

Dario Ianes e Sofia Cramerotti
(a cura di)

ALUNNI CON
BES
BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica
sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013

Erickson

INDICE

<i>Dario Ianes, Sofia Cramerotti e Francesco Zambotti</i> Introduzione	9
---	---

PRIMA PARTE

I punti chiave della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013

CAPITOLO 1

<i>Dario Ianes</i> Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali	14
--	----

CAPITOLO 2

<i>Dario Ianes, Vanessa Macchia e Sofia Cramerotti</i> L'individuazione dell'alunno con bisogni educativi speciali su base ICF: indicazioni e strumenti	28
---	----

CAPITOLO 3

<i>Salvatore Nocera</i> L'evoluzione della normativa inclusiva in Italia e la nuova Direttiva ministeriale	86
--	----

CAPITOLO 4

<i>Stefano Franceschi</i> Alunni con disturbi evolutivi specifici e DSA: cosa fare e come intervenire?	110
---	-----

CAPITOLO 5

<i>Anna Maria Garettoni</i> «Buone azioni» per una scuola inclusiva per i BES: ruolo e funzioni del Dirigente scolastico e del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione	126
--	-----

CAPITOLO 6

<i>Flavio Fogarolo</i> Il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni con BES	144
--	-----

CAPITOLO 7

<i>Beatrice Pontalti</i> Il Piano Annuale per l'Inclusività: come realizzarlo	182
--	-----

CAPITOLO 8

<i>Heidrun Demo</i> L'Index per l'Inclusione: rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento	194
---	-----

CAPITOLO 9

<i>Enrico Angelo Emili</i> I Centri Territoriali di Supporto e i Centri Territoriali per l'Inclusione	220
--	-----

SECONDA PARTE

Approcci metodologici per una classe inclusiva

CAPITOLO 10

Sofia Cramerotti e Dario Ianes

Strategie e strumenti per la produzione, l'adattamento e la semplificazione dei materiali didattici 243

CAPITOLO 11

Anna La Prova

L'apprendimento cooperativo come strategia compensativa per i BES 271

CAPITOLO 12

Francesco Zambotti

Tecnologie come risorsa inclusiva 289

CAPITOLO 13

Silvia Andrich Miato

L'approccio metacognitivo 301

CAPITOLO 14

Luigi Tuffanelli

La diversità come risorsa 317

CAPITOLO 15

Melisa Ambrosini

Strategie e competenze compensative 331

Guida all'uso del software 347

APPENDICE 359

INTRODUZIONE

Il libro

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica» e la successiva Circolare n. 8 del 6 marzo 2013 recante le indicazioni operative per la sua attuazione hanno certamente suscitato reazioni contrastanti nel mondo della scuola e tra coloro che si occupano di inclusione scolastica.¹

Nel pensare questo volume, ciò che abbiamo voluto cogliere e fare nostro sono stati soprattutto il disorientamento e la preoccupazione di molti dirigenti e insegnanti in merito alle modalità di attuazione concreta delle indicazioni operative delineate dalla Direttiva e dalla Circolare.

In questi mesi siamo stati infatti avvicinati da molti docenti al termine dei nostri corsi di formazione, altri ci hanno inviato e-mail o ci hanno contattati tramite Facebook per condividere con noi il timore e le perplessità su come affrontare questi nuovi compiti che li attendono.

È stato quindi proprio per rispondere tempestivamente a questi bisogni che le Edizioni Erickson hanno deciso di «mettere in cantiere» questo nuovo progetto editoriale, coinvolgendo un nutrito gruppo di nostri autori esperti che da anni si occupano di didattica inclusiva.

Il volume si apre con un primo capitolo a cura di Dario Ianes e un secondo capitolo di Dario Ianes, Vanessa Macchia e Sofia Cramerotti nei quali si delinea la cornice concettuale e metodologica di riferimento in cui si colloca tutto il la-

¹ Entrambi i documenti ministeriali, insieme alla Nota del 27 giugno 2013 relativa al Piano Annuale per l'Inclusività, sono riprodotti in versione integrale in Appendice al volume.

voro, con un accento particolare sull'importanza dell'individuazione degli alunni con BES avendo come preciso riferimento il modello bio-psico-sociale ICF-CY (OMS, 2007).

Abbiamo voluto far partire la nostra riflessione proprio dai concetti chiave della Direttiva e della Circolare, le parole «calde» che rimandano alle precise indicazioni di lavoro, agli approcci metodologici e agli aspetti fondanti della didattica inclusiva.

Uno dei primi concetti esplicitati è quello di *estensione*, ossia di un'attenzione che viene estesa ai bisogni educativi speciali nella loro totalità, andando oltre la certificazione di disabilità, per abbracciare il campo dei disturbi specifici dell'apprendimento ma anche lo svantaggio sociale e culturale e le difficoltà linguistiche per gli alunni stranieri. L'ottica è quindi quella della *presa in carico globale e inclusiva di tutti gli alunni* che implica, innanzitutto, una capacità di individuazione corretta dei BES anche attraverso l'uso di strumenti specifici.

La recente Direttiva sancisce infatti il diritto per tutti gli alunni che presentano queste tipologie di difficoltà e di svantaggio di avere un pieno ed effettivo accesso agli apprendimenti.

Questo può essere realizzato solo attraverso una didattica realmente personalizzata. Ecco quindi un altro concetto chiave: quello della *personalizzazione* intesa come riconoscimento delle differenze individuali e diversificazione delle mete formative volte a favorire la promozione delle potenzialità.

Il capitolo curato da Flavio Fogarolo viene per questo dedicato allo strumento privilegiato per realizzare tale obiettivo, ossia il Piano Didattico Personalizzato (PDP), all'interno del quale si delineano le strategie, le indicazioni operative, la progettazione educativo-didattica, l'impostazione delle attività di lavoro, i parametri di valutazione degli apprendimenti e i criteri minimi attesi per l'alunno. Si tratta quindi di un lavoro che deve necessariamente basarsi su una stretta alleanza e progettazione condivisa, un'elaborazione collegiale e partecipata tra la scuola, la famiglia e gli eventuali professionisti/figure che seguono l'alunno in difficoltà.

Abbiamo voluto però partire, nel nostro volume, da un concetto di PDP, di personalizzazione che non si basasse esclusivamente sul singolo alunno, ma prendesse le mosse dall'idea di *classe inclusiva*, concentrando l'attenzione quindi non tanto sulle modalità con cui un insegnante può personalizzare la didattica per il singolo studente, quanto piuttosto su come può lavorare in prima battuta a livello di classe grazie a un'ampia gamma di approcci metodologici (presentati nella seconda parte del volume) che la ricerca e l'applicazione sul campo hanno decretato essere quelli più idonei ed efficaci per realizzare una didattica inclusiva.

Ci riferiamo, in modo particolare, alle facilitazioni disciplinari e all'adattamento degli obiettivi curricolari e dei materiali didattici, all'apprendimento nei gruppi cooperativi, alle tecnologie come risorsa inclusiva, all'approccio metacognitivo, alla diversità degli alunni come risorsa, alle strategie e agli strumenti compensativi.

Il capitolo a cura di Salvatore Nocera si occupa di una lettura della Direttiva e della Circolare ministeriali alla luce della normativa attualmente in vigore per quel che riguarda l'inclusione scolastica, senza trascurare l'aspetto «caldo» della questione, ovvero la valutazione. L'autore si sofferma inoltre sulla recentissima Nota divulgata il 27 giugno 2013, riprodotta anch'essa in Appendice insieme alla

Direttiva e alla Circolare, che fornisce alcune chiarificazioni in merito all'interpretazione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI).

Nel quarto capitolo, a cura di Stefano Franceschi, si sottolinea invece il ruolo da protagonista assunto dal Consiglio di classe, con una sua valorizzazione in termini di programmazione pedagogico-didattica, soprattutto laddove non sia ancora presente una certificazione clinica o una diagnosi — anche nei casi di alunni con DSA — ma la scuola sia comunque chiamata a offrire risposte tempestive ai reali bisogni dell'allievo, bisogni educativi che non possono aspettare.

