

Special Educational Needs. Diversity as potentiality: Methodological approaches for inclusive education

Sonia Rossetti^{*}, *Sara Seno*^{**}

Abstract

The aim of this article is to provide an overview about Special Educational Needs from a review of the current legislation. The special educational need is a category which includes all the possible educational difficulties. The integration of the students with these need can't leave out from the sharing of the significant activities performed in the classes of membership. The approach which had been widely used for this purpose is the one of cooperative learning. The idea at the base of the method is that the group is a whole of resources, meant both as knowledge and both as skills. The focus will be on the process of students' integration with special educational needs and the different approaches that foster cooperative learning to discuss how to get the most appropriate actions to improve learning for all students, putting in evidence the role of the teacher as mediator of this process. The purpose of our contribution is to propose operational strategies to promote the inclusion of the students with these needs.

keywords: Special Educational Needs; Specific Learning Disorder; integration; disability; inclusive education.

* Psychologist. Mail: sonia.rossetti23@libero.it

** Psychologist. Mail: sara.seno87@gmail.com

Rossetti, S., & Seno, S. (2014). Bisogni Educativi Speciali. Diversità come potenzialità: Approcci metodologici per una didattica inclusiva [Special Educational Needs. Diversity as potentiality: Methodological approaches for inclusive education]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 169-178. doi: 10.14645/RPC.2014.2.480

Bisogni Educativi Speciali. Diversità come potenzialità: Approcci metodologici per una didattica inclusiva

Sonia Rossetti^{*}, *Sara Seno*^{**}

Abstract

Scopo di questo articolo è fornire una panoramica sui Bisogni Educativi Speciali, partendo da una rassegna della normativa vigente in materia. Il Bisogno Educativo Speciale (BES) è una categoria che comprende tutte le possibili difficoltà educative. L'integrazione degli studenti con BES non può prescindere dalla condivisione di attività significative svolte nelle classi in cui sono inseriti. A tale scopo, l'approccio ampiamente utilizzato è quello dell'Apprendimento Cooperativo (AC). L'idea alla base del metodo è che il gruppo sia un insieme di risorse, intese sia come conoscenze che come competenze. L'articolo focalizza l'attenzione sul processo di integrazione degli studenti con BES e sui diversi approcci che favoriscono la didattica cooperativa, per discutere gli interventi più idonei a favorire l'apprendimento di tutti gli studenti, mettendo in evidenza il ruolo dell'insegnante come mediatore di tale processo.

Parole chiave: Bisogni Educativi Speciali; Disturbo Specifico dell'Apprendimento; integrazione; disabilità; didattica inclusiva.

* Psicologa. Mail: sonia.rossetti23@libero.it

** Psicologa. Mail: sara.seno87@gmail.com

Rossetti, S., & Seno, S. (2014). Bisogni Educativi Speciali. Diversità come potenzialità: Approcci metodologici per una didattica inclusiva [Special Educational Needs. Diversity as potentiality: Methodological approaches for inclusive education]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 169-178. doi: 10.14645/RPC.2014.2.480

Introduzione

Alla luce dell'interesse mostrato dalla Rivista di Psicologia Clinica per le tematiche inerenti l'integrazione dei membri della comunità considerati a potere debole, abbiamo deciso di rivolgere la nostra attenzione al mondo dell'istruzione, alle sue problematiche, ai traguardi raggiunti attraverso la normativa vigente, alle possibili strategie e alle reali modalità di intervento.

Ci sembra opportuno cominciare la nostra riflessione partendo dal 1999, anno in cui viene regolamentata l'autonomia degli istituti scolastici (D.P.R. 275/99)¹ con la quale le scuole acquistano autonomia funzionale e disciplinare in accordo con gli obiettivi formativi nazionali.

Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'Offerta Formativa (POF) che esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia (Art. 3, comma 1). Il Piano dell'Offerta Formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale a norma dell'articolo 8 e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità (Art. 3, comma 2).

Gli effetti sono un decentramento dei poteri dello Stato alle Regioni, quindi alle singole istituzioni scolastiche. Se da un lato l'organizzazione può apparire più flessibile, dall'altro la scuola si trova a dover gestire in autonomia tutti gli aspetti che la riguardano; non solo quelli organizzativi e gestionali ma anche quelli didattici e di integrazione.

