

Lo specchio deformante

Vecchi e nuovi paradigmi della diversità

a cura di

Ines Giunta
Simon Villani




Pensa
MULTIMEDIA

*Un modello di Piano Didattico Personalizzato
per gli allievi con Bisogni Educativi Speciali
L'esperienza dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte*

Paola Damiani

Il tema della diversità rappresenta “tradizionalmente” un elemento di forza e di prestigio nella scuola italiana (almeno a partire dalla Legge 517 del 1977), ma al contempo, a causa della complessità intrinseca delle numerose implicazioni (etiche, scientifiche, politiche, economiche, socioculturali e pedagogico-didattiche), costituisce una “questione critica sempre aperta”.

La categoria della diversità in ambito scolastico è stata infatti associata per molto tempo a quella della disabilità; la Legge “Quadro” 104 del 1992 e le successive disposizioni hanno segnato il percorso virtuoso dell'integrazione degli allievi disabili nelle nostre scuole, un percorso non semplice, ma ancora oggi preso ad esempio da molti altri Paesi. Negli ultimi anni stiamo assistendo ad un allargamento di tale percorso dalla *dimensione integrativa* alla *dimensione inclusiva* e dalla categoria degli allievi disabili alla categoria degli allievi con bisogni educativi speciali (BES).

Il concetto di BES è presente in ambito europeo dagli anni Settanta del secolo scorso, tuttavia solo recentemente la scuola italiana sta tentando concretamente di confrontarsi con tale costrutto e con le relative implicazioni/applicazioni. In effetti, anche se in ambito locale autori come Dario Ianes hanno manifestato da anni un sistematico e approfondito interesse per il concetto di BES (cfr. Ianes, 2005), sono state le ultime disposizioni ministeriali (Direttiva Ministeriale, dicembre 2012; Circolare Ministeriale n. 8, marzo 2013) ad attivare sguardi più attenti e spazi di riflessione per la comprensione e la gestione delle “nuove diversità” degli allievi nelle classi.

Sulla complessità e problematicità del costrutto di BES è in atto un vivace dibattito culturale, scientifico e politico; lo stesso Ianes pone a fondamento delle sue speculazioni il concetto di BES non senza una problematizzazione del concetto stesso. Anche secondo Ianes, così come per i più “radicali” autori dei *Disability Studies*, la diversità non può connotare la specialità; esi-

stano bisogni educativi di tutti che in alcune situazioni personali o di contesto diventano “speciali,” tali cioè da essere attenzionati, perché difficili o perché fanno stare male, ma non “speciali” in senso discriminante o categorizzante, in quanto siamo tutti “normalmente speciali”.

In particolare, quella che viene ormai definita “la via italiana all’inclusione”, nel suo passaggio dalla Legge 104 del 1992 alla Legge 170 del 2010 e, infine, ai “BES,” segna un’estensione dell’idea di “diversità” a scuola, dalla disabilità – ai disturbi dell’apprendimento – agli altri disturbi evolutivi e altre difficoltà (anche di carattere socioculturale), che porterà al superamento del concetto stesso di BES, verso il concetto di diversità di tutti o differenze di ciascuno. È verosimile pensare che un simile allargamento potrà quindi condurre alla *full inclusion*, ovvero ad un modello di scuola e di didattica totalmente inclusiva, sulla base dell’idea che integrare bene le diversità come la disabilità e i vari bisogni educativi speciali consentirà una buona integrazione di tutte le differenze (ovvero di tutte le persone). L’idea di BES, pur essendo riferibile a tutti quegli allievi che per varie ragioni vanno male a scuola (Unesco, 1997) e risultando coerente con il paradigma bio-psico-sociale dell’ICF (OMS, 2001), non si pone necessariamente in contrapposizione con l’idea di bisogni educativi specifici per tutti e con il relativo paradigma ecologico-relazionale e inclusivo.

Il bisogno educativo speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo o apprenditivo, che consista in un funzionamento (frutto dell’interrelazione reciproca tra i sette ambiti della salute secondo il modello ICF dell’Organizzazione Mondiale della Sanità) problematico anche per il soggetto in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall’eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata (Ianes *et alia* in Ianes e Cramerotti, 2013).

Non è questa la sede per approfondire la complessa questione della classificazione delle diversità in categorie di disabilità, DSA, BES o differenze di Tutti e del suo possibile e auspicabile superamento (anche come indicatore della qualità dell’integrazione/inclusione scolastica), sulla quale autorevoli pedagogisti si stanno confrontando (cfr. ad es. Pavone, 2012; Goussot, 2013; Moliterni, 2013); mi limiterò qui a proporre un’esperienza concreta per l’accompagnamento del processo di cambiamento nelle scuole finalizzato alla “presa in carico” degli allievi con BES (e più in generale dell’idea di inclusione), nel duplice tentativo di supportare il cambiamento e preservare uno sguardo critico, problematizzante e “utopistico” per orientarlo.

