAZIONE

Non sono molti i Paesi nei quali ci sia una legislazione che si occupi in modo specifico della dislessia e, quando questo accade, la dislessia viene generalmente compresa all'interno delle disabilità più classiche, fisiche e mentali. La norma è l'assenza di disposizioni *ad hoc* per i disturbi specifici di apprendimento; infatti, quando vengono citati (sempre che siano contemplati da parte di una legge) si trovano all'interno dei capitoli che trattano di disabilità in genere. I disturbi specifici di apprendimento, che molti sostengono non essere una disabilità, si trovano catalogati insieme alle disposizioni in materia di disabilità psichiche e motorie. Questo fatto apre una doppia discussione: in primo luogo l'opportunità di accostare i DSA alle disposizioni in materia di disabilità; ci si potrebbe chiedere infatti se una legge creata su misura per la tutela di chi soffre di handicap fisici possa essere altrettanto efficace per la tutela di chi invece è affetto da DSA. Ma la domanda più radicale è un'altra: i DSA possono essere considerati una disabilità? E poi, quali sono le conseguenze di questa assimilazione alla disabilità? Queste e altre saranno le domande che costituiranno le nostre linee guida nella discussione dei prossimi paragrafi.

Al paragrafo 2 verrà fornito un rapido panorama della situazione legislativa attuale nei vari paesi del mondo in rapporto alla dislessia. Sceglieremo USA e Regno Unito come “paesi campione”. Il nostro scopo è quello di mettere a confronto la recente legge 170/2010 con le loro leggi, molto più avanzate nella tutela dei diritti di chi è affetto da DSA. Perciò Individual with Disabilities Education Act, American with Disabilities, Rehabilitation Act (USA), Disabilities Discrimination Act (UK) e molte altre verranno prese come punto di riferimento per un confronto serrato con la legge 170/2010.

Per necessità di sintesi ma anche per volontà di approfondire l'analisi delle leggi sulla dislessia, concentrandoci su pochi testi, abbiamo scelto le leggi americane come caso paradigmatico. Ci sono parse ancora più esaustive di quelle britanniche. Infatti l'ampiezza, il numero dei provvedimenti legali, l'attenzione antica per il fenomeno della dislessia, la

complessità della società americana e l'alto numero, anche, di ricorsi in tribunale generati da conflitti tra scuola, istituzioni governative e genitori forniscono numerosissimi spunti di riflessione. Soprattutto se confrontati con la situazione italiana a tal riguardo: una legge recente piuttosto scarna e una scarsa consapevolezza (finora) della dislessia. Diamo ora uno sguardo al panorama internazionale per renderci conto di come venga trattata la dislessia nelle legislazioni dei vari paesi di cui siamo riusciti a reperire informazioni.

2. PANORAMA INTERNAZIONALE

L'indagine finora più estesa ed approfondita sul riconoscimento legale dei diritti dei dislessici è senza dubbio Smythe et al 2004. L' *International Book of Dyslexia* ha una seconda parte dedicata alla situazione dei singoli paesi, una discussione <<[...] of many issues, including those relevant to the education system, public and professional awareness, legislation and policies, definition and terminology and prevalence within the country>> (Smythe et al 2004:1)

L'elenco dei paesi presi in esame è particolarmente esteso, si contano 53 capitoli. Per le esigenze di questa indagine prenderemo in considerazione solo i paesi europei e, in particolar modo, i paesi anglosassoni compresi Usa, Canada, Nuova Zelanda e Australia. Le tabelle iniziali, invece, comprendono tutti i paesi di cui si sia riusciti a reperire sufficienti informazioni. Questo paragrafo si modella in gran parte sulle informazioni contenute in Smythe et al 2004 con integrazioni ricavate dalle fonti di volta in volta indicate. Non verrà qui seguito un criterio alfabetico, come invece avviene in Smythe et al 2004; piuttosto è nostro interesse fornire dei raggruppamenti in base alla maggiore o minore presenza di leggi che trattino di dislessia. L'idea è quella di operare un censimento, una sorta di classifica che ci permetta di avere un primo quadro di riferimento globale.

2.1 Paesi anglosassoni

2.1.1 *Australia e Nuova Zelanda*

In tema di dislessia, è cosa nota l'attenzione ormai antica che i paesi anglosassoni dedicano all'argomento. I motivi sono vari, in particolare le irregolarità proprie dell'ortografia della lingua inglese e, insieme, l'avanzata struttura economica e sociale di quei paesi che prima di altri hanno visto una diminuzione del lavoro manuale e industriale assieme ad un incremento nella domanda di lavoratori qualificati, diplomati: buoni lettori. L'economia avanzata dei paesi anglosassoni richiede alla società nel suo insieme un aumento continuo del livello di competenze linguistiche.

Tuttavia, se da un lato il Regno Unito, gli USA e, seppur in misura diversa come vedremo, il Canada si sono dotati per tempo di una legislazione che tiene in debita considerazione i lavoratori e gli studenti disabili, con specifici provvedimenti nei confronti dei DSA e della

dislessia, altrettanto non si può dire per paesi come l'Australia, la Nuova Zelanda e altri membri del Commonwealth. Questo può generare alcuni interrogativi riguardo la validità di quanto detto prima, ovvero che l'attenzione data dai paesi anglosassoni alla dislessia derivi dalla particolare irregolarità dell'ortografia inglese e dall'economia avanzata: condizioni che sia l'Australia che la Nuova Zelanda condividono con UK e USA: anche in queste isole si parla inglese, anche in queste isole esiste un'economia post-industriale avanzatissima. Eppure Australia e Nuova Zelanda, dal punto di vista del riconoscimento legale della dislessia, sono molto più indietro addirittura dell'Italia, paese, questo, che viene invece spesso additato nei suoi ritardi cronici in molti campi.

L'Australia, secondo Smythe et al 2004, non riconosce nemmeno la dislessia come disturbo specifico di apprendimento. Ulteriori informazioni ci giungono da un documento interessante, *Helping people with dyslexia: a national action agenda* (Bond et al 2010), indirizzato al segretario parlamentare per la disabilità e i servizi all'infanzia. In questo documento datato 2010, si può leggere chiaramente <<[...] that dyslexia is not recognized as a specific disability under the Disability Discrimination Act 1992 and that the education and employment systems do not recognize or support people with dyslexia>> (Bond et al 2010:2) Il documento, a firma di rappresentanti delle associazioni pro-dyslexia, prosegue chiedendo con forza al governo di dare seguito alle 12 “recommendations” proposte nel documento <<designed to improve both access and equity in the everyday lives of Australian children and adults currently struggling with his hidden disability>> (Bond et al 2010:7)

La Nuova Zelanda, nei riguardi della dislessia, offre un panorama ancora più desolante. E la cosa è sorprendente, data la natura della lingua parlata e il livello avanzato dell'economia e della società: a fronte di una legislazione molto avanzata nel riconoscimento dei diritti civili, è assai curioso che la dislessia non solo non sia contemplata, ma, come affermato nell'*International Book of Dyslexia*, <<Most schools and teachers do not think of dyslexia as a real entity>> (Smythe et al 2004:176).

Forse questa disattenzione può essere imputata alla perifericità delle due isole. Ma in tal modo verrebbe meno l'assunto, spesso quasi un assioma, che i paesi anglosassoni tengano in speciale considerazione la dislessia a causa della loro ortografia irregolare e della loro economia avanzata. Evidentemente non sono queste le ragioni determinanti. Le ragioni sono tutte da individuare.

2.1.2 Inghilterra e Galles

A differenza di Australia e Nuova Zelanda, il Regno Unito ha disposizioni specifiche in materia di DSA e di dislessia in particolare. Questo è dovuto all'attenzione che la dislessia suscita da lungo tempo nelle isole britanniche.

La dislessia è regolata dal *Disability Discrimination Act 1995*, integrato con lo *Special Educational Needs and Disability Act 2001*. I DSA sono specificamente trattati all'interno delle leggi in questione e agli studenti e agli adulti affetti da DSA viene garantito un supporto adeguato pari a quello previsto per le persone disabili.

2.1.3 USA

Tra i paesi anglosassoni, gli USA sono quelli che dispongono della legislazione più esaustiva in materia di DSA, ancor più del Regno Unito. I DSA in USA sono regolati dall'*Individual with Disabilities Education Act* (IDEA), emendato nel 2004 in seguito alla promulgazione nel 2001 del *No Child Left Behind Act*, e dall'*American with Disabilities Act 1990* (ADA) emendato nel 2008. Inoltre durante la presidenza di George W. Bush la campagna *No Child Left Behind* ha dato forte impulso ad un'ulteriore discussione dei DSA. D'altro canto, e qui c'è una differenza rispetto al Regno Unito, le estese tutele garantite da IDEA si scontrano con un sistema scolastico abbastanza frammentato tra i diversi stati e sbilanciato nei confronti delle scuole private. L'aspetto più interessante e controverso della legislazione USA in materia di DSA è l'elevato numero di ricorsi da parte di genitori o istituzioni scolastiche a causa degli spazi che IDEA lascia aperti nella sua interpretazione. La situazione americana, caratterizzata da questo intrico di leggi avanzate ma spesso di non facile interpretazione, da un sistema scolastico peculiare e dalla pervasività della dislessia nella società (le stime parlano di almeno il 10% della popolazione) sarà oggetto principale della nostra analisi.

2.1.4 Canada

Il Canada, paese multietnico e plurilingue, ha scoperto la dislessia da parecchio tempo. In Canada la terminologia è un poco diversa: in genere non si usa il termine dislessia, ma piuttosto "learning disability".

In Canada ci sono due lingue ufficiali, inglese e francese, e le molte lingue parlate dagli immigrati arrivati in Canada nel corso dei secoli. La questione linguistica è molto sentita nel paese. Non è un caso, perciò, che già a partire dalla fine degli anni cinquanta abbia preso avvio la formulazione di provvedimenti per la dislessia. Il plurilinguismo canadese e il precoce riconoscimento di diritti civili, che negli USA avrebbero guadagnato consenso in maniera molto più lenta e conflittuale, hanno sicuramente giocato un ruolo importante

La gestione del sistema scolastico canadese è affidata alle province che compongono lo stato. Le singole province sono perciò autonome nelle politiche educative. In questo il Canada ha un'organizzazione federalista molto simile alla Germania, come si vedrà fra poco. Sarebbe oltremodo lungo e macchinoso segnalare le differenze legislative da provincia a provincia, tanto più che esiste una considerevole omogeneità di fondo tra le varie politiche educative. L'omogeneità è data dal fatto che oggi ogni provincia canadese riconosce pienamente l'esistenza della dislessia e dei DSA. Particolarmente sviluppata in tutte le province del Canada è la politica dell'inclusione (*mainstreaming*). Esattamente come negli USA, anche in Canada il fulcro delle attività pro dislessia è costituito dalla diagnosi e dalla realizzazione di un *Individualized Education Program* (IEP). Le misure dispensative e compensative previste dalla legge sono molte e comprendono anche la concessione di maggior tempo agli esami o l'esenzione da certe attività.

Da questo primo rapido esame dei paesi anglosassoni possiamo concludere che USA, UK e

Canada rappresentano oggi i paesi con la legislazione più avanzata in tema di dislessia e DSA. Con la piccola sorpresa in negativo costituita da Australia e Nuova Zelanda che, forse, a causa del loro isolamento geografico e culturale scontano un certo ritardo.

2.2 Paesi nordici

Seppur in misura diversa, i quattro paesi nordici (Svezia, Norvegia, Danimarca, Finlandia) non hanno disposizioni specifiche in materia di DSA.

In Danimarca, dove la dislessia è più nota con il termine di “cecità alle parole” (*ordblindhed*), vi sono una serie di leggi specifiche sull'educazione che, tra l'altro, regolano e tutelano i diritti degli studenti con disabilità. I DSA sono considerati disabilità e rientrano all'interno delle tutele delle leggi più generali.

In Norvegia la situazione è simile, con un certo grado di consapevolezza in ambito scolastico. Tuttavia questa è considerevolmente minore a livello universitario e, apparentemente, la dislessia per gli adulti lavoratori non è presa in considerazione dal punto di vista legale in quanto disabilità o in quanto disturbo *tout court*.

In Svezia non esiste una vera e propria legge che tuteli i soggetti dislessici né, ad esempio, la legge sancisce il diritto ad una diagnosi in ambito scolastico. Generalmente c'è una certa ambiguità in materia. (Andersson 2004)

La Finlandia, secondo Smythe 2004, presenta una situazione leggermente meno favorevole ai dislessici rispetto agli altri tre paesi nordici. Anche qui non esistono leggi particolari a tutela dei soggetti dislessici o generalmente affetti da DSA e la gestione del problema è affidata all'iniziativa privata, largamente dipendente dal grado di formazione e consapevolezza di insegnanti e/o genitori. Sul luogo di lavoro, sembra che la consapevolezza della dislessia sia ancora molto scarsa.

2.3 Europa continentale

2.3.1 Francia

La Francia costituisce un'altra sorpresa in negativo. Come registrato nell'*International book of Dyslexia* <<Until very recently the existence of dyslexia was not officially acknowledged in French schools>> (Smythe et al 2004:96). Dato un così basso grado di consapevolezza è da aspettarsi una corrispondente mancanza di disposizioni di leggi a tutela dei soggetti affetti da DSA. Sembra quindi che in Francia, oltre alla legislazione, manchi un'adeguata consapevolezza da parte delle persone e delle istituzioni coinvolte. Il fatto è ancora più sorprendente se si considera l'ortografia della lingua francese, irregolare al pari di quella inglese. Non esistono insegnanti, strutture e nemmeno fondi statali a favore di quelli che nel Regno Unito vengono considerati *Special Educational Needs*. Tutt'al più, a giudizio degli insegnanti (e si noti l'iniziativa arbitrarietà di tale giudizio) si può chiedere aiuto al *Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté* (RASED), la rete di sostegno all'insegnamento.

Tuttavia non c'è *mainstreaming*, perché gli studenti dislessici vengono fatti uscire dalla classe per ricevere un insegnamento-aiuto integrativo e, a quanto pare, il RASE non possiede alcun tipo di programma specificamente ideato per gli studenti dislessici. Da queste premesse nella scuola primaria deriva la totale assenza di assistenza nell'educazione superiore (infatti è possibile avvalersi del RASED solo durante l'istruzione primaria). Solo nel 2001 è arrivato il primo rapporto sulla dislessia dietro domanda del Ministero dell'Educazione, un'indagine nota come *Rapport Ringard*. Il rapporto ha dato vita al *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage*, presentato dal ministro dell'educazione. Questo testo ufficializza l'esistenza della dislessia all'interno dell'ambiente scolastico. Siamo nel 2001, in Francia: un po' tardi per un paese occidentale che, tra l'altro, possiede un sistema ortografico particolarmente irregolare e di lento e difficile apprendimento. Il ritardo continua a essere presente perché in Francia non ci sono ancora leggi in materia di dislessia e DSA.

Un articolo del 2001 (Fijalkow 2001) ci dà la misura del ritardo francese e del livello della discussione e della polemica attorno al *Plan d'action*. La tesi dell'articolo è che il *Plan d'action* è il risultato di una campagna di lobbying da parte dei gruppi di interesse medici. Fijalkow 2001 lamenta la medicalizzazione della dislessia dovuta all'eccesso di americanizzazione della ricerca francese: <<un facteur géopolitique, dans la mesure où la recherche conduite en France dans ce secteur est fondamentalement dépendante de celle qui domine aux États-Unis>> (Fijalkow 2001:155). La polemica è tutta intestina: alla psicologia cognitiva si oppone la più genuina tradizione francese, ormai in crisi, della psicologia costruttivista e socio-costruttivista. Secondo Fijalkow 2001 la psicologia cognitiva, che <<construit sur le modèle des sciences de la nature, postule que l'explication des conduites humaines repose en dernière instance sur des déterminants de nature biologique, les facteurs sociaux n'étant source que de variations de surface>> (Fijalkow 2001:154) è il cavallo di Troia con cui la lobby medica è riuscita a scalzare le altre correnti della psicologia. L'articolo parla apertamente di <<guerre>> (Fijalkow 2001:162), di <<offensive>>(Fijalkow 2001:156) e paventa <<le développement d'une politique de différenciation qui contraste fortement avec la volonté d'homogénéité qui caractérise classiquement l'Éducation nationale en France. [...] conduisant ainsi à considérer certains comme normo-lecteurs et les autres comme dyslexiques, ces derniers nécessitant dès lors des moyens supplémentaires. La **politique d'origine américaine** de discrimination positive (« **affirmative action** ») paraît donc trouver ici un nouveau terrain d'application>> (Fijalkow 2001:158)¹ Forse l'autore non conosce che la tendenza americana è invece esattamente opposta: uno sforzo di inclusione alle volte quasi eccessivo (si vedano i paragrafi successivi). La <<politique d'origine americaine>> in tema di disabilità è il *mainstreaming*. L'articolo propone invece che le cause della dislessia non siano organiche, come pretende la lobby medica, ma sociali e vadano rintracciate nell'ambiente familiare e sociale dello studente: il grado di istruzione dei genitori, il livello culturale del milieu in cui vive, la sua appartenenza o meno ad una minoranza etnica o sociale ecc... Per quanto sia

1 Grassetti miei

innegabile il ruolo giocato dai fattori ambientali nel determinare quello che viene definito dislessia, Fijalkow 2001 tende a sovrastimare questo ruolo, strumentalmente alla sua polemica anti cognitivista.

Fijalkow 2001 è un articolo scritto nella migliore (peggiore?) tradizione polemistica francese in chiave anti-americana e protezionista nei confronti di una supposta tradizione psicologica autoctona, quella costruttivista. Se questo è il livello della discussione, forse non poi è così sorprendente che la Francia non sia ancora riuscita a dotarsi di un programma educativo per gli studenti dislessici.

2.3.2 Germania

La situazione della Germania è abbastanza complicata. La Germania è una repubblica federale dove l'educazione è di competenza dei singoli Lander, i quali hanno di fatto larga autonomia nella promulgazione di leggi concernenti l'assistenza agli studenti in difficoltà. In generale si può affermare che in Germania esiste un'alta consapevolezza del problema della dislessia a livello scolastico, nonostante la maggiore regolarità del sistema grafico tedesco (rispetto a quello inglese e francese) e la scarsa uniformità delle leggi che tutelano gli studenti con DSA. Infatti alcuni Lander prevedono ore aggiuntive da svolgere in orario extra-scolastico, mentre altri hanno integrato l'assistenza agli studenti con DSA direttamente all'interno dell'attività curricolare. Dato caratteristico è comunque l'elevato grado di eterogeneità per quanto riguarda l'effettiva accessibilità e qualità delle attività di sostegno, determinato sia dalla frammentazione delle regole del sistema scolastico, sia da un'insieme di leggi che non prevedono disposizioni chiare e puntuali. Insomma, molto dipende dalla preparazione o dall'intuito del singolo individuo (insegnanti e genitori) e, comunque, la norma è che i genitori si avvalgano di aiuti esterni alla scuola. Solo pochi Lander hanno programmi di integrazione e sussidio da svolgere durante le normali ore di lezione. In altri termini sembra non esistere un equivalente del Piano Didattico Personalizzato italiano o dell'IEP americano.

2.3.3 Italia

Della situazione italiana si discuterà in dettaglio nelle pagine seguenti. Per questo primo panorama basti segnalare la promulgazione della legge 170/2010, che segue una serie di provvedimenti legislativi su base regionale emanati a partire dal 2007. La legge 170 è una legge “leggera”, ovvero una legge quadro, che espone principi generali piuttosto che disposizioni specifiche e dettagliate. Si tratta comunque di un grosso passo in avanti. Il titolo della legge è eloquente: “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”. La legge 170/2010 segna una sorta di eccezione nel panorama europeo e, probabilmente, mondiale. E' una delle uniche leggi, se non addirittura l'unica, ad essere specificamente indirizzata a garantire equità di diritti agli studenti affetti da DSA. Cioè per la prima volta una legge specifica e diversa si occupa di DSA. Questo va persino oltre a quanto esiste ad esempio in USA e UK, i paesi con le leggi pro-dyslexia più

avanzate. Anche in questi paesi le disposizioni riguardanti i DSA sono contenute all'interno di leggi più ampie e concernenti in generale l'educazione o la tutela degli individui disabili. Un lavoro aggiornato sulla legge 170/2010 è Daloso 2012.

2.3.4 Svizzera

La frammentazione che caratterizza la Germania la si ritrova, e in maniera esponenzialmente più alta, in Svizzera. I 12 cantoni da cui è composto il paese hanno grandissima autonomia in tema di educazione. Ma la frammentazione non è solo amministrativa, ma anche linguistica. A fronte di un solo cantone italofono, le zone francofone e germanofone della Svizzera sono divise in numerose unità amministrative indipendenti. Raggruppare per affinità di lingua le varie scuole disseminate sul territorio diventa difficile appunto a causa della divisione in cantoni con politiche educative spesso diverse. Smythe et al 2004 non riporta dati circa l'esistenza di leggi specifiche in termini di dislessia e DSA.

2.3.5 Spagna

La Spagna considera la dislessia una disabilità, benché non vi sia chiarezza in merito. In questo la Spagna si allinea con gran parte degli altri paesi europei, dove non si fa menzione di dislessia all'interno della legislazione corrente ma si tende a trattarla all'interno delle leggi studiate per le disabilità fisiche. Tuttavia sono stati recentemente prodotti documenti informali che indicano come gli studenti dislessici possano essere inquadrati all'interno dei programmi per gli studenti con bisogni speciali (Gimenez-Buiza 2004).

In ogni caso la parola dislessia non compare all'interno della legislazione spagnola.

