



Bisogni Educativi Speciali





L'espressione "Bisogni Educativi Speciali" (BES) è entrata nel vasto uso in Italia dopo l'emanazione della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 *Strumenti di intervento per studenti con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. La Direttiva stessa ne precisa succintamente il significato: «L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono studenti che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse».

L'utilizzo dell'acronimo BES sta quindi ad indicare una vasta area di studenti per i quali il principio della personalizzazione dell'insegnamento, sancito dalla Legge 53/2003, va applicato con particolari accentuazioni in quanto a peculiarità, intensività e durata delle modificazioni. La nota prot. n. 2563 del MIUR, emanata il 22 novembre 2013, offre ulteriori indicazioni e chiarimenti inerenti all'applicazione della Direttiva 27.12.2012 e della successiva CM 6 marzo 2013, n. 8.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha emanato, in data 21 agosto 2013 una nota contenente *Materiali e proposte per la formazione dei docenti*. Il documento chiarisce diversi punti sui Bisogni Educativi Speciali e si configura come utile strumento per la formazione personale dei docenti, che l'introduzione delle novità e la richiesta di svariati adattamenti in breve tempo, ha reso impellente. Infatti, per essere in grado di operare nella maniera corretta, si rendono necessari degli approfondimenti sulle tematiche inerenti alla personalizzazione dei percorsi di insegnamento/apprendimento e delle modalità di trascrizione di tali percorsi nel piano annuale per l'inclusività, per fornire una base comune di indirizzo alle scuole. Come ribadisce anche il documento *I Bisogni educativi speciali: concetti chiave e orientamenti per l'azione* dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia del dicembre 2013.

Nel documento targato USR ER si sottolinea che il Piano annuale per l'inclusività (PAI) non va «interpretato come un piano formativo per gli studenti con bisogni educativi speciali» ma come uno «strumento di progettazione» dell'offerta formativa delle scuole «in senso inclusivo, è lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni».

Questo per evitare che la redazione del PAI categorizzi le persone, senza invece individuare le situazioni problematiche e le strategie per farvi fronte, qualificando le modalità di insegnamento.

Negli ultimi mesi si parla molto di BES, utilizzando espressioni improprie quali "ho un ragazzo BES", senza rendersi conto che tale dicitura potrebbe risultare inaccettabile e non rispettosa.

Per tale ragione, soprattutto chi lavora nel mondo della comunicazione educativa deve utilizzare un linguaggio che sia attento alla persona e che eviti la formazione di etichette assolutamente scomode per i ragazzi che hanno dei bisogni speciali. Come sostiene Roger Slee nel suo contributo *Inclusion in practice*, «Non esiste una cosa come il lettore innocente. Le parole sono ricevute e collocate nel contesto interpretativo che noi costruiamo leggendo la pagina. Questo processo è definito sia dal nostro background culturale, sia dalle esperienze sia dai nostri oggettivi limiti. Di conseguenza è necessario pensare attentamente al linguaggio che usiamo».

I primi spunti per l'approfondimento forniti vengono fuori dal dibattito internazionale intorno ai bisogni educativi speciali.





Si precisa che nel 2000, l'UNESCO, con il *Dakar Framework for Action* ha definito il principio dell'Educazione per tutti (*Education For All* - EFA) ponendolo come obiettivo dell'azione dei Governi, da raggiungere entro il 2015.

Il *Dakar Framework for Action* ed i documenti UNESCO ad esso collegati, trattano il tema dell'acquisizione, da parte di ciascuna persona, degli elementi fondamentali dell'educazione. In particolare, l'articolo 1 afferma che: «Ogni persona –bambino, ragazzo e adulto – deve poter fruire di opportunità educative specificamente strutturate per incontrare i propri basilari bisogni di educazione. Questi bisogni comprendono tanto i contenuti essenziali dell'apprendimento (dal linguaggio orale e scritto, alla matematica alla capacità di risolvere i problemi) quanto gli strumenti della conoscenza, le competenze, i valori e lo sviluppo delle attitudini, cioè quanto richiesto ad un essere umano per sopravvivere, sviluppare in pieno le proprie capacità, vivere e lavorare dignitosamente, partecipare allo sviluppo, migliorare la qualità della propria vita, prendere decisioni informate, continuare ad apprendere».

Da quanto è possibile leggere, il termine “needs” ha un'accezione più vicina al termine “diritti”, piuttosto che al termine “bisogni”.