Nell'ambito delle azioni concrete (strategie e strumenti per la gestione delle diversità degli allievi), la Legge 170 del 2010 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e il successivo decreto attuativo (DM 5669-/2011) hanno introdotto in modo ufficiale il Piano Didattico Personalizzato (PDP) come "vincolo e opportunità" pedagogica e didattica per gli allievi con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA). Come sottolinea Fogarolo (2012), il PDP assume le caratteristiche di un documento e le Linee Guida del 2011 ne definiscono tempi e modalità di utilizzo; come tutti i documenti "ufficiali" della scuola, anche il PDP può presentare aspetti di criticità per i docenti, non ultimo, a causa di una percezione diffusa di sovraccarico e imposizione "dall'alto". Tuttavia è importante sottolineare il valore e il "potere" pedagogico ed educativo che la pratica professionale relativa alla compilazione del PDP assume.

In tal senso, dopo alcuni anni di utilizzo, e alla luce dei "nuovi" paradigmi di riferimento sul funzionamento delle persone (ICF-OMS, 2001) e della recente normativa nazionale sui BES, pare utile pensare alle possibili azioni di miglioramento.

In generale, l'obiettivo prioritario delle cornici scientifico-culturali e normativo-istituzionali entro i quali "la scuola dei BES" o delle classi complesse si colloca è rappresentato dalla promozione dei processi inclusivi. In tale senso si evidenzia un chiaro e coerente (bisogno di) spostamento di *focus* della progettualità educativa e didattica dai prodotti ai processi: il prodotto è una sostanza con confini nettamente delineati, circoscritti ed esclusivi – o si è dentro ai suoi confini o si è fuori –; il processo, al contrario, è fluido, ha confini sfumati, continui, quindi più facilmente inclusivo della realtà, la quale non è mai nettamente delineabile. Per rendere possibile l'inclusione, è necessario quindi (so)stare nella processualità e nella flessibilità (mentale e organizzativa). Occorre sottolineare che non tutti i processi, così come non tutti i cambiamenti nella didattica e nella scuola, sono inclusivi; per essere attivati e mantenuti, i processi inclusivi, che non sono automatici né scontati, richiedono attenzione e cura e richiedono *in primis* una rilettura dei processi decisionali dei sistemi in termini di culture, politiche e pratiche (cfr. Booth e Ainscow, 2000).

Nelle cornici della nuova scuola che si stanno definendo, emergono nuovi valori (o valori vecchi che devono essere attualizzati); in particolare, emerge un nuovo *paradigma* delle differenze: le differenze e le criticità non costituiscono più un disturbo o un incidente, bensì un valore e una risorsa per il cambiamento co-evolutivo. Al contrario delle *diversità* che spaventano e atti-

vano resistenze o azioni per la loro normalizzazione (ricordiamo al riguardo come i primi alunni disabili inseriti nelle classi normali alla fine degli anni Settanta fossero visti come "Marziani" che destabilizzavano l'ordine e impedivano la "normalità" delle classi), le *differenze* costituiscono per l'organizzazione il motore per il cambiamento. Dal punto di vista sistemico, un organismo/organizzazione che azzera le differenze o che si mostra perfettamente organizzato rappresenta un sistema morto o tendente alla morte (Bateson, ..).

I principi fondamentali per la piena integrazione della diversità attraverso l'inclusione delle differenze possono così essere sintetizzati: contestualità (ci si rivolge alle scuole reali, per i bisogni concreti delle persone reali); autenticità e significatività (docenti e allievi, ma anche genitori e operatori, devono trovare il senso nelle azioni inclusive proposte); comunità (affinché il cambiamento per differenze sia davvero inclusivo e non "falsamente inclusivo" o addirittura esclusivo risulta fondamentale che in tale cambiamento possano ritrovarsi tutti i soggetti: non si può cambiare da soli, anche se per un apparente miglioramento individuale). Fare inclusione non significa mettere tutti dentro un contesto (integrazione), bensì mettere tutti nella condizione di rintracciare il proprio cambiamento con il cambiamento degli altri e costruire un'esperienza comune nella e per la quale cambiano anche i contesti (Fornasa, 2012).

L'attuale "scuola dei BES", dunque, è una scuola che prova a muoversi (spesso ancora a sopravvivere) entro quadri di riferimento fluidi, aperti, dinamici, ai quali devono corrispondere strategie e strumenti dinamici e aperti che siano in grado di supportare il cambiamento, e sopportare la fatica della complessità, per orientarlo e problematizzarlo, non subirlo.

Dopo circa due anni di esperienze di utilizzo del PDP nelle scuole, possiamo, quindi, iniziare a ragionare sulle possibili azioni di migliorabilità. È un dato *evidence based* che alle Università che operano per la formazione dei docenti o presso gli Uffici Scolastici Regionali vengano frequentemente rivolte varie richieste di aiuto, da parte di docenti e dirigenti, sia in termini di richieste di consigli, indicazioni tecniche-operative, sia sotto forma di lamentele, denunce, esposti delle famiglie per la mancata o insoddisfacente applicazione delle disposizioni del PDP da parte delle scuole.