2.3.6 Austria

A differenza degli altri paesi germanofoni, Germania e Svizzera, l'Austria ha una struttura amministrativa assai più centralizzata. Non ritroviamo in Austria l'eterogeneità dei Länder e la polverizzazione dei Cantoni. Inoltre l'Austria conosce da lungo tempo il problema della dislessia: ecco un'altra differenza con i paesi germanofoni. I distretti locali hanno un discreto margine nell'interpretazione delle leggi a tutela degli studenti con bisogni speciali. La maggiore consapevolezza del problema ha portato negli anni ad un'attenzione più larga alle necessità degli studenti dislessici. Ad esempio è abbastanza frequente che si prenda in considerazione il problema di accomodare adeguatamente gli studenti dislessici durante gli esami scolastici, concedendo tempo extra per lo svolgimento delle prove. Resta comunque il fatto che la dislessia non è specificamente menzionata all'interno delle leggi austriache e che quindi non vi sia apparentemente nessuna obbligatorietà sancita per legge nei confronti degli individui dislessici.

2.4 Paesi dell'Est Europa

I Paesi dell'Europa dell'est costituiscono, al contrario della Francia e di Australia e Nuova Zelanda, una sorpresa in positivo. Sono infatti accomunati dall'elevato grado di consapevolezza riguardo la dislessia. Nei paesi presi brevemente in considerazione (Bulgaria, Croazia, Repubblica Ceca, Ungheria, Polonia) ci sono leggi che tutelano gli studenti con bisogni speciali. Passiamoli brevemente in rassegna

2.4.1 Bulgaria

In Bulgaria ci sono programmi diffusi di screening a partire dall'inizio della scuola primaria e, grazie anche alla consapevolezza diffusa, individuare gli studenti dislessici non è un grosso problema. Inoltre le attività di recupero e rafforzamento avvengono a livello di *mainstream*, quindi direttamente all'interno della scuola. Tuttavia non si fa menzione della parola dislessia nella legislazione bulgara e, comunque, non c'è obbligatorietà a fornire misure dispensative e/o compensative per i soggetti dislessici.

Un'ultima nota: ciò che in Europa occidentale si chiama dislessia, in Bulgaria viene classificato come un generico disturbo dell'apprendimento.

2.4.2 Croazia

La Croazia è il paese dell'Europa dell'Est che possiede la legislazione più avanzata in tema di dislessia e, si può dire, costituisce un caso notevole anche a livello mondiale. Infatti già a partire dall'asilo i bambini vengono sottoposti ad uno screening che valuta i potenziali segnali della dislessia. È notevole il fatto che questo screening in età prescolare sia reso obbligatorio per legge (Legge sull'educazione 1990). Lo screening si ripete all'inizio dell'età scolare e, nel caso venga individuato uno studente affetto da dislessia, entra in azione un team di responsabili che si prenderà cura dell'individuo. Innanzi tutto viene redatto un Piano Didattico Personalizzato, in seguito inviato ai genitori del bambino (apparentemente in Croazia i genitori non hanno un grande ruolo nella gestione della dislessia, poiché tutto è già previsto e regolato dalla scuola e dal sistema sanitario)

Non solo, davvero degna di nota è la legge 23/1991, che menziona specificamente la parola dislessia e la classifica come DSA, insieme a alessia, disgrafia, agrafia, discalculia, acalculia.

Tuttavia questa legislazione avanzata e dettagliata ha effetto solo a livello di educazione primaria. La legge 19/92 regola i provvedimenti in tema di dislessia per l'educazione secondaria, ma le risorse disponibili sono decisamente minori. All'atto pratico, la grande maggioranza delle diagnosi e dei percorsi terapeutici avviene durante la scuola elementare. Sembra tuttavia una legislazione invidiabile e di notevole successo.

2.4.3 Repubblica Ceca

Anche in Repubblica Ceca è presente un elevato grado di consapevolezza riguardo la dislessia. Gli studenti dislessici sono *mainstream*, infatti sono quasi assenti scuole o strutture speciali e separate per bambini con DSA. Obbligatorio per legge è poi il Piano Didattico Personalizzato.

2.4.4 Ungheria

Assieme al Regno Unito, l'Ungheria si contende il primato sui primi studi sulla dislessia. Infatti risale al 1916 il lavoro di Ranschburg Pal². Date queste premesse è facile intuire che la dislessia trovi delle leggi *ad hoc* in Ungheria. Ad esempio una norma del lontano 1963 obbliga i futuri terapisti del linguaggio a seguire dei corsi specifici sulla dislessia; dagli anni novanta l'obbligo è stato esteso anche ai futuri insegnanti.

Una piccola contraddizione è comunque rilevabile. Una legge sull'educazione del 1993 menziona esplicitamente i dislessici e li qualifica all'interno della categoria handicappati, sottogruppo "ritardati". Se da un lato è scientificamente sbagliato oltre che lesivo dell'autostima, dall'altro questa legge ha permesso che i bambini dislessici potessero accedere molto più facilmente a misure compensative e dispensative e ad altre forme di aiuto. Soprattutto permette alle scuole di ricevere fondi dallo stato per assistere gli studenti "handicappati" e quindi, secondo la definizione della legge 1993, anche i dislessici.

Un altro lato poco intelligente della legge 1993 e che contrasta con la sollecitudine posta a favore dei dislessici è la generale propensione a dispensare i dislessici dallo studio delle lingue straniere. Questo è previsto dalla legge 1993 ed è un errore grossolano, sia dal punto di vista scientifico sia dal punto di vista metodologico, come ha ben mostrato Dalosio 2009. Dal punto di vista scientifico è ormai dimostrato che la dislessia può interessare soltanto una lingua e non altre. Ci sono esempi di dislessici multilingue che sperimentano questo disturbo solo in una delle lingue parlate e non necessariamente la loro lingua madre. Dal punto di vista metodologico questa forma di esclusione non fa che aggravare il già basso grado di autosima degli studenti dislessici e di certo costituisce un danno per il loro futuro. Nelle nostre economie avanzate e interconnesse conoscere una lingua straniera, anche se in maniera imperfetta, è una condizione imprescindibile.

2.4.5 Polonia

Anche il sistema scolastico polacco ha un rapporto di antica data con la dislessia. Al pari dell'Ungheria, anche in Polonia la dislessia è conosciuta almeno a partire dagli anni dieci del secolo scorso.

In seguito ad una serie di leggi a tutela degli studenti con bisogni speciali, un decreto ministeriale del 2001 ha ufficialmente sancito il diritto degli studenti con DSA di avvalersi delle tutele che la legge polacca offre.

2 Cit. in Smythe et al.2004

3. DISLESSIA: MODELLI SOCIALI E MEDICI PER LA LEGISLAZIONE

Prima di trattare in dettaglio le leggi dei vari paesi presi in considerazione (Italia, USA e Regno Unito) è necessario affrontare una questione spinosa che gioca un ruolo importante nella classificazione della dislessia nelle varie legislazioni. Dai brevi cenni al paragrafo 2 si è potuto notare come la dislessia, e in genere i DSA, vengono spesso considerati dal legislatore al pari delle altre disabilità fisiche. Da un lato accostare i DSA alle disabilità generiche è comprensibile, perché infatti gli studenti e gli adulti con DSA sperimentano una condizione di svantaggio rispetto agli individui che la legge definisce “normodotati”. In tal modo chi è affetto da DSA diviene immediatamente oggetto di tutela da parte dello Stato e può usufruire dei provvedimenti già ideati a favore dei disabili: non è necessario attendere che vengano create nuove leggi. Tipicamente, cioè, il legislatore sancisce che i DSA sono una disabilità e automaticamente i soggetti affetti con DSA possono usufruire di tutto il patrimonio di tutele già previsto per i disabili. D'altro canto, al di fuori delle istituzioni, la comunità scientifica e le associazioni pro-dislessia dibattono intensamente sulla validità di questo accostamento. Le domande attorno alle quali si sviluppano le maggiori critiche è: i DSA sono una disabilità? E, più in profondità: che cos'è la disabilità? Questo paragrafo sarà dedicato all'analisi di questi due interrogativi e si dimostrerà come trovare loro una risposta adeguata è fondamentale per gli sviluppi futuri della legislazione in materia di DSA e dislessia.

3.1 Che cos'è la disabilità?

3.1.1 Il problema della definizione di un concetto nelle leggi

Ogni legge prevede definizioni dei termini e dei concetti trattati nel corpo del testo. Prendiamo un esempio banale, come il concetto di minore età. La legge non permette di votare o di conseguire la patente di guida ai “minori”. La definizione di “minore” è più che triviale: in Italia si è “minori” fino alla mezzanotte precedente il giorno del compimento del diciottesimo anno di età. Anche senza una definizione formale come quella riportata sopra, tutti sono in grado di distinguere un “minore” da un adulto, perché basta conoscerne la data di nascita. Altrettanto facile può sembrare anche definire il concetto di “bambino”, eppure qui entrano in gioco fattori non puramente meccanici o anagrafici, ma culturali. Se, grosso modo, nel mondo occidentale una quattordicenne è considerata una “bambina”, oltre che, ovviamente, un “minore”, in molte culture africane o asiatiche questa è l'età adatta per sposarsi, avere figli, lavorare. Come definire “bambino” allora? Non si tratta di un tema solo antropologico o culturale, anche le leggi sono fortemente condizionate e coinvolte all'interno di questi interrogativi. Anzi, la necessità della legge di evitare ambiguità obbliga a trovare risposte che non sempre sono soddisfacenti. Un esempio delle difficoltà di accordarsi sul concetto di “bambino” a livello internazionale è riportato in Vasconi 2005. Discutendo in particolare della Convenzione per i Diritti del Bambino approvata il 20

novembre 1989, si legge:

<<L'articolo 1, uno dei più controversi, riguarda infatti proprio la definizione di "bambino", in un senso come vedremo che è più vicino all'uso italiano di "minore". Esso è per certi versi strettamente aderente all'idea di infanzia che è propria della cultura giuridica occidentale, che ha spinto paesi africani e islamici, pur sottoscrittori della convenzione del 1989, a differenziarsi in qualche modo anche a livello di principi. Il problema della definizione dell'infanzia è che di fatto non ne viene data una definizione, proprio per raggiungere un compromesso tra i diversi punti di vista e le culture. Essa è infatti semplicemente la condizione di non maggiore età, senza stabilire quale fosse, anche se la restante parte della convenzione sembra suggerire 18 anni>> (*ibid.*)

Insomma, la Convenzione non inserisce nemmeno una definizione precisa di "bambino" per poter permettere che molti stati islamici e africani (ma non solo: ad esempio a Singapore l'età lavorativa inizia a 12 anni) ratificassero. Va da sé che questa ambiguità definitoria crea un forte pregiudizio all'efficacia della Convenzione e, inoltre, genera numerosi paradossi. Ad esempio:

<<Tre sono infatti i criteri che erano stati indicati per definire la situazione di fatto di maggiore età, coincidenti con il fatto di possedere capacità legale: avere il diritto di determinare la propria residenza, avere la capacità di stipulare contratti, avere la capacità di disporre di parte della proprietà. [...] Il primo distinguo è quello delle nazioni islamiche [...] nel caso specifico il trucco all'atto della ratifica è l'inserimento di tutta una serie di clausole limitative che minano dall'interno rendendo parzialmente efficace l'adesione alla convenzione>> una serie di clausole che << fanno prevalere sempre, in caso di controversia, la legge islamica (la Shariah). Questo significa che in tutti gli Stati islamici, senza nessuna eccezione, verrà sempre disatteso l'articolo 14 che sancisce la libertà di religione, mentre nella grande maggioranza (tra le poche eccezioni il Marocco e la Turchia) non viene accettata la concezione che possa essere nell'interesse dei bambini in casi particolari l'adozione, considerata contraria alla legge islamica, con tutti i problemi di giustizia minorile internazionale connessi>>. (*ibid.*)

Ma non è solo un problema di religione. Infatti <<In qualche caso si chiedono clausole che consentano il lavoro minorile (Singapore con il limite dell'attività lavorativa a 12 anni), la possibilità di separare i figli dai genitori senza intervento del giudice (Bosnia), la possibilità di non rendere obbligatoria l'istruzione primaria (Malaysia) e così via.>> (*ibid.*)

Allora, come deve essere inteso il termine "bambino"? << I bambini come la quota mondiale dei minorenni o i bambini all'interno della cultura del loro popolo, dell'ideologia predominante, della loro religione? [...] Molta attenzione al riguardo va riposta perciò verso l'illusione di concordare "piccole dosi" di rifiuto dei diritti per preservare la "diversità" delle culture: questo veleno in piccole dosi, anziché un farmaco, potrebbe diventare l'inizio di una letale intossicazione per la cultura liberale della difesa della persona singola.>> (*ibid.*)

Possiamo usare il *casus* offerto da Vasconi 2005 per impostare la nostra discussione attorno al concetto di “disabilità”.

3.1.2 La disabilità come funzione sociale

Come si definisce un “disabile”? La domanda è altrettanto difficile quanto quella riguardo la definizione di “bambino”. La difficoltà, anche in questo caso, deriva dalla dimensione culturale, sociale della disabilità. Nella nostra società contemporanea, la disabilità è spesso definita in termini medici. Anche il comune sentire, generalmente, associa la disabilità alla sfera medica. L'immagine prototipica del disabile, diciamo pure il suo *semantic prime*, è un individuo dalle limitate capacità motorie e/o intellettive interessato da una costante presenza terapeutica (e quindi medica). Legare la disabilità alla sfera medica significa adottare un approccio più o meno consapevolmente terapeutico. Si ha cioè ben presente cosa è normale (camminare, esprimersi verbalmente in maniera chiara, avere integre le capacità cognitive ecc...) e cosa è patologico (la paralisi, l'incapacità di esprimersi, la menomazione cerebrale ecc...). La “patologia” è chiaramente identificabile e misurabile (i termometri per la febbre, le TAC per le neoplasie, le analisi del sangue ecc...), è una necessità della medicina e della tecnica moderna. Considerare la disabilità una patologia ha una doppia conseguenza: l'opposizione alla “normalità” e la necessità di una “misurabilità”. In altri termini, e unendo le due cose, l'approccio medico alla disabilità comporta la necessità di rendere misurabile questa particolare patologia che chiamiamo disabilità.

Generalmente le legislazioni dei paesi esaminati prendono le mosse dalla concezione medica della disabilità e solo recentemente si stanno compiendo timidi tentativi di inquadrare il problema da un altro punto di vista: un approccio “sociale” alla disabilità. L'approccio sociale, meglio “socioecologico” alla disabilità ribalta molti degli assunti che costruiscono l'ossatura dell'approccio medico. La disabilità non è più una patologia, un differenziale tra normale e non-normale, tra uno status di tranquillità e uno a cui deve far seguito una terapia, un'azione tesa, se possibile, a restaurare la condizione di salute, di normalità. La disabilità diventa una costruzione sociale, una funzione delle capacità dell'individuo nel contesto ecologico in cui vive. Schematicamente e semplificando molto, possiamo riassumere le caratteristiche dei due modelli in una tabella:

	Modello medico	Modello socioecologico
Definizione di disabilità	Status patologico, deviante rispetto alla normalità non patologica. Un deficit.	Rapporto tra le capacità dell'individuo e l'ambiente in cui abita.
Visione antropologica	E' un deficit.	E' una diversità nelle abilità.
Come ci si approccia alla disabilità	Cure, terapie, correzioni, riabilitazioni per ridurre il deficit rispetto allo standard.	Rimodellare l'ambiente per assicurare accesso e integrazione ad ogni individuo.

Scopo	Riabilitare (se possibile) o limitare i danni.	Includere, integrare.
Soggetti incaricati della gestione	Professionisti, medici, personale depresso alla riabilitazione e alla riduzione del deficit	Tutto l'ambiente interessato dalla presenza del "disabile"
Condizioni per ottenere assistenza	In base alla gravità (misurabile) della disabilità-patologia. Una classifica.	In base al riconoscimento dell'accesso all'istruzione e al lavoro inteso come diritto fondamentale di ogni individuo.

Il modello medico della disabilità e tutte le forme di assistenza al disabile che si sono sviluppate nel corso del Novecento affondano perciò le loro radici nella concezione della disabilità come patologia. Giova ricordare che <<La salute e la malattia sono invenzioni culturali>> (Lenzen 2002:908). Questa opposizione tra sano e patologico la si ritrova, altro grande tema filosofico, nell'opposizione tra normalità e follia. La disabilità, nel paradigma medico oltre che nell'immaginario comune, contiene entrambi questi estremi: la menomazione fisica e quella mentale. Come definire questa deviazione rispetto alla norma? Certo la tecnica fornisce metodi e strumenti empirici, eppure la definizione di parametri e di soglie, in altre parole la definizione di cosa sia patologico, è un dato fondamentalmente culturale.

Si è detto poco sopra che l'approccio di gran lunga prevalente è stato quello medico e che il concetto di disabilità è determinato socialmente. Nel mondo contemporaneo il modello medico, comunque, prevede un'integrazione nella società, in quanto la terapia è un tentativo più o meno efficace di rendere compatibile una "anormalità" con la "normalità" percepita. Si tratta di una conquista recente, perché i disabili, come i folli, sono stati esclusi dalla società per secoli. C'è tuttavia una testimonianza importante dell'età romana che ci mostra come, in realtà, una tendenza all'inclusione fosse presente già allora: il caso, raccontato da Plinio il Vecchio³, di Pedio, un bambino muto nato in una famiglia di alto rango che venne avviato alla pittura affinché si valorizzassero le risorse di cui disponeva. Col tempo Pedio, racconta Plinio, si sarebbe affermato come valente pittore. Un fatto sorprendente data anche la bassa considerazione che della pittura si aveva nell'ambiente romano dell'epoca, ritenuta un'arte meccanica. <<[...] un unicum pedagogico la scelta del genitore di affidare ad un maestro di pittura la cura dell'handicap del proprio bambino>> (Frasca 2010:100) L'unicità del fatto è data, oltre dalla scelta della pittura, dall'aver deciso di investire su un bambino menomato affinché potesse esprimere pienamente le sue risorse creative non intaccate dall'handicap. Normalmente, all'epoca, il destino di Pedio sarebbe stato molto diverso: ucciso alla nascita o alle prime manifestazioni della disabilità.

³ Plinio il Vecchio, *Naturalis historia*, 35, 135

Questa breve testimonianza, riportata da Plinio il Vecchio e analizzata in Frasca 2010, è forse il primo caso storicamente registrato in Occidente di approccio socioecologico alla disabilità: valorizzare la diversità dell'individuo disabile, riadattare l'ambiente in modo da includere e non escludere il disabile.

La culturalità della concezione di disabilità è ravvisabile sia in senso storico, come l'esempio riportato poco sopra ci ha mostrato, sia in senso geografico, orizzontale. Abbiamo citato, non a caso, l'esempio della definizione di "bambino" e i problemi che i redattori della Convenzione del 1989 si sono trovati a fronteggiare. Si ripeterebbero probabilmente le stesse dinamiche qualora volessimo dar corso ad una ipotetica Convenzione internazionale del disabile. Chissà poi una Convenzione internazionale del dislessico.

L'approccio socioecologico alla disabilità ha al centro della sua azione l'inclusione, il superamento delle barriere che impediscono l'accesso del disabile alla vita sociale. Sia che si tratti di barriere architettoniche che di barriere ideologiche, occuparsi di disabilità non può prescindere da questo compito. Rimodellare l'ambiente per renderlo adatto alle esigenze del disabile mette in gioco molti più soggetti. Se in un approccio di tipo medico i soggetti coinvolti sono il disabile e i terapeuti, nell'approccio socioecologico è tutto l'ambiente: l'adattamento, l'inserimento prevede la collaborazione di un complesso di persone. Pensiamo ad esempio un ufficio situato al primo piano, dove esiste una certa divisione del lavoro, alcune abitudini, un arredamento e così via e alla necessità di includervi un lavoratore con disabilità motorie o con DSA Immaginiamo ora un disabile motorio altamente qualificato che deve iniziare a lavorare in quell'ufficio. L'azienda non tarderà a costruire un montascale o a rendere più accessibile l'eventuale ascensore, verranno installate pedane per evitare i gradini interni ai corridoi, probabilmente verrà fornita al lavoratore disabile una scrivania di altezza o dimensioni diverse e così via. Nel caso del dislessico, si riorganizzerà il flusso di lavoro in modo da evitare che gli vengano affidati compiti gravosi per il suo disturbo (ad esempio compilare tabelle, riordinare cifre ecc...) e così via. Tutto ciò ha un costo innegabile. Il vantaggio dell'approccio socioecologico è l'integrazione, lo svantaggio, se così si può dire, è l'onere costante che l'ambiente nel suo insieme sperimenta nel doversi continuamente mettere in discussione. Ma non sono forse questi costi ripagati dalle risorse che in questo modo si liberano?

3.2 I DSA sono una disabilità?

Un altro grande tema dibattuto è legato alla natura dei DSA. La disputa non è solo linguistica come può sembrare ad un primo esame. Discutere se la dislessia, la discalculia ecc... siano disabilità, disturbi, patologie non è fine a se stesso. Ad esempio considerare i DSA una disabilità, come si è visto durante il nostro breve panorama, apre automaticamente le porte alle tutele legali riconosciute ai disabili, un fatto indubbiamente positivo benché molti sostengano che i DSA non siano da assimilare alle disabilità.

Generalmente nelle legislazione dei vari paesi esaminati la dislessia viene considerata una disabilità. Come abbiamo visto, un'applicazione rigorosa dell'approccio socioecologico risulterebbe in una scomparsa di fatto della concezione di disabilità. Rimodellare l'ambiente

per eliminare le “cause” della disabilità, ovvero quelle barriere che “creano” il disabile, ha purtroppo dei costi elevatissimi. Dunque la tendenza generalizzata a considerare i DSA al pari di una disabilità può non essere perfettamente allineata alle idee correnti della ricerca scientifica e sociale, ma ha un indubbio vantaggio pratico e, inoltre, una ragione storica.