Nel capitolo successivo Anna Maria Garettini si concentra invece sulla funzione del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) al quale compete, tra le varie mansioni, quella di redigere al termine di ogni anno scolastico il Piano Annuale per l'Inclusività (PAI), argomento approfondito nel dettaglio nel capitolo di Beatrice Pontalti, ad esso dedicato. In entrambi questi contributi vengono forniti inoltre utili strumenti operativi, quali ad esempio griglie di osservazione, per guidare gli insegnanti al «chi fa cosa» nei vari gruppi di lavoro interni alla scuola e per supportarli concretamente nella stesura di un PAI realmente funzionale e in linea con quanto enunciato nella Direttiva e nella Circolare ministeriali.

Non viene tralasciata nemmeno, inoltre, la fondamentale questione relativa alla rilevazione, al monitoraggio e alla valutazione del grado di inclusività della scuola, su cui si focalizza il capitolo di Heidrun Demo, il quale presenta nel dettaglio e da un punto di vista operativo strumenti quali l'Index per l'Inclusione, collocandosi sempre all'interno della cornice concettuale di riferimento delineata dal modello bio-psico-sociale ICF, nostro costante punto di riferimento in tutto il volume.

Il capitolo conclusivo della prima parte, di Enrico Angelo Emili, è infine dedicato, anche attraverso la presentazione di buone prassi, al ruolo e alle opportunità offerte dai Centri Territoriali di Supporto (CTS) e per l'Inclusione (CTI), strumenti fondamentali e strategici per attuare in modo ottimale le azioni inclusive della scuola anche su un piano strettamente operativo.

Al volume è inoltre allegato un software gestionale, concepito per aiutare insegnanti e dirigenti a tradurre nella pratica le indicazioni della Direttiva e della Circolare accompagnandoli nella rilevazione dei bisogni educativi e didattici degli alunni per poter così attivare tempestivamente le risorse più adeguate. Si tratta quindi di uno strumento per aiutare i gruppi di lavoro interni alla scuola, supportandoli nell'attuazione concreta di quanto indicato dai recenti documenti ministeriali.

Dario Ianes e Sofia Cramerotti

Il software

Il Cd-Rom *Alunni con BES* è un software gestionale pensato per facilitare la gestione della programmazione inclusiva di classe e di istituto. In particolare, esso prevede due macrosezioni, una rivolta al Gruppo di Lavoro per l'Handicap Operativo (GLHO) o al Consiglio di classe per la scuola primaria, e una rivolta invece al Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI).

Nella prima sezione, dedicata alla gestione e alla pianificazione inclusiva di classe, grazie al software è possibile accedere all'area dei *Piani Didattici Perso-*

nalizzati per alunni con BES e all'area della *Programmazione Inclusiva di Classe* con la relativa richiesta delle risorse che il GLHO propone al GLI di Istituto. La seconda sezione è dedicata invece alla redazione del *Piano Annuale per l'Inclusività* (PAI) redatta dal GLI.

La sezione dedicata al PDP dà la possibilità di valutare l'alunno rispetto a sei categorie di indicatori, costruite sulla base dell'approccio bio-psico-sociale di ICF-CY (OMS, 2007), attualizzate però alla realtà scolastica italiana e alla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012. Si tratta quindi di una valutazione tramite checklist, agile e semplice, rispetto alla presenza di possibili difficoltà sia nell'ambito dell'apprendimento disciplinare sia rispetto a fattori personali e interpersonali, così come a difficoltà derivanti dall'ambiente familiare e socioculturale di provenienza.

A seguito della valutazione dei bisogni educativi (comunque facoltativa) si accede all'area di stesura vera e propria del PDP per l'alunno, con la possibilità di esportare tutte le informazioni immesse e disporre quindi già di un documento sottoscrivibile dagli insegnanti, dal dirigente e dalla famiglia.

La sezione dedicata alla *programmazione inclusiva* di classe propone, mediante la risposta a sette domande stimolo, di riflettere su alcuni punti focali relativi alla pianificazione inclusiva di classe e di individuare in maniera efficace le risorse da richiedere, così come la loro gestione. Il software, inoltre, facilita il lavoro di compilazione, recuperando in modo automatico (se compilate) le informazioni utili immesse nella sezione PDP.

La terza sezione, dedicata alla stesura del Piano Annuale per l'Inclusività da parte del GLI, è uno strumento altamente funzionale perché permette di organizzare in maniera semplice ed efficace tutte le proposte avanzate dai GLHO che hanno utilizzato il software, per facilitare il confronto e la riflessione per la stesura del Piano di Istituto e formalizzare la proposta di risorse che il GLI deve presentare al Collegio docenti e all'Ufficio Scolastico Regionale. Il software recupera automaticamente tutti i dati e i testi immessi nella sezione dedicata alla classe e guida alla stesura del PAI, attraverso domande stimolo e un semplice template per la richiesta delle risorse.

Alunni con BES è un programma pensato per l'uso collegiale da parte dei gruppi di lavoro e permette l'importazione e il salvataggio dei dati così come il trasferimento degli stessi mediante chiavetta USB. Questo consente di poter lavorare su computer differenti e di unire poi il lavoro di più persone (pensiamo ai GLHO di diverse classi in un istituto) in un unico computer per la stesura finale dei documenti. Per approfondimenti e informazioni più dettagliate, si rimanda alla guida all'uso presente alla fine del volume.

Francesco Zambotti

DIDATTICA INCLUSIVA E BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Dario Ianes

La scuola italiana è caratterizzata dall'integrazione degli alunni con disabilità, realizzata nella pratica in modi più o meno soddisfacenti (Canevaro, 2007; Ianes e Canevaro, 2008), ma ormai stabilizzata come una dimensione fondamentale del nostro sistema formativo.

La scuola italiana pensata nella Costituzione, una scuola che si fondi su equità, promozione sociale e valorizzazione di tutti gli alunni, qualunque sia la loro condizione personale e sociale, una scuola cioè *profondamente inclusiva*, è però ancora lontana. Negli anni Settanta fu raggiunto il traguardo dell'integrazione degli alunni esclusi, allora quelli con varie forme di disabilità, e questo grande obiettivo, di immensa portata civile e politica, proprio per il suo valore assoluto, anche a livello mondiale, diede un corso particolare al dibattito e alla ricerca in questo campo. Per circa trent'anni, fino al 2011, di integrazione scolastica si parlava molto, ma dandone per scontati alcuni aspetti strutturali (si veda oltre) e «lamentando» le varie difficoltà in cui essa si trovava, per motivi di politica governativa, di tagli reali o presunti al sostegno, di difficoltà burocratiche, proponendo infinite strategie migliorative ai vari livelli, da quello degli apprendimenti a quello della *governance* ministeriale. Non esisteva in Italia una dialettica «integrazione sì/integrazione no», come esiste ancora in quasi tutti i Paesi del mondo, perché inoltrarsi in questo terreno sembrava equivallesse a mettere in discussione i valori profondi da cui

l'integrazione partiva, e dunque, in nome di quei valori, la si dava per scontata e non si ponevano in dubbio le sue strutture profonde, né si faceva una seria ricerca empirica. Anno dopo anno, la situazione reale dell'integrazione è andata via via peggiorando, non tanto nei valori di investimento in risorse umane (l'Italia può ancora vantarsi di avere, per 203.000 alunni con disabilità nella scuola, 101.000 insegnanti di sostegno e 25.000 educatori e assistenti), quanto per il diffondersi, in modo silenzioso e strisciante, di fenomeni di *pull-out*, micro-esclusioni, nuove forme di isolamento degli alunni con disabilità rispetto ai compagni di classe (Ianes, Demo e Zambotti, 2011; Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin, 2011; D'Alessio, 2011; Treille, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011; Demo e Ianes, 2013; Ianes, Demo e Zambotti, 2013; Ianes, Zambotti e Demo, 2013). Su queste difficoltà, vi è una quasi completa unanimità di percezione critica da parte degli insegnanti, delle famiglie, degli operatori e degli studiosi, ma le interpretazioni delle cause sono molto differenti. Un rapido sguardo a quelle che ritengo essere le motivazioni strutturali delle difficoltà dell'integrazione scolastica ci aiuterà anche a ragionare sull'inclusione e sul concetto di *bisogno educativo speciale*. La situazione tende a peggiorare più per cause strutturali che per motivi di scarsa applicazione di strutture valide già esistenti, come sostiene invece la maggioranza degli studiosi e degli insegnanti (Scataglini, 2012), e tra queste cause strutturali credo abbiano un forte impatto negativo:

- una lettura dei bisogni degli alunni di carattere biomedico e non bio-psico-sociale e pedagogico-didattico (una visione culturale della disabilità ancora troppo ancorata a un modello medico);
- un collegamento rigido tra le risorse pedagogiche e le diagnosi clinico-mediche;
- un ruolo «speciale e aggiuntivo» dell'insegnante di sostegno, associato a una diagnosi di uno o più alunni con disabilità, e una presenza massiccia di «aule di sostegno»;
- una gestione delle risorse umane rigida e poco intelligente.