In entrambi i casi, la problematicità rilevata pare riferirsi essenzialmente a due aspetti: il «problema» della valutazione degli apprendimenti e il rischio della compilazione.

La questione della valutazione si pone spesso come questione molto problematica sostanzialmente in base ad una percezione di scollamento tra i prin-

cipi, azioni e strumenti valutativi previsti dal PDP, e utilizzati durante l'anno dai docenti di classe, e le pratiche valutative del Sistema Nazionale di Valutazione (INVALSI) o quelle applicate durante gli esami di stato. Tale scollamento viene percepito dai docenti - ma anche dalle famiglie - sia per quanto riguarda gli aspetti procedurali, a causa di possibili incongruenze tra strumenti e metodi utilizzati durante le verifiche in itinere (se di natura "formativa") e quelli utilizzati durante le verifiche finali (o sommative), sia per gli aspetti pedagogici, per quanto concerne l'essenza stessa del processo formativo che vede la valutazione come parte integrante e coerente della didattica e non ammette separazioni tra i due aspetti

Il secondo problema evidenziato, i rischi delle pratiche di compilazione e utilizzo del PDP, si riferisce essenzialmente ai rischi di una mera compilazione a crocette o "copia-incolla" o, più facilmente, all'erogazione di strumenti compensativi e misure dispensative acritica e a-contestualizzata. Gli effetti negativi di tali errori pedagogico-didattici sono significativi e severi per gli allievi che vedono sfumare una valida possibilità di aiuto per il loro apprendimento (spesso l'unica possibilità che hanno). Dal punto di vista neuropsicologico - evolutivo, questo tipo di compilazione non si rivela soltanto inutile, bensì dannosa per il rischio di "atrofizzazione delle funzioni dispendiate" (Biancardi, 2011; Lucangeli, 2012) o mal compensate; dal punto di vista pedagogico-educativo, assistiamo invece ad una pericolosa de-responsabilizzazione dei docenti nei confronti del loro impegno nella ricerca didattica (della quale la formazione in servizio rappresenta solo un aspetto), per garantire il successo formativo dei propri allievi, e all'incremento della logica delle deleghe agli esperti - altri (logopedisti, psicologi, terapeuti, etc...).

In sintesi, nelle pratiche di questi primi anni di utilizzo di PDP, pare emergere che la consapevolezza e l'intenzionalità educativa e didattica caratterizzanti "l'insegnante professionista e ricercatore", necessarie per compiere scelte valide e agire in modo adeguato con gli allievi, non sempre vengono pienamente applicate nella compilazione e nell'uso del PDP, in tutte le scuole e da parte di tutto il Consiglio di classe/Team docente. I significati e le azioni che orientano un uso adeguato del PDP come strumento per il miglioramento dei processi di "apprendimento e partecipazione" (inclusione) degli allievi sono aspetti che richiedono capacità e atteggiamenti puntuali e aggiornati, che non possono essere dati per scontati per tutti i docenti, ma che al contrario vanno formati, nutriti e presidiati costantemente.

A partire da tale riflessione, nell'anno scolastico 2012-13, l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte ha costituito un gruppo di lavoro di docen-

ti rappresentativo dei vari ordini di scuola, per la riflessione sulle necessità e criticità emergenti dall'utilizzo concreto dello strumento e per l'elaborazione di un modello "adeguato e funzionale" di PDP, in un'ottica di Ricerca-Azione.

L'idea di elaborare un modello comune a livello regionale di PDP, fatto salvo il principio dell'autonomia delle singole istituzioni scolastiche, si fonda su due obiettivi strettamente interconnessi:

-ottimizzare il valore euristico dello strumento come occasione di confronto e riflessione su principi e strategie pedagogico-didattici essenziali, anche attraverso l'acquisizione di un lessico più "fondato scientificamente" e condiviso tra i soggetti coinvolti (referente DSA, referente della Sanità, insegnanti di classe, famiglia, allievo);

-migliorare la comunicazione e la condivisione di informazioni utili tra le scuole e i vari ordini di scuola, favorendo al contempo lo scambio di idee e pratiche efficaci e innovative a livello di Territorio.

Le recenti disposizioni sui BES, con il riposizionamento dei DSA all'interno di tale più ampia categoria e l'estensione delle indicazioni sulla compilazione del PDP alle altre tipologie di BES, hanno reso indispensabile riflettere sullo strumento per problematizzare una sua ridefinizione (attraverso una suddivisione e moltiplicazione di modelli di PDP per categorie di BES) o un'integrazione delle nuove aree di bisogni "speciali" indicate dai documenti all'interno di un unico strumento.