L'integrazione è una tematica affrontata da decenni quando si fa riferimento agli alunni che presentano disabilità, ma è lungi dall'essere realizzata in modo soddisfacente (Canevaro, 2007; Ianes & Canevaro, 2008). A tal proposito Ianes e Cramerotti (2013) affermano che per oltre trent'anni si è parlato di integrazione scolastica, ignorando completamente alcuni aspetti strutturali e attribuendo le difficoltà della sua piena realizzazione ad altri fattori, quali le politiche governative, i tagli al personale di sostegno e i problemi burocratici, mentre la situazione peggiorava nel tempo e si generavano nuove forme di isolamento degli allievi disabili rispetto ai compagni di classe (Associazione Treille, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, 2011; Canevaro, D'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011; D'Alessio, 2011; Demo & Ianes, 2013; Ianes, Demo, & Zambotti, 2011; Ianes, Demo, & Zambotti, 2013; Ianes, Zambotti, & Demo, 2013).

Da un'articolata rassegna prodotta dall'Associazione Treille, la Caritas Italiana e la Fondazione Agnelli (2011) emergono molti elementi critici che minacciano il processo di integrazione:

- difficoltà procedurali e di certificazione;
- scarsa capacità di interazione tra la scuola e gli altri membri importanti nel processo di integrazione (famiglie, servizi sanitari, sociali e organizzazioni di volontariato);
- elevata mobilità del personale docente, soprattutto di sostegno;
- assenza di figure specializzate nell'istituzione scolastica;
- insegnanti di sostegno poco valorizzati, poco motivati e insegnanti curricolari privi di competenze pedagogiche e poco disposti a collaborare con i colleghi di sostegno;
- altro personale scolastico, non educativo, privo di adeguata formazione;
- atteggiamento distaccato della famiglia;
- rischi di segregazione degli allievi con disabilità e mancanza di servizi di orientamento che possano fornire supporto alle famiglie;
- mancata attività di valutazione dei processi e dei risultati;
- difficoltà di gestione della condizione di disabilità.

Indubbiamente un primo passo avanti nella legislazione a favore degli alunni con difficoltà specifiche si ha con la Legge 170/2010² che finalmente riconosce la dislessia, la discalculia, la disgrafia e la disortografia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) che necessitano di specifici supporti a sostegno della

¹D.P.R. 275/99 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche".

²Legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico".

didattica al fine di permettere un adeguato apprendimento e adattamento contestuale. La suddetta legge getta un iniziale ponte verso l'integrazione degli studenti affetti da DSA ma occorre attendere il 2012 per estendere tale "diritto" a tutti quanti si trovino in condizione di disagio.

I Bisogni Educativi Speciali (BES)

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012³ impone nel panorama scolastico e sociale una stimolazione positiva a favore di un ampio gruppo di studenti. Già l'acronimo BES (Bisogni Educativi Speciali) veicola un messaggio esplicito: l'esistenza di uno stato di bisogno. Il termine bisogno si riferisce a carenze di diverso tipo che riducono l'accesso dell'individuo che ne è portatore a diverse opportunità sociali, emotive, relazionali, ect., con conseguente svantaggio personale. Il riferimento all'educazione intende disciplinare la gestione di questi bisogni a favore di una precisa funzione sociale: quella educativa. Infine, tali bisogni sono speciali nel senso che la normativa si indirizza a specifiche categorie di disagio esplicitamente citate, che sono la disabilità, i disturbi evolutivi specifici, lo svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

Le condizioni di disabilità sono quelle riconosciute dalla Legge 104/1992⁴, si tratta di persone affette da una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione. Rientrano in questa categoria tutti coloro che sono affetti da patologie ingravescenti e progressive. Anche l'autismo e il ritardo mentale appartengono a tale gruppo, come le disabilità mentali, fisiche e sensoriali che compromettono seriamente le possibilità di adattamento della persona.