La scuola italiana ha poi subito, negli ultimi anni, vari torti e maltrattamenti da parte di una classe politica sempre più in crisi, che ne hanno intaccato profondamente il valore sociale (De Mauro e Ianes, 2011; Bottani, 2013).

Questi sono i motivi per cui oggi abbiamo una scuola che fa sempre più fatica a realizzare una buona integrazione e si avvia verso l'inclusione da questa prospettiva culturale e con questo fardello di strutture distorsive. Un passo positivo verso una scuola inclusiva è stato fatto nel 2010, con la Legge 170, che ha riconosciuto i diritti di personalizzazione agli alunni con disturbi specifici di apprendimento; tuttavia, anche in questo documento si possono ravvisare le strutture culturali e organizzative che limitano l'integrazione degli alunni con disabilità (diagnosi clinica come unico fondamento di interventi pedagogici e didattici personalizzati). Oggi la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 sugli alunni con BES, e la relativa Circolare di marzo, stimolano la scuola a fare un ulteriore passo avanti verso una maggiore inclusività, senza però riuscire del tutto a scrollarsi di dosso la storia dell'attenzione italiana alle difficoltà degli alunni, ancora molto legata al concetto di «patologie». Si arriva a dare un diritto di personalizzazione del percorso formativo ad alunni non certificati (finalmente!), non diagnosticati (finalmente!),

non patologici (finalmente!), e questo sulla base delle valutazioni competenti di tipo pedagogico e didattico del Consiglio di classe e non sulla base di un pezzo di carta medico (finalmente!). Esistono alunni con difficoltà, con bisogni educativi speciali che vanno riconosciuti.

Si potrebbe dire che la via italiana all'inclusione prenda avvio dalla Costituzione per poi inabissarsi subito dopo in una scuola ancora classista e selettiva, riemergere con il riconoscimento dell'integrazione degli alunni con disabilità, poi con l'attenzione ai DSA e infine ai BES. Dunque, da problema ad altro problema, da percentuale di alunni con tale o tal'altra condizione ad altra percentuale, sempre crescente (2,7%; 5%; 20%), non centrando invece il discorso subito e radicalmente sulle «differenze» del 100% degli alunni e non su una frazione di essi. Nel dibattito internazionale, quest'ultima è la posizione portata avanti dagli studiosi dell'*inclusive education* e dei *disability studies* (Booth e Ainscow, 2008; D'Alessio, Medeghini, Marra, Vadalà e Valtellina, 2013).

Molti dei sostenitori di questo approccio si basano su un modello sociale, e non bio-medico, della disabilità e non amano molto il concetto di «speciale», né applicato ai bisogni né riferito agli interventi educativi e didattici. È evidente che questo modello nasce e si sviluppa in un contesto di scuole che non praticano neppure l'integrazione su larga scala e risente del dibattito tra scuole speciali e scuole normali, dibattito che in Italia è stato superato di slancio (negli anni Settanta). La critica al concetto di «speciale» va però tenuta in attenta considerazione: in questo approccio, che si rifà molto alle analisi di Foucault e di Gramsci, il concetto (e l'etichetta) di speciale viene considerato negativo, svalorizzante ed espressione di una costruzione sociale emarginante che opera per l'oppressione e la marginalizzazione di particolari gruppi minoritari di persone, in genere chi presenta qualche differenza rispetto ad aspettative e standard culturalmente e storicamente determinati, espressione di politiche dominanti e arbitrarie. Sarebbe molto meglio, ad esempio secondo Vehmas, pensare che «ci sono solo bisogni che sono unici in ogni individuo» (Vehmas, 2010, p. 92), oppure che siamo tutti «speciali», nel senso di diversi, con pari valore. Credo che questo sia fondamentalmente vero, ma il riconoscimento del valore essenziale della differenza di ognuno di noi non può portarci a ignorare che esistono delle situazioni problematiche di funzionamento umano (si veda oltre) che fanno diventare speciali i bisogni normalissimi e unici. Come vedremo, in questi casi la «specialità» altro non è che un qualche tipo di complessità di funzionamento che rende più difficile (e per questo è problematica per il soggetto che la vive) fare in modo che i bisogni educativi ottengano risposte sufficientemente soddisfacenti. Dunque, situazioni più complesse che richiedono risposte più complesse, per rispondere adeguatamente (o un po' meglio) ai bisogni del soggetto: si pensi ad esempio all'autismo o alla dislessia.

Sicuramente esistono condizioni problematiche per il soggetto che sono frutto di dinamiche di oppressione e marginalizzazione, si pensi alle varie forme di marginalità sociale e socioeconomica, ma ne esistono anche altrettante non generate, almeno direttamente, da meccanismi di potere e oppressione sociale, che ovviamente vanno smascherati e combattuti. La prospettiva del modello sociale e dei *disability studies* ha come focus la *full inclusion*, l'idea di una scuola inclusiva

per tutti gli alunni, che dunque deve cambiare il suo approccio in modo radicale; la prospettiva dell'integrazione scolastica italiana, con il suo percorso da problema a problema, va nella stessa direzione, ovvero verso una scuola inclusiva per il 100% degli alunni, estendendo diritti di individualizzazione e personalizzazione a quote via via crescenti di studenti. I due approcci sono convergenti e devono trarre alimento concettuale e operativo uno dall'altro. Discutendo di bisogni educativi speciali, ad esempio, la prospettiva tradizionale italiana deve tenere in gran conto i rischi ipotizzati riguardo le dinamiche di *labeling* dell'alunno con una nuova etichetta (BES). La preoccupazione più seria non è quella rituale e folcloristica della proliferazione delle sigle, che oscurerebbero la realtà umana degli alunni: «Non parliamo più di Marco, ma di un alunno BES!»... Ovviamente si può, e si deve, parlare sempre di Marco che ha uno o più BES. Ma il punto preoccupante non è questo. Dobbiamo essere molto attenti al diffondersi di un uso sprezzante e violento delle etichette come armi di offesa («ANFFAS», «frocio», «marocchino», ecc.), cosa inaccettabile da ogni punto di vista. Ma accanto a questo aspetto violento del *labeling* ne esiste un altro, altrettanto pericoloso perché meno palesemente negativo. Si tratta del negare le qualità di ricchezza umana individuale, di peculiarità diversa, al soggetto che è riconosciuto come appartenente alla classe definita dall'etichetta (è autistico...), che lo identifica in modo stereotipato con le caratteristiche tipiche di quella definizione e attivando aspettative altrettanto stereotipizzate. Si creano dunque persone prefabbricate dagli stereotipi, con effetti evidenti che vanno nell'opposta direzione dei processi inclusivi. Il *labeling* fa comodo alla pigrizia mentale e conoscitiva, che non vuole faticare per comprendere la complessità umana. Ma può diventare strumentale anche a fare ordine, a razionalizzare le risposte organizzative, a quella logica da «contabile miope» che spesso troviamo nella scuola. Può servire a semplificare l'organizzazione di risposte (standard) decise attraverso forme stereotipate di processi decisionali basati su etichette anziché sulla comprensione profonda del funzionamento umano di quella persona.

Dobbiamo ovviamente essere attenti e contrastare queste dinamiche, ma sarebbe un errore imputarle in sé alla nuova prospettiva sui BES. Fenomeni di esclusione e di etichettamento sono all'ordine del giorno nelle nostre scuole e colpiscono ogni tipo di alunno, da quello con disabilità a quello straniero; talvolta, gli insegnanti stessi escludono per tanti e diversi motivi. Se un docente ha in classe alunni che gli creano qualche tipo di problema e non vuole, o non sa, attivare strategie efficaci per personalizzare la loro partecipazione e il loro apprendimento, tenderà ad esempio a escluderli, con o senza etichetta. Certo, in alcuni casi l'etichetta lo potrà aiutare e giustificare, se vengono offerti percorsi alternativi fuori dal contesto classe, destinati proprio a quei soggetti. Ma questa ovviamente non sarebbe una scuola — né una didattica — inclusiva.