Dal punto di vista storico, tutti i paesi hanno promulgato leggi a tutela delle persone disabili prima di quelle a tutela dei DSA. Le disabilità tutelate da queste prime leggi erano ovviamente disabilità visibili, classiche, caratterizzate da più o meno gravi minorazioni fisiche o mentali. Si tratta di leggi che prendevano ispirazione dal modello medico della disabilità. Quando poi si è sentita la necessità di creare provvedimenti che prendessero in considerazione i DSA, il processo naturale fu quello di integrare la legislazione vigente in materia di disabilità con parti più o meno ampie dedicate ai DSA. Al momento della prima formulazione di queste leggi l'accostamento dei DSA alle disabilità era dovuto alla sostanziale accettazione dell'approccio medico. In seguito, però, non si sono comunque fatte leggi ad hoc per i DSA, separate da quelle per le disabilità. Qui entra in gioco il vantaggio pratico: si sarebbero dovute riscrivere molte leggi daccapo senza sostanziali differenze se non la dichiarazione di principio che i DSA non sono una disabilità. Inoltre si sarebbero dovute regolare tutele in parte diverse e parallele rispetto a quelle già disponibili per i disabili. Insomma, qualificare i DSA come disabilità è la strada meno costosa in termini di sforzo legislativo ma anche economico: semplicemente si è allargato lo spettro delle tutele già previste dalla legislazione vigente, il che non è poi esattamente una cosa negativa se pensiamo ad esempio alla quantità e qualità delle tutele previste per i disabili. Prendiamo il caso americano: possiamo contare ben dieci leggi federali distinte a tutela dei disabili: *American with Disabilities Act, Telecommunications Act, Fair Housing Act, Air Carrier Access Act, Voting Accessibility for the elderly and Handicapped Act, National Voter Registration Act, Civil Rights Institutionalized Persons Act, Individual with Disabilities Education Act, Rehabilitation Act, Architectural Barriers Act*. Se proseguiamo nella nostra equazione dislessico = disabile, ci troviamo di fronte un mare di tutele assicurate, per lo meno sulla carta. Decisamente una bella comodità.

Tuttavia, esattamente come nel caso delle disabilità fisiche, i DSA richiedono una misurazione della loro gravità, un'operazione assai più difficile. Se per esempio misurare la gravità di un'invalidità motoria è ormai un processo standardizzato e affidabile, misurare la gravità di un DSA è cosa ben più complicata. Le legislazioni della maggior parte dei paesi assegnano aiuti, sgravi fiscali ecc... sulla base di questa “classifica” di gravità: più un disabile viene diagnosticato grave, più lo stato interverrà in suo favore. Sottoporre i DSA a questa classifica è la diretta conseguenza del loro accostamento alla disabilità, una comodità che ha però i suoi costi: si pensi ad esempio al caso di un dislessico particolarmente dotato che riesca a superare i test ideati per la verifica del grado di dislessia perché può supplire con sue particolari risorse interne alle difficoltà di lettura. Si vedrebbe escluso dai piani assistenziali, mentre un dislessico paradossalmente meno grave ma anche meno dotato potrebbe entrarne a far parte.

Inoltre si potrebbe verificare che il *mainstreaming*, l'inclusione richiesta dall'approccio socioecologico, sottragga in parte i soggetti con DSA dall'assistenza specialistica che invece

l'approccio medico prevede.

Ci sono casi in cui comunque è davvero difficile non giudicare i DSA una disabilità e si tratta di casi che dipendono appunto dal contesto. Prendiamo due individui con lo stesso grado di dislessia e immaginiamo che uno lavori come avvocato e l'altro come imbianchino. Viene abbastanza naturale immaginare che un avvocato, nella sua attività quotidiana, debba leggere velocemente una grande quantità di pagine e districarsi all'interno di un archivio fatto, appunto, di pagine scritte. Un imbianchino, invece, durante il suo lavoro si confronterà con la parola scritta probabilmente solo al momento di emettere una fattura o di ordinare materiali per la sua attività. Uno stesso grado di dislessia genera due livelli diversi di difficoltà: seria per l'avvocato, limitata per l'imbianchino. Ora, l'ambiente dell'ufficio dove lavora l'avvocato potrebbe considerare la dislessia come una disabilità piuttosto grave, tale da rendere estremamente difficoltoso il disbrigo dell'attività lavorativa quotidiana. L'ambiente di lavoro dell'imbianchino probabilmente non prenderebbe nemmeno in considerazione il problema, appunto perché non-problema per quel tipo di ambiente.

Come regolarci di fronte a casi di questo tipo? Secondo l'approccio socioecologico, occorrerebbe rimodellare l'ambiente, eppure rimodellare il flusso di lavoro di un ufficio risulta oltremodo complicato e costoso.

Insomma, se da un lato l'approccio socioecologico ha degli indubbi vantaggi e la sua applicazione costituirebbe un notevole progresso sociale verso la realizzazione piena dei diritti di cittadinanza, dall'altro pone seri problemi di ordine pratico. Probabilmente questo è uno dei motivi per cui, nonostante la crescente richiesta di disancorare i DSA dall'accostamento con la disabilità, le leggi attuali continuano a seguire un modello imperfetto ma più praticabile.

4. LEGGI IN MATERIA DI DSA NEL REGNO UNITO

Nel Regno Unito l'attenzione ai problemi dei dislessici ha una storia ormai abbastanza lunga.

Già negli anni Quaranta iniziano alcuni programmi, all'epoca di impianto esclusivamente clinico-medico e di orientamento neurologico. Ma è solo con gli anni sessanta che si è visto un cambio di passo: dal punto di vista accademico Critchley scrive “Developmental Dyslexia”⁴, la prima *summa* britannica, e non solo, delle conoscenze in tema di dislessia. A partire da (e attorno a) questo libro si sviluppa il movimento britannico pro-dislessia che porterà ad una serie di eventi e di innovazioni. Dapprima si fondano alcune associazioni locali, fino alla costituzione nel 1972 della British Dyslexia Association. È sempre Critchley che nel 1968 stabilisce il Discrepancy Criterion, il criterio in base al quale quoziente intellettivo e rendimento scolastico non sono direttamente collegati. In parole povere un

4 Critchley 1964

basso rendimento scolastico non coincide necessariamente con un basso quoziente intellettivo, diversamente da quanto si pensasse comunemente all'epoca. In concomitanza con l'emergere dei movimenti per i diritti civili e i progressi della scienza, l'attenzione nei confronti della dislessia inizia ad entrare anche nell'agenda politica. I primi risultati si raccoglieranno negli anni settanta: nel 1970 una legge chiamata Chronically Sick and Disabled Persons Act contiene il primo riferimento alla dislessia e le prime disposizioni a tutela dei bambini che soffrono di questo disturbo.

<< It shall be the duty of every local education authority to provide the Secretary of State at such times as he may direct with information on the provision made by that local education authority of special educational facilities for children who suffer from **acute dyslexia**.>> (Chronically Sick and Disabled Persons Act sec. 27 (1))

Non si parla ancora di DSA ma di “acute dyslexia”, il lessico che si ritrova all'interno della legge è fortemente influenzato dall'approccio medico alla dislessia, in tutto e per tutto equiparata ad una disabilità. Si tratta comunque del primo passo. Tuttavia larghi strati dell'opinione pubblica rimangono indifferenti o scettici nei confronti di quello che il Times stesso definiva, in un articolo del 1974, <<eccesso di zelo dei genitori della classe media che preferiscono identificare i loro bambini ottusi come dislessici piuttosto che stupidi>>⁵ Il 1978 vede un rapporto, noto come Warnock Report, da parte di una commissione d'inchiesta a proposito degli studenti con Special Education Needs, SEN. Per la prima volta le leggi britanniche utilizzano questo termine.

L'Education Act 1981 (*An Act to make provision with respect to children with special educational needs*.) per la prima volta usa il termine *Learning Difficulty* per definire i dislessici che, prima dell'Education Act 1981 erano compresi nella categoria degli studenti sub-normali: Educationally Sub Normal (ESN). Anche qui siamo di fronte alla prima apparizione nelle leggi britanniche di un termine che, assieme a SEN e dislessia costituirà parte importante del lessico legato al problema. Segue l'Education Act 1996 il quale stabilisce disposizioni specifiche in tema di DSA. Si tratta del maggiore riconoscimento del problema e del maggiore progetto di legge volto a fornirne una copertura organica. L'Education Act 1996 stabilisce che le Autorità di Educazione Locale (Local Education Authorities, LEA) predispongano delle misure specifiche per gli studenti con bisogni speciali. Dal punto di vista della consapevolezza del problema dislessia, uno dei risultati maggiormente degni di nota dell'Education Act 1996 è l'aver eliminato la necessità di una classificazione. I dislessici non sono più considerati né Educationally Sub-Normal, come avveniva prima dell'Education Act 1981, né facenti parte della grande famiglia dei “disabili”, come li si considerava tra 1981 e 1996. Semplicemente l'Education Act 1996 definisce un concetto più ampio, quello di “bisogni educativi speciali”, SEN, in questi termini:

5 Pollak 2005

<<For the purposes of this Act a child has "**special educational needs**" if he has a learning difficulty which calls for special educational provision to be made for him. Subject to subsection (4) below, a child has a "**learning difficulty**" if

(a) he has a significantly greater difficulty in learning than the majority of children of his age ; or

(b) he has a disability which either prevents or hinders him from making use of educational facilities of a kind generally provided in schools, within the area of the local authority concerned, for children of his age ; or

(c) he is under the age of five years and is, or would be if special educational provision were not made for him, likely to fall within paragraph (a) or (b) when over that age.

(3) " Special educational provision " means-

(a) in relation to a child who has attained the age of two years, educational provision which is additional to, or otherwise different from, the educational provision made generally for children of his age in schools maintained by the local education authority concerned ; and

(b) in relation to any child under that age, educational provision of any kind.

(4) A child is **not** to be taken as having a learning difficulty **solely because the language** (or form of the language) in which he is, or will be, taught is different from a language (or form of a language) which has at any time been spoken in his home. >> (Education act 1981)

<<A child has **special educational needs** if the child has a **learning difficulty** which calls for special educational provisions to be made⁶ >>(Education Act 1996, sec. 312.)

Come si vede, anche nell'Education Act 1996, rimane invariata la definizione di special educational needs. Dal punto di vista linguistico possiamo notare la soppressione di "to him" presente nel testo del 1981, molto probabilmente per evitare un linguaggio indirettamente sessista che molti lamentano caratterizzi i testi ufficiali. Anche da indizi come questo vediamo come il Regno Unito sia attento alle istanze antidiscriminatorie che provengono dalla società britannica.

La legge del 1981 spinge ancora oltre il suo livello di chiarezza, definendo esplicitamente che cosa significhi essere nella condizione di aver bisogno di special educational needs. Rivediamo la definizione:

<<A child has a learning difficulty if

(a) the child has a **significantly greater difficulty** in learning **than the majority** of children of the same age

(b) the child has a **disability** which either prevents or hinders use of educational facilities of a kind generally provided for children of the same age in schools within the area of the LEA⁷>> (Education Act 1996, sec. 312.)

6 Grassetto miei per mettere il luce il cambiamento del lessico

7 Grassetto miei

In realtà le cose sono meno semplici di quanto sembra. Se da un lato la legge sull'educazione del 1981 stabilisce in maniera chiara che 1) i bambini con DSA hanno diritto a provvedimenti educativi speciali e 2) i DSA si configurano come una difficoltà ad apprendere, maggiore rispetto alla media, dall'altro si creano nuovi problemi. In primo luogo diventa essenziale la produzione di statistiche di riferimento per quanto riguarda le capacità di apprendimento medie in un dato tempo e in un dato luogo. Le difficoltà sono quanto meno triplici: difficoltà nel trovare una base comune e standardizzata sulla quale condurre le statistiche, difficoltà nell'accordarsi su un livello soglia al di sotto del quale “inizia” per così dire lo status di DSA, difficoltà nel trovare i fondi e le capacità organizzative per la realizzazione delle statistiche. La crisi economica degli ultimi anni e la tendenza a spostare le poche risorse disponibili dal mantenimento del welfare verso altre priorità di certo non aiutano. Uno dei grandi problemi derivanti da questo tipo di impostazione “aperta” è sicuramente il livello di arbitrarietà che viene a crearsi nel decidere quali siano i bambini bisognosi di educazione speciale.

Un'altra legge che tutelava i diritti dei dislessici, insieme all'Education Act 1996, era il Disability Discrimination Act 1995 integrato nel 2001 dallo Special Educational Needs and Disability Act 2001, sostituito nel 2005 da un nuovo ed emendato Disability Discrimination Act 2005.

La sezione integrativa del 2001 (SENDA) ha una particolare importanza: estende le tutele contenute nel DDA 1995 anche al mondo dell'educazione. Se prima il Disability Discrimination Act 1995 si applicava soltanto al mondo lavorativo e non conteneva esplicitamente riferimenti ai DSA, SENDA 2001 integra il Disability Discrimination Act 1995 estendendo la sua portata. Prima del 2001, ricordiamo, i diritti all'educazione dei dislessici e dei disabili erano tutelati dall'Education Act 1996. SENDA ha costituito un primo passo nella direzione di fondere le due vie: le tutele nel mondo del lavoro (DDA) e nel mondo dell'educazione (Education Act 1996).

Si può rintracciare un trend nell'evoluzione della legislazione sui DSA anche dalla semplice osservazione del lessico usato. Partendo da prima del 1981, come già segnalato sopra, quando i dislessici erano considerati “sub-normali”, si procede per tappe ad una “de-disabilizzazione” del dislessico. La legge riconosce col passare del tempo la specificità del disturbo, allontanandosi più o meno consapevolmente dal modello medico che ancora, in certa misura, caratterizza certe espressioni delle leggi degli anni novanta, per giungere ad una accettazione più piena dei presupposti del modello socioecologico della disabilità. Un modello della disabilità in cui, paradossalmente, è difficile utilizzare la parola disabilità stessa. Non a caso i titoli delle leggi si evolvono di conseguenza: Disability Discrimination Act 1995/2005 e Disability Act 2001 cedono il passo ad un più generale Equality Act 2010. Per quanto i riferimenti alla disabilità siano necessari nel testo (dopo tutto è una legge sulla disabilità) è significativo che il titolo della legge cerchi di evitare questo tipo di

connotazione. Come a voler spostare l'accento sulla necessità di integrare, includere, modificare l'ambiente per garantire a tutti i cittadini un accesso equo (equality). L'aspetto terapeutico, medico, deficitario (dis-ability) passa in secondo piano. Questo è sicuramente una delle maggiori conquiste legislative in tema di diritti per il dislessico.

Dopo la nostra rapida analisi possiamo concludere dicendo che la legislazione britannica in tema di dislessia è molto avanzata. Tuttavia non è esente da problemi, contraddizioni e debolezze che cercheremo di mettere in luce e di discutere nei due capitoli seguenti dedicati al mondo della scuola e del lavoro. Gli effetti che la legislazione sulla dislessia può generare, si vedrà, sono sorprendenti.

5. LEGGI IN MATERIA DI DSA IN USA

La storia delle leggi a tutela dei disabili, e in particolare dei bambini con bisogni educativi speciali, ricalca abbastanza la storia delle conquiste dei diritti civili. Una differenza sostanziale tra USA e UK è il percorso decisamente meno conflittuale che ha caratterizzato il Regno Unito nella conquista di una legislazione che riconosce i diritti civili, ivi compresi quello all'educazione dei bambini disabili. In questo il Regno Unito ha sicuramente anticipato gli USA.

In America è solo del 1966 una legge a favore degli “studenti svantaggiati”, definizione nella quale erano anche compresi i disabili, ma non in maniera esplicita. Si tratta dell'Elementary and Secondary Education Act 1965 che tra le altre cose preveda lo stanziamento di fondi a favore dell'educazione per tutti i “disadvantaged children”. Tuttavia la legge sembra non aver avuto effetto. Infatti fino al 1975, anno dell'Education for All Handicapped Children Act, i bambini disabili erano normalmente isolati e segregati in istituti separati, lontani da quelli per i bambini “normali”. Craparo 2003 riporta le parole di un reporter che nel 1975 visitò uno di questi istituti: << I remember a day in New Mexico in one of that state's schools for handicapped children: rows and rows of children and adults strapped to their chairs in a dimly lit room, a cacophony of moans and screams. Four or five attendants stood watch over what seemed to be about a hundred “students.”>> (Craparo 2003:472)

Solo a partire dal 1972 le cose iniziano, lentamente, a cambiare. Come spesso accade sono le sentenze finali di alcuni casi emblematici ad aprire la strada all'iter legislativo. Si tratta di *Pennsylvania Association for Retarded Children v. Pennsylvania* e *Mills v. Board of Education*. La prima sentenza stabilì che le cosiddette scuole speciali in realtà erano diventate una sorta di ghetto ed erano ben lontane dal costituire quell'aiuto didattico ai fini del quale erano state istituite. A simili conclusioni giunse la seconda sentenza.

Non solo, un rapporto mostrò che 1.5 milioni di bambini negli USA erano totalmente esclusi dalle scuole pubbliche e 2.2 milioni non ricevevano un'educazione adeguata alle loro difficoltà.

Nel 1975, sulla scorta di questi eventi, il Congresso promulgò l'Education for All

Handicapped Children Act. Come si può notare dal titolo della legge, si parla ancora di handicap, di disabilità, all'interno dei quali sono compresi i dislessici

EAHCA è stata una legge in un certo senso rivoluzionaria: chiedeva a chi lavorava nella scuola di ripensare completamente il proprio modo di intendere l'educazione. L'EAHCA è stato emendato per la prima volta nel 1990, quando ha cambiato nome in Individuals with Disabilities Education Act, a cui sono seguiti emendamenti nel 1997 e nel 2004, ma nonostante i numerosi rifacimenti e il cambio di nome (da EAHCA a IDEA) le linee principali lungo le quali si muove la legge sono rimaste intatte dal 1975.

Ci sono due punti fondamentali degni di nota: l'assenza di generalizzazioni e la volontà di applicare dei criteri standard a tutti gli studenti disabili, il riconoscimento che la disabilità è parte naturale dell'esperienza umana. In altre parole il riconoscimento che la disabilità non è un "deficit", una diminuzione delle capacità, bensì semplicemente una *variazione* nelle capacità. Si può rintracciare qui un allontanamento dal modello medico della disabilità.

L'Americans with Disabilities Act 1990 stabilisce che i DSA ricevono tutele come le altre forme di disabilità (e quindi considera i DSA disabilità) ma né la formulazione originale del 1990 né gli emendamenti del 2008⁸ forniscono una definizione di DSA.

Un tassello fondamentale di IDEA è lo IEP (Individualized Education Program). Lo IEP, grosso modo equivalente al Piano Didattico Personalizzato, è il mezzo principe con cui è possibile dare implementazione alle disposizioni previste dalla legge. Lo IEP deve essere aggiornato di anno in anno affinché rispetti i mutamenti delle condizioni attuali dello studente.

<<INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM; IEP.—The term 'individualized education program' or 'IEP' means a written statement for each child with a disability that is developed, reviewed, and revised in accordance with section 614(d).>> (sec. 602. 14.)

IDEA è notevole per due motivi: per l'attenzione posta ai bisogni individuali di ogni studente disabile e per il dettaglio delle misure con cui stabilisce in che modo questi bisogni possano essere soddisfatti. Tuttavia IDEA lascia anche numerosi spazi aperti alla discussione e all'interpretazione, cosa da un lato positiva perché evita di schiacciare il mondo reale all'interno di definizioni poste dall'altro, ma negativa dall'altro perché crea diverse situazioni di ambiguità che non di rado hanno portato a cause legali e conflitti: le corti dei tribunali hanno perciò finito per cercare di disambiguare la legge attraverso una serie di sentenze, spesso controverse. Vedremo alcuni esempi di queste sentenze nei capitoli successivi.

Nel 2004 IDEA ha visto un emendamento importante, che non cambia l'impianto generale della legge, ma la armonizza e la integra con un'importante campagna avviata durante la

8 American with Disabilities Amendments Act 2008

presidenza Bush: No Child Left Behind Act 2001

Prima di proseguire è importante operare una distinzione tra due gruppi di leggi: NCLB e IDEA sono leggi sull'educazione (*education laws*) che trattano temi quali lo stanziamento di fondi per gli studenti con bisogni speciali, la regolamentazione di diagnosi, la definizione di chi può avvalersi dell'aiuto di stato e chi no ecc... Invece la sezione 504 del Rehabilitation Act 1973 e l'Americans with Disabilities Act 1990 sono leggi sui diritti civili (*civil rights laws*) e, in quanto tali, proibiscono la discriminazione sul luogo di lavoro o nell'educazione a chi è portatore di disabilità. Inoltre, se le education laws permettono lo stanziamento di fondi, le civil rights laws non prevedono questa opzione (presuppongono cioè che altre leggi attivino e regolino lo stanziamento di fondi in favore delle categorie che esse si occupano di proteggere). La conseguenza di tutto ciò è che i diritti degli studenti disabili, nel nostro caso dislessici, vengono regolati dall'incrocio di queste due grandi famiglie di leggi: da un lato ci sono le leggi che vietano la discriminazione in quanto tale (assicurando quindi protezione), dall'altro altre leggi si occupano di regolare gli aiuti di stato: a chi e in quale misura spettino. Si possono perciò verificare casi particolari, ad esempio studenti protetti dalla sezione 504 del Rehabilitation Act ma che non possiedono i requisiti per accedere alla categoria degli studenti con bisogni speciali tutelata da IDEA. Di per se questo può sembrare un fatto innocuo, ma in realtà non lo è. Vedremo che la dislessia, configurandosi come disturbo complesso, difficilmente misurabile in maniera precisa e isolabile dagli altri disturbi con cui presenta comorbidità, genera numerosi problemi. Inoltre è la stessa "apertura" di IDEA ad aumentare la profondità di tali problemi. Se ad esempio uno studente affetto da una lieve disabilità fisica è sicuramente tutelato dalle civil rights laws in quanto disabile, è probabile che non venga considerato studente con bisogni educativi speciali secondo la definizione di IDEA. Ovvero la sua condizione di disabilità potrà non essere considerata così grave da ritenere necessario la creazione di un Piano Didattico Personalizzato (IEP), di un team al suo servizio, di speciali misure compensative e dispensative. Prendiamo invece il caso di uno studente dislessico particolarmente intelligente e con un intuito superiore alla media. Messo di fronte ad un test canonico per misurare il livello di difficoltà di apprendimento potrebbe avvalersi delle sue risorse specifiche (intuito, creatività, ingegno) per aggirare i limiti imposti dalla dislessia e, così, superare il test. Questo studente si vedrebbe allora negata la possibilità di accedere ad un IEP quando invece, in quanto dislessico, ne avrebbe il diritto. Paradossalmente, a parità di livello di dislessia, un altro studente meno dotato si vedrebbe concesso lo status di studente con bisogni speciali. Uno dei problemi della dislessia è la sua esatta quantificazione. Questo, insieme alle ambiguità che IDEA contiene (le vedremo fra poco), genera non pochi problemi e non poche cause legali.