I disturbi evolutivi specifici riguardano patologie specifiche che interferiscono con il successo scolastico in presenza di un funzionamento intellettivo nella norma o superiore. Ne sono un esempio i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD o DDAI). La Legge 170 del 2010 ha prodotto importanti modificazioni nell'assistenza scolastica di studenti affetti da un Disturbo Specifico di Apprendimento e ha richiesto alle scuole di disporre di importanti misure compensative e dispensative, tali da poter facilitare il raggiungimento degli obiettivi scolastici. Come specifica la Direttiva, tali misure sono da garantire anche ad altri tipi di patologie non citati nella Legge 170/2010, che presentano un funzionamento intellettivo nella norma, come i disturbi specifici del linguaggio, i disturbi della capacità motoria e delle capacità non verbali, incluse condizioni di interesse clinico che limitano le potenzialità del soggetto. Tra i BES vengono inoltre considerate le situazioni di funzionamento intellettivo limite che si collocano, di fatto, al confine tra la disabilità cognitiva e il disturbo specifico. L'ultimo gruppo di bisogni citato nella Direttiva riguarda le condizioni di svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. Si tratta di situazioni di vita che possono recare disagio, anche temporaneo, ai giovani studenti. Si pensi al divorzio dei genitori, alla perdita del lavoro dei genitori (fenomeno più che diffuso), a famiglie immigrate con una diversità culturale e linguistica che devono adattarsi a un paese molto diverso dal proprio.

È evidente che la normativa sui BES segna un'acquisizione clamorosa, coincidente con la possibilità di riconoscere uno stato di bisogno non necessariamente certificabile attraverso la diagnosi clinica. Il bisogno speciale è una macrocategoria che include tutte le possibili difficoltà educative; sono così condizioni diverse, ma tutte uguali nel loro diritto, a ricevere un'attenzione educativo-didattica individualizzata ed efficace (Ianes & Cramerotti, 2013). Così impostata, la finalità ultima della Direttiva non può che essere l'inclusione degli studenti con disabilità, disturbo specifico o qualsiasi altro tipo di difficoltà stabile o temporanea.

La Circolare Ministeriale 8 del 2013⁵ fornisce le indicazioni operative per favorire una reale inclusione scolastica. In tal senso si possono identificare due diverse tipologie di programmazione personalizzata. Il PEI (Piano Educativo Individualizzato) è la programmazione riservata agli allievi con disabilità, in accordo con la Legge 104/92, viene redatto congiuntamente dal personale scolastico e da quello sanitario deputato

³Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

⁴Legge 104/1992 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".

⁵Circolare Ministeriale 8/2013 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

all'integrazione, con la collaborazione della famiglia. Il PDP (Piano Didattico Personalizzato) viene introdotto con la legislazione sui DSA ed esteso a tutti gli altri BES, non disabili, con 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. Il PDP viene redatto esclusivamente dalla scuola, che può avvalersi del contributo di esperti del settore e della collaborazione delle famiglie. Non rappresenta l'elenco di una serie di strumenti compensativi e dispensativi già predisposti, ma un documento programmatico cucito addosso ad ogni allievo in cui sono indicati gli obiettivi minimi, e ulteriori strumenti aggiuntivi oltre a quelli compensativi e dispensativi. Esso sarà, comunque, individualizzato per ciascuno studente.

Al fine di garantire una reale possibilità di inclusione, la Direttiva fornisce indicazioni alle istituzioni scolastiche, che si concretizzano nella costituzione di un Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) che si occupa di:

- rilevare i BES presenti nella scuola;
- documentare gli interventi didattico-educativi;
- riflettere sui casi, fornire consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rilevare, monitorare e valutare il livello di inclusività della scuola;
- raccogliere e coordinare le proposte formulate dai singoli Gruppi di Lavoro e di Studio Operativi sulla base delle effettive esigenze;
- elaborare una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico.

Inoltre il Gruppo di lavoro per l'inclusione costituisce l'interfaccia della rete dei CTS (Centri Territoriali di Supporto) e dei servizi sociali e sanitari territoriali per l'implementazione di azioni di sistema (formazione, tutoraggio, progetti di prevenzione, monitoraggio, ecc.).

Da un punto di vista normativo sono stati compiuti grandi passi avanti per garantire un'istruzione paritaria e accessibile a tutti. Indubbiamente la qualità dell'istruzione e le effettive possibilità di integrazione dipendono dalle singole scuole ma, allo stato attuale, diverse sono le strategie che è possibile applicare.

Modelli di integrazione e intervento

L'integrazione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali o con disabilità non può prescindere dalla condivisione di attività significative svolte nelle classi di appartenenza. Così come afferma la Circolare Ministeriale 8/2013, l'uso di determinate strategie di gestione dei gruppi, la produzione di materiali adeguati e la migliore utilizzazione degli strumenti in dotazione alla scuola possono consentire agli insegnanti di coinvolgere nei percorsi formativi ciascun alunno, anche quelli con BES. D'altra parte, anche le strategie più efficaci raggiungono il loro obiettivo solo se ad essere coinvolti nel lavoro di preparazione o di adeguamento dei materiali sono tutti gli alunni della classe.

