

LA BUONA PRASSI PER UNA SCUOLA INCLUSIVA

“Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. E’ un ospedale che cura i sani e respinge i malati.”

(*Scuola di Barbiana - Lettera ad una professoressa, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, pag. 20.*)

Le recenti disposizioni ministeriali sugli alunni con bisogni educativi speciali (BES) hanno suscitato nella scuola italiana un ampio dibattito, in cui si mescolano perplessità, convinzioni positive, ma soprattutto, molte domande a cui non sempre sono seguite risposte che aiutino gli attori del processo educativo ad essere efficaci al fine dell’inclusività scolastica.

Vediamo di dare un contributo in tal senso.

Premessa

Il concetto di bisogno¹ educativo speciale (special educational need – SEN), viene sancito ufficialmente nel 1997, nei documenti dell’UNESCO, nel 2001 in Gran Bretagna e nel 2003 nei documenti dell’Agenzia europea per lo sviluppo dell’educazione in soggetti BES, dove si capisce che vanno considerati tali anche persone che in età evolutiva manifestano difficoltà di apprendimento e di comportamento diverse dalla disabilità “classica”. La prospettiva cambia, meno visione “clinica” della persona, ma una osservazione attenta su come veramente “funziona” (o non “funziona”) una persona globalmente, attraverso una antropologia bio-psico-sociale su base ICF-CY (OMS, 2007). Secondo l’OMS, infatti, *la salute non è assenza di malattia*, ma benessere bio-psico-sociale, piena realizzazione del proprio potenziale.

Secondo l’[ICF](#)² (la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute) «il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all’interazione dei vari fattori di salute e che necessita di educazione speciale individualizzata». ([C.M. n. 8 del 6 marzo 2013](#) - [D.M. 27 dicembre 2012](#)).

Esaminiamo in dettaglio le varie componenti di questa definizione.

1. Un bisogno educativo speciale è una difficoltà che si deve manifestare in età evolutiva, cioè entro i primi 18 anni di vita del soggetto;
2. questa difficoltà si manifesta in ambito educativo ed apprenditivo scolastico, ma non solo;
3. può coinvolgere a vario livello le relazioni educative, lo sviluppo di competenze e di comportamenti adattivi nel senso più ampio dei vari ruoli sociali;
4. si esplicita il concetto di funzionamento globale del soggetto, inteso come salute bio-psico-sociale della persona.
5. si evidenzia una continuità tra BES e normalità, un intreccio tra “normalità” e “problematicità”, dove il confine a volte può essere non ben definito o arbitrario, da cui deriva la forte necessità di stabilire dei criteri il più possibile oggettivi, a tutela dell’alunno.

¹ La nostra lingua italiana, purtroppo, non ci viene in aiuto su questo importante concetto, in quanto gli dà anche delle connotazioni negative. Si può pensare, invece, al concetto di bisogno “non tanto come una mancanza, un deficit negativo, uno stato di deprivazione e deficienza, quanto una condizione ordinaria e fisiologica di interdipendenza della persona dai suoi ecosistemi, una relazione di interdipendenza necessaria a crescere e vivere”. (D. Ianes, in *Alunni con BES*, Erickson, pag.20)

² In Italia, l’utilizzo della classificazione ICF non si è diffuso in modo omogeneo, anche se si sposerebbe molto bene con la nostra cultura pedagogica italiana e visione antropologica.

Eppure, [l’Intesa Stato-Regioni del 20 marzo 2008](#), sulla presa in carico globale dell’alunno con disabilità, prevede per la prima volta ed a chiare lettere l’utilizzo dell’ICF come modello antropologico su cui basare la Diagnosi Funzionale per gli alunni con disabilità.

Le novità della Direttiva e della Circolare ministeriali sui BES

Prima di tutto è importante sottolineare il fatto che i due documenti vanno letti insieme, in quanto la seconda integra ed approfondisce delle parti che non erano state esplicitate nella Direttiva, soprattutto dal punto di vista organizzativo ed operativo, che è quello che ci interessa maggiormente. I due documenti affermano chiaramente che ormai il ciclo normativo sull'inclusione è completato e che sotto l'acronimo BES si vuole comprendere, pur con le relative problematiche diverse, sia gli alunni con difficoltà di apprendimento dovute alla disabilità, sia gli studenti con DSA (disturbi specifici dell'apprendimento), sia quelli con altri BES (svantaggio culturale e/o economico etc.).