5.1 Analisi di IDEA

Dopo questa prima introduzione, addentriamoci nei dettagli di IDEA⁹ nella sua versione più

⁹ Ricordiamo che con l'emendamento 2004 la legge ha cambiato nome ed è diventata Individual with Disabilities Education Improvement Act 2004 (IDEIA). Siccome però si riconosce una sostanziale continuità da EAHCA a

aggiornata, quella del 2004

5.1.1 IDEA e NCLB: sei principi guida

Da una lettura attenta di IDEA e NCLB si possono estrapolare sei principi guida. L'emendamento del 2004 è consistito in gran parte nell'allineamento di IDEA al contenuto di NCLB, legge fortemente voluta dall'amministrazione Bush e divenuta bandiera delle sue politiche educative.

IDEA e NCLB contengono sei principi guida. Li enunciamo prima di passare all'analisi dettagliata di IDEA.

I sei principi guida di IDEA sono¹⁰:

- nessun rifiuto: ogni bambino disabile a cui si riconosce il diritto di aiuti educativi speciali secondo i criteri di IDEA non può essere escluso da questi aiuti
- valutazione equa:
- educazione appropriata: ogni studente disabile deve ricevere un'educazione appropriata e individuale alle sue necessità specifiche
- “least restrictive environment”: questo è il principio più importante e più controverso (perché ambiguo). Prevede che lo studente disabile abbia il diritto di ricevere un'educazione appropriata in un contesto di studenti non disabili (il cosiddetto *mainstreaming*) finché questo è possibile, cioè finché la disabilità dello studente non è così straordinariamente grave da richiedere un'educazione in un ambiente separato.
- Responsabilità ripartita : prevede che i genitori ritengano responsabile la scuola per l'educazione del loro figlio e la scuola ritenga i genitori responsabili del figlio
- partecipazione parentale: assicura che i genitori e lo studente stesso abbiano un ruolo attivo nel determinare il percorso educativo speciale dello studente

NCLB possiede anch'essa sei principi guida che IDEA ha provveduto a integrare con gli emendamenti del 2004. Infatti, NCLB è una legge fortemente voluta dall'amministrazione Bush, promulgata nel 2001. A partire da questa data molte leggi sull'educazione sono state emendate dal Congresso per integrarle con le linee guida di NCLB. I sei principi di NCLB sono:

- responsabilità e uniformità: gli studenti della scuola primaria e media devono dimostrare capacità standard in alcune aree importanti (inglese, matematica ecc...). La misurazione avviene attraverso la somministrazione di una valutazione standardizzata per tutti

IDEA e IDEIA, per semplicità useremo il nome IDEA per riferirci alla legge nel suo complesso e anche agli emendamenti del 2004

¹⁰ I sei principi guida di IDEA sono dovuti, in gran parte, ad una sentenza della Corte Suprema del 1982, conosciuta come sentenza Rowley, che il legislatore ha recepito in maniera piena. Si vedano i paragrafi successivi per una discussione della sentenza.

- insegnanti altamente qualificati: vengono stabiliti dei livelli minimi di competenza che gli insegnanti devono dimostrare di possedere
- interventi su base scientifica: gli insegnanti devono avvalersi di dati scientificamente dimostrati e dimostrabili nella valutazione degli studenti
- flessibilità: c'è un certo grado di indipendenza concesso alle *local educational agencies*¹¹
- sicurezza scolastica: comprende tutti quei provvedimenti mirati a garantire la sicurezza dell'ambiente
- partecipazione dei genitori: diritto da parte dei genitori di partecipare attivamente all'educazione dei propri figli, anche scegliendo di rimuovere i figli da una scuola che non ritengono adeguata.

IDEA fa suoi questi principi con gli emendamenti del 2004. Vediamo brevemente come:

- responsabilità: anche gli studenti con disabilità devono partecipare a questo tipo di valutazioni
- insegnanti altamente qualificati: a maggior ragione vale per gli insegnanti che hanno a che fare con studenti disabili
- interventi su base scientifica: IDEA predispone che ogni intervento didattico che coinvolge gli studenti disabili debba essere giustificato in base a seri criteri scientifici
- flessibilità: in questo caso la flessibilità riguarda l'allocazione e la gestione delle risorse finanziarie per i programmi educativi speciali
- sicurezza scolastica: particolarmente importante per gli studenti con disabilità (si pensi alle barriere architettoniche)
- partecipazione dei genitori: IDEA prevede che spetti ai genitori degli studenti disabili decidere se avvalersi o meno delle tutele di IDEA. Quindi i genitori hanno anche il diritto di rifiutare gli aiuti.

5.1.2 Analisi di IDEA

IDEA è una legge molto estesa, dettagliata e chiara. Sarà sufficiente lasciarla parlare per mettere in luce gli elementi più importanti che la caratterizzano. Nei capitoli seguenti vedremo come la legge presenti anche molti punti critici.

11 Corrispondono grosso modo alle local education authorities britanniche. L'acronimo è identico sia per UK che USA: LEA. LEA sono così definite dalla legge americana: <<EDUCATIONAL SERVICE AGENCY.—The term 'educational service agency'—“(A) means a regional public multiservice agency—“(i) authorized by State law to develop, manage, and provide services or programs to local educational agencies; and“(ii) recognized as an administrative agency for purposes of the provision of special education and related services provided within public elementary schools and secondary schools of the State; and“(B) includes any other public institution or agency having administrative control and direction over a public elementary school or secondary school.>> (IDEA sec. 602. 5a-b) Le State Educational Agencies (SEA) offrono lo stesso servizio ma ad un livello non locale e coordinano le attività delle LEA.

IDEA ,nella sua versione finale, inizia con un preambolo importante:

<< Disability is a natural part of the human experience and in no way diminishes the right of individuals to participate in or contribute to society.>>

Il preambolo continua indicando i presupposti che hanno portato alla formulazione della legge

<< Before the date of enactment of the Education for All Handicapped Children Act of 1975 (Public Law 94–142), the educational needs of millions of children with disabilities were not being fully met because- “(A) the children did not receive appropriate educational services; “(B) the children were excluded entirely from the public school system and from being educated with their peers; “(C) undiagnosed disabilities prevented the children from having a successful educational experience; or “(D) a lack of adequate resources within the public school system forced families to find services outside the public school system.>> (sec. 601. c)

I due momenti salienti della sezione 601. sono la dichiarazione dei mezzi con cui è possibile rendere più efficace la partecipazione degli studenti disabili alla vita scolastica (si noti “almost 30 years of research and experience” esplicito riconoscimento del principio “interventi su base scientifica” sopra esposto) e gli scopi, i “purposes” della legge. Vediamo:

<<Almost 30 years of research and experience has demonstrated that the education of children with disabilities can be made more effective by—

“(A) having **high expectations** for such children and ensuring their access to the general education curriculum in the regular classroom, to the maximum extent possible, in order to—

“(i) meet developmental goals and, to the maximum extent possible, the challenging expectations that have been established for all children; and

“(ii) be prepared to lead productive and independent adult lives, to the maximum extent possible;

“(B) strengthening the **role and responsibility of parents** and ensuring that families of such children have meaningful opportunities to participate in the education of their children at school and at home;

“(C) coordinating this title with other local, educational service agency, State, and Federal school improvement efforts, including improvement efforts under the Elementary and Secondary Education Act of 1965, in order to ensure that such children benefit from such efforts and that special education can become a service for such children rather than a place where such children are sent;

“(D) providing **appropriate special education** and related services, and aids and supports in the regular classroom, to such children, whenever appropriate;

“(E) supporting high-quality, intensive preservice preparation and professional development for all personnel who work with children with disabilities in order to ensure that such personnel have the skills and knowledge necessary to improve the academic achievement and functional performance of children with disabilities, including the use of scientifically based instructional practices, to the maximum extent possible;

“(F) providing incentives for whole-school approaches, scientifically based early reading programs, positive behavioral interventions and supports, and early intervening services to reduce the need to label children as disabled in order to address the learning and behavioral needs of such children;

“(G) focusing resources on teaching and learning while reducing paperwork and requirements that do not assist in improving educational results; and

“(H) supporting the development and use of technology, including assistive technology devices and assistive technology services, to maximize accessibility for children with disabilities.>> (sec. 601. 6)

Gli scopi:

<< “PURPOSES .—The purposes of this title are—

(1)

(A) to ensure that all children with disabilities have available to them a **free appropriate public education** that emphasizes special education and related services designed to meet their unique needs and prepare them for further education, employment, and independent living;

(B) to ensure that the rights of children with disabilities and parents of such children are protected; and

(C) to assist States, localities, educational service agencies, and Federal agencies to provide for the education of all children with disabilities;

(2) to assist States in the implementation of a statewide, comprehensive, coordinated, multidisciplinary, interagency system of early intervention services for infants and toddlers with disabilities and their families;

(3) to ensure that educators and parents have the necessary tools to improve educational results for children with disabilities by supporting system improvement activities;

coordinated research and personnel preparation; coordinated technical assistance, dissemination, and support; and technology development and media services; and

(4) to assess, and ensure the effectiveness of, efforts to educate children with disabilities.e>>
(sec. 601. 14.d)

Molto significativa è poi la sezione 602, dove IDEA definisce in ordine alfabetico i termini che verranno utilizzati nel corpo della legge. Anche qui vale la pena di lasciare la parola direttamente alla legge. Questo paragrafo ci servirà poi come corpus di citazioni da utilizzare per il nostro lavoro. Selezioniamo solo tre termini centrali per il nostro discorso: “child with a disability”, “free appropriate public education”, “specific learning disability”.

<< CHILD WITH A DISABILITY .—

(A) IN GENERAL .—The term ‘child with a disability’ means a child—

(i) with mental retardation, hearing impairments (including deafness), speech or language impairments, visual impairments (including blindness), serious emotional disturbance referred to in this title as ‘emotional disturbance’), orthopedic impairments, autism, traumatic brain injury, other health impairments, or specific learning disabilities; and

(ii) who, by reason thereof, needs special education and related services.

(B) CHILD AGED 3 THROUGH 9 .—The term ‘child with a disability’ for a child aged 3 through 9 (or any subset of that age range, including ages 3 through 5), may, at the discretion of the State and the local educational agency, include a child—

(i) experiencing developmental delays, as defined by the State and as measured by appropriate diagnostic >> (sec. 602. 3)

<<FREE APPROPRIATE PUBLIC EDUCATION .—The term ‘free appropriate public education’ means special education and related services that—

(A) have been provided at public expense, under public supervision and direction, and without charge;

(B) meet the standards of the State educational agency;

(C) include an appropriate preschool, elementary school, or secondary school education in the State involved; and

(D) are provided in conformity with the individualized education program required under section 614(d). >> (IDEA sec. 602. 9)

<<INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM; IEP.—The term ‘individualized education program’ or ‘IEP’ means a written statement for each child with a disability that is developed, reviewed, and revised in accordance with section 614(d). >> (sec. 602. 14)

<< SPECIFIC LEARNING DISABILITY .—

(A) IN GENERAL .—The term ‘specific learning disability’ means a disorder in 1 or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, which disorder may manifest itself in the imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell, or do mathematical calculations.

“(B) DISORDERS INCLUDED .—Such term includes such conditions as perceptual disabilities, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia.

“(C) DISORDERS NOT INCLUDED .—Such term does not include a learning problem that is primarily the result of visual, hearing, or motor disabilities, of mental retardation, of emotional disturbance, or of environmental, cultural, or economic disadvantage. >> (sec. 602. 30)

È da notare la definizione di learning disability fornita da IDEA: abbiamo qui un chiaro esempio di come i DSA vengano da un lato trattati come disabilità, dall'altro se ne rimarca la loro natura differente. Nei “disorders not included” infatti si citano esplicitamente disabilità di tipo fisico e psichico.

5.1.3 Implementazione dei sei principi

Si è parlato poco sopra dei sei principi a cui si ispira IDEA. Vediamo ora in che modo la legge cerca implementarli.

Nessun rifiuto

<<A free appropriate public education is available to all children with disabilities residing in the State between the ages of 3 and 21, inclusive, including children with disabilities who have been suspended or expelled from school. >> (sec. 612. 1a)

Qui “all” si riferisce alla totalità dei bambini. Seguendo il principio del nessun rifiuto, anche agli studenti così disabili da non essere in grado di apprendere alcunché o addirittura disabili con problemi disciplinari deve essere garantito il servizio. Non solo: per essere sicuri che davvero “tutti” i bambini disabili possano godere delle tutele di IDEA è predisposto un censimento annuale. Anche le barriere architettoniche costituiscono una violazione del principio “nessun rifiuto”

Valutazione equa

La nondiscriminatory evaluation (NDE) è assicurata in primo luogo da un team composto da professionisti, insegnanti e i genitori dello studente disabile. Le stesse persone poi costituiranno il team incaricato di redigere lo IEP. Questa è la strategia fondamentale per il

raggiungimento di una valutazione equa: chi valuta lo studente disabile sono le stesse persone che lo seguono da vicino con lo IEP:

<<“(C) PROCEDURES.—

“(i) IN GENERAL.—Such initial evaluation shall consist of procedures—

“(I) to determine whether a child is a child with a disability (as defined in section 602) within 60 days of receiving parental consent for the evaluation, or, if the State establishes a timeframe within which the evaluation must be conducted, within such timeframe; and

“(II) to determine the educational needs of such child.>> (sec. 614 a.1.c)

Lo stesso NDE team (l'initial evaluation) sarà incaricato di redigere lo IEP:

<<REVIEW OF EXISTING EVALUATION DATA.—As part of an initial evaluation (if appropriate) and as part of any reevaluation under this section, the IEP Team and other qualified professionals, as appropriate, shall—

“(A) review existing evaluation data on the child, including—

“(i) evaluations and information provided by the parents of the child;

“(ii) current classroom-based, local, or State assessments, and classroom-based observations; and

“(iii) observations by teachers and related services providers; and

“(B) on the basis of that review, and input from the child’s parents, identify what additional data, if any, are needed>> (sec. 614.c.1.B)

Degno di nota soprattutto per il nostro lavoro, è la “Special rule” per i DSA.

<<SPECIFIC LEARNING DISABILITIES.—

“(A) IN GENERAL.—Notwithstanding section 607(b), when determining whether a child has a specific learning disability as defined in section 602, a local educational agency shall not be required to take into consideration whether a child has a severe discrepancy between achievement and intellectual ability in oral expression, listening comprehension, written expression, basic reading skill, reading comprehension, mathematical calculation, or mathematical reasoning.

“(B) ADDITIONAL AUTHORITY.—In determining whether a child has a specific learning disability, a local educational agency may use a process that determines if the child responds to scientific, research-based intervention as a part of the evaluation procedures described in paragraphs (2) and (3).>> (sec. 614.b.6.)

Questa special rule è di particolare importanza. IDEA mette per iscritto il rifiuto di un metodo spesso usato nella valutazione dei dislessici: la discrepanza tra performance e quoziente intellettivo, metodo tradizionale spesso criticato.

IDEA stabilisce che la valutazione debba avvenire soltanto sulla base di “scientific research based interventions”, in larga parte cioè il metodo RTI. Questa è un'integrazione dovuta agli emendamenti del 2004: si tratta infatti del terzo principio di NCLB.

Educatione appropriata

La definizione di educazione appropriata è stata vista poco sopra (sec. 602.9.) In estrema sintesi si tratta di un'educazione pubblica, gratuita e che segue le indicazioni dello IEP. Gli emendamenti del 2004 non hanno toccato questa definizione di educazione appropriata che si deve, come spesso accade nella redazione delle leggi, ad un pronunciamento della Corte Suprema in una sentenza del 1982 conosciuta come *sentenza Rowley*¹². La sentenza Rowley è alla base di molti dei sei principi guida di IDEA. Brevemente, la sentenza Rowley definisce il concetto di educazione appropriata in due modi:

benefit standard: educazione “appropriata” significa disporre di un programma che dia allo studente disabile alcuni benefit evidenti

process standard: educazione “appropriata” significa che l'educazione deve contenere una valutazione non discriminatoria, prevedere uno IEP, cercare di collocare lo studente nel least restrictive environment, garantire che i genitori possano verificare i voti e la valutazione che avviene a scuola e avere la possibilità di un'udienza pre-processuale nel caso non ritenessero che la scuola rispetti gli standard sopraelencati.

5.1.4 L'Individualized Education Program

Fulcro dell'educazione appropriata e fulcro dell'intera legge è lo IEP. Vediamo innanzi tutto come IDEA definisce lo IEP da che parti è composto:

<<INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAMS.—

(1) DEFINITIONS.—In this title:

(A) INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM.—

(i) IN GENERAL.—The term ‘individualized education program’ or ‘IEP’ means a **written** statement for each child with a disability that is developed, reviewed, and revised in accordance with this section and that includes—

(I) a **statement of the child’s present levels** of academic achievement and functional performance, including—

(aa) how the child’s disability affects the child’s involvement and progress in the general education curriculum;

(bb) for preschool children, as appropriate, how the disability affects the child’s participation in appropriate activities; and

12 Board of Education v. Rowley, 458 U.S. 176

(cc) for children with disabilities who take alternate assessments aligned to alternate achievement standards, a description of benchmarks or short-term objectives;

(II) a **statement of measurable annual goals**, including academic and functional goals, designed to—

(aa) meet the child's needs that result from the child's disability to enable the child to be involved in and make progress in the general education curriculum; and

(bb) meet each of the child's other educational needs that result from the child's disability;

(III) a description of how the child's progress toward meeting the annual goals described in subclause (II) will be measured and when periodic reports on the progress the child is making toward meeting the annual goals (such as through the use of quarterly or other periodic reports, concurrent with the issuance of report cards) will be provided;

(IV) a **statement of the special education and related services** and supplementary aids and services, **based on peer-reviewed** research to the extent practicable, to be provided to the child, or on behalf of the child, and a statement of the program modifications or supports for school personnel that will be provided for the child—

(aa) to advance appropriately toward attaining the annual goals;

(bb) to be involved in and make progress in the general education curriculum in accordance with subclause (I) and to participate in extracurricular and other nonacademic activities; and

(cc) to be educated and participate with their children with disabilities and nondisabled children in the activities described in this subparagraph;

(V) an **explanation** of the extent, **if any**, to which **the child will not participate with nondisabled children in the regular class** and in the activities described in subclause (IV)

(cc);

(VI)(aa) a statement of any individual appropriate **accommodations** that are necessary to measure the academic achievement and functional performance of the child on State and districtwide assessments consistent with section 612(a)(16)(A); and child shall take an alternate assessment on a particular State or districtwide assessment of student achievement, a statement of why—

(AA) the child cannot participate in the regular assessment; and

(BB) the particular alternate assessment selected is appropriate for the child;

(VII) the projected **date** for the beginning of the services and modifications described in subclause (IV), and the anticipated **frequency, location, and duration** of those services and modifications; and

(VIII) beginning not later than the first IEP to be in effect when the child is 16, and updated annually thereafter—

(aa) appropriate measurable postsecondary goals based upon age appropriate transition assessments related to training, education, employment, and, where appropriate, independent living skills;

(bb) **the transition services** (including courses of study) needed to assist the child in reaching those goals; and

(cc) beginning not later than 1 year before the child reaches the age of majority under State law, a statement that the child has been informed of the child's rights under this title, if any,

that will transfer to the child on reaching the age of majority under section 615(m).>> (sec. 614 d.)