Attraverso la via italiana all'integrazione, tenendo ben in conto la prospettiva critica dei disability studies, dobbiamo puntare prioritariamente all'educazione-didattica inclusiva (*inclusive education*). *Una educazione e una didattica «normali», per tutti gli alunni/e, che abbiano come «normale» elemento strutturale il massimo «valore inclusivo» possibile.*

In concreto, una buona didattica inclusiva cerca di realizzare apprendimenti e partecipazione piena per tutti gli alunni tenendo conto di tre elementi principali.

1. *Il funzionamento umano differente*: riconoscere e comprendere le varie differenze nel funzionamento degli alunni/e, sia quando sono differenze problematiche (BES) sia quando sono «semplicemente» modi diversi di pensare, apprendere, relazionarsi, vivere situazioni. Una didattica diventa sempre più inclusiva proporzionalmente a quanto la scuola saprà riconoscere e comprendere le modalità di «funzionamento» individuali e particolari attraverso un'antropologia bio-psico-sociale come quella di ICF (OMS, 2002).
2. *L'equità*: valorizzare le differenze, nel senso di considerare di «pari valore, dignità e diritti» ogni differenza e di realizzare, per un'esigenza di equità, forme di differenziazione e di compensazione per raggiungere situazioni di uguaglianza sostanziale tra gli alunni, e non solo quindi di pari opportunità. In altre parole, dare di più a chi ha di meno, per dirla alla don Milani. La valorizzazione delle differenze implica quindi innanzitutto il «cercarle»/riconoscerle, comprenderle per poter quindi poi agire in modo efficace e partecipativo.
3. *L'efficacia tecnica e la piena partecipazione sociale*: incontrare in modo efficace le particolarità di funzionamento dei singoli alunni, attraverso offerte formative realmente in grado di sviluppare il massimo del loro potenziale apprenditivo, ma realizzate nei contesti naturali di una buona partecipazione sociale e di una appartenenza piena alle situazioni collettive. Le strategie educative e didattiche devono provare sul campo e in modo controllato (*evidence-based*) la loro efficacia ed efficienza.

Una scuola pienamente inclusiva dunque, al cui interno cresca una didattica pienamente inclusiva: è questa la sfida che l'approccio integrativo italiano può, e deve, cogliere. La prospettiva dei bisogni educativi speciali, in un'ottica bio-psico-sociale ICF, può contribuire in modo significativo a questo sviluppo.

Un bisogno educativo normale diventa speciale

Il concetto di bisogno educativo speciale (BES) / *special educational need* (SEN) appare nei documenti ufficiali Unesco nel 1997, nella legislazione del Regno Unito nel 2001 (Special Educational Needs and Disability Act) e nei documenti dell'Agenzia europea per lo sviluppo dell'educazione per i bisogni speciali nel 2003, come tendenza a considerare soggetti con BES anche altre persone in età evolutiva che manifestino difficoltà di apprendimento e di comportamento diverse dalla disabilità. Su questa base, di sostanziale estensione ad altre categorie della speciale considerazione riservata soltanto alle disabilità «classiche», nel 2005 proposi una diversa concezione del concetto di BES, non più come raccolta estesa di numerose diagnosi cliniche aggiunte a quelle di disabilità, ma come la possibilità aperta, dinamica e anche transitoria, di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico per la persona, che da tale problematicità viene ostacolata nell'ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni (Ianes, 2005; Ianes e Macchia, 2008) e il cui funzionamento va compreso attraverso un'antropologia bio-psico-sociale di ICF-CY (OMS, 2007).

Analizziamo alcuni aspetti di questa posizione, iniziando dal concetto di «bisogno», che ha fatto storcere il naso ad alcuni.

L'INDIVIDUAZIONE DELL'ALUNNO CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI SU BASE ICF INDICAZIONI E STRUMENTI

Dario Ianes, Vanessa Macchia e Sofia Cramerotti

In questo capitolo vorremmo sostenere una tesi che riteniamo particolarmente importante, oggi anche alla luce delle recenti disposizioni della Direttiva e della Circolare ministeriali per i BES, ossia la necessità di sviluppo delle qualità inclusive della scuola italiana. Crediamo che leggere le situazioni degli alunni attraverso il concetto di bisogno educativo speciale (BES), fondato su base ICF, possa far fare al nostro sistema di istruzione un significativo passo in avanti verso la piena inclusione.

Se nella nostra scuola l'integrazione degli alunni con disabilità è da tempo un dato di fatto (realizzata più o meno bene; si vedano Canevaro et al., 2007, e Ianes e Canevaro, 2008), l'inclusione è ancora un traguardo lontano. Va precisato che nella letteratura internazionale il concetto di «inclusione» si applica a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione. Dunque non è un concetto riferito solo ad alunni con una qualche difficoltà. Consi-

derando la situazione del nostro Paese, da alcuni anni Dario Ianes ha ritenuto invece di parlare di inclusione in un'accezione che estende il campo delle misure e della cultura di riconoscimento dei bisogni e di individualizzazione anche ad altri alunni in difficoltà, ma che non hanno una disabilità. Questo allargamento sarebbe già un grande passo avanti, uno stadio «intermedio» per raggiungere la piena inclusione. Si tratta di riconoscere e rispondere efficacemente ai diritti di individualizzazione di tutti gli alunni che hanno una qualche difficoltà di funzionamento.

Questa linea di pensiero è diventata recentemente attuale proprio grazie alla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e alla successiva Circolare recante le indicazioni operative del 6 marzo 2013.

Una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e sa prevenirle, ove possibile, diventa poi una scuola davvero e profondamente inclusiva per tutti gli alunni, dove si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno. Questo è il traguardo a cui tendere, traguardo che è ormai ben discusso anche nella letteratura scientifica internazionale più avanzata (Booth e Ainscow, 2008).

Ma qual è la reale utilità del concetto di bisogno educativo speciale? Il concetto di bisogno educativo speciale è una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di deficit in specifici apprendimenti clinicamente significative, quali la dislessia, il disturbo da deficit attentivo, ad esempio, e altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socioculturale, ecc.

Tutte queste situazioni sono diversissime l'una dall'altra, ma malgrado la loro clamorosa diversità un dato le avvicina, e le rende, a nostro avviso, sostanzialmente uguali nel loro diritto a ricevere un'attenzione educativo-didattica sufficientemente individualizzata ed efficace: ognuna di queste persone ha un funzionamento per qualche aspetto problematico, che rende loro più difficile trovare una risposta adeguata ai propri bisogni.

Si obietterà che non ha senso creare una macrocategoria, se esistono le singole categorie che la compongono. Non è cioè sufficiente parlare, ad esempio, di ritardo cognitivo, dislessia, depressione, ecc.? Per ribattere su questo punto entriamo nel dettaglio del nostro ragionamento.

Dobbiamo distinguere attentamente la nostra proposta di una lettura equa di tutti i bisogni degli alunni da una modalità di riconoscimento-comprensione di una situazione problematica che operi attraverso una diagnosi clinica di tipo nosografico ed eziologico, che rileva segni e sintomi attribuendoli a una serie di cause che li hanno prodotti. È ovviamente utile porre correttamente questo tipo di diagnosi, ove possibile (si pensi alla dislessia, ai disturbi dello spettro autistico, ecc.); tuttavia, si tratta di un tipo di riconoscimento che divide e distingue le difficoltà degli alunni in base alla loro causa, come fa la nostra legislazione, la Legge 104 del 5 febbraio 1992 («Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate»), e i successivi atti che regolano l'attribuzione di risorse aggiuntive alla scuola per far fronte alle difficoltà degli alunni, danno

legittimità soltanto ai bisogni che hanno un fondamento chiaro nella minorazione del corpo del soggetto, minorazione che deve essere stabile o progressiva. Altra tutela è stata recentemente riservata agli alunni con DSA con la Legge 170 dell'8 ottobre 2010 («Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico»).

Ma altre difficoltà non sono altrettanto riconosciute, legittimate e tutelate.

Una diagnosi nosografica ed eziologica è ovviamente fondamentale per progettare e realizzare interventi riabilitativi, abilitativi, terapeutici, preventivi, epidemiologici, ecc., ma non ci aiuta a fondare politiche di equità reale nelle nostre scuole. È una diagnosi che frammenta, che consolida appartenenze e categorie, che mette gli uni contro gli altri, in una cronica guerra tra poveri per la spartizione delle scarse risorse disponibili. Abbiamo invece bisogno di un riconoscimento più ampio, e per questo più equo, che non distingua tra bisogni di serie A — quelli evidentemente fondati su qualche minorazione corporea — e bisogni di serie B — quelli per cui non è chiara, o non c'è, una base corporea.