L'individuazione dei beneficiari

- Alunni con disabilità: per questi studenti la normativa di riferimento è la [legge 104/92](#) e il [DPR del 24 febbraio 1994](#), la quale stabilisce che la disabilità sia certificata da una struttura medico-legale. Il [DPCM n. 185 del 2006](#) ha imposto che tale certificazione sia redatta da un collegio e non più da un singolo professionista, come in precedenza;
- alunni con DSA: per gli studenti che rientrano in questa categoria, la normativa di riferimento è la [legge 170 dell'8 ottobre 2010](#), il [D.M. 12 luglio 2011](#) e le relative [linee guida](#), dove viene precisato che la diagnosi di DSA deve provenire da uno specialista dell'ASL o da un centro con essa convenzionato o accreditato e che può essere effettuata solo dopo lo svolgimento della seconda classe della scuola primaria;
- alunni con altri BES: per questi studenti la normativa di riferimento è quella prima citata, [C.M. n. 8 del 6 marzo 2013](#) - [D.M. 27 dicembre 2012](#). Vogliamo sottolineare che la Circolare n. 8 del 6 marzo precisa che, in mancanza di diagnosi mediche, occorre far riferimento a situazioni oggettive, come segnalazioni dei servizi sociali o status di alunno straniero. In mancanza di dati oggettivi, la Circolare stabilisce che siano i docenti del Consiglio di Classe a decidere se lo studente versa in una situazione di svantaggio o disagio e meriti di usufruire degli stessi benefici didattici previsti per quelli con DSA.

Strumenti didattici

- Alunni con disabilità: per questi studenti l'art. 12, comma 5 della legge 104/92 e gli artt. da 2 a 5 del DPR del 24 febbraio 1994, stabiliscono che debbano essere formulati dal corpo docente, dalla famiglia e dagli operatori sociosanitari un PDF (profilo dinamico funzionale, conglobato nella diagnosi funzionale se questa è stata redatta su base ICF) e un PEI (piano educativo individualizzato), il quale non è solo un percorso educativo, ma un progetto di vita in età scolare (vedesi, a tal proposito, anche la [legge 53/2003](#)). In questo percorso educativo sono previsti tempi più lunghi, utilizzo di strumenti tecnologicamente avanzati e prove equipollenti o differenziate (in quest'ultimo caso si parla di PEI differenziato e lo studente non otterrà un diploma, bensì un Attestato di competenze). Questi studenti hanno il diritto ad avere assegnate ore con un docente specializzato per il sostegno didattico;
- alunni con DSA: per questi studenti le Linee guida precisano che il Consiglio di Classe predisponga un PDP (Progetto Didattico Personalizzato). In questo deve essere indicato, per ogni materia,

l'eventuale strumento dispensativo o compensativo. Nel caso di dispensa dallo scritto di una o più lingue straniere, s'impone una misura compensativa, come una prova orale ove non prevista. In caso invece di esonero di una lingua straniera dallo studio e dalle verifiche ed esami, (approvato dalla famiglia e Consiglio di Classe), al pari degli studenti che seguono un PEI differenziato, non potranno conseguire un diploma, ma avranno un Attestato coi crediti formativi maturati.

- alunni con altri BES: per questi studenti la Direttiva e Circolare estendono analogamente gli strumenti compensativi e dispensativi, i quali vanno indicati nel PDP, che deve essere redatto. In questo caso, mancando a volte riferimenti diagnostici o di terzi, i docenti devono fare affidamento sul loro intuito ed esperienza pedagogica ed è fondamentale che tale scelta sia collegiale in Consiglio di Classe e ben motivata nel Verbale. La famiglia deve condividere questa scelta, altrimenti il PDP non si potrà attuare, ma rimarrà agli atti.

A volte può succedere che la formulazione di un PDP sarebbe opportuna per una buona parte della classe. In questo caso basterà indicare il nominativo con BES, la data della Delibera del Consiglio di Classe e le discipline per le quali è necessario procedere nella dispensa e/o compensazione.

La valutazione per gli studenti con BES

L'applicazione degli strumenti dispensativi e/o compensativi può creare delle difficoltà nella valutazione degli apprendimenti da parte degli allievi BES. Analizziamo le situazioni per le tre tipologie.

- Alunni con disabilità: l'art. 16 della legge 104/92 stabilisce le regole fondamentali per questi studenti. Il primo comma prevede che il PEI, sui cui risultati si basa la valutazione, possa prevedere la riduzione o la sostituzione dei contenuti di talune discipline e questo vale per le scuole di ogni ordine e grado.

Per gli alunni di scuola secondaria di secondo grado, l' [O.M. n. 90/01](#), all'art. 15, stabilisce che il Consiglio di Classe possa deliberare, dopo la riunione del GLHO (Gruppo di Lavoro per l'Handicap Operativo), lo svolgimento di un PEI semplificato o per obiettivi minimi. Sarà cura di ciascun docente specificare quali siano gli elementi essenziali che deve possedere l'alunno per avere la sufficienza. Se il GLHO non ritiene che lo studente sia in grado di raggiungere almeno gli apprendimenti minimi per arrivare ad un giudizio di sufficienza, allora il Consiglio di Classe delibera un PEI differenziato rispetto ai programmi ministeriali, che darà diritto solo al rilascio di un Attestato, il quale, ovviamente, non è idoneo all'iscrizione universitaria.

In caso di controversia tra il Consiglio di Classe proponente un PEI differenziato e la famiglia che richiede un PEI semplificato, sempre l'art. 15 dell'O.M. 90/01 stabilisce che prevale la volontà della famiglia, la quale dovrà essere ben informata dei rischi che corre lo studente nella valutazione, la quale sarà uguale al resto della classe.

- alunni con DSA: per questi studenti, come detto in precedenza, è consentito l'utilizzo degli strumenti compensativi e dispensativi. Non è previsto insegnante di sostegno, se non in presenza di comorbidità.