I *basic educational needs* del documento di Dakar potrebbero essere concettualmente tradotti con l'espressione italiana *diritti educativi essenziali* e quindi essi variano in funzione dei contesti, della storia, della cultura, delle condizioni, etc.

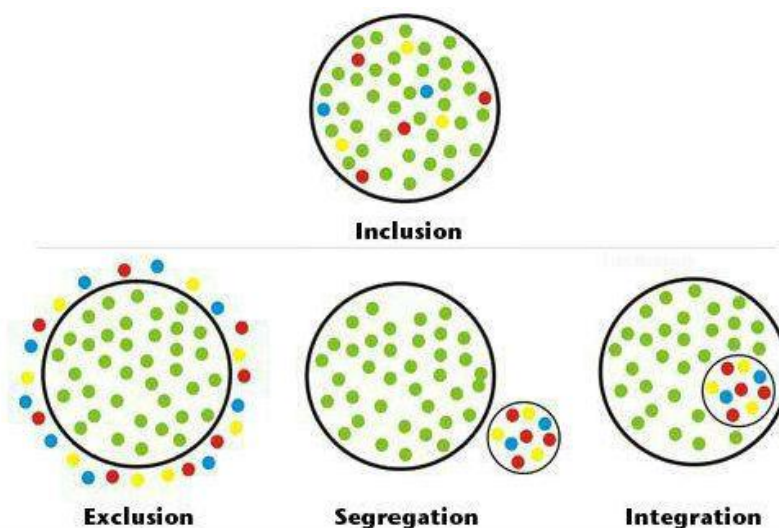
La scuola e tutte le comunità educanti devono quindi individuare per ogni persona, in ciascuno specifico momento della vita e nelle condizioni in cui oggettivamente essa si trova, quali siano i diritti educativi essenziali, elaborando le più efficaci strategie per raggiungerli.

L'UNESCO richiama dunque il dovere degli Stati non soltanto di dichiarare l'assolvimento dei diritti educativi essenziali ma anche di assolverli effettivamente ed in modo efficace, fornendo risultati documentati attraverso idonee modalità di valutazione (*assessment*).

Quindi la traduzione pedagogica della definizione dell'UNESCO potrebbe essere quella dell'*educazione per ciascuno*.

Da qui parte l'aggancio, nella nostra legislazione, con il principio della *personalizzazione* introdotto con la Legge 53/2003, preceduta fin dal 1977 dalla Legge 517 che definì sia l'inclusione dei ragazzi con disabilità nella scuola comune sia il principio dell'individualizzazione dell'insegnamento con nuovi criteri di valutazione.

Nel programma di Dakar si possono inoltre trovare una serie di note che approfondiscono e specificano i temi definiti nei punti del programma stesso. In tali note si ricorda che *l'Education For All* è un concetto inclusivo e che è pertanto urgente «*includere coloro che sono socialmente, culturalmente ed economicamente esclusi. Ciò richiede lo sviluppo ... di approcci all'apprendimento diversi, flessibili e innovativi e di contesti che inducano al rispetto reciproco e alla fiducia*» (punto 65).





Dal dibattito internazionale sulla scuola inclusiva sta emergendo la differenza che esiste tra la concezione definita “*mainstreaming*” e quella “*inclusiva*”.

Gli anglosassoni con il termine “*mainstream*” indicano le scuole che, adottando un curriculum specifico, accettano gli studenti con disabilità o in difficoltà soltanto se sono in grado di seguire il curriculum con una minima assistenza.

Gli *Special Educational Needs* ampliano l'accoglienza scolastica mantenendo tuttavia la distinzione tra percorsi comuni e percorsi differenziati.

Secondo i sostenitori dell'educazione inclusiva, queste non sono le risposte corrette perché soltanto nelle scuole inclusive gli insegnanti sono tenuti a modificare i loro stili di insegnamento per incontrare lo stile di apprendimento di ogni studente. Quindi la semplice presenza degli studenti disabili o con DSA o in difficoltà non basta a costruire una scuola inclusiva. Non bastano neppure i piani educativi individualizzati o personalizzati, ma è necessario che il modo di insegnare e di valutare cambi, per poter essere adattato alle diverse situazioni e in relazione a diverse difficoltà.

Per tale ragione, ci si riferisce al PAI non come un “documento” ma come uno “strumento” che deve contribuire ad «*accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati educativi*».