<<(B) INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM TEAM .—The term ‘individualized education program team’ or ‘IEP Team’ means a group of individuals composed of—

(i) the **parents** of a child with a disability;

(ii) not less than 1 **regular education teacher** of such child (if the child is, or may be, participating in the regular education environment);

(iii) not less than 1 **special education teacher**, or where appropriate, not less than 1 special education provider of such child;

(iv) a **representative of the local educational agency** who—

(I) is qualified to provide, or supervise the provision of, specially designed instruction to meet the unique needs of children with disabilities;

(II) is knowledgeable about the general education curriculum; and resources of the local educational agency;

(v) an individual who can interpret the instructional implications of evaluation results, who may be a member of the team described in clauses (ii) through (vi);

(vi) at the discretion of the parent or the agency, other individuals who have knowledge or special expertise regarding the child, including related services personnel as appropriate; and

(vii) **whenever appropriate, the child with a disability.**>> (*ibid.*)

<<(iii) WRITTEN AGREEMENT AND CONSENT REQUIRED .—A parent’s agreement under clause (i) and consent under clause (ii) shall be in writing.>> (*ibid.*)

<<(2) REQUIREMENT THAT PROGRAM BE IN EFFECT .—

(A) IN GENERAL .—**At the beginning of each school year**, each local educational agency, State educational agency, or other State agency, as the case may be, shall have in effect, for each child with a disability in the agency’s jurisdiction, an individualized education program, as defined in paragraph (1)(A). >> (*ibid.*)

<<(3) DEVELOPMENT OF IEP .—

“(A) IN GENERAL .—In developing each child’s IEP, the IEP Team, subject to subparagraph (C), shall consider—

“(i) the **strengths** of the child;

“(ii) the **concerns** of the parents for enhancing the education of their child;

“(iii) the **results** of the initial evaluation or most recent evaluation of the child [...] >> (*ibid.*)

Lo IEP è considerato, come detto, il fulcro della legge. Pertanto IDEA dedica parecchie pagine alla definizione e regolamentazione di questo fondamentale strumento. Lo IEP è una sorta di collante tra le varie sezioni: tra la valutazione non discriminatoria, il least restrictive environment ecc... Bisogna sottolineare inoltre alcuni punti chiave del modo in cui lo IEP è regolamentato da IDEA. Innanzi tutto IEP è composto da:

- il livello di abilità dello studente
- il livello delle sue disabilità
- un elenco di obiettivi didattici da raggiungere
- le modalità dei servizi educativi speciali basati, si noti, “ on peer-reviewed research to the extent practicable” (in rispetto del principio scientifico di NCLB)
- una spiegazione valida dei motivi per cui lo studente venga eventualmente isolato dal resto della classe (in rispetto del principio del least restrictive environment)
- l'inizio dello IEP non può avvenire dopo il compimento del 16 anno di età e deve essere aggiornato annualmente

E poi il team che compone lo IEP :

- composto da i genitori, almeno un insegnante, almeno 1 insegnante speciale, un rappresentante della local educational agency, un soggetto che sappia tradurre le valutazioni dello studente in attività riabilitative da realizzare, eventualmente ogni altro soggetto ritenuto esperto del particolare caso dello studente in questione e qualora sia appropriato, lo studente stesso

IDEA estende la sua portata anche all'età prescolare per evitare che situazioni potenzialmente a rischio restino senza attenzione e prevenzione. Predisporre quindi un piano speciale per le famiglie, l'*Individualized Family Service Plan* (IFSP) (sez. 636.) che si applica a neonati e bambini fino ai tre anni, in tutto e per tutto simile allo IEP che invece si applica dai tre ai ventuno anni. Addirittura gli emendamenti del 2004 hanno inserito norme specifiche sulle abilità pre-lettura, modellandoli sugli equivalenti piani per la lettura dello IEP. IDEA vuole cioè agire già dai primi di anni di vita del bambino per misurare se le sue abilità cognitive o, nel caso che interessa a noi, linguistiche, sono commisurate alla sua età.

<< a statement of the measurable results or outcomes expected to be achieved for the infant or toddler and the family, **including pre-literacy and language skills**, as developmentally appropriate for the child, and the criteria, procedures, and timelines used to determine the degree to which progress toward achieving the results or outcomes is being made and whether modifications or revisions of the results or outcomes or services are necessary>> (sec 636.d.3)¹³

13 Grassetto miei

Least restrictive environment

Il principio del least restrictive environment è, assieme a IEP e IFSP, la parte più importante della legge. Il least restrictive environment si basa sull'idea dell'inclusione: far sì che lo studente non venga escluso dalla comunità dei suoi pari se non in casi di estrema necessità, quando sia impossibile rispettare il principio della “appropriate education” senza separare lo studente disabile in un altro ambiente a lui più adatto. Si nota come tra i principi ispiratori della legge si instauri una dialettica non facile da gestire: il least restrictive environment, principio nato in seguito all'esperienza negativa delle “scuole speciali” dove gli handicappati venivano segregati prima del 1975, deve venire a patti con l'appropriate education. Non si tratta sempre di una decisione facile e infatti non è raro che sia un tribunale a risolvere la questione.

L'interesse ai fini del nostro lavoro è dato dal fatto che non solo i disabili gravi si trovano spesso nella condizione di dover essere separati dalla classe dei non disabili. E' una condizione che può interessare anche il dislessico. Benché raramente sia necessario istituire un percorso educativo separato per uno studente con DSA, non è così infrequente che si debba ricorrere ad ore integrative da svolgere al di fuori della classe. Qui entrano in gioco diversi fattori; soprattutto, dal punto di vista glottodidattico, occorre valutare vantaggi e svantaggi di una tale separazione, perché spesso sottoporre un dislessico ad attività integrative o sostitutive allontanandolo anche solo parzialmente dalla classe può aumentare quel senso di estraneità che invece il principio del *mainstreaming* vuole eliminare. Ora dedichiamo attenzione all'analisi di come IDEA implementi il principio del least restrictive environment.

IDEA ritiene che si può rendere più efficace l'educazione di uno studente disabile semplicemente nutrendo:

<< **high expectations** for such children and ensuring their access to the **general education curriculum** in the **regular classroom**, to the **maximum extent possible**,>> (sec. 600.c.5)

<< To the maximum extent appropriate, children with disabilities, including children in public or private institutions or other care facilities, are **educated with children who are not disabled**, and special classes, separate schooling, or other removal of children with disabilities from the regular educational environment occurs only when the nature or severity of the disability of a child is such that education in regular classes with the use of supplementary aids and services cannot be achieved satisfactorily.>> (sec 612.a.5)

IDEA quindi ritiene che garantire l'accesso alle classi normali e all'educazione curricolare è il modo migliore per assicurare una appropriate education e questo deve essere fatto “to the maximum extent possible”. In sintesi: includere a meno che non sia non appropriato.

Una decisione non semplice, che deve essere presa rispettando il principio della “scientificità”. Come vedremo, è in merito a questa decisione che nasce il maggior numero

di cause legali. Infatti, decidere se separare lo studente dal percorso di studi curricolare è una decisione delicata che non spetta ai genitori ma ad un apposito team di esperti. Non è raro che i genitori si appellino contro giudizi che non condividono.

Responsabilità partecipata

Questo principio stabilisce il diritto da parte di genitori e studenti di reclamare i propri diritti tutelati da IDEA e, al contempo, garantisce alle agenzie di educazione alcuni diritti nei confronti di genitori e studenti. Ad esempio un diritto fondamentale dei genitori è quello di avere l'ultima parola sull'accettare o meno lo IEP e le tutele stesse di IDEA. D'altro canto si riconosce alle agenzie di educazione la possibilità di estromettere lo studente dal programma educativo speciale qualora vengano meno i motivi per i quali era stato inserito. La legge, comunque, si preoccupa di tutelare lo studente anche in caso di contese legali tra parenti e istituzioni governative tramite il cosiddetto "No disciplinary stay-put requirement"

<< Except as provided in subsection (k)(4), during the pendency of any proceedings conducted pursuant to this section, unless the State or local educational agency and the parents otherwise agree, the child shall remain in the then-current educational placement>> (sec. 615.j.)

In altre parole allo studente viene garantita la permanenza all'interno del programma educativo speciale anche durante il periodo di dibattimento di un'eventuale causa legale sul diritto o meno che lo studente goda del programma educativo speciale.

Siccome il resto della legge, pur molto interessante, non offre contenuti rilevanti per la nostra indagine, interrompiamo qui la nostra analisi articolo per articolo.

6. RIFLESSIONI

IDEA è una legge complessa e articolata. Dopo gli emendamenti del 2004 è diventata ancora più minuziosamente prescrittiva. Molti sospettano che l'infittirsi eccessivo delle norme contenute in IDEA sia frutto della sfiducia e del sospetto che l'amministrazione Bush ha sempre nutrito nei confronti del Dipartimento dell'Educazione. <<The statutory language is so comprehensive that little room for interpretation remained. [...]Republicans, who sought to abolish the Department of Education under the Reagan presidency, do not trust the permanent bureaucracy there>> (Weber 2006:13).

La minuziosità della legge secondo Weber 2006 sarebbe dovuta almeno in parte alla volontà di ingessare ogni possibile interpretazione nei binari prestabiliti dal Congresso. Una volontà politica, insomma, per estirpare alla radice la possibilità che il Dipartimento dell'Educazione possa avere spazi di manovra nell'interpretazione e applicazione della legge.

Questa rigidità della legge dopo gli emendamenti del 2004 è però in forte contrasto con l'impianto complessivo del testo quale originariamente concepito, un testo che tutela

l'individualità degli studenti con bisogni educativi speciali e garantisce un'adeguata elasticità interpretativa. In IDEA si possono rintracciare queste due tendenze conflittuali.

B. APPLICAZIONI AL MONDO DELLA SCUOLA

7. LEGGI SPECIFICHE PER L'AMBITO SCOLASTICO

La legislazione sulla dislessia è fortemente incentrata sul mondo della scuola. Mentre il programma di tutele in ambito lavorativo è assai meno sviluppato, come si vedrà nel paragrafo successivo, la scuola riveste un ruolo di primaria importanza per le leggi pro dislessia che abbiamo esaminato finora. Probabilmente le ragioni di questo fatto sono da ricercare in una serie di fattori diversi, non da ultimo la comune percezione che la dislessia sia una sorta di “disturbo dell'infanzia”, percezione rafforzata dalle diagnosi che normalmente avvengono in età scolare. Più precisamente durante la scuola primaria, che è poi il target principale delle leggi che abbiamo analizzato nei paragrafi precedenti. Si tratta di una tendenza generale riscontrabile in tutti i paesi che si sono dotati di leggi pro dislessia: la scuola primaria è il cantiere di queste leggi, è l'ambiente per il quale le leggi sono diseguate e dal quale hanno preso spunto. L'istruzione superiore, pur formalmente coperta dall'impianto delle tutele, è tuttavia abbastanza trascurata alla prova dei fatti: i programmi speciali per gli studenti dislessici delle superiori e in generale la consapevolezza da parte degli insegnanti è sicuramente minore. In ambito universitario, poi, lo è ancora meno. Certamente, e lo abbiamo visto nei paragrafi precedenti, le misure dispensative e compensative previste dalla legge si estendono a tutti i livelli dell'istruzione. Ciò che cambia è la consapevolezza generale che accompagna lo studente dislessico nelle varie tappe del suo percorso educativo.

7.1 Il Regno Unito: un esempio di PDP “leggero”

In Gran Bretagna sono due le leggi che tutelano i DSA: da un lato abbiamo una civil rights law, come il Disability Discrimination Act, emendato più volte, dall'altro abbiamo leggi sull'educazione, in particolare l'Education Act 1996 integrato dallo Special Educational Needs and Disability Act 2001. SENDA emenda anche parti del DDA 1995: dal fatto che una legge sull'educazione contiene emendamenti di una legge sulla disabilità precedente si può riscontrare la volontà del legislatore di mostrare che le leggi sull'educazione speciale e le leggi anti discriminazione sono strettamente legate.

Le leggi britanniche sono molto precise e tengono conto di una serie ampia di discriminazioni. Tra queste i DSA, citati come “learning difficulty” per la prima volta nell'Education Act 1981.

Tra le “provisions” che la legge britannica impone, c'è anche l'IEP, ma a differenza di quanto avviene nell'americano IDEA non è definito in maniera precisa. Esistono delle linee guida che indicano come un IEP debba essere fatto ma non sono contenute in un testo di legge. Si tratta piuttosto di circolari ministeriali che non hanno quindi la forza di una legge. In realtà, ad uno sguardo più attento, possiamo scovare una sorta di IEP “nascosto” all'interno di SENDA 2001. Alcuni sezioni di SENDA contengono disposizioni che si

riferiscono alle modalità di redazione di un IEP, anche senza citarlo esplicitamente. Probabilmente non si è voluto tratteggiare in maniera troppo rigida un documento che per sua natura deve essere elastico. Allo stesso tempo si è cercato però di stabilire ad esempio alla sezione 28d dei confini e delle richieste minime precise riguardanti un altro tipo di piano: “accessibility strategy and plans”. Si tratta di strategie didattiche generali, non individualizzate. Resta comunque facile poter applicare questa sezione anche ad un IEP. Infatti si sancisce che ogni autorità scolastica locale deve redigere uno “strategic plan” per tutte le scuole di cui è responsabile, il quale deve essere “in written form” e deve aumentare “the extent to which disabled pupils can participate in the schools' curriculum”, migliorare “improving the physical environment of the schools for the purpose” e ogni autorità scolastica locale deve “implement their accessibility strategy”. (sez 28d)

Dal punto di vista dell'educazione scolastica, il Regno Unito ha scelto un profilo legislativo ampio ma leggero: da un lato ci si cura di allargare lo spettro delle tutele legali a tutti gli studenti svantaggiati; dall'altro la legge pur non trascurando nessun aspetto non entra nei dettagli probabilmente per evitare rigidità.

7.2 Gli Stati Uniti e un caso studio di inclusione integrale: il least restrictive environment

La legislazione USA in materia di DSA adotta un approccio molto più “pesante” rispetto a quello britannico. Ne è segno IDEA, che contiene in maniera molto precisa e minuziosa le regole su come si deve creare un IEP, chi deve parteciparvi e così via. La precisione estrema di IDEA sembra lasciare poco spazio all'interpretazione della legge o alla libertà di azione. In realtà, come attestato in Craparo 2003, IDEA lascia spazio a molte ambiguità. Uno spazio riempito da una lunga serie di sentenze di tribunale. L'ambito che ha generato più litigi (e più cause legali) è la richiesta del “least restrictive environment”, altrimenti noto come inclusione. Abbiamo visto che il least restrictive environment consiste nell'evitare a tutti i costi che uno studente disabile o con DSA venga isolato e messo in un ambiente educativo separato, una scelta determinata dall'esperienza devastante della segregazione perpetrata ai danni degli studenti disabili fino a tutti gli anni Settanta. Il principio del least restrictive environment è ripetuto con forza in molti punti di IDEA e costituisce, come si è visto al paragrafo 2.5. , uno dei sei principi cardine sui quali si fonda. Il principio è per sua natura difficilmente sottoponibile a norme precise: si tratta di una decisione da prendere caso per caso, valutando ogni singolo studente. Una libertà da un lato, un problema interpretativo-decisionale dall'altro. Chi dovrebbe infatti decidere l'ambiente educativo più adatto per gli studenti con DSA? Di certo non le corti dei tribunali. Eppure sembra che dall'approvazione della nuova IDEA si siano moltiplicati i ricorsi ai giudici come strategia ultima per dirimere ogni contenzioso tra scuola e genitori. Lentamente, suggerisce Craparo 2003, la decisione sul least restrictive environment sta passando nelle mani dei tribunali, un'istituzione che

IDEA certo non si prefigurava con questo ruolo¹⁴. Vediamo alcuni esempi di queste sentenze:

Board of Education of the Hendrick Hudson Central School District v. Rowley – 1982:

E' una sentenza del 1982. La Corte Suprema dovette esprimere il proprio parere sul ricorso da parte dei genitori di Amy Rowley, una studentessa sorda a cui la scuola aveva rifiutato di concedere un interprete che traducesse in lingua dei segni le lezioni. Lo IEP di Amy non prevedeva un interprete, il quale le fu assegnato in maniera sperimentale per due settimane solo dietro lunga insistenza dei genitori. Alla fine delle due settimane fu l'interprete stesso a dire che Amy non aveva bisogno di lui. Il motivo era che Amy aveva un rendimento scolastico sufficiente anche senza l'aiuto di un interprete. La Corte Suprema si pronunciò a favore dei genitori: Amy non stava ricevendo una “free appropriate education” come prevede IDEA. La sentenza fu motivata in questo modo: IDEA (l'allora EAHCA) non prevede che gli studenti ottengano un particolare livello di istruzione, piuttosto obbliga la scuola a garantire una “free public education” indipendentemente dalle capacità, anche ottime, di self-accomodation dello studente dislessico.

La Corte Suprema si curò di notare nella sentenza che <<it was highly unlikely that Congress intended courts to overturn a State's choice of appropriate educational theories in a case brought under the act>> Craparo 2003:483 Si rimarcava come la Corte Suprema non si stesse sostituendo a chi il Congresso aveva disposto decidesse le politiche educative (le scuole). La sentenza della Corte mirava semplicemente a far rispettare tutte le precise disposizioni contenute in IDEA e a fornire un esito che fosse a queste il più aderente possibile.

Le sentenze che seguirono Rowley non sempre rispettarono il precedente giurisprudenziale lasciato dalla Corte Suprema nel 1982. La tendenza fu quella di sostituirsi alle scuole e cercare di fornire uno schema interpretativo unico. Vediamo alcuni casi.

Roncker v. Walter – 1983:

Una scuola decise che Neil Roncker, un ragazzino di nove anni ritardato mentale, dovesse essere tolto dal mainstreaming, cioè dalla classe regolare, per essere trasferito in una scuola speciale per ritardati. I genitori insistettero che Neil restasse in classe con i suoi compagni. Ancora una volta furono le istanze dei genitori ad avere la meglio sulle valutazioni educative dell'istituto scolastico. Ecco la motivazione della sentenza, come riportato in Craparo 2003:485 <<A placement which may be considered better for academic reasons may not be appropriate because of the failure to provide for mainstreaming. [...] In a case where the segregated facility is considered superior, the court should determine whether the services that make that placement superior could be feasibly provided in a non-segregated setting. If they can, the placement in the segregated school would be inappropriate under the

¹⁴ Ricordiamo inoltre il *due process hearing*, il tentativo anzi di tenere il più lontano possibile la presenza ingombrante di giudici e tribunali, da IDEA visti come ultima risorsa da utilizzare solo in caso di estrema necessità

Act.>> Insomma: il problema è stabilire se i benefici dell'inclusione sono superati dai benefici eventualmente derivanti dalla separazione dello studente dal mainstream. Solo in tal caso è possibile escluderlo dall'inclusione. Si tratta di una valutazione molto difficile da attuare. La corte comunque decise che nel caso di Neil i vantaggi dell'inclusione erano superiori ai benefici di una scuola speciale. C'è ora da chiedersi: come ha potuto un tribunale effettuare una simile decisione se, come chiaramente detto nella sentenza Rowley <<the Court reiterated its position that courts lack the “specialized knowledge and experience” necessary to resolve “persistent and difficult questions of educational policy>>? (Craparo 2003:483)

Daniel R.R. v. State Board of Education – 1989:

Questa sentenza stabilì che in Roncker la corte si era addentrata troppo all'interno di competenze non sue. Bisognava creare nuovi principi, fundamentalmente due: valutare se mantenere lo studente fortemente disabile all'interno della classe regolare può essere fatto in maniera soddisfacente e valutare se la scuola ha fatto tutto il possibile per includere lo studente nel mainstream <<to the maximum extent appropriate>>. La sentenza però apre in questo modo un altro nodo problematico: come è possibile valutare con precisione quale sia il “maximum extent appropriate”?

Le sentenze sono molte, ne abbiamo scelte solo tre per dare un esempio del problema. La tendenza generale di tutti i pronunciamenti, anche quelli qui non riportati, è quella di tenere in considerazione abbastanza scarsa le decisioni prese dalla scuola, privilegiando le istanze dei genitori. È singolare inoltre che in quasi nessuna sentenza (anche se noi ne abbiamo citate solo tre) venga citato lo IEP, che è al centro di IDEA. Ricordiamo quanto detto precedentemente, cioè che IDEA può in un certo senso identificarsi con lo IEP, il suo fulcro. Invece di guardare alla sostanza concreta della questione, le corti tendono a voler trovare <<a larger philosophical meaning from the “least restrictive environment” provision of the IDEA, a choice that necessitates an avoidance of the emphasis in the Act on individualized education.>> (Craparo 2003:493)

Tutto ciò è anche un segno di come ci sia un certo disorientamento nel valutare nel modo più appropriato l'educazione speciale. Innanzi tutto per l'innalzamento costante dei costi (e includere costa sensibilmente meno che istituire scuole speciali) e la diminuzione delle risorse disponibili. Inoltre le sentenze delle corti federali spesso a favore del mainstreaming si basano su ragioni non solo strettamente economiche, ma secondo Craparo 2003 risentono anche di influenze politiche. Ad esempio la tendenza alla inclusione totale, alla percezione che definire uno studente “disabile” e stigmatizzarlo come diverso mettendolo in una scuola separata porta inevitabilmente alla ghettizzazione, alla creazione di un senso di inferiorità. Col tempo la tendenza è stata quella di considerare l'inclusione non come “una” opzione preferibile seppur valutabile rispetto alla separazione, ma come “la” sola opzione possibile, anche grazie alla pressione esercitata dai movimenti per i diritti civili e vari gruppi di interesse. Una convinzione che affonda le sue radici nella famosa sentenza Brown, una

sentenza le cui conclusioni sono state applicate anche all'educazione speciale. I sostenitori dell'inclusione totale, accomunati e influenzati dai movimenti dei diritti civili, hanno finito per associare l'esclusione degli studenti disabili dalla scuola pubblica come una forma di apartheid, per nulla affatto diversa dalla segregazione razziale.

7.3 I rischi dell'inclusione totale

Capraro 2003 mostra un rischio insito nel principio dell'inclusione. Abbiamo visto all'inizio di questo paragrafo che l'inclusione, insieme a motivazione, piacevolezza, accessibilità, funzionalità e accomodamento sono i principi sui quali deve basarsi la didattica nei confronti di soggetti con DSA (e disabili). Sono i principi ispiratori alla base delle leggi che abbiamo analizzato, ma occorre rimarcare come questi principi, perfetti in teoria, vengano poi ad assumere contorni problematici una volta che li si declini nella realtà.

Nel caso delle leggi USA il principio dell'inclusione è il più discusso. Da un lato abbiamo un approccio "filosofico" e mediato dai movimenti per i diritti civili che, come abbiamo visto, è spesso fatto proprio dalle corti di tribunale. Dall'altro abbiamo un approccio meno ideologico e più pragmatico: valutare fino a che punto l'inclusione porta benefici e interrogarsi se un'eventuale separazione possa essere da preferire.

Un esempio per tutti: nelle classi regolari non si insegnano quelle cose che si dà per scontato vengano apprese in maniera naturale: allacciarsi le scarpe, leggere i cartelli stradali, compilare un modulo della posta. Eppure per molti disabili o molti dislessici si tratta di operazioni frustranti e destinate al fallimento se non si riceve un aiuto. Una scuola speciale dedicata ad insegnare come districarsi nella vita pratica di tutti i giorni potrebbe essere molto utile ai disabili, forse ancor più utile che l'inclusione in una classe dove l'insegnante si occupa di Tacito e Sallustio.