Credo sia utile sottolineare il fatto che se i docenti del Consiglio di Classe non dovessero rispettare quando prescritto nel PDP, la famiglia potrebbe ricorrere alla Magistratura, la quale non sancirebbe la promozione d'ufficio, ma obbligherebbe l'espletamento di nuove prove, con l'ausilio degli

strumenti compensativi e dispensativi e che l'esito sarà quello conseguente alla valutazione al pari di tutti gli studenti.

- Alunni con svantaggio e disagio: per questi studenti si applicano gli strumenti compensativi e dispensativi o altri accorgimenti didattici, come tempi più lunghi per le prove. Come detto precedentemente, non essendoci a volte parametri diagnostici oggettivi tali da sancire con certezza la problematicità dell'alunno, sarà buona norma che il Consiglio di Classe motivi bene e verbalizzi l'eventuale adozione di un PDP o un suo diniego, in caso di richiesta da parte della famiglia.

I documenti da produrre per gli alunni con BES

Per tutti gli alunni con BES va redatto annualmente un documento di programmazione che espliciti il percorso di personalizzazione per ciascuno di loro. Come già detto e sicuramente noto, questo documento prende il nome di PEI per gli alunni con disabilità e PDP per quelli con DSA o altri BES.

A parte gli acronimi, vi è una profonda differenza concettuale e giuridica tra le tre diverse situazioni BES. Le richiamiamo sinteticamente per opportunità.

- *Il PEI per gli alunni con disabilità* è previsto dalla Legge 104/92 e dal DPR 24/2/94, art. 5. Questo viene definito a livello locale dai soggetti coinvolti nel processo integrativo scolastico: scuola, ASL, Enti locali. Il PEI è redatto congiuntamente dagli operatori scolastici e da quelli dei Servizi socio-sanitari dell'ASL di riferimento (normalmente quella di residenza), con la collaborazione della famiglia. Pertanto, la responsabilità di tale atto, in tutte le sue varie fasi, va sempre condiviso tra i due soggetti pubblici: la Scuola e i Servizi.

La normativa definisce in linea di massima i contenuti del PEI e l'eventuale adozione di 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 PDP (Profilo Dinamico Funzionale), riferito ad un ambito temporale assai più ampio (generalmente un ciclo scolastico). Questo documento indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali dell'alunno, le possibilità di recupero, le capacità possedute da sollecitare e progressivamente rafforzare. Vi devono essere evidenziate le aree di potenziale sviluppo sotto il profilo riabilitativo, educativo - didattico e socio-affettivo. Viene aggiornato alla fine della Scuola d'infanzia, della Primaria, della Secondaria di I Grado e durante la Scuola Superiore di II Grado, alla fine del biennio superiore e del quarto anno della scuola superiore.

Per le Regioni che hanno recepito l'intesa Stato-Regioni del 20 marzo 2008 (sopra citata), la Diagnosi Funzionale include il PDF.

- *Il PDP per gli alunni con DSA* è previsto meno esplicitamente dalla legislazione introdotta tra gli anni 2010 (Legge 170) e 2011 (DM 12 luglio e Linee guida). Ma il principio fondamentale chiaramente ribadito nel DM, è quello che non basta che la scuola attivi una serie di azioni didattiche mirate, ma è necessario che esse vadano esplicitate in un documento di programmazione. Rispetto al PEI della disabilità, è da sottolineare che il PDP è di piena competenza della sola scuola che può (*può, non deve*) chiedere la collaborazione di specialisti, ma conserva per intero la responsabilità della sua definizione.

Rispetto alla famiglia, non si parla di collaborazione, come nel PEI, bensì di raccordo, ossia di concreta partecipazione e scambio di informazioni.

- *Il PDP per gli altri alunni con BES è profondamente diverso. Nei casi fin qui esposti, 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 di un BES, ma parte integrante e contestuale. Leggiamo nella CM 8 marzo 2013, sopra citata e linkata:*

“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 teams 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 ed 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.”

Due importanti conseguenze di quanto riportato in citazione:

- la scuola non è tenuta ad indentificare gli studenti con BES, ma quelli che hanno necessità di una personalizzazione della didattica, definita con un PDP. Questo, pertanto, non è una conseguenza di un riconoscimento diagnostico, come avviene per gli alunni disabili o con DSA, ma parte integrante dell'identificazione della situazione di bisogno: “questo alunno è BES perché, secondo la scuola, ha bisogno di un PDP” e non “questo alunno è BES (ho le carte), quindi la scuola deve predisporre 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 s'intende attuare: *opportuna e necessaria*, recita la circolare e l'intervento che si vuole adottare per lo studente con BES deve essere abbastanza chiaro sin da subito, perché solo così è possibile una consapevole valutazione di convenienza.

Paradossalmente, si può affermare che gli alunni nei confronti dei quali si sentiamo impotenti perché non sappiamo più cosa fare per loro, per quanto evidenti e gravi siano i loro bisogni educativi, non possono essere considerati BES finché noi non saremo in grado di stabilire come intendiamo attuare il loro percorso didattico personalizzato e valutare pertanto se esso sia *opportuno e conveniente*.