Il gruppo di lavoro piemontese, che aveva già iniziato la riflessione e la costruzione di un modello comune di PDP per gli allievi con DSA, ha ritenuto opportuno non produrre un ulteriore documento per gli allievi con altre tipologie di BES e ha concentrato gli sforzi per elaborare un unico modello integrato, articolato in differenti sezioni, alcune comuni a tutti i BES, altre specifiche per tipologia, che possa essere utilizzato in modo flessibile e dinamico, adattandolo alle diverse esigenze delle classi. Il concetto di BES viene assunto dal gruppo di ricerca, nel rispetto della prospettiva problematizzante prima delineata, come concetto orientativo, provvisorio e strategico (un concetto "politico," come afferma Ianes) e non come categoria antropologica e tantomeno "clinica", al di là dei richiami formali della direttiva alla sua adozione.

Per quanto riguarda gli aspetti strutturali, il modello di PDP elaborato si compone di parti o sezioni; i docenti possono selezionare, anche sulla base delle indicazioni esplicitate nel PDP, le parti che riterranno utili compilare per ciascun singolo allievo con Bisogni Educativi Speciali (vedi Tab. 1).

È importante sottolineare come tale documento, pur costituendo un modello unitario per tutti gli allievi con BES, non si riduca ad un modello

“uniforme e uniformante,” al contrario, si ritiene che il suo impiego - se adeguato - possa aiutare a pensare e progettare azioni mirate e specifiche (di individualizzazione e personalizzazione), sulla base delle specifiche e variegate situazioni personali e ambientali, in un’ottica di classe inclusiva che salvaguardi l’apprendimento e la partecipazione di tutti ad un macro-progetto comune. Nella fase di dibattito ed elaborazione con il gruppo di ricerca, sono state poste al centro della riflessione comune l’assunzione e la valorizzazione della sguardo pedagogico ovvero della percezione della globalità del bambino e, come afferma Caldin (2013), è stato rivendicato il diritto pedagogico a non dare risposte affrettate; il modello integrato di PDP per i BES qui presentato, chiede tempo e offre tempo ai docenti e agli allievi per il suo utilizzo.

In generale, il modello elaborato pare presentare alcuni vantaggi articolati su due livelli: di processo e di prodotto.

A livello di processo, si tratta di uno strumento che è nato “dal basso”, per evitare il più possibile la reattività della percezione di un ennesimo documento “calato dall’alto”. Il lavoro di revisione dei modelli di PDP esistenti e la costruzione di un nuovo modello, più rispondente ai nuovi quadri concettuali e normativi, è stato proposto al termine di incontro con i referenti della disabilità e dei DSA, presso il CTS di Torino, come risposta alle richieste emerse. Durante lo scorso anno, le varie bozze del costituendo PDP sono state presentate in numerose occasioni di formazione-confronto con diversi soggetti, per ricevere feedback e testare le reazioni. Il nuovo PDP è stato proposto alle scuole come sperimentazione che prevede fasi di accompagnamento, supervisione e monitoraggio da parte del gruppo di ricerca dell’USR, nell’ottica di valorizzare la dimensione formativa degli strumenti/ documenti per i professionisti che li utilizzano e per rispondere alla percezione di “essere lasciati soli”, spesso lamentata.

A livello di prodotto, il modello di PDP proposto intende essere, prima che un documento burocratico, uno strumento didattico con forte valore euristico. Il PDP deve costituire un’arma per i docenti per provare concretamente a modificare la didattica e migliorare i processi di insegnamento-apprendimento, offrendo loro strumenti e indicazioni concreti per riflettere e agire. La strutturazione del PDP proposto, nella sua completezza, “obbliga a pensare” e a compiere scelte didattiche strategiche, superando la logica delle crocette o la compilazione accontentualizzata, e favorendo la condivisione e la collaborazione tra colleghi. Si tratta di uno strumento “professionalizzante” in quanto favorisce la conoscenza e la condivisione di aspetti psicopedagogici, metodologici e dei processi cognitivi coinvolti negli apprendimenti (anche

attraverso l'introduzione di griglie osservative e *check list* sulle strategie didattiche e valutative inclusive.

La scelta di un modello unico di PDP per i BES compiuta dal gruppo di ricerca rappresenta una scelta strategica (logistica e culturale), per evitare la percezione di sovrapposizioni e di moltiplicazione del «carico» per i docenti, ma soprattutto per proteggere le specificità di ciascun allievo e l'attenzione alle differenze, favorendo al contempo la logica dell'inclusione delle differenze di tutti, verso il superamento delle categorizzazioni. Tale duplice attenzione, rappresentativa dei due valori dell'inclusione e della personalizzazione, valori che paiono in contrapposizione tra loro, viene supportata da alcuni strumenti inseriti nel PDP, quali le griglie per l'osservazione e la rilevazione puntuale delle caratteristiche dell'apprendimento (stili di apprendimento, processi cognitivi, aspetti emotivo-motivazionali), le tabelle per la personalizzazione e individualizzazione della didattica e una tabella per l'estensione di strategie e strumenti a tutta la classe (Tavole 2, 3, 4).