Il rischio è quello di perdere l'importanza dell'individuo, come previsto da IDEA. In IDEA non ci sono ricette generali, perché pur nella minuziosità estrema della legge è stata cura del Congresso lasciare grande libertà alle scuole di valutare caso per caso i provvedimenti da adottare. È uno dei principi dell'educazione speciale: la personalizzazione della didattica. Un principio messo in crisi dalla tendenza di certi tribunali e di certe parti della società a elaborare dei criteri standard, applicabili a tutti i casi. Probabilmente IDEA contiene un pregiudizio favorevole all'inclusione (traccia ne sia il principio del least restrictive environment), ma non si tratta di una presa di posizione assoluta, uno standard: il mainstreaming resta un'opzione da preferire, ma non l'opzione unica possibile,

Il caso USA, nella sua complessità, dimostra come i principi didattici, quando si scontrano con la realtà, assumano molte sfaccettature. Per il tema che a noi interessa per questa indagine, la legge, abbiamo visto che è molto difficile creare un testo legislativo con giusto equilibrio tra necessità di chiarezza e necessità di modulare le scelte didattiche caso per caso. Il PDP/IEP sembra essere un punto particolarmente difficile da affrontare in una legge sulla dislessia.

7.4 E la legge 170/2010 ?

La legge 170/2010, l'unica che finora tuteli gli studenti dislessici, è molto generica. Si occupa di stabilire dei principi di massima che attendono di essere sviluppati da leggi particolari ancora da realizzare. Risulta poco produttivo cercare di riscontrare nella legge 170 quei principi didattici di cui si è discusso prima. È difficile cioè valutare in dettaglio come la 170 si comporti nei confronti della piacevolezza, accessibilità, funzionalità, accomodamento, inclusione; l'analisi per forza di cose incompleta. In realtà la 170 non si addentra nemmeno nel territorio della didattica: è un terreno che la legge non considera. Ne sia prova la totale assenza ad ogni richiamo di un PDP. La 170 si preoccupa di sancire un diritto, quello d'accessibilità degli studenti dislessici all'istruzione e di stabilire una prima misura degli strumenti dispensativi e compensativi. Niente di più

7.5 Un caso tipico di accomodamento: l'extra-time

In ambito scolastico, un problema abbastanza sentito da parte dei dislessici è la questione tempo. Concedere più tempo per svolgere esami, compiti in classe, esercizi è una misura compensativa prevista da ogni legislazione che riconosca la dislessia. Anzi, l'estensione temporale è forse il primo strumento utilizzato proprio perché il più facile da disporre. Eppure anche la concessione di un'estensione temporale ha i suoi risvolti problematici quando si tratta di regolamentarla per legge. La concessione di tempo extra fa parte del principio dell'accomodamento.

Alcuni dati scientifici: Runyan 1991 ha mostrato come gli studenti dislessici ottengano gli stessi (buoni) risultati dei non dislessici durante un esame se non vi sono limiti di tempo. Tipicamente i dislessici impiegheranno un tempo maggiore nello svolgere gli esercizi, ma se il tempo sarà sufficiente, il risultato finale non si discosterà da quello ottenuto dai non dislessici in meno tempo. Il fattore tempo, come già notato in precedenza, è una barriera. Lo studio conferma in un certo modo il criterio diagnostico della discrepanza tra abilità intellettuale e performance. Infatti tutti gli studenti con IQ conforme o superiore alla norma hanno terminato la prova con successo, dimostrando come il fattore realmente differenziante la performance sia il tempo e non l'intelligenza.

Runyan 1991 si spinge oltre: la concessione di tempo extra ha aiutato gli studenti dotati di abilità elevate o normali (sia disabili che non), mentre gli studenti meno dotati (sia disabili che non) non hanno ricavato particolari benefici dal maggior tempo a disposizione. Vale la vecchia regola: se una risposta non la sai, il tempo non te la fa trovare.

Insomma, il tempo livella le differenze tra gli studenti e come Runyan dimostra non concede affatto un vantaggio ai dislessici a discapito degli altri, come ogni tanto nelle scuole si è malignamente portati a pensare. Un ragionamento che spesso conduce al diniego del tempo extra, tanto più se non è presente un'ufficializzazione dello status di dislessico.

Ora, tutto sembra filare liscio per il nostro principio della accomodation. In realtà le cose si complicano quando proviamo ad estendere questa misura compensativa ad ambiti più

particolari. Abbiamo scelto un contesto particolare che ci è sembrato riassumere molti dei punti critici che può incontrare la concessione dell'extra-time: un corso di laurea in legge.

Se l'extra time è sicuramente funzionale da un punto di vista didattico o teorico, ci sono casi in cui la sua applicabilità è meno efficace. Oppure contesti che rendono questa misura problematica. Seguendo il discorso di Rowe 2009, l'applicazione corretta dell'extra time ad esempio durante un esame dovrebbe prevedere la separazione in due stanze distinte dei gruppi di studenti con tempi di consegna diversi¹⁵ per evitare confusione e distrazioni a chi, ovvero i dislessici, si troverebbe ancora concentrato nello svolgimento della prova mentre attorno inizia il brusio del gruppo che si alza per consegnare. Non è detto che tutte le strutture dispongano di un numero sufficiente di aule (o di assistenti incaricati di sorvegliare gli esaminandi). Pensiamo inoltre alla scuola primaria o secondaria: non è detto che tutte le strutture scolastiche dispongano delle risorse sufficienti per pagare gli eventuali piccoli straordinari che il docente è costretto a fare per permettere allo studente dislessico di consegnare la prova in extra-time. Questo esempio ci permette di vedere che una semplicissima misura compensativa come l'extra-time possa generare a catena delle richieste di accomodamento (più aule, più personale, più risorse) non facilmente disponibili. L'impossibilità di garantire il soddisfacimento di queste richieste di accomodamento "indotte" causa una riduzione dell'efficacia dell'extra time: due gruppi con tempi di consegna diversi nella stessa stanza, un extra-time vincolato non ai tempi del dislessico, ma a quelli dell'orario standard del docente ecc...

Ritorniamo in ambito universitario. Un altro caso sono le tesine da preparare per fine corso. Se in Italia è possibile consegnare una tesina anche mesi (o anni) dopo la fine di un corso universitario, ad esempio in USA sono in vigore deadlines molto severe. Generalmente non si concede allo studente dislessico un'estensione temporale per la preparazione della tesina, il "term paper". Il motivo più comunemente addotto è che lo studente dispone già di un term, un semestre intero, tempo ritenuto più che sufficiente anche per i dislessici. Si potrebbe a questo punto immaginare una pista alternativa, non più compensativa (extra time) ma dispensativa: una tesina meno complessa, ma questo violerebbe il principio di non alterare i contenuti didattici, come previsto da IDEA.

Un altro caso problematico è dato da quel tipo di didattica fondata sulla produzione, da parte degli studenti, di tesine o altro materiale durante il corso: se si concedesse più tempo ai dislessici, questi sarebbero avvantaggiati da un lato (sappiamo come) ma svantaggiati dall'altro perché perderebbero il ritmo e non riuscirebbero a consegnare a tempo con il resto della classe. Verrebbe meno così l'utilità del corso. La domanda che sorge spontanea è: cosa fare in questo caso? Negare l'extra time o scombussolare la didattica, modificando il ritmo dell'insegnamento? In entrambi i casi si verrebbe meno ad un principio della legge. Rowe 2009 propone una soluzione di compromesso <<The best approach may be for a learning

15 Ovviamente qui non si tratta di una segregazione discriminatoria in violazione del principio dell'inclusione

disabled student to carry a lighter course load, which would provide extra time for reading, but keep the student on track with the timing of the assignments.>> (Rowe 2009:205)

Insomma, trovare un accomodamento appropriato, un “appropriate accomodation” come sancito da IDEA e da SENDA non è compito facile. Ancora una volta assistiamo alla difficoltà di intersecare quelle che è la teoria con la realtà.

7.6 Gli effetti negativi di NCLB sugli studenti con DSA

NCLB, pur lodevole nel suo sforzo ideale di assicurare un'istruzione appropriata a tutti i bambini degli Stati Uniti, mostra però un punto debole: il sistema di incentivi-sanzioni nei confronti di scuole e insegnanti ha finito per rivelarsi controproducente per gli studenti dislessici. Vediamo come.

NCLB intende responsabilizzare le istituzioni scolastiche. Si prevede un piano di sanzioni (e di incentivi) a seconda del mancato o avvenuto raggiungimento di obiettivi educativi minimi. NCLB dispone quindi un piano nazionale di controllo, una verifica periodica delle capacità degli studenti, e stabilisce dei livelli minimi di performance. Se in una data scuola uno o più studenti non raggiungono i punteggi minimi in queste valutazioni collettive, la scuola verrà ritenuta responsabile di aver fornito una formazione non sufficiente e potrà incorrere in sanzioni. NCLB istituisce un sistema standard, uniforme, che non segue le linee di IDEA nel dare importanza allo stile di apprendimento individuale e diversificato degli studenti. NCLB piuttosto cala dall'alto un approccio standard, mirato ad livellare le differenze, piuttosto che ad amplificarne le peculiarità.

Ogni stato definisce un Adequate yearly Progress (AYP) che è poi utilizzato come griglia di riferimento per valutare gli esiti dei test annuali. Sulla carta, NCLB dovrebbe assicurare un aumento della motivazione da parte degli insegnanti che sono passibili di sanzioni, fino alla perdita del posto, se i loro studenti ottengono risultati scadenti. In realtà non è così: gli insegnanti hanno forti incentivi a mantenere artificiosamente alte le statistiche valutative, piuttosto che fare ciò che sarebbe meglio per la formazione dello studente. Far ottenere agli studenti dislessici punteggi alti nei test valutativi non significa necessariamente aver migliorato la didattica.

C. APPLICAZIONI AL MONDO DEL LAVORO

8. LA DISLESSIA OLTRE LA SCUOLA

La dislessia è considerata, erroneamente, un disturbo scolastico. La dislessia non va in pensione con la fine del percorso di studi. Secondo i dati riportati in Bruyere et al 2004, nel 1999 negli Stati Uniti il tasso di occupazione per i disabili era del 34% per gli uomini e del 33% per le donne, contro ad un 92% per gli uomini e un 85% per le donne senza disabilità.

Abbiamo visto che durante gli anni novanta molti paesi si sono dotati di leggi anti discriminazione sul luogo del lavoro_: gli Stati Uniti hanno promulgato l'American with Disabilities Act 1990, il Regno Unito il Disability Discrimination Act 1995. Che effetto hanno avuto queste e altre leggi sui livelli occupazionali dei disabili? E che impatto hanno avuto sui lavoratori con DSA?

Dopo aver passato in rassegna le leggi in tema di dislessia dei nostri tre paesi campione (USA, UK e Italia) e aver tracciato un quadro complessivo della loro applicazione in ambito scolastico, in questa sezione si cercherà di calarle nella realtà del lavoro. Si proverà a mostrare come molti dei principi enunciati dalle leggi in questione siano problematici e, anzi, occasione di scontro.

Infatti molti studiosi sostengono che le leggi a tutela della disabilità (e della dislessia) abbiano un effetto opposto a quello sperato: cioè non forniscono un aiuto sostanziale al disabile ma anzi contribuiscono ad approfondire quel divario che invece si propongono di colmare. Il risultato, se vero, è sorprendente e paradossale. Anche in questo caso, c'è da dire, non c'è univocità, perché l' "effetto boomerang" delle leggi sulla disabilità non è misurabile in maniera agevole. I problemi sono di ordine statistico ma non solo. Vedremo in dettaglio nei prossimi paragrafi questo problema. Il paragrafo che segue ha come scopo quello di mettere le leggi alla prova del mondo degli adulti, confrontarle con l'universo del lavoro. Poiché sono ormai trascorsi alcuni anni dalla loro introduzione, anche decenni in alcuni casi, questo ci permette di trarre le prime osservazioni.

Come già affermato più volte, è intenzione di questa indagine cercare di restringere il discorso alla dislessia. Non sarà facile, poiché gli studi finora pubblicati si occupano in larga parte di disabilità fisiche o mentali e quindi facilmente visibili e identificabili in quanto tali. La dislessia offre una difficoltà analitica non banale: si rivela pienamente solo in alcuni contesti e solo durante lo svolgimento di attività particolari. Questo la differenzia notevolmente dalle disabilità di tipo fisico, permanenti in tutti o quasi i contesti. Tuttavia è stato più volte rimarcato come la dislessia venga all'atto pratico ricondotta ad una forma di disabilità e osiamo pensare che, pur con le dovute cautele, si possano estendere anche alla dislessia le considerazioni che verranno sviluppate.

Infine occorre precisare la differenza della situazione italiana: per USA e UK l'attenzione ai problemi dei dislessici è di lunga data e, oltre a studi specifici sull'argomento, esiste una giurisprudenza notevole. Dobbiamo rimarcare ancora una volta che in Italia è solo a partire dalla legge 170/2010 che le nostre istituzioni hanno iniziato ad affrontare la dislessia.

Applicare le nostre considerazioni al caso italiano sarà per forza di cose un esercizio ipotetico.

9. DISLESSIA E LAVORO: PROBLEMI SPECIFICI

Il problema della dislessia nel mondo degli adulti e in particolare nel mondo del lavoro è ancora scarsamente trattato se lo si mette a paragone con l'attenzione dedicata alla dislessia in ambito scolastico. Esattamente come nel mondo della scuola, la dislessia in ambito lavorativo pone numerosi problemi ma che, se affrontati nella giusta maniera, possono essere facilmente superati. Per ottenere tutto ciò occorre una sorta di equivalente lavorativo del Piano Didattico Personalizzato ma, ancor più, una riformulazione del concetto di disabilità spesso presente sul luogo di lavoro. Vedremo come fra poco.

Le problematiche specifiche del mondo del lavoro ci permettono di affinare il modello socioecologico di disabilità che abbiamo presentato poco sopra, un modello sociale di disabilità opposto al modello medico che considera il soggetto disabile, più o meno consapevolmente, come una “vittima” o un “diverso” affetto da una patologia organica.

Molto spesso, ed anzi più spesso che in ambito scolastico, c'è una totale mancanza di consapevolezza all'interno del mondo del lavoro. In primo luogo sono sovente i lavoratori dislessici stessi a non essere pienamente a conoscenza del proprio disturbo. Infatti molti dislessici arrivano all'istruzione superiore o al lavoro senza aver mai ricevuto una diagnosi. Questa mancanza genera conseguenza abbastanza gravi. Innanzi tutto all'università e sul luogo di lavoro i compiti richiesti sono decisamente più complessi e impegnativi rispetto alla scuola primaria, in particolare viene data per scontata l'acquisizione dell'automatismo nella lettura e nella scrittura (cosa invece non affatto scontata per un dislessico, anche adulto). In secondo luogo, essendo minore la consapevolezza del problema da parte delle istituzioni in questione (università, luogo di lavoro) c'è il rischio che il disagio non venga riconosciuto come tale e che quindi venga considerato alla stregua di una generica mancanza di capacità, effetto deleterio sul futuro professionale del soggetto dislessico. Infine, pur nell'eventualità di una diagnosi in età ben successiva alla scuola primaria, risulta parecchio difficile la preparazione di strumenti efficaci per la riabilitazione perché, ormai, il sistema cognitivo ha perso tutta la malleabilità dei primi anni di vita.

9.1 Dislessia e modello socioecologico della disabilità: il caso del luogo di lavoro

Riprendiamo ora il discorso sul modello socioecologico di disabilità. Abbiamo visto come le legislazioni vigenti adottino un approccio diverso, quello medico, seppur non in maniera totale: le leggi si ispirano ai principi dell'approccio socioecologico (inclusione, responsabilizzazione, eliminazione di barriere ecc...) ma all'atto pratico utilizzano metodi di ispirazione medica. Una sorta di compromesso dovuto ai costi elevati dell'approccio socioecologico. Nella sezione precedente, dedicata alla scuola, abbiamo provato ad entrare nel dettaglio di cosa significhi adottare un approccio socioecologico nella didattica e le sue

conseguenze. Ora è il momento di applicare questo discorso al mondo del lavoro.

9.1.1 La disabilità come minoranza nella minoranza

Secondo il modello sociale di disabilità, la disabilità è un costrutto sociale e i limiti e le “patologie” del soggetto disabile sono in realtà determinate dalle società. Si è cioè disabili non a causa dei disturbi di cui si soffre ma, piuttosto, della risposta sociale a questi. Per quanto riguarda la dislessia, possiamo ritrovare la stessa dinamica sociale: la dislessia è vissuta e percepita come disabilità in funzione della risposta sociale al disturbo.

Possiamo notare una certa mancanza di attenzione nei confronti della dislessia/disabilità da parte di alcuni settori della ricerca sociale e psicologica. Infatti, come riportano McDonald et al. 2007, la disabilità non è sufficientemente rappresentata negli studi di psicologia sociale, nonostante l'interesse idiosincratico che gli studiosi nutrono nei confronti delle minoranze. Pensiamo ad esempio alla mole di studi che vengono prodotti sulle minoranze etniche e linguistiche nelle varie società del mondo. Anche la disabilità, in un certo senso, è una minoranza. Il suo dato interessante è che si tratta di una minoranza “trasversale”, che trascende le differenze di classe, religione, orientamento sessuale, etnia. Infatti la disabilità tocca in misura più o meno eguale tutti questi gruppi, creando una minoranza nella minoranza, vissuta a tutti i livelli della composizione sociale.

Ci si può interrogare sui motivi di questa disattenzione e McDonald et al 2007 non trovano una risposta soddisfacente. Forse la disattenzione è dovuta proprio al carattere di trasversalità della disabilità, ai suoi contorni meno facilmente definibili. È sicuramente più facile tratteggiare il confine di una minoranza linguistica, ad esempio, o della comunità LGBT in un dato contesto sociale. Sicuramente è difficilissimo, aggiungiamo noi, pensare di tratteggiare i confini di una ipotetica “comunità dislessica”: se c'è disattenzione da parte della psicologia sociale nei confronti della disabilità in generale, ancora più profonda è la disattenzione che si riscontra nei confronti della dislessia. Tuttavia perseveriamo nel nostro esperimento: in questo paragrafo ci occuperemo di valutare gli effetti controproducenti della legislazione pro disabilità e, per analogia, estenderemo risultati e considerazioni anche alla dislessia.

9.1.2 Una disabilità nascosta: il caso dei DSA

Il modello sociale della disabilità utilizza un concetto importante che ancora non abbiamo introdotto: la “narrazione culturale dominante” della disabilità, ovvero tutto ciò che la società vede legato alla disabilità. Come già detto, i nuovi paradigmi con cui si studia la disabilità stanno progressivamente abbandonando il modello medico-patologico di disabilità per orientarsi su un modello sociale, un modello “socioecologico”. <<Disability is redefined as a function of an individual impairment in context>> (McDonald et al. 2007:146).

La narrazione culturale dominante della disabilità è veicolata attraverso i media di cui la società dispone: non solo quindi i media tradizionalmente riconosciuti come tali (giornali, internet, radio, televisione) ma anche quelle istituzioni che fungono da canale di

comunicazione di valori sociali: la scuola, i *peer groups*, la famiglia e così via. Tutte queste strutture sono coinvolte nella costante ridefinizione e diffusione del concetto di disabilità all'interno di una società.

Le persone affette da disturbi di apprendimento sperimentano una condizione di disabilità meno visibile rispetto ad altre, più evidenti e più “fisiche”. Gli individui con una disabilità di apprendimento rendono visibile questo loro disturbo solo in contesti specifici e in occasioni specifiche, ad esempio a scuola o sul lavoro quando sottoposti a compiti che non riescono a svolgere. Per il resto, nella vita quotidiana, può essere non facile individuare un soggetto dislessico sulla base della semplice apparenza esterna.

Questa condizione di disabilità “nascosta” genera una serie di effetti. In primo luogo il modello narrativo culturale dominante della disabilità (in altri termini il *cliché* sociale della persona disabile, una sorta di *social prime* della disabilità) considera l'immagine del disabile come una persona facilmente e immediatamente individuabile in funzione di alcuni tratti caratteristici: impossibilità a muoversi o a compiere determinati gesti, difficoltà nell'eloquio, minore intelligenza e così via. Avere una disabilità “nascosta” e che, per di più, non ha nessun legame con la maggiore o minore capacità cognitiva, può generare una sorta di scetticismo verso l'autenticità della disabilità. Questo scetticismo può essere tipico di ambienti o persone non adeguatamente informate sulla natura della dislessia e sulla sua diffusione tra la popolazione. Tuttavia, esattamente come altre minoranze discriminate o emarginate i cui tratti caratteristici non sono così evidenti (neri dalla pelle più chiara del normale, donne musulmane senza il velo ecc...) i dislessici possono in un certo senso beneficiare di questa distrazione sociale, frutto del *cliché* della disabilità. La dislessia si rivela quindi, da questo punto di vista, un problema dalla doppia valenza: scetticismo sulla sua autenticità da un lato, possibilità di bypassare la censura sociale sulla disabilità dall'altro.

La dislessia si intreccia inoltre ad altre condizioni di minorità. Un tipico esempio può essere il rapporto che viene a crearsi tra dislessia (e disabilità in genere) e migrazione, due “diversità” che, se sommate, possono mostrare tutti i limiti insiti nel nostro sistema educativo e legislativo. Oggi la disabilità e i processi di inclusione devono confrontarsi col fenomeno sempre più rilevante della migrazione e con la possibilità non affatto remota di una “doppia diversità”: essere disabile ed essere migrante.