La famiglia, anche in questi casi, riveste un ruolo importante, sia come soggetto portatore di interessi per la tutela del figlio, sia come fonte di importanti informazioni che possono rendere il PDP più concreto ed efficace. Infine è bene specificare che, mentre nel caso in cui la famiglia consegna un documento che attesta il bisogno, implicitamente accetta l'attuazione di un PDP, nel caso che sia la scuola che individua autonomamente uno studente BES, è opportuno che sia riportato nel PDP l'autorizzazione del trattamento dei dati sensibili ai fini istituzionali e firmato, ovviamente dalla stessa.

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 raccordo 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, meglio se strutturati su base ICF	La scuola è libera di scegliere o costruire i modelli o gli strumenti che ritiene più efficaci, meglio se strutturati su base ICF

Un PDP fatto bene

Questo documento, anche se nel caso dei DSA è obbligatorio, non dovrebbe mai prendere i connotati di un adempimento burocratico. Meno che mai, se non vogliamo essere assurdi, lo dovrebbe essere quello per gli alunni BES individuati dalla scuola, visto che è una decisione autonoma, presa per una strategia d'intervento idonea a rispondere ai bisogni dello studente.

Essendo uno strumento, il PDP va valutato prima di tutto per la sua efficacia: *deve funzionare*, ossia atto a raggiungere gli obiettivi prefissati.

In uno strumento di pianificazione didattica l'efficacia è sicuramente connessa alla sua capacità di modificare il modo di insegnare, quindi i procedimenti e comportamenti attivati a scuola e a casa da parte degli insegnanti e genitori. Se un PDP non è in grado di modificare nulla, se tutti continuano ad insegnare e sostenere l'apprendimento come hanno sempre fatto o quasi, allora sì il PDP diventa un'incombenza meramente burocratica, senza efficacia.

Per esserlo, invece, il piano, al di là dei contenuti, dovrebbe includere delle indicazioni:

- **significative**, ossia operare una scelta delle attività o modalità d'insegnamento più importanti, quelle cioè che sono in grado di determinare effettivamente un cambiamento. Meglio evitare un numero troppo elevato di indicazioni didattiche e metodologiche, le quali probabilmente rimarrebbero sulla carta;
- **realistiche**, ovvero analizzare attentamente l'ambiente in cui si produce didattica ed i relativi vincoli, al fine di non fare promesse che non si possono mantenere o, rispetto all'alunno, prevedere prestazioni per lui inarrivabili. Come limiti o vincoli possiamo considerare la classe numerosa, la presenza di più alunni con BES, la mancanza di ore di compresenza...;
- **coerenti**, vale a dire evitare palesi e non motivate difformità tra le varie materie o insegnanti della classe;
- **concrete e verificabili**, in quanto affermazioni poco chiare e generiche, interpretabili a piacere, non portano a nulla ed impediscono sia ai docenti che alla famiglia di capire se quanto previsto nel PDP è stato effettivamente messo in pratica.

E' ovvio affermare che il PDP non è concluso al momento in cui viene approvato in Consiglio di Classe, bensì è proprio allora che inizia la sua strategica funzione e va monitorato e consultato per tutto l'arco dell'anno scolastico, pronti ad eventualmente a ridiscuterlo in caso emergessero difficoltà di attuazione.

Il senso del compensare e dispensare

Compensare e dispensare sono le parole chiave che sintetizzano nel nostro paese le indicazioni didattiche per gli alunni con DSA, sancite una volta per tutte in una legge dello Stato. L'approccio che ne deriva è sostanzialmente quantitativo: dare a chi a bisogno qualcosa in più o consentire che vengano svolte delle prestazioni in meno. Così facendo però si trascura che, a volte, potrebbe bastare, od essere più opportuno, un intervento didattico *qualitativamente diverso*.

Prima dell'uscita della C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, la normativa vigente, a cominciare dalla Legge 170, indicava, in modo forse troppo semplicistico e acritico, di estendere a tutti i tipi di BES gli strumenti compensativi e dispensativi. La suddetta C.M. corregge il tiro: "Il Piano Didattico Personalizzato non può essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA". Quindi nessuna estensione automatica a tutti i BES e, a supporto di ciò, vediamo di riflettere con attenzione su questi termini, a volte pensati erroneamente come equivalenti:

- compensare, nei vari aspetti, significa intraprendere un'azione mirata a ridurre gli effetti negativi del disturbo, per raggiungere comunque prestazioni funzionalmente adeguate;
- dispensare rappresenta una presa d'atto della situazione e ha lo scopo di evitare che il disturbo possa comportare un insuccesso scolastico, con disistima personale e altre ricadute negative.

Da quanto precisato si capisce che le misure dispensative a volte sono necessarie, ma non sono mai la soluzione dei problemi degli alunni con BES, ma semplice riconoscimento ed accettazione, da parte della scuola, dei loro limiti. Viceversa, una efficace azione compensativa è in grado di ridurre, se non il disturbo, almeno le difficoltà operative e funzionali che comporta. Inoltre s'intuisce che, mentre le strategie compensative forniscono autonomia allo studente, quelle dispensative evitano semplicemente dei problemi maggiori.