Alla luce di ciò, è evidente che i primi passi da effettuare sono quelli relativi alla concreta inclusività della scuola, ragionando anche sulle capacità inclusive dei docenti.

In relazione al profilo di un *docente inclusivo*, può essere interessante riprendere il *Profilo dei docenti inclusivi* elaborato, nel 2012, dalla European Agency for Development in Special Needs Education, che viene puntualizzato in quattro valori, ciascuno dei quali declinato in un interessante elenco di indicatori, sui quali le scuole potrebbero aprire un'attenta riflessione, proprio in relazione alla stesura del PAI.

I quattro valori di riferimento condivisi dai docenti inclusivi sono:

1. (Saper) valutare la diversità degli studenti – la differenza tra gli studenti è una risorsa e una ricchezza
2. Sostenere gli studenti – i docenti devono coltivare aspettative alte sul successo scolastico degli studenti
3. Lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti
4. Aggiornamento professionale continuo – l'insegnamento è una attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.

L'elenco degli indicatori proposti nella pubblicazione è molto lungo e dettagliato, per questo vengono segnalati solo quelli che si ritengono più significativi:

- l'integrazione scolastica è una riforma sociale non negoziabile;
- l'accesso all'istruzione dell'obbligo in classi comuni non basta;
- partecipazione significa che gli studenti devono essere impegnati in attività di apprendimento utili ed importanti per loro;
- l'inclusione si delinea in termini di presenza (accesso all'istruzione), partecipazione (qualità dell'esperienza di apprendimento) e conseguimento (dei risultati educativi e del successo scolastico) di tutti gli studenti;
- la classificazione e la catalogazione degli studenti può avere un impatto negativo sulle opportunità di apprendimento;
- i docenti devono capire i percorsi tipici e atipici della crescita;
- gli insegnanti capaci insegnano a tutti gli studenti;
- i metodi di valutazione devono incentrarsi sui punti di forza di uno studente.



Tra le ricerche più interessanti a livello internazionale in merito alla personalizzazione dell'insegnamento vi è quella denominata *UDL Universal Design for Learning*.

L'espressione *Universal Design for Learning* indica una modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa volta ad incontrare le diverse modalità di apprendimento e le diverse condizioni che possono presentarsi nei diversi contesti.

Il termine *Universal Design* (UD) è stato coniato dall'architetto Ronald Mace per definire un metodo progettuale innovativo destinato a realizzare contesti inclusivi per le diverse attività umane (dall'abitazione, agli oggetti d'uso, ai contesti di studio, di lavoro, di tempo libero, all'urbanistica e all'arredo urbano, alla strutturazione dei luoghi di cultura, etc.).

La progettazione secondo criteri UD rispetta i seguenti sette principi:

- I EQUITÀ – deve essere utilizzabile da chiunque.
- II FLESSIBILITÀ – tutto ciò che viene progettato deve prevedere un uso flessibile per adattarsi a diverse abilità.
- III SEMPLICITÀ – tutto ciò che viene progettato deve prevedere un uso semplice ed intuitivo, quindi deve essere facile da capire.
- IV PERCETTIBILITÀ – tutto ciò che viene progettato deve essere presentato in modo che le informazioni essenziali siano ben percepibili in relazione alle varie possibili modalità o disabilità degli utenti.
- V TOLLERANZA ALL'ERRORE – tutto ciò che viene progettato deve prevedere un uso tale da minimizzare i rischi o azioni non volute.
- VI CONTENIMENTO DELLO SFORZO FISICO – tutto ciò che viene progettato deve essere usabili con minima fatica fisica e con la massima economicità di movimenti
- VII MISURE E SPAZI SUFFICIENTI – tutto ciò che viene progettato deve prevedere uno spazio idoneo per l'accesso e l'uso.

Il termine *universal design*, quindi, indica un concetto o una filosofia del design e della fornitura di prodotti e servizi che siano fruibili da persone nella più vasta gamma possibile di condizioni di funzionamento. In Europa si è sviluppato un settore specifico di questa metodologia di progettazione definito *Design For All* (DFA).