È così che tutta la classe può crescere attraverso un percorso comune e condiviso, nel quale gli studenti con gravi difficoltà hanno la possibilità, con i necessari aggiustamenti, di vivere molte delle attività didattiche dei propri compagni. Le strategie operative riescono così a tradurre i principi dell'integrazione in prassi didattiche inclusive.

In un ambiente di apprendimento cooperativo, ciascuno ha qualcosa da dare agli altri e qualcosa da ricevere, e questo permette di creare un apprendimento paritario e realmente inclusivo. L'approccio che è stato largamente utilizzato per tale finalità è quello dell'Apprendimento Cooperativo o *Cooperative Learning*. L'Apprendimento Cooperativo (AC) può essere definito come un metodo di insegnamento/apprendimento a piccoli gruppi, grazie al quale è possibile apprendere e migliorare le relazioni sociali. L'idea alla base del metodo è che il gruppo sia un insieme di risorse, intese sia in termini di conoscenze che di competenze. Un esercizio di Apprendimento Cooperativo necessita dei seguenti elementi (Johnson, Johnson, & Smith, 1991):

- positiva interdipendenza: i membri del gruppo fanno affidamento gli uni sugli altri per raggiungere lo scopo. Se qualcuno del gruppo non fa la propria parte, anche gli altri ne subiscono le conseguenze.

- Gli studenti si devono sentire responsabili del loro personale apprendimento e dell'apprendimento degli altri membri del gruppo (Slavin, 1983);
- responsabilità individuale: tutti gli studenti in un gruppo devono assumersi la responsabilità per la propria parte di lavoro e per quanto hanno appreso. Ogni studente, nelle prove di esame, dovrà rendere conto personalmente di quanto ha acquisito;
 - interazione promozionale faccia a faccia: benché parte del lavoro di gruppo possa essere ripartita e svolta individualmente, è necessario che i componenti il gruppo lavorino in modo interattivo e procedano attraverso il confronto reciproco. Questa dimensione coinvolge variabili come la stima, la fiducia, l'accettazione e la disponibilità verso l'altro, andando a definire il clima all'interno del gruppo;
 - uso appropriato delle abilità nella collaborazione: gli studenti nel gruppo vengono incoraggiati e aiutati a sviluppare la fiducia nelle proprie capacità, la leadership, la comunicazione, il prendere delle decisioni e difenderle, la gestione dei conflitti nei rapporti interpersonali;
 - valutazione del lavoro: i membri periodicamente valutano l'efficacia del loro lavoro e il funzionamento del gruppo, ed identificano i cambiamenti necessari per migliorarne l'efficienza. Tale funzione comprende anche le attività di monitoraggio operato dall'insegnante al fine di indirizzare il comportamento in modo più efficace e di fare una stima dei risultati raggiunti.

Strutturare in classe gruppi cooperativi, tuttavia, non è un'operazione banale. È, infatti, necessario tenere presenti alcune regole specifiche e fondamentali, alle quali i diversi autori attribuiscono un'importanza relativa differente. Ne conseguono tante varietà di forme di attuazione dell'AC che si distinguono in relazione alle norme o principi a cui si sceglie di dare priorità; tra questi, ricordiamo i principali, descrivendone brevemente le essenziali caratteristiche (Comoglio, 1996).