Abbiamo bisogno di politiche eque di riconoscimento dei reali bisogni degli alunni, al di là delle etichette diagnostiche.

Questa divisione è la logica conseguenza del dominio culturale (che diventa politico) del modello medico più tradizionale, dove contano solamente le variabili biostrutturali. Ma se il corpo funziona bene, se non è ammalato, si può dire che la persona goda di buona salute, che viva una situazione di benessere?

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, la salute non è assenza di malattia, ma benessere bio-psico-sociale, piena realizzazione del proprio potenziale, della propria *capability* (Sen, 1993). Questo chiama fortemente in causa dimensioni sociali, culturali, economiche, razziali, religiose, ecc. che non sono biostrutturali. Se accettiamo il dominio del modello medico tradizionale saremo costretti a cercare sempre un'eziologia biostrutturale oppure a negare lo status di reale malattia o disturbo a una problematicità di funzionamento che non sia evidentemente causata da menomazioni o danni fisici. E le situazioni problematiche di cui non si conoscono le cause?

Per una lettura e riconoscimento dei bisogni reali di un alunno, a noi interessa di più comprendere la situazione attuale di funzionamento, per così dire, «a valle» di una qualche eziologia. Comprendere cioè l'intreccio di elementi che adesso, qui e ora, costituisce il funzionamento di quell'alunno in quella serie di contesti.

A scuola si fanno i conti quotidianamente con i funzionamenti «a valle», con gli intrecci più diversi di fattori personali e sociali, che nel tempo rendono molto differenti i funzionamenti anche di persone «uguali» per alcuni aspetti biostrutturali.

Una forza che spinge nella direzione da noi auspicata è la diffusione forte e convinta che il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2002; 2007) ha avuto e ha tuttora in Italia, diffusione enormemente maggiore rispetto ad altri Paesi europei. Il modello ICF è radicalmente bio-psico-sociale, ci obbliga cioè a considerare la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone, e non solo gli aspetti biostrutturali. Questo è il motivo per cui proprio su ICF si è fondato il nostro concetto di bisogno educativo speciale (Ianes, 2005).

Questo allargamento, questa «estensione» e questo riconoscimento ufficiale, anche attraverso la Direttiva ministeriale del dicembre 2012, sono ovviamente

positivi rispetto alla precedente visione più restrittiva in senso biostrutturale e si fondano sul modello base di *human functioning* di ICF.

In Italia ICF si è diffuso con forza nel mondo dell'educazione e della scuola, grazie anche al fatto che ha trovato una forte affinità con la cultura pedagogica italiana e con la sua visione antropologica, molto sociale e legata ai contesti di vita.

L'Intesa Stato-Regioni, siglata il 20 marzo 2008 sulla presa in carico globale dell'alunno con disabilità, prevede per la prima volta a chiare lettere l'uso di ICF come modello antropologico su cui basare la diagnosi funzionale per gli alunni con disabilità: «La Diagnosi Funzionale è redatta secondo i criteri del modello bio-psico-sociale alla base dell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità» (art. 2, comma 2).

Riteniamo dunque che stiano maturando almeno alcune delle condizioni necessarie perché si possa lavorare appieno con il concetto di bisogno educativo speciale.

Difficoltà ed eterogeneità degli alunni

Sono sempre di più gli alunni che per una qualche difficoltà di «funzionamento» preoccupano gli insegnanti e le famiglie. Sulle forme, buone e meno buone, che assume tale preoccupazione torneremo più avanti. Occupiamoci ora più da vicino di queste varie e diversissime difficoltà.

Nelle classi si trovano molti alunni con difficoltà nell'ambito dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze. In questa grande categoria possiamo includere varie difficoltà: dai più tradizionali disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, discalculia) al disturbo da deficit attentivo con o senza iperattività, a disturbi nella comprensione del testo, alle difficoltà visuo-spaziali, alle difficoltà motorie, alla goffaggine, alla disprassia evolutiva, ecc. Troviamo anche gli alunni con ritardo cognitivo e ritardi nello sviluppo, originati dalle cause più diverse. Hanno una difficoltà di apprendimento e di sviluppo anche alunni con difficoltà di linguaggio o disturbi specifici nell'eloquio e nella fonazione. Ci sono poi quelli con disturbi dello spettro autistico, dall'autismo più chiuso con ritardo mentale alla sindrome di Asperger o all'autismo ad alto funzionamento. Accanto a questi alunni con aspetti patologici nell'apprendimento e nello sviluppo ne troviamo altri che hanno «soltanto» un apprendimento difficile, rallentato, uno scarso rendimento scolastico.

Nelle classi ci sono poi soggetti con varie difficoltà emozionali: timidezza, collera, ansia, inibizione, depressione, ecc. Forme più complesse di difficoltà sono invece quelle riferibili alla dimensione psichica e psicopatologica: disturbi della personalità, psicosi, disturbi dell'attaccamento o altre condizioni psichiatriche.

Più frequenti però sono le difficoltà comportamentali e nelle relazioni: dal semplice comportamento aggressivo fino ad atti autolesionistici, bullismo, disturbi del comportamento alimentare, disturbi della condotta, oppositività, delinquenza, uso di droghe, ecc. La sfera delle relazioni produce infatti molto spesso delle difficoltà nell'ambito psicoaffettivo, rivolte prevalentemente all'interno: bambini isolati, ritirati in sé, eccessivamente dipendenti, passivi, ecc.

IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO PER GLI ALUNNI CON BES

Flavio Fogarolo

Per gli tutti alunni con bisogni educativi speciali (BES) va redatto annualmente un documento di programmazione che espliciti il percorso di personalizzazione individuato per ciascuno di essi. Come è noto, questo documento prende il nome di PEI (Piano Educativo Individualizzato) per gli alunni con disabilità, di PDP (Piano Didattico Personalizzato) per quelli con DSA (disturbi specifici di apprendimento) e altri BES.

A parte le sigle, c'è una profonda differenza, concettuale e giuridica, tra le tre diverse situazioni di BES, che è opportuno richiamare sinteticamente.

– *Il PEI per gli alunni con disabilità* è prescritto dalla Legge 104/92, art. 13, e dal DPR 24/2/94, art. 4, e definito a livello locale dai soggetti coinvolti nel processo di integrazione scolastica (Scuola, ASL, Enti locali) negli Accordi di programma. Il PEI è redatto *congiuntamente* dagli operatori scolastici e da quelli dei Servizi sociosanitari dell'ASL che sostengono l'integrazione, con la *collaborazione* della famiglia (DPR 24/2/94). La responsabilità di questo atto, in tutte le sue varie fasi, è pertanto sempre condivisa tra i due soggetti pubblici: la Scuola e i Servizi.

La normativa definisce solo in linea di massima i contenuti del PEI e l'adozione di eventuali modelli o schemi va concordata negli Accordi di programma o in altre intese a livello locale; va inoltre ricordato che il PEI è strettamente connesso a un

precedente documento di programmazione chiamato Profilo Dinamico Funzionale (PDF), riferito a un ambito temporale assai più ampio (in genere un ciclo scolastico) i cui contenuti sono definiti in modo molto dettagliato nel DPR del 94.

Il PEI, come abbiamo visto, è redatto con la *collaborazione* della famiglia. Il termine «collaborazione» indica un ruolo diverso, ma non subalterno, della famiglia rispetto a quello dei due soggetti pubblici e professionali, in quanto beneficiaria del servizio.

- *Il PDP per gli alunni con DSA* è previsto,¹ anche se in modo meno esplicito, dalla legislazione introdotta tra gli anni 2010 (Legge 170) e 2011 (DM 5669 e Linee guida).