Anche l'insegnamento è stato oggetto di riflessioni grazie alla ricerca *Universal Design for Learning* (UDL). L'espressione *Universal Design for Learning* indica una modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa, basata su una attenta ricerca, che:

- prevede flessibilità nel modo in cui le informazioni sono presentate, in come gli studenti rispondono o dimostrano conoscenze e capacità e nel modo in cui gli studenti vengono interessati;
- riduce le barriere nell'istruzione, realizzando gli opportuni adattamenti e supporti e modifiche e mantenendo un alto livello di aspettativa (di successo) per tutti gli studenti, inclusi quelli con disabilità e quelli che hanno limitazioni linguistiche.

Quindi UDL rappresenta un insieme di modalità e di criteri per lo sviluppo del curriculum per assicurare a tutti le stesse opportunità di apprendimento, fornendo strumenti pratici per la corretta definizione degli obiettivi di apprendimento, per individuare metodi, produrre materiali e strumenti di valutazione flessibili e adattabili alle necessità di qualsiasi persona.





I principi cardine di UDL sono i seguenti:

- Utilizzare molteplici modalità di presentazione e di rappresentazione, in quanto gli studenti differiscono tra loro in relazione alle modalità di percepire e comprendere le informazioni che vengono loro presentate. Inoltre, per assicurare un vero apprendimento (e non una pura memorizzazione ad uso interrogazione o compito in classe) – quindi la concettualizzazione, la generalizzazione, il trasferimento di competenze tra campi diversi – occorre che ogni studente riceva le informazioni attraverso diverse modalità comunicative (il principio cardine dello strutturalismo didattico è che i concetti non si imparano ma si formano e che sono un prodotto dell'attività cognitiva correttamente impostata; il concetto è ciò che rimane uguale quando tutto il resto cambia). Non si tratta soltanto di fornire rappresentazioni che coinvolgano quanti più sensi possibile, ma anche quanti più linguaggi possibili; anche immagini e suoni possono essere veicolati in modi diversi (il linguaggio orale e la musica utilizzano entrambi il canale uditivo ma in modo radicalmente diverso).
- Ricercare un tipo linguaggio che utilizzi il lessico più semplice, e le strutture grammaticali e di sintattiche più accessibili (lasciando a specifici percorsi gli approfondimenti sulle finezze lessicali e sintattiche), fornendo strumenti per decodificare simboli, espressioni e notazioni matematiche, espressioni linguistiche, etc. Occorre anche promuovere la comprensione incrociata attraverso i diversi linguaggi (l'architettura barocca può aiutare a comprendere la musica di quel periodo e la sua letteratura? Un fumetto può aiutare a comprendere una situazione sociale meglio di una lunga descrizione?).
- Fornire diverse opzioni per la comprensione: «lo scopo dell'educazione non è di rendere le informazioni accessibili ma piuttosto di insegnare a ciascuno studente come trasformare le informazioni accessibili in conoscenza utilizzabile (le scienze cognitive hanno dimostrato che questo non è un atto passivo ma un processo attivo). Occorre promuovere le capacità di processare le informazioni (*information processing skills*) – quindi capacità quali l'attenzione selettiva e la capacità di integrare le nuove informazioni con quanto già conosciuto, ristrutturando il campo della conoscenza e non soltanto aggiungendo. Una progettazione accurata della presentazione delle informazioni deve prevedere anche i supporti (*scaffolds*) necessari per assicurare ad ogni studente l'accesso alla conoscenza.

UDL prevede non soltanto un uso finalizzato delle nuove tecnologie ma anche la disponibilità di strumenti (di semplice utilizzo) che, grazie all'uso dell'informatica, possono rendere più efficace il lavoro dei docenti.

ANALISI E SIGNIFICATO DEL PIANO ANNUALE PER L'INCLUSIVITÀ

Come già detto, il PAI non è un documento imposto per pura burocrazia, ma uno strumento di auto riflessione delle scuole nell'ottica del raggiungimento del successo formativo degli studenti e del benessere psicologico nei contesti scolastici. Esso è il coronamento del lavoro svolto in ciascun anno scolastico e costituisce il fondamento per l'avvio del lavoro dell'anno scolastico successivo.