Come ben dimostra McDonald et al. 2007, questo rapporto non è privo di paradossi. Ad esempio, incrociando l'analisi della disabilità con le minoranze etniche, di genere e la classe sociale di appartenenza, si è giunti ad un risultato particolare: molto spesso la persona disabile che, allo stesso tempo, fa parte di un'altra categoria discriminata sperimenta una doppia emarginazione. Infatti non è raro trovare soggetti disabili e di colore che faticano ad integrarsi nella comunità dei “disabili” in quanto tali (discriminazione in funzione del colore della pelle) e nella comunità dei “neri” in quanto tali (discriminazione in funzione della disabilità). Si può mettere a paragone questa doppia discriminazione con quanto capita, ad esempio, ad un individuo LGBT appartenente ad una minoranza etnica discriminata. E' molto probabile che egli venga discriminato sia all'interno della comunità LGBT in quanto facente parte di una minoranza etnica, sia all'interno della comunità etnica di appartenenza

in quanto LGBT. Da questo rapido confronto si può intuire come la disabilità sia vissuta e codificata nella società come una condizione di minoranza “a doppio fondo”.

Allora, qual è il contenuto della visione stereotipata della disabilità? E quali aspetti sono collegati alla diversità di etnia/genere? Come sono visti i DSA in questo contesto? Crediamo che queste considerazioni si possano estendere anche al caso delle persone affette da dislessia. Ricapitoliamo:

-I DSA sono una disabilità non autentica, un modo per mascherare la pigrizia dietro ad una presunta disabilità ed estorcere trattamenti di favore immeritati.

-I DSA sono un modo per mascherare un basso livello di intelligenza

-La natura di disabilità nascosta dei DSA, d'altro canto, limita le potenziali discriminazioni

-I DSA aumentano le connotazioni negative di genere

-La diversità di etnia/genere è rilevante per soggetti con disturbi dell'apprendimento

Insomma, normalmente la percezione stereotipata della disabilità è legata a persone che usano una sedia a rotelle o sono cieche o comunque hanno evidenti segni fisici di menomazione. In altre parole, la differenza più importante risiede nell'immagine di “umano un po' meno umano” con cui si caratterizza il disabile.

Come reagiscono i soggetti dislessici al loro status di minorità “a doppio fondo”? Naturalmente i soggetti disabili, dislessici nel nostro caso, possono accettare il loro status all'interno della società, cercando di adattarvisi, oppure possono attuare una serie di atti di resistenza. La condizione perché si verifichi la seconda ipotesi è collegata alla presa di coscienza del problema, all' *empowerment*.

10. LA DISLESSIA E LE LEGGI: IL CASO DEL LUOGO DI LAVORO

In questo paragrafo parleremo di disabilità in genere per uniformarci al linguaggio usato negli studi citati, ma vogliamo continuare il nostro esperimento: estendere alla dislessia i risultati delle indagini sulla disabilità nel luogo di lavoro, ormai numerose. Sarà necessario operare alcune distinzioni, prima fra tutte quella della minore visibilità e “marcatura” fisica della dislessia. Inoltre, appunto perché la dislessia si qualifica come disturbo complesso e “nascosto”, gli interventi volti a contenerne gli effetti sono più complicati (soprattutto in termini culturali) rispetto alla gestione di una disabilità più fisica. Ad esempio, nel caso di disabilità motoria, l'accesso ad una struttura può essere reso possibile tramite la soppressione di barriere architettoniche e il posizionamento di rampe, elevatori ecc... Chi è affetto da dislessia trova barriere culturali più difficili da rimuovere rispetto a quelle architettoniche. Da un punto di vista meramente procedurale, rimuovere le barriere che

ostacolano il lavoro e la libertà del soggetto dislessico non è più difficile o più costoso rispetto all'installazione di una rampa per sedie a rotelle. La difficoltà nasce dall'impreparazione culturale nei confronti della dislessia sul luogo di lavoro. Un'impreparazione a due vie: da un lato non si conosce sufficientemente il disturbo, le sue conseguenze, la sua portata; dall'altro ci si scontra con una legislazione che, spesso, genera oneri (economici e organizzativi) sul datore di lavoro, scoraggiando quest'ultimo ad assumere persone affette da disabilità. Come anticipato poco sopra, alcuni studi dimostrano gli effetti negativi, o comunque non totalmente positivi, della vigente legislazione a tutela dei disabili sul luogo di lavoro. Vediamo ora come.

10.1 L'effetto boomerang delle leggi a tutela delle disabilità sul luogo di lavoro

La questione delle leggi a tutela dei lavoratori disabili è piuttosto complessa e controversa. Infatti, per quanto sia innegabile che la promulgazione di leggi a favore dei lavoratori disabili è necessaria e doverosa, la forma che queste hanno assunto finora ha aperto un ampio dibattito sulla loro efficacia. Anzi, alcuni studiosi sostengono che avere leggi a favore dell'integrazione e della tutela dei disabili sul luogo di lavoro sia alla lunga, e contrariamente alle intenzioni iniziali, controproducente. In uno studio di circa dieci anni fa, Beegle-Stock 2003, si parte dall'analisi dell'American with Disabilities Act e dai suoi effetti sul mondo del lavoro. Secondo le autrici,

<< [...] disability discrimination laws are associated with lower relative earnings of the disabled, with slightly lower disabled relative labor force participation rates, but are not associated with lower relative employment rates for the disabled once we control for pre-existing employment trends among the disabled>> (Beegle-Stock 2003:1).

Ovvero, considerato il fatto che lo status di disabilità è collegato, in quanto tale, a stipendi minori e ad una minore presenza di lavoratori disabili nel mercato del lavoro, è possibile che la legislazione a tutela dei lavoratori disabili possa aumentare il costo del lavoro per le persone disabili e quindi, alla fine, far diminuire il numero di disabili attivi nel mercato del lavoro rispetto alle persone non disabili. Inoltre, dato l'aumento del costo del lavoro, è possibile verificare una diminuzione del salario per le persone disabili.

Da un punto di vista metrico-statistico, gli autori di questi studi lamentano la difficoltà di condurre un'indagine precisa, ad esempio confrontando, all'interno della stessa economia, i dati del costo del lavoro tra gruppi di lavoratori disabili che beneficiano di tutela legale ed altri che ne sono esclusi. Infatti la legge si applica a tutte le categorie di disabili. Gli studi di questo genere rimangono perciò limitati a considerazioni di ordine generale ancora in attesa di una verifica organica e precisa. Un dato è comunque sicuro: la legislazione a tutela dei lavoratori disabili non ha provocato un miglioramento della loro posizione all'interno del mercato del lavoro (cfr. McNeil 1993).

10.1.1 La dinamica della discriminazione

Quali sono i motivi e la dinamica di tutto ciò? Beegle-Stock 2003 offrono una spiegazione sintetica ma molto efficace. In primo luogo occorre isolare tre differenti aree di applicazione della legge, modellate su tre differenti tipi di discriminazione:

la discriminazione legata alle fasi di **assunzione e licenziamento**

la discriminazione legata alla **retribuzione**,

la discriminazione legata agli **accomodamenti negati** da parte del datore di lavoro

Una legge che punisca la discriminazione di un lavoratore a causa della sua disabilità ha effetti integrati e spesso contraddittori quando si applica all'assunzione e al licenziamento. In dettaglio: sanzionare la discriminazione all'assunzione/licenziamento ha un costo in termini di eventuali sanzioni e ha un vantaggio in termini di sussidi (ad esempio un regime di tassazione favorevole). I costi per l'azienda sono dati da:

-minore produttività del lavoratore

-rimozione di barriere architettoniche e/o parziale rimodellamento del flusso produttivo in funzione delle esigenze del lavoratore disabile

-multe per mancata assunzione o licenziamento discriminatorio

I vantaggi consistono, essenzialmente, in una tassazione favorevole.

Questo rapporto costi/benefici, una volta messo sulla bilancia, genera una dinamica contraddittoria ma abbastanza chiaramente illustrabile: non assumere un lavoratore disabile aumenta il rischio di multe e spese legali per una possibile causa e toglie la possibilità di risparmiare sulle tasse, quindi, in teoria, una legge anti-discriminazione dovrebbe generare un aumento della domanda di lavoratori disabili. D'altro canto assumere lavoratori disabili espone l'azienda a costi maggiori al momento del licenziamento, poiché occorre dimostrare la causa economica e non discriminatoria del provvedimento. In altri termini: l'assunzione di lavoratori disabili è economicamente vantaggiosa mentre non lo è il licenziamento a causa dei costi e della complicazione della procedura. Tutto questo ha una conseguenza importante: le leggi anti-discriminazione consentono un aumento delle assunzioni di lavoratori disabili se i costi legati al licenziamento (sanzioni ecc...) risultano essere minori dei benefici determinati dall'assunzione (meno tasse). Al contrario, se i costi del licenziamento superano i vantaggi legati all'assunzione si avrà l'effetto opposto, ovvero una diminuzione delle assunzioni di lavoratori disabili. In altre parole: le aziende assumono meno lavoratori disabili perché, pur godendo di vantaggi fiscali integrandoli al proprio organico, si troverebbero di fronte a costi e rigidità onerose al momento di un eventuale licenziamento.

Questa è la teoria. Che cosa succede nel mondo reale? Qual è la percezione delle aziende? Secondo Beegle-Stock 2003:11 (che citano a loro volta Mudrick 1997 e DeLeire 2000) i dati dimostrano che il costo del licenziamento percepito dalle aziende è maggiore rispetto ai

benefici fiscali dell'assunzione. Ad esempio, nel caso di American with Disabilities Act, la legge avrebbe generato un effetto paradossale: nata per tutelare e migliorare la posizione lavorativa dei disabili avrebbe invece avuto come prima conseguenza una diminuzione delle assunzioni di quest'ultimi.

Un altro dato su cui riflettere: le leggi anti-discriminazione prevedono che i lavoratori disabili e non disabili percepiscano, giustamente, lo stesso stipendio. Tuttavia si verifica spesso una diminuita produttività da parte del lavoratore disabile. Questo non fa che aumentare il costo del lavoro e quindi generare un ulteriore calo nella domanda di lavoratori disabili. Insomma, perché un'azienda dovrebbe assumere un disabile per poi doverlo pagare come un lavoratore non disabile a fronte di una produttività minore non pienamente compensata dagli sgravi fiscali?

Infine il datore di lavoro dovrebbe affrontare i costi legati all'eliminazione di barriere architettoniche e altro interventi onerosi che non avrebbe sostenuto in assenza di leggi anti-discriminazione. Anche questo aspetto rappresenta un ulteriore capitolo di spesa e un aumento del costo del lavoro di un lavoratore disabile. Un'altra conseguenza: da un punto di vista statistico, una diminuzione delle assunzioni avrebbe come effetto generale una diminuzione del salario medio per il lavoratore disabile (meno stipendi divisi per il numero della popolazione disabile).

Per concludere, tutte le previsioni teoriche mostrano come l'effetto reale di leggi anti-discriminazione sarebbe, in teoria, contrario a quello auspicato dalle leggi stesse. Tuttavia bisogna analizzare meglio la situazione empirica. Infatti, le leggi anti-discriminazione possono avere effetti diversi o di diversa intensità a seconda delle caratteristiche del mercato del lavoro al quale vengono applicate. Infine bisogna tener conto delle variabili esterne che possono inficiare i dati, quali ad esempio la naturale tendenza all'aumento salariale al progredire dell'età. Si tratta di rilevazioni in gran parte ancora da fare e in fase di discussione. Ai fini della nostra indagine, pensiamo che le riflessioni condotte finora siano sufficienti e crediamo possano essere estese ai lavoratori con DSA. Purtroppo questa categoria è pressoché assente dalle indagini contenute nella bibliografia che siamo riusciti a reperire.

11. LA TRANSIZIONE DALLA SCUOLA AL LAVORO: IL CASO DEGLI STUDENTI DISLESSICI

Un periodo delicato è quello della transizione dalla scuola al lavoro. Conosciamo quanto sia difficile per gli ex studenti dislessici gestire il senso di disorientamento in questa fase, rendersi conto delle proprie capacità, mettersi in gioco e valorizzare le proprie risorse. Si deve convincere gli altri e si deve convincere se stessi.

Il periodo di transizione è particolarmente delicato per gli studenti con DSA, e lo è per diversi aspetti. Innanzi tutto segna il passaggio da un ambiente, la scuola o l'università, in cui lo studente con DSA era tutelato in maniera più o meno estesa ad un altro, quello lavorativo, dove la consapevolezza del problema DSA e gli accomodamenti sono tendenzialmente minori. Anzi, come abbiamo visto poco sopra sembra quasi che per il

mondo del lavoro sia economicamente svantaggioso accomodare le esigenze dei lavoratori disabili. I soggetti con DSA, a causa della loro bassa autostima, tendono a sperimentare maggiori difficoltà nella ricerca di un lavoro e nella gestione delle tensioni che questa attività di ricerca naturalmente comporta. Se non è generalmente semplice credere in se stessi, possiamo immaginare quanto lo sia per un adulto con DSA che, appena uscito dal sistema educativo e dalle sue, per lui, grandi sfide, si trovi a doversi orientare nel mondo del lavoro.

Il Paese che ha sviluppato meglio è più estesamente un programma di transizione dalla scuola al lavoro sono certamente gli USA. Il programma, ideato per gli studenti non disabili, si è da subito allargato a comprendere le necessità di questi ultimi. Si conosce ancora abbastanza poco riguardo le scelte che gli individui disabili effettuano al momento di iniziare una carriera. Ancora meno se restringiamo lo sguardo, come vogliamo fare, agli adulti con DSA. La non vastissima bibliografia sull'argomento concorda nell'elencare quattro fattori importanti che entrano in gioco nella scelta di una carriera per i soggetti con DSA (e in generale per i disabili):

-tipo e severità del disturbo: un disturbo particolarmente grave può ridurre l'esplorazione delle opportunità durante l'infanzia e l'adolescenza

-tempo impiegato nelle attività riabilitative: si tratta di tempo che potrebbe essere impiegato diversamente, ad esempio nell'esplorazione di una futura carriera. Discende dal primo punto: più è grave il disturbo, maggiori sono le attività riabilitative a cui uno studente è stato sottoposto, minore è il tempo che è stato dedicato alle attività esplorative

-protezione parentale: spesso i genitori di studenti con DSA hanno basse aspettative nei confronti del figlio e di conseguenza tendono a non prendere sul serio interessi e sogni dello studente con DSA, il quale ha ovviamente interessi e sogni come tutti i suoi coetanei.

-fattori endogeni: si tratta di reazioni, timori interni allo studente: paura di fallire (paura di vinere, anche)¹⁶, mancanza di obiettivi chiari ai quali mirare.

Questi fattori possono contribuire al fatto verificabile del gap occupazionale tra individui con DSA e individui non DSA. D'altro canto ci sono numerosi esempi di adulti con DSA che hanno trovato la strada del successo e dell'autorealizzazione nel complicato mondo del lavoro. Studi come Ginsberg et al 1994, Spekman et al 1992 (ripresi in Hitchings et al 2001) mostrano che il successo per gli ex studenti con DSA dipende da: <<clear understanding of their disabilities and the resulting impact in their lives>> ((Hitchings et al 2001:9) e l'abilità di <<establish and carry our a plan of action toward realistic goals>> (ibid.)

Una delle questioni da affrontare quando si parla di career planning per studenti con DSA è il cambiamento che hanno subito le economie occidentali negli ultimi decenni: il passaggio

¹⁶ Ansia conosciuta col nome di *Nikefobia* nella psicologia dello sport

da un sistema produttivo industriale, dove il lavoro manuale aveva ancora una certa importanza, ad un'economia basata sui servizi e la tecnologia, dove sono i *reading skills* a segnare la differenza. Da un lato questo cambiamento, insieme alle leggi anti discriminazione e alla tendenza all'inclusione, ha favorito l'ingresso nel mondo del lavoro di disabili fisici: questi ultimi hanno potuto liberare il loro potenziale creativo e professionale proprio grazie alla richiesta sempre minori di lavori manuali ai quali avrebbero avuto più difficoltà ad accedere. Tuttavia, dall'altro lato, questo cambiamento ha penalizzato in una certa misura i potenziali lavoratori con DSA, i quali, al contrario, in un mondo del lavoro sempre più dominato da compiti legati alla parola scritta, si trovano in crescente difficoltà. Qual è stato il loro percorso durante gli ultimi decenni? Hitchings et al 2001 traccia un paragone con uno studio del 1995 (Hitchings et al 1998). Nel 1995 solo il 14% percento degli studenti dichiarava di essere attivamente coinvolto, a scuola, nella realizzazione di un piano di transizione dalla scuola al lavoro: un Individualized Transitional Plan. Hitchings et al 2001 elencano una serie di motivi per i quali gran parte degli studenti è esclusa da questo servizio. In particolare, segnalano tre motivi:

-mancanza di conoscenza da parte di genitori e responsabili

-mancanza di fiducia nel piano di transizione per gli studenti con un buon rendimento scolastico: infatti si tende a pensare che gli studenti con buoni voti abbiano meno bisogno di un ITP rispetto a chi ha voti mediocri

-scarsa reperibilità di consiglieri in ambito universitario

Nonostante IDEA predisponga un piano di transizione dalla scuola al lavoro, resta molto da fare riguardo gli studenti con DSA. Da un punto di vista individuale, gli individui con DSA presentano alcune caratteristiche che possono diventare problematiche quando messe in relazione al mondo del lavoro (Hitchings-Retish 2000): difficoltà nel processare correttamente le informazioni linguistiche scritte, difficoltà nello stabilire delle routines efficaci, bassa autostima, difficoltà nel valutare le proprie risorse e i propri limiti. Un problema che abbiamo già più volte toccato con mano nelle pagine precedenti.

11.1 L'individualized Transition Plan

IDEA prevede un Individualized Transition Plan, in un certo senso simile allo IEP

<< As the graduation rates for children with disabilities continue to climb, providing effective transition services to promote successful post-school employment or education is an important measure of accountability for children with disabilities.>> (IDEA, sez. 601. 14.)

A differenza dello IEP, lo ITP si è rivelato uno strumento non perfetto, perché si concentra su aspetti accademici piuttosto che strettamente lavorativi, non sembra adeguato a creare un ambiente di scambio informativo tra i vari soggetti e, infine, viene spesso applicato troppo tardi nella vita scolastica degli studenti con DSA (Cummins et al 2000). Un altro studio (Lindstrom-Benz 2002) offre un case study di una “minoranza nella minoranza”, occupandosi come fa delle giovani donne con DSA al momento dell'ingresso nel mondo del lavoro. Lindstrom-Benz 2002 individua tre fasi nel processo di creazione di una carriera: *unsettled*, *exploratory*, *focused*.

Unsettled: impiego instabile, obiettivi di carriera poco chiari

Exploratory: impiego stabile, obiettivi di carriera chiari

Focused: impiego stabile, obiettivi di carriera stabili.

Lo studio di Lindstrom-Benz ha seguito un gruppo di ragazze con DSA per verificare quali siano state le loro strategie vincenti per riuscire nella realizzazione dei propri obiettivi e nella costruzione di una vita lavorativa soddisfacente. Il gruppo campione era composto da ragazze con DSA equamente distribuite tra le tre fasi citate sopra. Lindstrom-Benz 2002 giunge a questa conclusione: accanto agli elementi che condizionano positivamente la possibilità di una carriera di successo, il fattore chiave è la motivazione, il “control”. Una conclusione raggiunta anche da Gerber et al 1992: <<Control is the key to success for adults with learning disabilities>> (Gerber et al 1992:479). Lindstrom-Benz 2002 rileva tuttavia che quando si restringe il campione di indagine a sole donne il quadro assume delle sfumature diverse a causa delle ripercussioni sociali che la differenza di genere inevitabilmente comporta. In ogni caso, le tre fasi individuate da Lindstrom-Benz si differenziano in quanto al grado di motivazione interno.

Da questi ed altri studi si può trarre la conclusione che un piano di transizione deve avere come obiettivo primario lo sviluppo, la difesa e il mantenimento di una adeguata motivazione, accanto alla rimozione di fattori limitanti quali lo scarso supporto da parte della famiglia e la mancanza di possibilità esplorative durante l'infanzia e l'adolescenza.

Burgstahler 2001 fornisce un esempio di un modello collaborativo per promuovere il successo lavorativo degli studenti con disabilità. Si tratta del programma DO-IT CAREERS attivato all'università di Washington. CAREERS è un acronimo che racchiude il senso del programma: C: career A: academics R: research EE: Experiential Education RS: Relevant Skills. Il programma DO-IT CAREERS conta un team dedicato alla produzione e diffusione di materiale cartaceo, registrazioni audio e video, training degli studenti e attività di consulenza

11.2 Il problema degli high achieving adults: come discriminare i migliori

Come si è visto, una tutela esplicita della dislessia avviene solo all'interno di IDEA che però è una legge limitata all'ambito scolastico. Quando si entra nel mondo del lavoro o

all'università, i soggetti dislessici vedono le loro tutele passare da IDEA (una education law) a ADA e la sezione 504 del Rehabilitation Act (civil rights law). È come se si facesse un passo indietro: si perde la specificità della dislessia e si entra nel grande insieme delle disabilità. Anche se, come abbiamo visto, considerare la dislessia una disabilità non è propriamente corretto.

Che cosa succede dopo questo passaggio? Si mantiene la quantità e qualità delle tutele particolari che si avevano con IDEA? Sulla carta, cambia solo il quadro di riferimento ma non la qualità delle tutele. Nella realtà si assiste ad una loro diminuzione. L'esempio più eclatante e paradossale è dato da una delle categorie che subisce gli effetti più negativi della "discriminazione boomerang" sono i cosiddetti "High Achieving Adults" affetti da DSA. Gregg-Mather 2002 sostiene che questa categoria di persone si trovi piuttosto discriminata e limitata proprio da quelle leggi, ADA e sezione 504 del Rehabilitation act, che dovrebbero teoricamente proteggerla.