- *Structural Approach*: ideato da Kagan (1994), si focalizza principalmente sullo sviluppo di strutture di lavoro che, a prescindere dal tipo di contenuto, assicurino una reale interdipendenza positiva e il massimo coinvolgimento, attivo e responsabile, degli alunni.
- *Learning Together*: questa modalità, proposta da D.W. Johnson e R.T. Johnson (1975, 1989), è la più diffusa ed è quella su cui è stato condotto il maggior numero di studi sperimentali (Johnson, Johnson, & Holubec, 1984/1996). In tale approccio si predilige l'uso della discussione di gruppo e gli allievi lavorano ad un prodotto collettivo.
- *Group Investigation*: noto soprattutto attraverso il lavoro di Sharan & Sharan (1992/1998), è una modalità di AC che pone in grande rilievo l'elemento del "desiderio di conoscere" come stimolo all'apprendimento. A questo proposito il principale compito dell'insegnante è suscitare interesse riguardo all'argomento che sarà oggetto di studio e di ricerca in gruppo. Mira a sviluppare soprattutto le abilità metacognitive e i processi di autoregolazione dello studente rispetto sia alle strategie di apprendimento che alle modalità relazionali. I compiti didattici sono relativamente complessi, comprendendo processi cognitivi di ordine superiore, fra cui la selezione e l'interpretazione critica delle informazioni, il *problem solving* e la produzione di una sintesi di idee collettiva (Barnes, 1977; Freire, 1973; Johnson & Johnson, 1975; Joyce & Weil, 1972; Sharan & Sharan, 1976). Tale modello fa uso dell'assegnazione di ruoli differenziata entro i gruppi e fra i gruppi, così che i singoli allievi forniscano prodotti unici per l'integrazione nel progetto comune di gruppo (Chiari, 2011).
- *Complex Instruction* (Cohen, 1972/1999): si caratterizza per l'attenzione che rivolge allo status degli alunni all'interno della classe, allo scopo di evitare che i più abili monopolizzino l'attività e che quelli in difficoltà rimangano passivi, per cui i primi continuano a migliorare e i secondi peggiorano.
- *Student Team Learning*: ideato da Slavin (1990), attribuisce grande rilievo alla motivazione estrinseca, implica il sistematico utilizzo di gratificazioni e del confronto tra gruppi.

Alcuni studi (Johnson, Maruyama, Nelson, & Skon, 1981) hanno dimostrato che quando correttamente applicato l'apprendimento cooperativo è superiore all'istruzione tradizionale poiché migliora l'apprendimento, facilita lo sviluppo di abilità cognitive di alto livello e l'attitudine a lavorare con gli altri. Inoltre aiuta gli studenti ad avere confidenza nelle proprie potenzialità, preparandoli così all'ambiente di lavoro e ad affrontare le sfide che incontreranno nella vita professionale (Johnson et al., 1981).

L'aspetto che accomuna tutte le strategie attualmente disponibili per favorire la costituzione di classi inclusive, come il *Cooperative Learning* e la *Peer Education*, è l'enfasi attribuita al gruppo. Il gruppo rappresenta una fonte di identificazione, conferisce un senso di appartenenza e, sfruttando il sentimento dello stare insieme, facilita la trasmissione delle conoscenze. La didattica scolastica può ricevere notevoli vantaggi da questo tipo di organizzazione e coinvolgere realmente tutti.

L'inclusione presuppone una mediazione forte nei processi di apprendimento. È quindi necessario porre attenzione ai docenti, che di tale mediazione sono le figure chiave. Sembra assodato che gli insegnanti soffrano di una diminuita considerazione sociale, come diverse ricerche ripetutamente confermerebbero (Ianes & Cramerotti, 2013). I primi ad esserne convinti sono gli insegnanti stessi, i quali verificano quotidianamente la difficoltà ad intercettare l'attenzione e la motivazione degli studenti, a mantenere la disciplina e a stimolare apprendimenti soddisfacenti. È possibile ipotizzare che questa crisi di ruolo del docente possa essere individuata in un tipo di insegnamento non più adeguato ai tempi e ai nuovi bisogni. L'orientamento pedagogico prevalente nei Paesi economicamente più avanzati rimane di stampo tradizionale: direttivo, trasmissivo e frontale. Il tipo di insegnamento che gran parte dei docenti ancora impartisce risulta adeguato a un sistema sociale prevedibile, caratterizzato da uno sviluppo tecnico a bassa complessità, facilmente controllabile dall'individuo. Le strutture sociali odierne, fugaci, instabili e in continuo mutamento, richiedono una didattica diversa, più flessibile e aperta alle novità, al fine di garantire un livello equitativo di apprendimento che rispetti le diverse caratteristiche degli allievi. Un bambino deve essere valutato non solo rispetto ai compagni, ma in rapporto a se stesso, alle sue specificità e potenzialità, alle difficoltà che manifesta, ai progressi che realizza. La valutazione gioca certamente un ruolo importante nell'inclusione scolastica perché fornisce delle stime quantitative rispetto a prestazioni, comportamenti, atteggiamenti, e include indizi di vario genere, talvolta non misurabili, che veicolano informazioni ugualmente importanti e significative. Anche l'atteggiamento e le aspettative del valutatore o dell'insegnante sono fattori che incidono sul risultato. È, quindi, molto importante nel processo di insegnamento/apprendimento la funzione mediatrice dell'insegnante, che rappresenta il primo vero strumento compensativo (Ambrosini, 2013).