Dunque compensare e dispensare stanno su due piani assai diversi e non considerare questo in un PDP è uno sbaglio importante, come lo è dimenticarsi della Didattica. Troppo spesso, infatti, il PDP si è concepito come una lista di strumenti compensativi e dispensativi, condita da qualche criterio per la valutazione, mentre rimane in ombra come la scuola intenda veramente adattare le sue modalità di insegnamento per far imparare allo studente, facendogli raggiungere, nonostante le difficoltà, un *successo formativo*.

La cosa fondamentale per un alunno con BES è dunque intervenire con una didattica efficace, ossia un modo di fare scuola in cui si considera le sue specificità, valorizzandone le potenzialità. Gli strumenti compensativi e tanto meno quelli dispensativi, oltre che non stare su uno stesso piano, non sono equivalenti ed intercambiabili, come degli ingredienti. Esiste una gerarchia, che si dovrebbe rispettare:

- prima di tutto bisogna mettere in campo gli interventi di tipo *abilitativo*; l'insegnamento è uno di questi, ma non solo;
- quando l'intervento abilitativo non è efficace o non basta, si può ricorrere, se esiste, ad uno strumento *compensativo*, individuando un modo per raggiungere, anche solo parzialmente o in alcune limitate circostanze, risultati funzionalmente equivalenti;
- infine, se non ha funzionato l'intervento abilitativo e non si sono trovate risorse compensative efficaci, è possibile mettere in campo una strategia *dispensativa*, che, come abbiamo già detto, non risolve i problemi, ma almeno ne evita di nuovi.

Per meglio esplicitare quanto detto sopra, portiamo un paio di esempi, uno classico e uno di natura scolastico.

Consideriamo un bambino che trova difficile allacciarsi le scarpe; seguendo la scala sopra, individuiamo tre strategie d'intervento:

- quella di tipo *abilitativo*, cioè con metodo e pazienza sosteniamo il bambino ad imparare autonomamente la sequenza dei movimenti necessari. Senza ombra di dubbio questa è la strategia migliore, perché interviene direttamente sull'area della difficoltà e dà autonomia;
- quella di tipo *compensativo*, in cui, invece di usare le scarpe con i lacci, usiamo quelle con gli strappi. Non abbiamo risolto il problema alla base, ma riusciamo lo stesso a renderlo autonomo, pur con altre strategie;
- infine, quella di tipo *dispensativo*, dove è l'adulto che procede nell'allacciare le scarpe. In mancanza di valide alternative, non rimane altro da fare, se vogliamo che il bambino possa camminare con le scarpe allacciate, senza rischio di inciampare. Ma non ci siamo con le competenze e l'autonomia, a cui bisognerà pensare in seguito.

Il buon senso ci dice che queste tre soluzioni non sono equivalenti e non si ha difficoltà a capire quale sia la migliore.

Analogamente, a scuola possiamo avere uno studente con una forma di discalculia. Anche qui possiamo prevedere i tre step:

- un intervento *abilitativo*, in cui si individuano strategie didattiche atte ad insegnare a eseguire autonomamente un determinato calcolo;
- un intervento *compensativo*, dove si fornisce un aiuto per bypassare la difficoltà. In questo caso è facile pensare di dotare lo studente di una calcolatrice (magari parlante) ed, effettivamente, il problema viene risolto, con una limitazione funzionale ridotta e sicuramente accettabile. Ovvio pensare che se l'alunno avesse imparato ad essere autonomo nel calcolo sarebbe stato meglio, per tutti quei casi in cui non disponesse dello strumento compensativo;
- per ultimo, c'è l'ipotesi *dispensativa*: se non ce la fai...pazienza, facciamo in modo che fai qualcos'altro, l'importante è che sopravvivi a scuola. Non è il massimo...

Questo non significa che bisogna buttare a mare le misure dispensative, ma che bisogna tener presente i limiti di questo approccio nella didattica, al fine di renderle meno determinanti possibile.

Quali strumenti compensativi per gli alunni con BES?

Secondo le Linee guida già citate, per i DSA "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, pag. 7).

Questa definizione, in linea con quella generale di ausilio³, può essere estesa a tutti i BES, disabilità compresa.

Affinché questi strumenti si rivelino utili ed efficaci, devono rispondere a questi tre requisiti:

³ Lo Standard Internazionale ISO 9999:2011 - alla luce del [modello ICF](#) del funzionamento umano, della disabilità e della salute - offre una definizione molto approfondita e articolata di questo termine:

"Qualsiasi prodotto (dispositivi, apparecchiature, strumenti, software ecc.), di produzione specializzata o di comune commercio, utilizzato da (o per) persone con disabilità per finalità di: 1) miglioramento della partecipazione; 2) protezione, sostegno, sviluppo, controllo o sostituzione di strutture corporee, funzioni corporee o attività; 3) prevenzione di menomazioni, limitazioni nelle attività, o ostacoli alla partecipazione."