Il principio fondamentale, chiaramente ribadito nel DM, è che non basta che la scuola attivi una serie di azioni didattiche ma è necessario che esse vadano *esplicitate* in un documento di programmazione:

... la scuola predisporre, nelle forme ritenute idonee e in tempi che non superino il primo trimestre scolastico, *un documento* che dovrà contenere almeno le seguenti voci, articolato per le discipline coinvolte dal disturbo:

- dati anagrafici dell'alunno;
- tipologia di disturbo;
- attività didattiche individualizzate;
- attività didattiche personalizzate;
- strumenti compensativi utilizzati;
- misure dispensative adottate;
- forme di verifica e valutazione personalizzate. (MIUR, 2011, p. 8)

Di fatto i margini di discrezionalità, per la scuola, vengono drasticamente ridotti: può definire *come* redigere questo documento («nelle forme ritenute più idonee») e può eventualmente anche decidere di chiamarlo in altro modo, non necessariamente PDP, ma la norma indica chiaramente non solo i contenuti ma anche i tempi di redazione.

Rispetto al PEI della disabilità, è da sottolineare innanzitutto che il PDP è di piena competenza della sola scuola che può (*può*, non *deve*) chiedere la collaborazione di specialisti e altri soggetti esterni ma conserva interamente la responsabilità della sua definizione.

Rispetto alle famiglie non si parla di collaborazione, come nel PEI, ma di *raccordo*,² ossia di concreta partecipazione e scambio di informazioni. Dal punto di vista pratico, ne deriva un quadro molto simile, centrato sui diritti come utente e ovviamente non sui compiti operativi che restano di competenza degli operatori professionisti.

¹ In effetti né la Legge 170 né il Decreto né le Linee guida formalizzano espressamente l'obbligo di stendere il PDP. L'articolo 5 del DM dice: «La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate». Nelle Linee guida, p. 8, troviamo: «Tale documentazione può acquisire la forma del Piano Didattico Personalizzato».

² «Nella predisposizione della documentazione in questione è fondamentale il raccordo con la famiglia, che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo studente anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici» (MIUR, 2011, p. 3.1, p. 8).

- *Il PDP per gli altri alunni BES* è profondamente diverso. Nei casi analizzati in precedenza, la scuola ha l'obbligo di predisporre un documento di programmazione specifico come conseguenza dell'individuazione dell'alunno con disabilità o DSA.

Per gli altri alunni con BES, quelli che vengono individuati autonomamente dalla scuola con delibera del Consiglio di classe, il PDP non è conseguenza dell'individuazione del bisogno educativo speciale ma parte integrante e contestuale. Leggiamo nella Circolare ministeriale n. 8 del marzo 2013:

Fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, è *compito doveroso dei Consigli di classe o dei team dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica* ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale e inclusiva di tutti gli alunni. Strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un *Piano Didattico Personalizzato* (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare — secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata — le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti. (CM n. 8 6/3/2013)

Due immediate, e importanti, conseguenze di queste affermazioni sono le seguenti:

- la scuola non è chiamata a identificare gli alunni con BES ma quelli che hanno bisogno di una personalizzazione, definita in un PDP. Pertanto il PDP non è una conseguenza di questo riconoscimento come per la disabilità e i DSA («Questo alunno è BES *quindi* la scuola deve predisporre un PDP») ma parte integrante dell'identificazione della situazione di bisogno («Questo alunno è BES *perché* secondo la scuola ha bisogno di un PDP»);
- la soglia di individuazione dell'alunno con BES non dipende dall'entità del bisogno ma dalla valutazione dell'effettiva convenienza della strategia didattica personalizzata che si intende attuare: la personalizzazione, dice infatti la Circolare ministeriale, deve essere *opportuna e necessaria* e questo significa che, almeno a grandi linee, la scuola deve aver chiaro fin dall'inizio il tipo di intervento che intende attuare con quello specifico alunno, a supporto delle sue difficoltà, perché solo in questo modo è possibile una consapevole valutazione di convenienza.

Paradossalmente, possiamo dire che gli alunni nei confronti dei quali ci sentiamo impotenti perché non sappiamo cosa fare per loro, per quanto evidenti e gravi siano i loro bisogni educativi, non possono essere considerati BES finché non saremo in grado di dire come intendiamo effettivamente personalizzare il loro percorso e valutare quindi se esso sia opportuno e conveniente.

Diversamente dalla disabilità e dai DSA, la normativa non definisce il contenuto del PDP per i BES non certificati e possiamo quindi supporre che la scuola possa strutturare autonomamente questo documento, in base alle necessità di pianificazione.

Da considerare infine il ruolo della famiglia. Vanno certamente estese a tutti gli alunni BES le procedure di partecipazione previste nella definizione del documento di programmazione per la disabilità e i DSA: la famiglia interviene

come soggetto portatore di interessi (la tutela del figlio) ma anche come risorsa educativa e come preziosa fonte di informazioni, con funzioni necessariamente distinte da quelle dei soggetti (scuola e, nel PEI, Servizi) che rivestono un ruolo professionale, con conseguenti responsabilità.

Nel caso degli alunni BES individuati autonomamente dalla scuola, in assenza quindi di una certificazione clinica, occorre tutelare maggiormente la famiglia perché manca l'autorizzazione a predisporre per il figlio un percorso personalizzato, che è invece sempre quantomeno implicita quando viene consegnato a scuola un documento che attesta il bisogno. La Circolare di marzo 2013 prescrive pertanto che: «Nel caso in cui sia necessario trattare dati sensibili per finalità istituzionali, si avrà cura di includere nel PDP apposita autorizzazione da parte della famiglia» e che il PDP va sempre firmato dalla stessa.

TABELLA 6.1

Confronto delle principali caratteristiche dei tre documenti di programmazione analizzati: PEI per gli alunni con disabilità, PDP per i DSA, PDP per gli altri BES

	PEI per gli alunni con disabilità	PDP per gli alunni con DSA	PDP per gli alunni con altri BES
È obbligatorio?	È obbligatorio per tutti gli alunni con disabilità in base alla L. 104/92 e al DPR 24/2/94	L'obbligo, implicito nella L. 170/10, è indicato nelle Linee Guida anche se non si adotta ufficialmente la denominazione «PDP»	La stesura del PDP è contestuale all'individuazione dell'alunno con BES. Non si può parlare strettamente di <i>obbligo</i> perché è conseguente a un atto di discrezionalità della scuola.
Chi lo redige? Chi ne è responsabile?	È redatto congiuntamente (responsabilità condivisa in tutte le sue fasi) dalla Scuola e dai Servizi socio-sanitari che hanno in carico l'alunno.	È redatto solo dalla scuola che può chiedere il contributo di esperti ma ne rimane responsabile	È redatto solo dalla scuola che può chiedere il contributo di esperti ma ne rimane responsabile.
Quali vincoli?	Le azioni definite nel PEI devono essere coerenti con le indicazioni precedentemente espresse nella Certificazione, nella Diagnosi Funzionale e nel Profilo Dinamico Funzionale	Le azioni definite nel PDP devono essere coerenti con le indicazioni espresse nella Certificazione di DSA consegnata alla scuola	Il PDP tiene conto, se esistono, di eventuali diagnosi o relazioni cliniche consegnate alla scuola
Che ruolo ha la famiglia?	La famiglia collabora alla redazione del PEI (DPR 24/2/94)	Il PDP viene redatto in accordo con la famiglia (Linee Guida 2011)	Il PDP è il risultato dello sforzo congiunto scuola-famiglia (CM n. 8 6/3/2013)
La normativa vigente ne definisce i contenuti?	I contenuti del PEI sono definiti dalla normativa (DPR 24/2/94) solo negli obiettivi generali. Un'articolazione dettagliata può essere concordata a livello locale, di solito negli Accordi di programma	I contenuti minimi del PDP sono indicati nelle Linee Guida sui DSA del 2011.	Non vengono indicati dalla normativa i contenuti minimi
Chi costruisce o sceglie eventuali modelli o strumenti per la compilazione?	La scelta di modelli o altri strumenti per la compilazione del PEI è di competenza dei due soggetti (scuola e Servizi) che detengono congiuntamente la responsabilità della sua redazione. Si definiscono a livello territoriale negli Accordi di programma	La scuola è libera di scegliere o costruire i modelli o gli strumenti che ritiene più efficaci	La scuola è libera di scegliere o costruire i modelli o gli strumenti che ritiene più efficaci

STRATEGIE E COMPETENZE COMPENSATIVE

Melisa Ambrosini

Quando sono stati pubblicati la Legge 170/2010 sui disturbi specifici di apprendimento e il successivo decreto attuativo (DM 5669 del 12 luglio 2011) con annesse Linee guida, la prima reazione di molti operatori della scuola è stata quella di chiedersi perché garantire il diritto allo studio di questa parte di alunni con diagnosi (non tutelati dalla Legge 104/1992), escludendo così tutte quelle condizioni di difficoltà non riconducibili a un disturbo specifico di apprendimento o a un deficit cognitivo. In realtà, l'attenzione ai DSA, che riguardano solo la punta dell'iceberg di una categoria di alunni che necessita di un adeguamento del processo di insegnamento-apprendimento, ha promosso una sensibilizzazione con ricadute anche su altre situazioni di malessere scolastico. La Direttiva del 27 dicembre 2012 — «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica» — costituisce in questo senso una svolta nell'aprire «un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella Legge 53/2003, nella prospettiva della “presa in carico” dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall'insegnante per il sostegno».