Nella tabella per il raccordo delle strategie di personalizzazione con la programmazione di classe (Tav. 4) possono infatti essere selezionati strategie e strumenti compensativi per l'allievo che possono/devono essere assunti anche a vantaggio dell'intera classe (es: utilizzo di mappe concettuali, tecnologie...). Ricordiamo al riguardo come si molti strumenti compensativi non costituiscono un ausilio "eccezionale" o alternativo a quelli utilizzabili nella didattica "ordinaria" per tutta la classe; al contrario, essi possono rappresentare un'occasione di arricchimento e differenziazione della didattica a favore di tutti gli studenti (come ad esempio per quanto riguarda l'uso delle mappe concettuali o di altri organizzatori concettuali e di supporti informatici). Si consiglia di esplicitare/documentare i miglioramenti della didattica per tutti in tal senso, attraverso la compilazione della tabella riportata. Tali azioni contribuiranno all'individuazione/integrazione di processi di miglioramento dell'inclusione scolastica da esplicitare nel Piano Annuale dell'Inclusione (PAI) e favoriranno il raccordo tra i documenti.

Un PDP per i BES comporta inoltre un valore aggiunto rispetto al PDP per i DSA; come per il PDP dei DSA "tradizionale", si parte dal rapporto (sicuramente virtuoso e fecondo) tra diagnosi e didattica, ma si giunge a superare proprio tale legame tra diagnosi e didattica. Infatti, oltre ad innegabili aspetti di criticità organizzativa, un modello di PDP per tutti i BES consente il superamento del legame tra certificazione e azione di aiuto da parte dei docenti, perché legittima interventi di personalizzazione e attive strategie didattiche alternative e creative, anche senza la presenza di diagnosi.

Natur
non sa
zate, i
stesur
semp
un Pl
veros
ne de
tutto
all'es
succ
"pot
com
app
inte
ruol
mat
vi (

(Bl
cor
anc
soc
lut
PA
l'i
za
cc
-

-

Naturalmente, come osservano giustamente alcuni (cfr. Iosa, 2013), forse non sarebbe necessario un PDP per predisporre strategie di aiuto personalizzate, in quanto già previste dal regolamento per l'autonomia e implicite alla stesura del Piano dell'Offerta Formativa. Tuttavia, come ben sappiamo, non sempre questo si è realizzato. In tal senso, pare utile che la compilazione di un PDP rappresenti un "passaggio obbligato" per tutti i docenti, anche se verosimilmente orientato al suo superamento, in quanto favorisce l'assunzione del «problema delle difficoltà e delle differenze degli allievi» da parte di tutto il consiglio, contro la logica della delega all'insegnante di sostegno o all'esperto di turno e costringe tutti i docenti all'"impegno" nei confronti del successo scolastico di tutti gli allievi. Emerge così chiaramente il valore e il "potere" pedagogico ed educativo che la pratica professionale relativa alla compilazione del PDP assume. Dalle scoperte freudiane e bioniane, agli approcci della *Evidence Based Education* e delle neuroscienze, alle analisi internazionali di economia scolastica, vari contributi hanno messo in luce il ruolo fondamentale per la qualità degli apprendimenti e per il successo formativo degli studenti della percezione che gli insegnanti hanno dei loro allievi (Hattie, 2010) e delle loro capacità osservative, riflessive e relazionali (Blandino, 2010; Margiotta, 2011).

Per valorizzare al meglio il potenziale euristico dello strumento, sono state compiute alcune scelte strategiche quali l'inserimento di griglie osservative anche per gli allievi senza diagnosi clinica (area dello svantaggio culturale, socioeconomico e linguistico) e di indicazioni operative relative a disturbi evolutivi specifici meno noti (quali il Funzionamento Intellettivo Limite e l'ADHD). L'aspetto di maggior valore e novità per i docenti è costituito dall'introduzione di una tabella degli interventi educativi e didattici personalizzati "su base ICF" (Tav. 5). La compilazione di tale tabella, pur con le difficoltà connesse all'ancor scarso impiego dell'ICF, pare presentare due vantaggi:

- consente di mettere in luce il valore dell'azione didattica e il ruolo di regia sul contesto del docente, per il miglioramento di specifiche e fondamentali capacità/conoscenze dell'allievo (che ciascun docente selezionerà in base alle priorità della sua disciplina);
- consente di verificare l'efficacia dell'introduzione dei fattori facilitanti e/o della rimozione dei fattori ostacolo attraverso lo spostamento del livello di difficoltà nella performance conclusiva (rilevata al termine del percorso didattico di abilitazione/potenziamento).

In sintesi, riduce il rischio di una compilazione decontestualizzata e favorisce scelte didattiche consapevoli e "fondate".

In conclusione, il PDP proposto si connota come uno strumento di aiuto alla didattica (per allievi, per i docenti, per la scuola) e come uno strumento professionalizzante, articolato attorno a tre fondamentali principi-chiave.