- **devono esistere in pratica**, nel senso che sarebbe ingenuo pensare che per ogni disabilità o difficoltà esista un corrispettivo strumento in grado di svolgere un ruolo compensativo. Se parliamo di DSA, abbiamo qualche certezza in più di trovarlo: per problemi di lettura abbiamo la sintesi vocale, per il calcolo possiamo ricorrere alla calcolatrice, ma se alle difficoltà di calcolo si aggiungono anche difficoltà nel problem solving, allora non c'è calcolatrice che tenga e non abbiamo strumenti compensativi validi da proporre.
Se poi usciamo dall'ambito dei DSA, non trovare strumenti compensativi è quasi scontato. Non esiste, infatti, qualcosa che possa compensare problemi come quello del comportamento, del problem solving o di disagio sociale. In questi casi, la compensazione deve avvenire in altre forme, con strategie mirate (facilitazione, strutturazione etc.).
- **devono funzionare**, cioè devono essere efficaci. Se non sono in grado di bilanciare il disturbo o la difficoltà, non servono a niente e non ha senso proporli nel PDP.
E' doveroso sottolineare che la loro efficacia non dipende solo dallo strumento in sé, ma anche dal contesto d'uso e, soprattutto, nel caso di tecnologie complesse, dalle competenze individuali del soggetto. Se io sono un dislessico ed utilizzo una sintesi vocale, essere competente significa essere capace di leggere in modo attivo, non solo di ascoltare in modo passivo; se io non so regolare bene il flusso della lettura in base alle mie esigenze di comprensione (cambiare la velocità, inserire pause, tornare indietro), l'efficacia rimane per lo meno dubbia.
Ovviamente, queste competenze compensative si possono acquisire, ma è necessario predisporre della buona formazione, non è pensabile, infatti, che si sviluppino in modo autonomo. Le Linee guida indicano la scuola come principale attore di promozione di queste competenze;
- **devono essere convenienti**, nel senso che i vantaggi che derivano nell'utilizzarli devono essere maggiori degli inevitabili svantaggi che ne consegue l'usarli: disagi, complicazioni logistiche, stigma...
Questo vale per tutti i BES, a maggior ragione per quelli individuati dal Consiglio di Classe. Quando si personalizza e si sceglie una strada diversa da quella dei compagni, non ci sono solo benefici, ma inevitabilmente anche dei problemi, che si possono prevedere, gestire, contenere, ma, alla fine il gioco deve valere la candela, come si suol dire.

Quali misure dispensative per gli alunni con BES?

Secondo le Linee guida le misure dispensative sono "interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento" (MIUR, 2011, pag. 7).

Se consideriamo lo scopo principale della scuola, che è quello di far imparare, non svolgere attività che non vanno in questa direzione (attività difficili, faticose, a volte inutili), sarebbe solo buon senso, più che norma stabilita. Ma detto questo, come abbiamo avuto modo di evidenziare precedentemente, le misure dispensative sono deficitarie per l'autonomia dello studente. Per questo è importante che in molti casi esse siano accompagnate con strategie alternative, normalmente di tipo compensativo, ma non solo, al fine di garantire un vero successo formativo e dare comunque autonomia all'interno di un percorso che porti man mano ad una riduzione - se possibile, all'estinzione - delle misure dispensative. Al momento dell'esame di

stato, non è previsto per i DSA, né tanto meno per gli altri BES, alcuna dispensa, a parte la lingua straniera, che andrà comunque compensata con una prova orale.

In ogni caso, è bene riassumere ciò che caratterizza le misure dispensative, sia per i DSA che per gli altri BES:

- rappresentano una presa d'atto della situazione, ma non modificano le competenze;
- riguardano le prestazioni, non gli obiettivi didattici (si può dispensare dallo svolgere una attività, non dall'imparare degli argomenti);
- hanno lo scopo di evitare che il disturbo o la difficoltà possa portare ad un insuccesso scolastico, con serie conseguenze, come disistima e disimpegno;
- non danno autonomia;
- quando hanno a che fare con importanti attività di studio, vanno sempre accompagnate con strategie alternative, per svolgere in modo differente e possibilmente autonomo le stesse prestazioni dei compagni di classe.

Altri interventi didattici

A volte si esagera con l'attenzione al binomio compensativo/dispensativo, trascurando magari altre strategie che, a volte, possono risultare più efficaci, almeno nelle situazioni di studenti con BES non DSA.

- **La facilitazione**, fondata sull'aiuto, è alla base di ogni processo educativo. Si tratta di un aiuto di tipo temporaneo, inserito in un processo che porta a raggiungere gli obiettivi che il discente, da solo, non avrebbe mai raggiunto.

Intendiamoci sul termine "facilitazione". Esso non significa fare degli sconti sugli obiettivi da raggiungere, esonerare da un'attività considerata troppo difficile, in una parola: *accontentarsi di meno*. Facilitare significa invece fornire degli aiuti che portano a raggiungere, pur con strategie diverse e, se necessario, con tempi diversi, le mete appropriate per l'età del soggetto. Una parola felice per esplicitare questo concetto è quella di *scaffolding*⁴ (impalcatura). Questo termine⁵ è una metafora che sta ad indicare l'intervento di una persona più esperta che ne aiuta una meno esperta ad effettuare un compito, risolvere un problema o raggiungere un obiettivo, che non riuscirebbe a raggiungere senza un adeguato sostegno, così come le impalcature sostengono gli operai durante i lavori edili, ma che vengono agevolmente rimosse quando non serviranno più.