Nemmeno il «Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche» (DPR 8 marzo 1999, n. 275) aveva avviato una tale riflessione sul significato profondo di «equità» e sull'etica delle «pari opportunità scolastiche». Eppure, già quello sanciva la possibilità per l'istituzione scolastica di regolare i tempi di insegnamento, di promuovere forme di flessibilità didattica e

organizzativa, di attivare percorsi didattici individualizzati adattandoli ai bisogni e ai ritmi di apprendimento degli alunni al fine di permettere loro il raggiungimento del successo formativo.

La normativa emanata a favore degli alunni con DSA ha costretto la scuola a un'autoriflessione sul proprio ruolo e sulle proprie competenze. A questo proposito le Linee guida dicono:

È appena il caso di ricordare che nel profilo professionale del docente sono ricomprese, oltre alle competenze disciplinari, anche competenze psicopedagogiche (art. 27 CCNL). Gli strumenti metodologici per interventi di carattere didattico fanno parte, infatti, dello «strumentario» di base che è patrimonio di conoscenza e di abilità di ciascun docente. Tuttavia, è pur vero che la competenza psicopedagogica, in tal caso, deve poter essere aggiornata e approfondita. (MIUR, 2011)

Se oltre alla normativa italiana sui DSA consideriamo anche i documenti dell'OMS sulla Classificazione di Funzionamento, Disabilità e Salute (ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, 2001, e ICF-CY, *Children and Youth*, 2007), possiamo dire che a livello sia nazionale che internazionale l'intento sia quello di definire riferimenti culturali comuni indispensabili per realizzare concretamente la collaborazione tra più culture: da quella pedagogica a quella psicologica, da quella etica a quella medica e psichiatrica. La sinergia tra poli diversi, infatti, condizione indispensabile per creare reti di supporto, non può che passare attraverso una comunicazione che non lasci spazio a interpretazioni soggettive.

In questo contesto, un contributo dall'ambito sanitario viene dato per la definizione del concetto di salute, non intesa in termini di «assenza di malattia», bensì di benessere bio-psico-sociale, in cui si realizza la piena realizzazione del proprio potenziale, della propria «capability». Quando il benessere soggettivo viene a mancare, per condizioni fisiche, diminuzione delle capacità personali e/o distorsione dei ruoli sociali o riduzione della stessa partecipazione sociale, si crea una situazione di disequilibrio in cui il contesto può rappresentare un fattore facilitante o «barrierante» e la risposta non è dare a tutti la stessa cosa. Questo non è garanzia di equità e benessere; lo è invece il dare a ognuno ciò di cui ha veramente bisogno, aumentando i fattori facilitanti ed eliminando le barriere, che, in quanto ostacolo all'educazione, all'apprendimento e alla partecipazione, sono fonti di difficile funzionamento globale. Come nella biodiversità così nella neurodiversità della razza umana, infatti, stanno differenze individuali che possono risultare adatte a un contesto in un dato momento oppure no; sta una complessità neurologica che fa di queste differenze punti di debolezza o di forza; stanno fattori di crescita diversi da bambino a bambino che suggeriscono agli insegnanti un approccio ecologico sia in termini concettuali che linguistici. Non essendo stigmatizzante, il concetto di *caratteristica* individuale insito nella neurodiversità porta con sé un senso di speranza che preserva i costrutti psicologici di autostima, autoefficacia e resilienza. Quella speranza è una spinta motivazionale che dirige il comportamento e si genera dai *bisogni*, fondamentali o superiori, della persona, intesa in senso fisico o psicologico, relativamente al suo vissuto intrapersonale o interpersonale. Nel modello della Tomlinson (2006), sulla scia di quello di Maslow, lo studente cerca occasioni per affermarsi, contribuire, acquisire potere, avere scopi, vivere sfide.

L'insegnante dovrebbe rispondere a questi bisogni dando fiducia, creando opportunità, facendosi guida attenta all'ascolto e osservando anche attraverso gli occhi dello studente per trovare percorsi che puntino a un suo continuo miglioramento.

Modificare l'ambiente in base ai bisogni, adattandolo all'unicità del cervello umano e senza pretendere che sia sempre e solo il soggetto a modificare se stesso per adeguarsi all'ambiente, produce una maggiore capacità di adattamento del soggetto stesso grazie al presupposto che il cervello non può non apprendere e, per la sua plasticità di funzione, si modifica strutturalmente arricchendosi di collegamenti sinaptici nelle reti neurali. Per ottenere ciò non è sufficiente arricchire un ambiente di apprendimento di stimoli a cui *esporre* il bambino o il ragazzo. Il curriculum, che veicola le risposte dell'insegnante ai bisogni dell'alunno, dev'essere sì *coinvolgente* e *importante*, ovvero solido nel tenere in equilibrio conoscenze, comprensione e abilità, ma dev'essere anche sapientemente *strutturato*, *focalizzato* e *impegnativo*.

Abilitare, compensare, dispensare

Saper leggere i bisogni degli alunni con bisogni educativi speciali significa saperli anche interpretare e sapervi far fronte: in questo senso, l'insegnante rappresenta il primo vero strumento compensativo, il primo facilitatore, il catalizzatore dell'apprendimento, l'amplificatore dei risultati, un modello di identificazione. Una figura di insegnante che, facendo tesoro dei contributi di altre discipline, sia consapevole di questo significativo ruolo nel percorso di crescita di bambini e ragazzi, crei un'alleanza con loro contro l'errore, mostri adeguatezza educativa anche cogliendo le situazioni di crisi come occasioni speciali per curare la relazione e superi la resistenza a pensare per processi e il legame con i contenuti del *programma*, ha in sé i prerequisiti per contribuire alla rappresentazione di sé dei propri studenti e per prevenire fenomeni di disagio, impotenza appresa, aggressività, abbandono scolastico.

Quando uno di loro manifesta uno svantaggio scolastico e chiede una speciale attenzione, l'approccio educativo e didattico da seguire dovrebbe rispettare una gerarchia d'interventi.

Se gli insegnanti hanno rilevato delle difficoltà transitorie e reversibili o sospettano di essere di fronte a una situazione di rischio di disturbo (si pensi al primo biennio della scuola primaria, quando ancora non è possibile una diagnosi di DSA e l'alunno può semplicemente essere discronologico e aver bisogno di più tempo per maturare le abilità di letto-scrittura), si adopereranno per una *abilitazione pedagogica*, per un *potenziamento* delle funzioni e/o delle abilità carenti o non ancora emerse, per favorirne e promuoverne l'acquisizione e il normale sviluppo. Nella distanza tra lo sviluppo attuale in un dominio specifico e lo sviluppo potenziale (quanto l'alunno riuscirebbe a fare con l'aiuto di un adulto o di un pari più competente) sta il concetto di «potenza» da cui le idee di «zona di sviluppo prossimale» di Vygotskij e di «modificabilità cognitiva strutturale» di Feuerstein. Sulla base di ciò i compiti proposti non dovranno situarsi né al di sotto né al di sopra della zona di sviluppo prossimale: nel primo caso, infatti, non vi sarebbe

apprendimento (l'alunno è già capace di eseguire quei compiti), nel secondo si rischierebbe di non produrre apprendimento, ma addirittura di provocare senso di frustrazione e di fallimento per l'inaccessibilità dei compiti stessi. Infine, per essere efficace, l'intervento di potenziamento dovrà essere sistematico e frequente, condotto per tempi brevi, rassicurante e motivante, e dovrà proporre stimoli *dominio-specifici* dell'area carente. Quanto a quest'ultimo criterio, se ad esempio la difficoltà riguardasse un aspetto specifico della cognizione numerica, quale potrebbe essere il valore posizionale delle cifre di un numero, il meccanismo di elaborazione che andrà potenziato sarà quello dei processi sintattici.