Il primo è il principio delle *Differenze*, centrato sul concetto di "difference" ovvero la differenza come caratteristica; il concetto di differenza richiama il concetto di neurodiversità. Lo sviluppo neurologico atipico neurodivergente una normale differenza individuale, che deve essere riconosciuta e rispettata come ogni altra variazione umana (Ruggerini, 2012).

Il secondo è il principio della *Personalizzazione* per il *Focus* sulle persone e non sui programmi. Le Indicazioni, per il fatto stesso di essere indicazioni e non più Programmi ministeriali, spezzano il legame rigido con il programma e riportano al centro del processo di insegnamento-apprendimento-valutazione la persona.

L'ultimo principio, ma fondamentale, è quello dell'*Inclusione*. Il processo didattico valutativo individualizzato e personalizzato non deve connotarsi come un "marcatore di differenza" in senso negativo ed esclusivo. È essenziale in tal senso presidiare il collegamento del PDP con il PEI, con il POF e le altre progettualità di classe e di Istituto, nonché il legame con il Territorio.

Il modello proposto non rappresenta il miglior modello di PDP possibile, al contrario, siamo consapevoli della presenza di limiti e difficoltà, ma riteniamo altresì che soltanto attraverso il suo effettivo utilizzo possano emergere più chiaramente gli elementi di criticità/migliorabilità aderenti agli effettivi bisogni dei diversi contesti scolastici, contesti che, come abbiamo visto, risultano essere in continuo mutamento. Documenti e strumenti devono rappresentare una leva per provare a gestire la complessità del cambiamento, secondo i bisogni e l'esperienza di ciascun professionista e del suo contesto lavorativo. In questa ottica, l'anno scolastico in corso viene considerato un anno di "sperimentazione" durante il quale le scuole che decideranno di adottare il PDP regionale per i BES potranno usufruire di spazi per l'accompagnamento alla compilazione e, soprattutto, di alcuni momenti in itinere e conclusivi per il confronto delle pratiche di utilizzo e il monitoraggio dell'efficacia in termini di aiuto al processo di apprendimento-insegnamento. La fase di valutazione finale è prevista per giugno 2014, attraverso la raccolta di dati quali-quantitativi a campione.

Se è vero che la creatività si svolge entro regole (Odifreddi, 2013), pare conveniente assumere un PDP per garantire il diritto di andare oltre la necessità di un PDP. Un PDP che costringe a riflettere può aiutare a liberare la creatività dell'insegnamento.

Bibliografia essenziale

- Bateson G., *Step to an Ecology of Mind*; trad. it. Di G. Longo, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.
- Blandino, G. *Le capacità relazionali*, UTET, Torino, 1999.
- Blandino G., *Psicologia come funzione della mente*, Utet, Torino 2011.
- Biancardi A., Mariani E., *La discalculia evolutiva*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Booth T., Ainscow M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, Erickson, Trento 2008.
- Caldin R., Atti del Convegno "La qualità dell'integrazione scolastica", IX edizione, Rimini, Novembre 2013.
- Fogarolo F., *Costruire il Piano Didattico Personalizzato. Indicazioni e strumenti per una stesura rapida ed efficace*, Erickson, Trento 2012.
- Fornasa W., Medeghini R., *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Hattie J., *Visible learning. A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London-New York 2009.
- Iosa R., Atti del Convegno "La qualità dell'integrazione scolastica", IX edizione, Rimini, Novembre 2013.
- Goussot A., "Bisogni Educativi Speciali", Intervento Convegno SIPeS 2012, www.sipes.it/pdf/GOUSSOT_BES_2013.pdf
- Ianes D. (), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione - Software gestionale (CD-ROM)*, Erickson, Trento 2005.
- Ianes D., Cramerotti S., (a cura di), *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2013.
- Ianes D., Lucangeli D., Mammarella I., *Facciamo il punto su... la discalculia e altre difficoltà in matematica*, Erickson, Trento 2013.
- Margiotta U., *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità vol. 2*, Libera Editrice Cafoscarina, Venezia 2009.
- Moliterni P., *BES: tra guadagni e perdite*, Intervento Convegno SIPeS 2012, www.sipes.it/pdf/GOUSSOT_BES_2013.pdf
- Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione*, Mondadori, Milano 2010.
- Odifreddi P., *Abbasso Euclide! Il grande racconto della geometria contemporanea*, Mondadori, Milano 2013.
- Ruggerini C., Manzotti S., Daolio O., Bassani L. (2012), "Neurodiversità e Disturbi Specifici di Apprendimento", in E. Ghidoni, G. Guaraldi, E. Genvese, G. Stella (a cura di), *Dislessia in età adulta. Percorsi ed esperienze tra Università e mondo del lavoro*, Erickson, Trento 2012.