Il concetto di *scaffolding* in sé è piuttosto chiaro, ma per comprenderlo appieno risulta sicuramente utile introdurre il concetto, teorizzato da Vygotskij⁶, di "zona di sviluppo prossimale".

Lo psicologo distingue due aree che concernono lo sviluppo individuale di un soggetto:

- "area effettiva di sviluppo": si tratta delle competenze effettivamente acquisite ad un certo momento dello sviluppo cognitivo di un individuo;

⁴ Il termine deriva dalla parola inglese scaffold, che, letteralmente, indica "impalcatura" o "ponteggio". Ci si riferisce alle impalcature di tipo edilizio, di legno o di acciaio, che consentono agli operai di svolgere lavori di costruzione o ristrutturazione (da Wikipedia)

⁵ Jerome Bruner, David Wood e Gail Ross, 1976, pubblicato in Journal of Child Psychology and Psychiatry

⁶ Lev Semënovic Vygotskij, Pensiero e linguaggio, Giunti Editore, 2007

- "area potenziale di sviluppo": la stessa cosa, ma che vale per le competenze potenzialmente acquisibili in un futuro ravvicinato o che potrebbe già raggiungere attraverso l'aiuto di una persona esperta.

L'attività didattica deve essere effettuata tra l'area effettiva di sviluppo e quella potenziale, che viene detta zona di sviluppo prossimale, che è dunque la distanza tra il livello effettivo di sviluppo e quello potenziale. Lo scaffolding di Bruner e la zona di sviluppo prossimale di Vygotskij sono complementari: l'insegnante opera un'attività di mediazione (scaffolding) e l'allievo viene sostenuto da tale mediazione mentre opera ad un livello leggermente superiore, ai limiti della propria area di sviluppo (zona di sviluppo prossimale). L'aiuto dell'insegnante (o del compagno più esperto) fornito all'allievo nella propria zona di sviluppo prossimale è detto appunto scaffolding.

Se l'apprendimento è collocato al di fuori di questa zona, per Vygotskij, l'insuccesso scolastico risulta inevitabile e può tramutarsi in *impotenza appresa*, ossia generare la convinzione di essere comunque incapaci ed inadeguati, anche a svolgere attività che potrebbero essere considerate semplici. S'innesta così un circolo vizioso devastante per l'allievo, e lo si spezza solo dando allo studente la possibilità di sviluppare competenza, dimostrandogli che può intellere, o "arrivarci", in termini più prosaici. Subito il meccanismo motivazionale rovescia il circolo, che diventa virtuoso.

Concludiamo dicendo che la facilitazione, nel PDP, non va certamente inserita nel binomio compensativo/dispensativo, ma nelle strategie didattiche e che per essere una buona strategia deve mirare all'autonomia dello studente, rispettando queste tre regole:

- non deve mai essere eccessiva (si aiuta q. b.);
 - non deve mai essere deresponsabilizzante (si deve favorire un processo attivo dello studente, in base alle sue capacità);
 - deve essere a termine.
- **Strutturazione**, cioè interventi che hanno lo scopo di adattare il contesto di apprendimento, sia a livello di gruppo-classe, che personale.

Essi agiscono a più livelli e, tra i principali, riportiamo:

- la comunicazione, rendendo chiari e sempre comprensibili i messaggi;
- la prevedibilità degli accadimenti, che vanno inseriti in routine esplicite e codificate (evitiamo le sorprese);
- la riduzione delle variabili ambientali, dei rischi di distrazione e dei margini di discrezionalità (aumentare le probabilità di un comportamento corretto, evitando situazioni fuorvianti).

Per un insegnante mediamente esperto, queste strategie normalmente fanno parte del proprio bagaglio degli attrezzi, anche se magari non le chiama in questo modo. Quello che comunque le caratterizza è l'esigenza di uniformità e coerenza che deve essere alla base delle azioni messe in campo.

Tra le possibili strutturazioni rivolte a tutta la classe, possiamo elencare:

- organizzare nel dettaglio la scansione dei momenti della giornata scolastica, in particolar modo quelli che possono rivelarsi critici, come l'entrata e l'uscita, spostamenti, ricreazione, mensa, palestra...;
- modificare i banchi a seconda dell'attività scolastica;
- definire assieme alla classe delle regole sociali di convivenza, concordando delle forme di controllo e di rinforzo;
- definire ed esplicitare (tramite cartelli, tabelle, distintivi...) dei compiti particolari da assegnare ad alcuni alunni, turnando periodicamente.

Gli ultimi due punti risultano particolarmente efficaci nelle classi prime, superiori comprese. Naturalmente, le strutturazioni individuali sono fondate nei bisogni rilevati e alle difficoltà emerse. Per esempio, se uno studente pecca nella propria autonomia, con relativa scarsa organizzazione dei materiali di studio, si può pensare di creare delle etichette semplici ma chiare per le diverse materie, magari collegando con colori diversi il timing settimanale e appendere la relativa tabella al muro o incollarla al suo diario di scuola.