Sappiamo che il criterio più diffuso per valutare se un soggetto è affetto da DSA o dislessia è il criterio della discrepanza tra intelligenza e performance attesa. Sappiamo anche che il criterio è stato molte volte criticato. ADA e la sez 504 del Rehabilitation Act definiscono disabile chi presenta limiti funzionali rispetto alla maggioranza della popolazione. La conseguenza più grave che discende nel passare da IDEA a ADA e sez 504 è che molto spesso gli "high achieving adults" con DSA si vedono negati gli accomodamenti a cui avrebbero diritto. Possiamo ad esempio immaginare il caso di un adulto dislessico particolarmente brillante che, esaminato per verificare se accordargli gli accomodamenti previsti da ADA, si veda negato il riconoscimento che invece gli spetterebbe. Spesso i dislessici "high achieving" ottengono punteggi pari a quelli dei non dislessici perché il miglior risultato delle prove potrebbe dipendere dal loro maggiore intuito, esposizione alla carta stampata, eventuali training seguiti ecc...

In particolare i test prevedono una percentuale soglia del 16%: se la persona testata ha un "achievement" inferiore del 16% rispetto al gruppo di riferimento, allora è da considerare affetto da DSA e quindi tutelabile ai sensi delle leggi sopra citate. In realtà i test standard, rigidamente vincolati a soglie e misure numeriche poco duttili, non rivelano completamente i reali problemi delle persone. <<such tests contain items that are psychometrically rather than theoretically based>> (Gregg-mahter 2002:3) Insomma, un adulto dislessico con un passato di terapie e training mirati può ottenere un punteggio medio nei test e, nonostante la sua dislessia, vedersi tagliato fuori dalle tutele che la legge prevede. Non si può giudicare la "performance", soprattutto in un ambito così sottile come i DSA, in base a punteggi standard. Sarebbe necessaria ad esempio una valutazione individualizzata da parte di personale specializzato affinché si determini, caso per caso, la natura degli eventuali deficit e si eviterebbe di escludere molti "high achieving adults" dislessici. Ovviamente questa procedura richiede costi che la pubblica amministrazione non può (non vuole) sostenere.

Inoltre, un altro limite dei test standard è che non prendono in considerazione l'ambiente specifico, il gruppo dei pari in cui l'adulto vive o lavora. I valori di riferimento per, poniamo, uno studente universitario, si riferiscono indistintamente all'insieme di tutti gli studenti universitari. In realtà, e questo senza grandi sforzi, si potrebbero compilare tabelle

di riferimento più ristrette, limitate a gruppi più omogenei. << The correct reference group for students in medical schools is other students in medical school; the correct reference group for students in law school is othe students in law school, or at least a minimum, a college-referenced sample>> (Gregg-Mathers 2002:4). ADA, lo abbiamo visto prima, è meno restrittiva di IDEA nell'accogliere persone sotto la sua tutela. Infatti non è raro trovare studenti tutelati da ADA ma che non fanno parte del gruppo degli studenti con bisogni educativi speciali. In realtà << Ironically, the very laws that were designed to protect individuals from discrimination have resulted in increased discrimination for high achieving adults with learning disabilities. Unfortunately, until interpretation of ADA changes, intelligent students with learning disabilities will continue to be the target of discrimination. [...] We are wasting a huge reservoir of talent because of misunderstanding>> (Gregg-Mather 2002:4). Insomma, essere intelligenti e dislessici può essere un problema, perché si può incappare in una sorta di discriminazione di riflesso. Ancora una volta abbiamo conferma come le disposizioni previste dalla legge si annodano attorno a alle difficoltà che nascono dal confronto con il mondo reale. E ancora una volta sperimentiamo come i DSA siano un disturbo difficile da gestire in maniera corretta attraverso gli strumenti legali. McDonald et al 2007 hanno mostrato la natura ambigua e sfuggente della dislessia. Apparentemente una natura che, nel caso degli “high achieving adults” sfugge anche alle leggi.

11.3 American with disabilities Act: un'applicazione restrittiva

Nell'ultimo decennio si è rafforzata una tendenza, da parte dei tribunali americani, ad interpretare in maniera molto restrittiva l'American with Disabilities Act. L'approccio restrittivo è dovuto a diversi fattori: l'aumento esponenziale degli studenti che ricevono un'educazione speciale e che, poi, entrano quindi nel mondo del lavoro, la copertura mediatica che ha contribuito a diffondere la conoscenza dei propri diritti tra i disabili, l'aumento del numero delle cause legate a datori di lavoro che non concedono accomodamenti ecc... Si sta ripresentando la *deregulation* che aveva caratterizzato gli anni ottanta, benché in forme parzialmente diverse: l'amministrazione Reagan intraprese una campagna per limitare sistematicamente molti dei (costosi) provvedimenti anti discriminazione promulgati negli anni settanta. Gli anni novanta, per contrasto, hanno visto una sorta di riflesso opposto: l'American with Disabilities Act nel 1990 ha dato avvio alla ripresa di una più larga politica di assistenza.

Il testo di ADA non specifica in maniera precisa quali tipi di disabilità fisica o psichica siano meritevoli di protezione e assistenza. ADA lascia che si decida caso per caso. Importante per il nostro discorso è perciò la definizione di disabilità. La disabilità in ADA è definita

<<a physical or mental impairment that substantially limits one or more major life activities>> (sez 102)

Il focus, più che sulla disabilità in sé, è sulle sue ricadute funzionali: deve essere un “limite

sostanziale” a “major life activities”. Il punto sul quale l'interpretazione della legge deve esercitarsi è appunto questo. Possiamo vedere che ADA lascia larga discrezionalità nel decidere a) quali siano le “major life activities” e b) che cosa ne costituisca un limite sostanziale.

Che cosa dire della dislessia? È la dislessia una disabilità in grado di limitare sostanzialmente una o più “major life activities”? In genere, in passato, la giurisprudenza americana ha ammesso la dislessia e i DSA in genere come fattori che possono limitare in maniera sostanziale due importanti “major life activities”: la lettura e la scrittura. Un limite che ha appunto importanti ricadute a livello sociale, comunicativo, lavorativo ecc... abbastanza perché gli individui con DSA fossero tutelati da ADA.

Un caso eclatante di inversione di rotta è la sentenza del 2002, *Toyota Motor manufacturing, Kentucky Inc. v. Williams*. Ella Williams, una lavoratrice della catena di montaggio, aveva sviluppato una tendinite bilaterale a causa dei movimenti continui e sempre uguali che il suo lavoro le imponeva. Toyota licenziò la lavoratrice perché non era più in grado di svolgere il suo lavoro. La Williams fece causa alla Toyota sulla base di ADA, denunciando il licenziamento come una forma di discriminazione e la Corte, a sorpresa, le diede torto. La motivazione della sentenza si basò sul fatto che la disabilità della Williams era “work-related” e quindi, essendo limitata all'ambito lavorativo, non era una condizione sufficiente per ottenere protezione da parte di ADA. Ma che cosa dicono le sentenze a proposito della dislessia?

La sentenza *Bartlett v. New York State Board of Law Examiners* del 2001 ci offre un esempio. A Bartlett, una candidata all'esame di stato per avvocati a cui era stata diagnosticata una forma di dislessia da diversi anni, venne rifiutato l'accomodamento più diffuso: l'extra-time. La Corte, con la sentenza Bartlett, le diede torto poiché Ms. Bartlett, pur se dislessica, aveva conseguito una carriera di successo durante i suoi studi precedenti. Ms. Bartlett era riuscita a superare le difficoltà dello studio universitario grazie alla cosiddetta “self-accomodation”. In parole povere era riuscita a cavarsela con le sue forze e a far fronte alla dislessia senza particolari aiuti esterni. Per la Corte la self-accomodation della Bartlett si era dimostrata sufficiente a raggiungere un livello di lettura più o meno pari a quello dell'americano medio e, perciò, la sua richiesta di extra-time non poteva essere accettata.

Ci sono diverse altre sentenze che si muovono sulla stessa linea della sentenza Bartlett. Sembra perciò evidente che la tendenza degli ultimi anni sia quella di considerare i DSA per lo meno in America, non più totalmente limitanti le “major life activities”. Possiamo a questo proposito collegare questo trend a quanto detto poco sopra riguardo la discriminazione indiretta degli “high achieving students” con DSA. Anche in ambito lavorativo, ancora una volta, non è raro vedere casi di discriminazione di ritorno, generata dalle stesse leggi che paradossalmente dovrebbero difendere i disabili. La sentenza Bartlett ne è un chiaro esempio: se Ms. Bartlett, pur dislessica, è riuscita ad ottenere risultati pari a quelli dei non dislessici senza particolari aiuti esterni grazie solo alla sua particolare bravura, perché negare la realizzazione piena di questo potenziale? Sembra che si stia passando dal riconoscere il diritto di realizzarsi pienamente al concedere di realizzarsi, al

meglio delle ipotesi, non oltre il livello medio di performance.
Non riconoscere questo problema si traduce in uno spreco notevole di risorse umane.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. 2009 – *A guide to Disability Rights Laws*, U.S. Department of Justice, Civil Rights Division, Washington
- Adersson B. 2004 – *Dyslexia in Sweden*, in Smythe et al., 215-221
- Bakker D.J. 1990 – *Neuropsychological treatment of dyslexia*. New York, Oxford University Press.
- Balboni P. 2006 – *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, Utet
- Balboni P. 2008 – *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet
- Bates P., Davis F. 2004 – *Social capital, social inclusion and services for people with learning disabilities*, in “Disability & Society” vol. 19/3
- Beegle K., Stock W. 2003 – *The labor market effects of disability discrimination laws*, in “Journal of Human Resources” University of Wisconsin Press, vol. 38/4
- Bishop D. V. M., Snowling M. J. 2004 – *Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: same or different?*, in “Psychological bulletin” vol 130/6: 858-886
- Bond, J. Et al 2010 – *Helping people with dyslexia: a national agenda. Report to the Hon Bill Shorten, Parliament secretary for disabilities and children's services, form the Dyslexia Working Party*, online paper.
- Bruyère S. M., Erickson W. A., Van Looy S. 2004 – *Comparative Study of Workplace Policy and Practices Contributing to Disability nondiscrimination*, in “Rehabilitation Psychology” vol 49/1: 28-38
- Burgstahler S. 2001 – *A collaborative model to promote career success for students with disabilities*, in “Journal of Vocational Rehabilitation” 16, 209-215
- Cacciari C. 2001 – *Psicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino
- Canguilhem G. 1966 [1998] – *Le normal et le pathologique*, Paris, Presse universitaire de France. Trad. it. *Il normale e il patologico*, Torino, Einaudi
- Cassini A., Ciampalini L. 1984 – *La dislessia in Italia*, in “Età evolutiva” vol. 5: 69-85
- Chiusaroli D. 2010 – *I disturbi specifici di apprendimento e la legge 170/2010*, in “Pedagogia oggi” vol. 2/2010: 159-163
- Coltheart M. 1978 – *Lexical access in simple reading tasks*, in Underwood (ed.) *Strategies of information processing*, London, Academic Press, 151-216
- Craparo T. 2003 – *Remembering the “Individuals” of the Individuals with Disabilities Education Act*, in “Legislation and Public Policy” vol 6: 467-524
- Cummins R., Maddux C. D., Casey J. 2000 – *Individualized Transition Planning for Students with Learning Disabilities*, in “Career Development Quarterly” 49/1: 60-72

- Daloiso M. 2009 – *La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico*, in “Studi di glottodidattica” vol. 3: 25-43
- Daloiso M. 2011 – *Le nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Per una interpretazione glottodidattica della Legge 170/2010*, in “Scuola e lingue moderne” 2011: 1-5
- Daloiso M. 2012 - *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Torino, Utet Università.
- Damiano E. 2007 – *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti*. Milano, Franco Angeli
- DeLeire T. 2000 – *The wage and employment effects on the American with Disabilities Act*, in “Journal of human resources” vol. 35/3: 693-715
- Della Concordia Basso M. 2010 – *Leggi regionali in materia di DSA. Alcune riflessioni*, in Simoneschi 2010a: 149-157
- Facoetti A., Zorzi M., Cestnik L., Lorusso M.L., Molteni M., Paganoni P., Umiltà C., Mascetti G.G. 2006 – *The relationship between visuo-spatial attention and nonword reading in developmental dyslexia*, in “Cognitive Neuropsychology” vol. 23: 841-855
- Fijalkow J. 2001 – *Dyslexie: le retour*, in “VEI Enjeux” vol.126: 148-165
- Frasca, R. 2010 – *Pedio, mutus puer. La disabilità nell'antica Roma*, in Simoneschi 2010a
- Frasca V. 2011 – *Disabilità e migrazione*, in “Quaderni di intercultura” Anno III/2011
- Gerber P., Ginsberg R., Reiff H. 1992 – *Identifying alterable patterns in employments success for highly successful adults with learning disabilities*, in “Journal of Learning Disabilities” vol. 25: 475-487
- Ghidoni E., Angelini D. 2010 - *La dislessia negli adolescenti e negli adulti*, in Simoneschi 2010a: 119-127
- Giménez de la Peña A., Buiza J.J. 2004 – *Dyslexia in Spain*, in Smythe 2004
- Ginsberg P. J., Gerber R., Reiff H. B. 1994 – *Employment success for adults with learning disabilities*, in P. F. Gerber, H. B. Reiff (eds.) *Learning disabilities in adulthood*, 204-213, Boston, MA, Andover Medical
- Goodley D. 2001 – *Learning Difficulties, The Social Model of Disability and Impairment: challenging epistemologies*, in “Disability and Society” vol 16/2: 207-231
- Gordon N. et al 1984 – *Medical contribution to the management of dyslexia*, in “Archives of Disease in Childhood” vol. 59: 588-590
- Goswami U. 2003 – *Why theories about developmental dyslexia require developmental designs*, in “TRENDS in Cognitive Sciences” vol 7/12: 534-540
- Gregg N., Mather N. 2002 – *Discrimination against high achieving adults with learning disabilities: a tragic consequence of public law interpretation*, Learning Disabilities Association of America, online paper.
- Hadzibeganovic T. et al 2010 – *Cross-linguistic neuroimaging and dyslexia: a critical view*, in “Cortex” vol 46:1312-1316

- Hale J. et al. 2004 - *Specific Learning Disability Classification in the New Individuals with Disabilities Education Act: the Danger of Good Ideas*, in "The School Psychologist" vol. 58: 6-14
- Hitchings W. E., Luzzo D. A., Retish P., Horvath M., Ristow R. 1998 – *Identifying the needs of college students with disabilities*, in "Journal of College Student Development" vol 39/1: 23-32
- Hitchings W.E., Retish P. 2000 – *Career Development Needs of Students with Learning Disabilities*, in Luzzo D. A. (ed.), *Career Counseling of College Students* 217-231, Washington, American Psychological Association
- Hitchings W. E., Luzzo A. D., Ristow R., Horvath M., Retish P., Tanners A., 2001 - *The Career Development Needs of College Students with Learning Disabilities: In their own words*, in "Learning Disabilities Research and Practice" vol 16/1: 8-17
- Karmiloff-Smith A. 1998 – *Development itself is the key to understanding developmental disorders*, in "Trends in Cognitive Sciences" vol 2/10: 389-398
- Lacaita G. 2006 – *Studi sulla dislessia evolutiva: lo stato dell'arte*, in *Annali Online di Ferrara – Lettere Vol.2*: 1-14
- Lenzen D. 2002 – *Malattia e salute*, in *Wulf* 2002:903-909
- Liebermann P. 2000 – *Human language and the reptilian brain*, Cambridge, Mass., Harvard University Press
- Lindstrom L. E., Benz M. R. 2002 – *Phases of Career Development: Case Studies of Young Women with Learning Disabilities*, in "Exceptional Children" vol 69/1: 67-83
- Luise M. C. 2006 – *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, Utet
- Makita K. 1968 – *Rarity of reading disabilities in Japanese children*, in "American Journals of Orthopsychiatry" vol.38: 599-614
- Mann V. A. 1985 – *A Cross-linguistic Perspective on the Relation Between Temporary Memory Skills and Early Reading Ability*, in "RASE" vol 6:37-42
- Marsh G. et al. 1981 – *A cognitive developmental theory of reading*. In Makkinnon G.E., Walker T. (eds.) *Reading research*, London, Academic Press 199-221
- McDonald K.E. et al. 2007 – *Disability, race/ethnicity and gender: themes of cultural oppression, acts of individual resistance*, in "American Journal of Community Psychology", vol. 39: 145-161
- McNeil J. 1993 - *American with Disabilities*, in "1991-1992. Current population reports households economic studies" Washington D.C., Bureau of the Census. Available online.
- Mudrick N. 1997 – *Employment discrimination laws for disability: utilization and outcome*, in "Annals of the American Academy of Political and Social Science" vol. 549: 53-70
- Nicolson R.I et al. 1999 – *Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults*, in "Lancet" vol.353: 1662-7
- Nicolson R. I. - Fawcett A. J. 2008 – *Dyslexia, Learning and the Brain*, Boston, Massachusetts, MIT Press

- Ofiesh N. 2005 – *Using speeded cognitive, reading and academic measures to determine the need for extended test time among university students with learning disabilities*, in “Journal of Psychoeducational assessment”
- Patrizio D. 2010 – *I disturbi specifici dell'apprendimento e le neuroscienze*, in “Pedagogia oggi” vol. 2/2010: 164-173
- Penge R. 2010 – *Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA*, in Simoneschi 2010a: 37-50
- Pinker S. 1994 [1997] – *The language instinct*, trad. it *L'istinto del linguaggio. Come la mente crea il linguaggio*, Arnoldo Mondadori, Milano
- Plaut D.C., McClelland J.L., Seidenberg M.S., Patterson K. 1996 – *Understanding normal and impaired word reading: Computational principal in quasi-regular domains*, in “Psychological review” vol. 103: 56-115
- Pollak D. 2005 - *Una visione d'insieme della dislessia nel Regno Unito e negli altri paesi d'Europa*, online slides from AID conference
- Putnam R. D. 2000 – *Bowling alone: the collapse and revival of the American society*, New York, Simon Schuster
- Ramus F. 2003 – *Developmental Dyslexia: specific phonological deficit or general sensimotor dysfunction?*, in “Current opinion in neurobiology” vol.13: 112-118
- Red Gavin 2010 – *Dyslexia: Workplace issues*, online paper, sito dell'autore
- Rowe S. E. 2009 – *Learning Disabilities and the American with Disabilities Act: The Conundrum of Dyslexia and time*, in “The Journal of the Legal Writing Institute” vol 15: 165-209
- Runyan M. K. 1991 – *The effect of extra time on reading comprehension scores for university students with and without learning disabilities*, in “Journal of learning disabilities” vol 104
- Sanderson-Mann J, McCandless F. 2006 – *Understanding dyslexia and nurse education in the clinical setting*, in “Nurse Education in Practice” vol 6: 127-133
- Scala S. 2010 – *La legge 8 ottobre 2010, n. 170. I disturbi specifici di apprendimento*, in Simoneschi 2010a: 77-81
- Seidenberg M.S., McClelland J.L 1989 – *A distributed developmental model of word recognition and naming*, in “Psychological review” vol. 96: 523-568
- Share D. L. 2008 – *On the Anglocentricities of Current Reading Research and Practice: The Perils of Overreliance on an “Outlier” Ortography*, in “Psychological Bulletin” vol 134/4: 584-615
- Simoneschi G. (ed.) 2010a- *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, in “Annali della pubblica istruzione”, Le Monnier 2/2010
- Simoneschi G. (ed.) 2010b – *Il piano didattico personalizzato*, in Simoneschi 2010a: 89-98
- Smythe I. 2004 (ed.) - *Provision and Use of Information Techonology with Dyslexic*

- Students in University in Europe. An Eu funded project*, online work in progress paper
- Smythe I. et al. (eds.) 2004 - *International book of Dyslexia*, Wiley
- Snowling M.J., Nation K.A. 1997 – *Language, phonology and learning to read*. In Hulme C., Snowling M. (eds) *Dyslexia. Biology, cognition and intervention*, London, Whurr: 153-166
- Stevenson H.W., Stiegler J. W., Lucker G. W., Lee S., Hsu C., Kitamura S. 1982 – *reading disabilities: the Case of japanese, Chinese and English*, in “Child Development” vol. 53: 1164-1181
- Pekman N. J., Goldberg R. J., Herman H. L. 1992 – *Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in young adult years*, in “Learning disabilities research practice” vol. 7/3: 161-170
- Stein, J. 2001 – *The magnocellular theory of developmental dyslexia*, in “Dyslexia” vol.7: 12-36
- Stella G. 2004 – *Dyslexia in Italy*, in Smythe et al. 2004:139-142
- Stella G. 2010 – *Disturbi specifici di apprendimento: un'introduzione*, in Simoneschi 2010a: 3-17
- Townsend N. L. 2006 – *Framing a Ceiling as Floor: The Changing Definition of Learning Disabilities and the Conflcting Trends in Legislation Affecting Learning Disabled Students*, in “Harvard Law School Student Scholarship Series” paper 10
- Tunrbull R. et al 2006 – *The Individual with Disabilities Education Act as amended in 2004*, Columbus, Ohio, Pearson Education.
- Vasconi P. 2005 – *Come di definisce un bambino?*, in AA. VV., "Pluralismo e società multietniche", Torino, ETS, 2005
- Weber M. C. 2006 – *Reflections on the New Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, in “Florida Law Review” vol. 58: 7-51
- Wulf C. (ed.) 2002 – *Le idee dell'antropologia*, Milano, Bruno Mondadori.
- Yell L. M., Rogers D., Rogers Lodge E. 1998 – *The Legal History of Special Education*, in “Remedial and Special Education” col 19 vol. 4: 219-228
- Ziegler J. C. et al 2003 – *Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal?*, in “Journal of Experimental Child Psychology” vol. 86: 169-193
- Ziegler J.C., Goswami U. 2005 - *Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory*, in “Psychological bulletin” 2005, vol. 131/1: 3-29