Ma il percorso di abilitazione potrebbe non portare a breve a dei miglioramenti. Ecco che, se così fosse, potrebbe risultare necessario promuovere una didattica di tipo *compensativo* in cui si propongono delle *alternative* e/o delle *facilitazioni*, ovvero delle tecniche di supporto che rendono sì più facile la prestazione, ma che, non facendo più esercitare una funzione o un'abilità, possono anche provocarne una regressione. Secondo le Linee guida ministeriali, gli strumenti compensativi «sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria» e che «sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo» (MIUR, 2011, p. 7). Restando nell'esempio della matematica, per quell'alunno che, nonostante il percorso di potenziamento o per una diagnosi di disturbo, trovasse ancora difficoltà nel rispettare l'ordine posizionale delle cifre di un numero, si potrebbe prevedere l'utilizzo di uno strumento compensativo non tecnologico come delle griglie e dei numeri con colori diversi in base alla posizione delle cifre, o tecnologico come la sintesi o il riconoscimento vocale, utile il primo per leggere il numero scritto ed eventualmente correggerlo, il secondo per far scrivere il numero al computer sotto dettatura.

Dopo aver appurato l'eventuale fallimento dell'intervento abilitativo e dei sistemi compensativi, si può optare per la possibilità di dispensare l'alunno. Questa dovrebbe rappresentare una scelta da seguire in casi estremi: dispensare un alunno significa, infatti, scegliere di tutelarlo da eventuali ulteriori insuccessi, ma nella consapevolezza che ciò, diversamente dall'impiego degli strumenti compensativi, non lo porterà all'autonomia.

Nel caso di alunni con BES in quanto con svantaggio nell'area socioeconomica, culturale e linguistica, è importante che strumenti compensativi e misure dispensative siano utilizzati per un tempo definito. La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, infatti, afferma che

le scuole — con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico — possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/2010 (DM 5669/2011), meglio descritte nelle allegate Linee guida. (DM 27/12/2012)

Ma la CM n. 8 del 6 marzo 2013, relativamente all'applicazione di strumenti compensativi e misure dispensative con alunni con svantaggio socioeconomico, culturale e linguistico, precisa che

in tal caso si avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario. Pertanto, a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, avranno carattere transitorio e attinenti aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative. (CM n. 8 6/3/2013)

La differenza è sostanziale: diversamente da quanto accade con gli alunni con DSA o con altra disabilità diagnosticata, l'utilizzo di compensativi e dispensativi con gli altri alunni con bisogni educativi speciali deve avere carattere temporaneo. Diverso è infatti dispensare dalla lettura ad alta voce un alunno con DSA rispetto a un alunno straniero di recente immigrazione: quest'ultimo potrà essere sollevato da questa misura d'intervento non appena acquisirà maggior competenza nella lingua italiana.

Solo in questi casi, quindi, gli strumenti compensativi e le misure dispensative sono in sostanza delle impalcature, per loro natura né fisse né stabili (*scaffolding*), che verranno tolte con gradualità (*fading*).

Dagli strumenti compensativi alle strategie compensative

L'adozione degli strumenti compensativi è in contrasto con il potenziamento? Se parliamo di potenziamento di una funzione carente e di uno strumento che la compensi, si rischia di cadere in evidente contraddizione. Ma se per potenziare intendiamo il promuovere *empowerment* nell'uso di strumenti compensativi, i due concetti possono coesistere. Questa padronanza che permette di raggiungere un certo grado di autonomia è definibile come *competenza compensativa* ed è possibile solo se c'è stata un'adeguata formazione. Questa è infatti una delle condizioni perché gli strumenti compensativi si rivelino davvero *funzionanti* (ossia compensino realmente il disturbo). Non è sufficiente permettere l'utilizzo di uno strumento compensativo: la scuola deve assicurarsi che questo possa avvenire con efficacia ed efficienza. Il DM 5669/2011 e le Linee guida hanno anche questo merito, ovvero quello di chiarire che «le Istituzioni scolastiche assicurano l'impiego degli opportuni strumenti compensativi, curando particolarmente l'acquisizione, da parte dell'alunno e dello studente con DSA, delle competenze per un efficiente utilizzo degli stessi» (DM 5669, art. 4, comma 4) perché «l'utilizzo di tali strumenti [strumenti tecnologici compensativi] non è immediato e i docenti — anche sulla base delle indicazioni del referente di istituto — avranno cura di sostenerne l'uso da parte di alunni e studenti con DSA» (MIUR, 2011, p. 7).

Tra gli strumenti compensativi tecnologici (o tecnologie compensative) su cui concentrare l'attenzione, specie dalla scuola secondaria, ma valutando eventualmente l'opportunità di inserirli in un progetto didattico anche già a partire dall'ultimo biennio della scuola primaria, possiamo elencare i seguenti:

- *sintesi vocale e software di gestione della sintesi vocale*: permettono la lettura di testi digitali come i libri scolastici e le produzioni personali scritte con i tradizionali editor; i software di gestione hanno in genere anche un loro ambiente di scrittura e delle funzionalità aggiuntive alla gestione della sintesi (traduttore,

- correttore ortografico, dizionario, calcolatrice parlante, ecc.); il riascolto dei propri scritti con la sintesi vocale torna utile anche per rilevare errori ortografici e di sintassi;
- *libri digitali ed eBook*: mentre i primi sono maggiormente funzionali allo studio perché il formato PDF (Portable Document Format) ne permette la lettura attraverso la sintesi vocale, ma anche la manipolazione (semplificazione e riduzione del testo, estrazione di testo, grafici e immagini, per esempio); gli altri sono sempre digitali, ma richiedono dei dispositivi appositi per la lettura (eReader);
 - *audiolibri e libri parlanti*: diversamente dal software di gestione della sintesi vocale che permette di avviarla, calibrarne la velocità, fermarla, seguendo la lettura del testo che via via viene automaticamente messo in evidenza a mo' di effetto «karaoke», questi libri si presentano sotto forma di registrazioni audio già predisposte;
 - *registratore e video-fotocamera*: è possibile registrare la lezione esclusivamente per scopi personali e quindi anche per motivi di studio individuale; oltre al registratore e alla video-fotocamera, oramai a disposizione di quasi tutti gli studenti della scuola secondaria perché presenti nei telefoni cellulari, esistono interessanti alternative quali le penne elettroniche che, mentre scrivono su fogli particolari, registrano e sincronizzano la registrazione audio con quanto scritto, e i software per Lavagne Interattive Multimediali che permettono di memorizzare la lezione in file audio e video;
 - *agenda o diario elettronici*: applicazioni per cellulari, iPad, computer, online o scaricabili, sono strumenti utili per la gestione organizzativa degli impegni e la segnalazione di scadenze e appuntamenti;
 - *software per l'uso della tastiera*: hanno lo scopo di addestrare all'uso della tastiera con l'utilizzo di tutte e dieci le dita così che il computer compensi la lentezza nella scrittura e non rischi invece di allungarne i tempi;
 - *programmi di video-scrittura con correttore ortografico*: permettono di scrivere in modo graficamente comprensibile e sono di supporto alla correttezza ortografica in quanto, evidenziando errori ortografici e lessicali, creano un conflitto cognitivo nell'alunno che potrà revisionare il proprio lavoro in autonomia o con l'aiuto dei suggerimenti proposti dal programma stesso;
 - *fogli elettronici per il calcolo e calcolatrice*: il foglio elettronico, oltre che per il calcolo, può essere sfruttato anche per creare strumenti compensativi nella veste di tabelle con finestre a tendina da cui scegliere delle alternative (si pensi alle varie classificazioni nelle analisi grammaticali); la calcolatrice (anche in versione digitale) può avere la caratteristica di essere parlante e di dare quindi un feedback immediato agli alunni che hanno difficoltà nello scrivere correttamente i numeri, oltre che facilitarne i compiti di calcolo;
 - *enciclopedie e dizionari digitali*: grazie ai motori di ricerca interni e alla sintesi vocale, suppliscono alla lentezza nel cercare un vocabolo e nel leggerne spiegazione o definizione; il copia-incolla del testo è a evidente vantaggio dell'alunno con difficoltà di scrittura;
 - *software per la creazione di mappe e schemi*: si tratta di programmi per la creazione, anche automatica se a partire da testi strutturati, di mappe concettuali e mentali, e di libere schematizzazioni.