Cosa fare in pratica

In presenza di studenti con BES, tutta la classe dovrebbe essere coinvolta nel processo di integrazione. Per prima cosa la classe stessa dovrebbe avere una organizzazione inclusiva; quindi togliamo gli allievi con disabilità dalla posizione di alunno con insegnante separato (insegnante di sostegno). L'insegnante di sostegno è fondamentale nel processo di integrazione anche in virtù di un background culturale di tipo pedagogico, ma può seguire l'allievo con disabilità anche se questo è immerso nella classe e vicino ai compagni. Anche se la programmazione didattica può essere differente rispetto a quella dei compagni di classe, si possono strutturare delle attività collettive che sfruttino altri tipi di abilità quali quelle emotive, sociali e relazionali. Si pensi ad attività laboratoriali di espressione artistica o teatrale che possano coinvolgere tutti gli studenti inclusi quelli con disabilità. A tale proposito così si esprime il MIUR con il D.M. 5669/2011⁶:

In una scuola che vive nell'ottica dell'inclusione, il lavoro in sezione si svolge in un clima sereno, caldo ed accogliente, con modalità differenziate. Si dovrà privilegiare l'uso di metodologie di carattere operativo su quelle di carattere trasmissivo, dare importanza all'attività psicomotoria, stimolare l'espressione attraverso tutti i linguaggi e favorire una vita di relazione caratterizzata da ritualità e convivialità serena.

Se invece siamo in presenza di un disturbo specifico, le modalità di intervento sono davvero tante. A tal proposito Ambrosini (2013) sostiene che in condizioni di svantaggio scolastico le modalità di intervento possono essere diverse e vanno organizzate in senso gerarchico. Nei casi in cui le difficoltà risultino temporanee e reversibili, si predilige un intervento "abilitativo" o "riabilitativo" per facilitare il

⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), D.M. 5669/2011 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico e allegate Linee Guida per il Diritto allo Studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento".

potenziamento di abilità carenti. Questo tipo di intervento deve adattarsi alle capacità dell'allievo e introdurre avanzamenti progressivi in linea con i tempi di recupero individuali. Il percorso, per essere efficace, dovrà essere costante e sistematico, di durata adeguata, rassicurante e motivante, e dovrà proporre stimoli specifici dell'area carente (Ambrosini, 2013).

Quando l'intervento abilitativo è inadeguato, si procede con l'istituzione di una didattica "compensativa", che prevede l'introduzione di facilitazioni o tecniche alternative per promuovere la prestazione. Già la Legge 170/2010 esplicita alle istituzioni scolastiche l'obbligo di garantire l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere. Le Linee Guida emanate dal Ministero dell'Istruzione (MIUR, D.M. 5669/2011) definiscono le misure compensative: strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Vengono poi indicati alcuni dei supporti maggiormente utilizzati. Nello specifico:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto e permette quindi di accedere alla comprensione del testo;
- il registratore, che consente all'alunno di non scrivere appunti durante la lezione;
- i programmi di videoscrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
- altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, ect...

Tali strumenti 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.

Infine, e solo dopo aver appurato l'impossibilità di intervenire abilitando o compensando, si passa all'applicazione di tecniche "dispensative". L'attuazione delle misure dispensative dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale da non differenziare il percorso di apprendimento dello studente. In questi casi, si procede dispensando l'allievo da alcune attività che minacciano l'efficacia della prestazione, ma nel caso dei BES l'esonero dal compito è solo temporaneo in linea con quanto previsto dalla normativa. Ancora una volta è necessario evidenziare il compito dei docenti che avranno cura di sostenere l'uso, da parte degli studenti con BES o altre difficoltà specifiche, di tali strumenti, essendo il loro utilizzo non immediato. Ovviamente tutto discende da un' corretta identificazione del disturbo al fine di poter adeguatamente supportare l'allievo nella didattica. Importante risulta il contributo degli specialisti di settore.