Valorizzare la risorsa *compagni di classe*

Da tempo ormai si è capito che il confine tra 'normalità' e 'specialità' è assai sfumato e da entrambe le dimensioni si possono ricavare strumenti per migliorare il clima e il rendimento della classe. Qui si vuole ricordare, infatti, che il gruppo classe non è la somma di individui isolati fra loro, ma il risultato dell'interazione tra tutti gli attori e solo questa è positiva può portare buoni frutti.

Purtroppo, nelle nostre scuole, l'attenzione alle dinamiche sociali della classe sono più spesso determinate dalla necessità di intervenire nelle situazioni critiche, perché rendono di fatto impraticabile l'insegnamento tradizionale, piuttosto che operare per un miglioramento del clima della classe, utile ad un potenziamento del contesto apprenditivo.

Da una situazione di comunità solidale, è superfluo sottolineare che ne beneficiano tutti, sia gli allievi che gli insegnanti, i quali saranno più efficaci e qualitativamente migliori, facendo meno *fatica* nel proprio insegnamento.

Sono due i metodi che normalmente si propone per potenziare gli apprendimenti con il supporto dei pari: il cooperative learning (piccoli gruppi cooperativi) e il tutoring (tutoraggio).

Il Cooperative Learning costituisce una specifica metodologia di insegnamento attraverso la quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso. L'insegnante assume un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando "ambienti di apprendimento" in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di "problem solving di gruppo", conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il *contributo personale di tutti*. E' provato che questo fatto dà una piacevole e gratificante sensazione di appartenenza che facilita l'apprendimento.

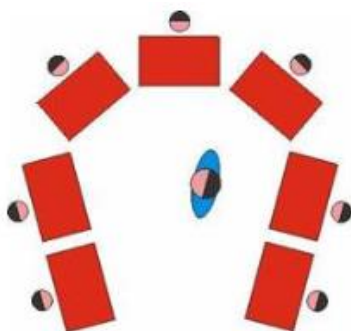
Ma il maggior benessere psicologico non è il solo vantaggio che comporta questo metodo di studio. Va annoverato infatti anche dei migliori risultati degli studenti, in quanto lavorano più a lungo sul compito e con risultati migliori, aumentando la motivazione intrinseca e sviluppando maggiori capacità di ragionamento e di pensiero critico. Inoltre abbiamo relazioni più positive tra gli studenti, poiché sono coscienti dell'importanza dell'apporto di ciascuno al lavoro comune e sviluppano pertanto il rispetto reciproco e lo spirito di squadra, oggi giorno cosa indispensabile nel mondo del lavoro.

Sopra abbiamo ribadito più volte che tutto quello che si mette in campo nella didattica deve essere *efficace*. Lo è questo metodo? Noi crediamo di sì e questi sono i motivi:

- **l'interdipendenza positiva**, per cui gli studenti si impegnano per migliorare il rendimento di ciascun membro del gruppo, non essendo possibile il successo individuale senza il successo collettivo;
- **la responsabilità individuale e di gruppo**, per cui quest'ultimo è responsabile del raggiungimento dei suoi obiettivi ed ogni membro è responsabile del suo contributo;

- **l'interazione costruttiva.** Gli studenti devono relazionarsi in maniera diretta per lavorare, promuovendo e sostenendo gli sforzi di ciascuno e lodandosi a vicenda per i successi ottenuti;
- **l'attuazione di abilità sociali specifiche e necessarie nei rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo.** Gli studenti si impegnano nei vari ruoli richiesti dal lavoro e nella creazione di un clima di collaborazione e fiducia reciproca. Particolare importanza rivestono le competenze di gestione dei conflitti, più in generale si parlerà di *competenze sociali*, che devono essere oggetto di insegnamento specifico, soprattutto se nel gruppo vi è un alunno in difficoltà. Risulta fondamentale infatti che il docente sia in grado di assegnare a ciascuno dei compiti, anche semplici e molto specifici, ma chiaramente necessari al gruppo per conseguire il risultato stabilito. Esempi di compiti in tal senso potrebbero essere: il controllore del tempo, dei turni (se vi sono), dei compiti, della voce, il comunicatore...;
- **la valutazione di gruppo.** Il gruppo valuta i propri risultati e il proprio modo di lavorare e si pone degli obiettivi di miglioramento

Una parola va spesa anche sulla predisposizione dei banchi, quando si vuole attivare delle metodologie didattiche che escono dai canoni della classica lezione frontale. Nel caso del cooperative learning si predilige la disposizione a ferro di cavallo:



Vi sono scuole o insegnanti che li predispongono anche in cerchio o in quadrati o triangoli da 4-6 alunni:



però, in quest'ultime disposizioni, vi sono critiche fondate, in quanto, se non si cambia radicalmente il modo di fare didattica, riducendo al minimo la lezione frontale, con il metodo della flipped classroom, ad esempio, gli alunni vanno incontro a posizioni scomode per assistere alla lezione.

Il tutoring è un'altra importante modalità di valorizzare la risorsa compagni di classe. Essa consiste nell'insegnamento tra alunni (peer tutoring) e si svolge tra un alunno formato e motivato (il tutor), il quale svolge attività di insegnamento individuale a favore di un altro alunno, con o senza BES.