Tav. 1

SEZIONE A (comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES)

Dati Anagrafici e Informazioni Essenziali di Presentazione dell'Allievo

Cognome e nome allievo/a: _____
Luogo di nascita: _____ Data ____ / ____ / ____
Lingua madre: _____
Eventuale bilinguismo: _____
1) <u>INDIVIDUAZIONE DELLA SITUAZIONE DI BISOGNO EDUCATIVO SPECIALE DA PARTE DI:</u>
➤ SERVIZIO SANITARIO - Diagnosi / Relazione multi professionale:

(o diagnosi rilasciata da privati, in attesa di certificazione da parte del Servizio Sanitario Nazionale)
Codice ICD10: _____
Redatta da: _____ in data ____ / ____ / ____
Aggiornamenti diagnostici: _____
Altre relazioni cliniche: _____
Interventi riabilitativi: _____
➤ ALTRO SERVIZIO - Documentazione presentata alla scuola _____
Redatta da: _____ in data ____ / ____ / ____
(relazione da allegare)
➤ CONSIGLIO DI CLASSE/TEAM DOCENTI - Relazione _____
Redatta da: _____ in data ____ / ____ / ____
(relazione da allegare)
2) <u>INFORMAZIONI GENERALI FORNITE DALLA FAMIGLIA / ENTI AFFIDATARI</u> (ad esempio percorso scolastico pregresso, ripetenze...)

Tav. 2
SEZIONE B – PARTE I (allievi con DSA)

Descrizione delle abilità e dei comportamenti

DIAGNOSI SPECIALISTICA (dati rilevabili, se presenti, nella diagnosi)	OSSERVAZIONE IN CLASSE (dati rilevati direttamente dagli insegnanti)			
LETTURA	LETTURA			
.....	VELOCITÀ	Molto lenta Lenta Scorrevole		
.....	CORRETTEZZA	Adegua Non adeguata (ad esempio confonde/inverte/sostituisce omette lettere o sillabe)		
.....	COMPRESIONE	Scarsa Essenziale Globale Completa-analitica		
SCRITTURA	SCRITTURA			
.....	SOTTO DETTATURA	Corretta Poco corretta Scorretta		
		TIPOLOGIA ERRORI Fonologici Non fonologici Fonetici		
.....	PRODUZIONE AUTONOMA	ADERENZA CONSEGNA		
		Spesso	Talvolta	Mai
		CORRETTA STRUTTURA MORFO-SINTATTICA		
		Spesso	Talvolta	Mai
		CORRETTA STRUTTURA TESTUALE (narrativo, descrittivo, regolativo ...)		
		Spesso	Talvolta	Mai
		CORRETTEZZA ORTOGRAFICA		
	Adegua	Parziale	Non adeguata	
	USO PUNTEGGIATURA			
	Adegua	Parziale	Non Adeguato	

corso scolastico

Tav. 3

SEZIONE C - (comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES)

C.1 Osservazione di Ulteriori Aspetti Significativi

MOTIVAZIONE				
Partecipazione al dialogo educativo	<input type="checkbox"/> Molto Adeguata	<input type="checkbox"/> Adeguata	<input type="checkbox"/> Poco Adeguata	<input type="checkbox"/> Non adeguata
Consapevolezza delle proprie difficoltà	<input type="checkbox"/> Molto Adeguata	<input type="checkbox"/> Adeguata	<input type="checkbox"/> Poco Adeguata	<input type="checkbox"/> Non adeguata
Consapevolezza dei propri punti di forza	<input type="checkbox"/> Molto Adeguata	<input type="checkbox"/> Adeguata	<input type="checkbox"/> Poco Adeguata	<input type="checkbox"/> Non adeguata
Autostima	<input type="checkbox"/> Molto Adeguata	<input type="checkbox"/> Adeguata	<input type="checkbox"/> Poco Adeguata	<input type="checkbox"/> Non adeguata
ATTEGGIAMENTI E COMPORTAMENTI RISCONTRABILI A SCUOLA				
Regolarità frequenza scolastica	<input type="checkbox"/> Molto Adeguata	<input type="checkbox"/> Adeguata	<input type="checkbox"/> Poco Adeguata	<input type="checkbox"/> Non adeguata
Accettazione e rispetto delle regole	<input type="checkbox"/> Molto Adeguata	<input type="checkbox"/> Adeguata	<input type="checkbox"/> Poco Adeguata	<input type="checkbox"/> Non adeguata
Rispetto degli impegni	<input type="checkbox"/> Molto Adeguata	<input type="checkbox"/> Adeguata	<input type="checkbox"/> Poco Adeguata	<input type="checkbox"/> Non adeguata
Accettazione consapevole degli strumenti compensativi e delle misure dispensative	<input type="checkbox"/> Molto Adeguata	<input type="checkbox"/> Adeguata	<input type="checkbox"/> Poco Adeguata	<input type="checkbox"/> Non adeguata
Autonomia nel lavoro	<input type="checkbox"/> Molto Adeguata	<input type="checkbox"/> Adeguata	<input type="checkbox"/> Poco Adeguata	<input type="checkbox"/> Non adeguata
STRATEGIE UTILIZZATE DALL'ALUNNO NELLO STUDIO				
Sottolinea, identifica parole chiave ...	Efficace		Da potenziare	
Costruisce schemi, mappe o diagrammi	Efficace		Da potenziare	
Utilizza strumenti informatici (computer, correttore ortografico, software ...)	Efficace		Da potenziare	
Usa strategie di memorizzazione (immagini, colori, riquadrature ...)	Efficace		Da potenziare	
Altro			