Conclusioni

Abbiamo deciso di concentrare la nostra attenzione sul tema dell'integrazione scolastica degli alunni con BES. L'integrazione degli allievi è una reale sfida della scuola moderna. Nonostante i passi avanti prodotti dalla normativa in materia scolastica, il lavoro da fare è ancora molto arduo. L'integrazione o inclusione degli allievi svantaggiati va al di là della didattica e trova il suo terreno di massima espressione nel contesto relazionale. Un allievo in stato di bisogno si sente realmente integrato quando è accettato dal sistema in cui è inserito, quando crede di poter dare il proprio contributo al gruppo, quando si sente trattato al pari dei compagni di classe. Se la diversità verrà realmente considerata come risorsa, lo strumento più efficace di cui disporre non sarà che il confronto reciproco. Attraverso il confronto si possono sperimentare situazioni nuove, apprendere cose che diversamente sarebbero ignorate, mettersi nei panni dell'altro e ammirarlo per come affronta la realtà.

L'insegnante gioca un ruolo davvero strategico, e attraverso nuove forme di didattica può facilitare gli apprendimenti non solo di coloro che hanno un Bisogno Educativo Speciale, ma anche di tutti coloro che hanno difficoltà disciplinari. Si pensi alla matematica, forse la disciplina che più di tutte differenzia gli studenti in termini di rendimento. Se l'uso di tecniche di tipo compensativo o abilitativo divenisse una pratica usuale per favorire l'apprendimento, non ci sarebbero differenze tra chi ha un BES e chi non ce l'ha.

Includere gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, significa fare in modo che essi siano parte integrante del contesto scolastico, sociale, culturale, al pari degli altri alunni, senza alcuna discriminazione. Significa assicurare a tutti il diritto allo studio e al successo scolastico e formativo.

In tale prospettiva, è necessario da parte della scuola non solo un forte impegno di conoscenza e di valorizzazione della realtà personale, umana, sociale e familiare degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, ma anche e soprattutto un'attenzione costante alla formazione al fine di garantire un'efficace azione educativa e didattica personalizzata, sia in termini di obiettivi formativi che di strategie di intervento.

Bibliografia

Ambrosini, M. (2013). Strategie e competenza compensative [Strategies and compensative skill]. In D. Ianes & S. Cramerotti (Eds.), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali* [Students with BES – Special Educational Needs] (pp. 331-346). Trento: Erickson.

Associazione Treelle, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte* [Students with disabilities in the Italian school: Budget and proposals]. Trento: Erickson.

Barnes, D. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge.

Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni disabili* [School integration of disable students]. Trento: Erickson.

Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* [Integration school in teachers' perception]. Trento: Erickson.

Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: Teoria e pratica della educazione tra pari* [Intercultural education and cooperative learning: Theory and practice of peer education]. *Quaderni*, 57, 9-101.

Cohen, E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi: Ruoli, funzioni, attività* [Organize cooperative groups: Roles, functions, activities]. Trento: Erickson (Original work publish 1972).

Comoglio, M. (1996). Che cos'è il Cooperative Learning [What is Cooperative Learning]. *Orientamenti Pedagogici*, 43, 259-296.

D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of "Integrazione Scolastica"*. Rotterdam: Sense Publishers.

Demo, H., & Ianes, D. (2013). What can be learned from the Italian experience? Some methods to improve inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1).

Felder, R.M. (1996). Active, Inductive, Cooperative Learning: An Instructional Model for Chemistry?, *J. Chem. Educ.*, 73(9), 832-836.

Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. N.Y.: The Seabury Press.

Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione: Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse* [Special Educational Needs and Inclusion: Assessing the real needs and enable all resource]. Trento: Erickson.

Ianes, D., & Canevaro, A. (Eds.). (2008). *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica* [We make point on ... Inclusive education]. Trento: Erickson.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali* [Students with BES - Special Educational Needs]. Trento: Erickson.

Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'Integrazione: Atteggiamenti, opinioni e pratiche* [Teachers and Integration: Attitudes, beliefs and practices]. Trento: Erickson.

- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2013). Forty years of inclusion in Italian schools: Teachers' perception. *International Journal for Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2013.802030
- Ianes, D., Zambotti, F., & Demo, H. (2013). Lights and shadows in the inclusive Italian school system: A reply to Giangreco, Doyle, & Suter (2012). *Life span and disability*, 16(1), 57-81.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1975). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, J.E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento* [Cooperative learning in classroom: Improving the emotional climate and performance]. Trento: Erickson (Original work published 1984).
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina MN: Interaction Book Company, 1, 18-20.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Joyce, B., & Weil, M. (1972). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, California: Kagan Publishing.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1976). *Small-group Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca* [Students do research]. Trento: Erickson (Original work published 1992).
- Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student-achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.