Tav. 4

PROPOSTE DI ADEGUAMENTI-ARRICCHIMENTI DELLA DIDATTICA "PER LA CLASSE" IN RELAZIONE AGLI STRUMENTI/STRATEGIE INTRODOTTI PER L'ALLIEVO CON BES	
Strumenti/strategie di potenziamento-compensazione scelti per l'allievo	Proposte di modifiche/integrazioni per la classe

Si ricorda che **molte strumenti compensativi non costituiscono un ausilio "eccezionale" o alternativo** a quelli utilizzabili nella didattica "ordinaria" per tutta la classe; al contrario, essi possono rappresentare **un'occasione di arricchimento e differenziazione della didattica a favore di tutti gli studenti** (come ad esempio per quanto riguarda l'uso delle mappe concettuali o di altri organizzatori concettuali e di supporti informatici). Si consiglia di esplicitare/documentare **i miglioramenti della didattica per tutti** in tal senso, attraverso la compilazione della tabella sopra riportata. Tali azioni contribuiranno all'individuazione/integrazione di processi di miglioramento dell'inclusione scolastica da esplicitare nel **Piano Annuale dell'Inclusione (PAI)** e favoriranno il raccordo tra i documenti.

Tav. 5

D.2: INTERVENTI EDUCATIVI E DIDATTICI - Strategie di Personalizzazione/Individualizzazione su "Base ICF"

In base alla programmazione curricolare di classe e alle informazioni sul funzionamento dell'allievo ottenute dalla lettura dei documenti e dalla compilazione del PDP, sin qui, ciascun docente disciplinare avrà cura di individuare una o due abilità/capacità che riterrà opportuno provare a potenziare, sulla base delle priorità legate ai principi formativi della materia. Dovrà quindi specificare le misure dispensative, gli strumenti compensativi e le strategie didattiche – funzionali al miglioramento delle performance nelle attività e nella partecipazione – e indicare le modalità di verifica e i criteri di valutazione ritenuti idonei (tutti aspetti che possono essere facilitatori/ostacoli per l'allievo nel contesto di apprendimento). Ciascun docente potrà quindi compilare una o più caselle, a seconda del numero di abilità e/o capacità scelte, sulle quali lavorerà in modo mirato per il loro potenziamento o compensazione. Le misure dispensative andranno pensate in relazione agli elementi "barriera" all'apprendimento più che agli obiettivi dell'apprendimento.

disciplina ambito disciplinare	Descrizione delle abilità/capacità da potenziare (sceglierne una o due, in ordine di priorità) Codice ICF (attività e partecipazione): d ... Livello di problema al Tempo 1: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 ¹ (indicare qualificatore)	strumenti compensativi (vedi quadro riassuntivo)	misure dispensative (vedi quadro riassuntivo)	strategie didattiche inclusive	obiettivi disciplinari personalizzati (se necessario) ² : da individuare in relazione ai livelli essenziali attesi per le competenze in uscita	modalità di verifica e criteri di valutazione	Altro	Descrizione delle performance raggiunte ³ (Che cosa l'allievo è capace di fare dopo l'esperienza facilitante di potenziamento) Codice ICF (attività e partecipazione): d ... Livello di problema al Tempo 2: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 (indicare qualificatore)
		nd linguaggio ICF: gestione, introduzione o rimozione di fattori ambientali contestuali che, nella situazione descritta, costituiscono una facilitazione o una barriera per l'allievo						
MATERIA _____ _____ _____	Codice ICF (attività e partecipazione): d ... _____ _____ _____ Livello di problema al Tempo 1: (qualificatore) 0 - 1 - 2 - 3 - 4							Codice ICF (attività e partecipazione): d ... _____ _____ _____ Livello di problema al Tempo 2: (qualificatore) 0 - 1 - 2 - 3 - 4

- 1 Croccettare il livello di difficoltà nella abilità individuata sia all'inizio sia al termine del percorso di personalizzazione, al fine di registrare l'eventuale miglioramento; i livelli sono articolati secondo i qualificatori ICF: 0 - nessun problema; 1 problema lieve; 2-problema moderato; 3-problema severo; 4-problema completo
- 2 Si evidenzia che in caso di diagnosi di Funzionamento Intellettivo Limite può essere necessario calibrare il Percorso Personalizzato sui livelli essenziali attesi per le competenze in uscita, mentre risulta generalmente meno opportuno in caso di diagnosi di DSA o altro BES
- 3 L'ultima colonna (in grigio) è da compilare al termine del percorso didattico personalizzato, il cui periodo è definito da ogni consiglio di classe/team in relazione ai singoli casi.