La redazione del PAI e l'assunzione collegiale di responsabilità in relazione alla sua stesura, realizzazione e valutazione ha lo scopo di:

- garantire l'unitarietà dell'approccio educativo e didattico dell'istituzione scolastica;
- garantire la continuità dell'azione educativa e didattica anche in caso di variazione dei docenti e del dirigente scolastico (continuità orizzontale e verticale);
- consentire una riflessione collegiale sulle modalità educative e sui metodi di insegnamento adottati nella scuola, arrivando a scelte basate sull'efficacia dei risultati in termini di comportamento e di apprendimento di tutti gli studenti;



- individuare le modalità di personalizzazione risultate più efficaci in modo da assicurarne la diffusione tra gli insegnanti della scuola e tra scuole diverse;
- raccogliere i piani educativi individualizzati ed i piani didattici personalizzati in un unico contenitore digitale che ne conservi la memoria nel tempo come elemento essenziale della documentazione del lavoro scolastico, non più soggetta alle complessità di conservazione dei documenti cartacei;
- inquadrare ciascun percorso educativo e didattico in un quadro metodologico condiviso e strutturato, per evitare improvvisazioni, frammentazioni e contraddittorietà degli interventi dei singoli insegnanti (ed educatori);
- evitare che scelte metodologiche improvvise, non documentate o non scientificamente supportate, effettuate da singoli insegnanti compromettano lo sviluppo delle capacità degli studenti; si ricorda che la libertà di insegnamento sancita dalla Costituzione non fornisce un via libera assoluto ed acritico verso qualsiasi scelta (o anche verso il nulla fare). La libertà di insegnamento va correttamente intesa come responsabilità di insegnamento: il docente è libero di scegliere tra le strategie più efficaci quelle ritenute idonee garantire il successo di ciascuno studente. Non si possono scegliere strade che non diano risultati efficaci e documentati;
- fornire criteri educativi condivisi con le famiglie (al di là della necessità di condividere ciascun PEI o PDP con le famiglie degli studenti cui si riferiscono, vi è la necessità di condividere con tutte le famiglie i criteri di intervento e di azione per la personalizzazione, proprio perché questa è una necessità che potrebbe presentarsi a qualunque studente e che potrebbe richiedere la collaborazione attiva di tutta la comunità educante).

Le scuole inclusive devono definire nei loro documenti di programmazione (POF e PAI) almeno i seguenti punti:

- la definizione, su base scientificamente validata e collegialmente condivisa, delle modalità di identificazione delle necessità di personalizzazione dell'insegnamento;
- la definizione dei protocolli per la valutazione delle condizioni individuali e per il monitoraggio e la valutazione dell'efficacia degli interventi educativi e didattici;
- i criteri di stesura dei piani personalizzati, della loro valutazione e della modifica;
- la definizione del ruolo delle famiglie (dalla valutazione alla programmazione) e delle modalità di mantenimento dei rapporti scuola/famiglia in ordine allo sviluppo delle attività educative/didattiche personalizzate; una forte alleanza educativa con le famiglie è condizione essenziale per la riuscita dei percorsi di personalizzazione (così come dell'educazione e dell'insegnamento *tout court*);
- la definizione delle responsabilità dei vari attori del processo (dirigente scolastico, docenti referenti delle varie tematiche, docenti di classe, docenti di sostegno, educatori, insegnanti tecnico-pratici e di laboratorio, personale ATA, ...) e delle collaborazioni interistituzionali (ASL, Comune, Provincia, privato sociale, ...);
- modalità di tutela della riservatezza e della privacy, ricordando comunque che fruire di percorsi personalizzati non è una vergogna da nascondere e che nella scuola inclusiva questa condizione dovrebbe essere prassi comune e non eccezione; se la personalizzazione fosse prassi comune, le famiglie porrebbero meno problemi di privacy in quanto non avrebbero ragione di temere lo stigma sociale della diversità.



Le difficoltà che le scuole stanno incontrando nella stesura di piani didattici personalizzati per gli studenti con disturbi specifici di apprendimento, sono una testimonianza del fatto che la capacità di lavorare sul singolo studente e di descrivere puntualmente il processo educativo e didattico non è ancora acquisita dalla generalità degli insegnanti e dei consigli di classe.



Si ricorda quindi che una programmazione personalizzata contiene:

- la descrizione accurata della situazione dello studente, partendo dai suoi punti di forza, dalle abilità e dalle capacità presenti. La descrizione deve essere sinottica, riassunta in tabelle (che non sono griglie) e poi eventualmente spiegata con maggiore dettaglio;
- la descrizione dello stile di apprendimento dello studente per adattarvi lo stile di insegnamento;
- l'individuazione delle aree di vocazionalità, cioè degli interessi e delle predisposizioni su cui si può fare leva per facilitare l'apprendimento;
- la segnalazione di eventuali difficoltà o problemi attraverso accurate descrizioni di comportamenti osservabili e dei contesti in cui si realizzano, anch'essi descritti con precisione;
- la descrizione delle situazioni e delle condizioni che favoriscono le performance positive dello studente quanto quelle che ne condizionano negativamente i risultati;
- l'individuazione degli ambiti di lavoro per l'anno scolastico, degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi per raggiungerli;
- le modalità di verifica e di valutazione dell'efficacia del lavoro svolto e l'eventuale modifica degli aspetti che non hanno fornito i risultati sperati (è essenziale comprendere che espressioni del tipo "adeguato progresso" o altre generiche formulazioni non sono significative se non accompagnate da precise indicazioni sul cosa, sul quanto, sul come e sul perché e rispetto a quali standard previsti)

Nella riflessione collegiale che gli insegnanti devono effettuare per la personalizzazione del curriculum è innanzi tutto necessario:

- identificare i contenuti essenziali delle discipline per garantire la validità del corso di studi e del diploma rilasciato alla fine della scuola secondaria di secondo grado (ovviamente se non si tratta di piano differenziato di cui alla Legge 104/92);
- scegliere obiettivi realistici (cioè che lo studente possa effettivamente raggiungere);
- scegliere obiettivi significativi (cioè che abbiano rilevanza per lui, anche in vista della vita adulta);
- scegliere obiettivi razionali, di cui lo studente possa comprendere e condividere il significato e la rilevanza;
- definire un curriculum funzionale, cioè che miri ai diritti educativi essenziali, per la qualità della vita presente e futura dello studente.



Nella fase di individuazione degli studenti con bisogni educativi speciali, si raccomanda di evitare la riduzione in "schede" o "cartelle" destinate alla catalogazione delle condizioni per cui uno studente può avere dei bisogni educativi speciali. Questo perché si potrebbe tendere a valutare le debolezze, piuttosto che i punti di forza dello studente e sui quali bisogna costruire i percorsi. L'unico

contesto in cui è lecito e necessario indicare tutti i disfunzionamenti individuati quello di una segnalazione per la ASL (tramite la famiglia, ovviamente). In questo caso è necessario che gli specialisti che ricevono il documento possano farsi un quadro dettagliato delle condizioni che hanno messo in allarme la scuola e quindi possano tenerne conto per l'avvio delle proprie procedure di valutazione. Questa necessità va ben spiegata alle famiglie nel momento in cui si consegna loro un documento siffatto, affinché non si trovino di fronte ad una prospettiva devastante sui propri figli.

Il documento presenta inoltre alcune indicazioni e analisi di situazione, ma rappresenta solo un punto di partenza per approfondire ulteriormente gli esempi e le riflessioni.

Si tiene a sottolineare che la speranza è quella di aver chiarito che l'espressione Bisogni Educativi Speciali non è una diagnosi; non è una certificazione; non è uno stigma. Ma è il riconoscimento del fatto che alcuni studenti possono richiedere, nel corso della loro carriera scolastica, per tempi più o meno lunghi, una particolare accentuazione della personalizzazione didattica, che resta fondamentale per ciascuno.



Bisogni Educativi Speciali

- **MIUR Direttiva 27.12.2012**
- **MIUR CM 06.03.2013 n. 8**
- **USR Emilia Romagna maggio 2013**
- **USR Lombardia dicembre 2013**



Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

STRUMENTI D'INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E ORGANIZZAZIONE TERRITORIALE PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA

Premessa

I principi che sono alla base del nostro modello di integrazione scolastica - assunto a punto di riferimento per le politiche di inclusione in Europa e non solo - hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi.

Forte di questa esperienza, il nostro Paese è ora in grado, passati più di trent'anni dalla legge n.517 del 1977, che diede avvio all'integrazione scolastica, di considerare le criticità emerse e di valutare, con maggiore cognizione, la necessità di ripensare alcuni aspetti dell'intero sistema.

Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo riguardo è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (*International Classification of Functioning*) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni.

In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta.

Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante.

In tale ottica, assumono un valore strategico i Centri Territoriali di Supporto, che rappresentano l'interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole e tra le scuole stesse in relazione ai Bisogni Educativi Speciali. Essi pertanto integrano le proprie funzioni - come già chiarito dal D.M. 12 luglio 2011 per quanto concerne i disturbi specifici di apprendimento - e collaborano con le altre risorse territoriali nella definizione di una rete di supporto al processo di integrazione, con particolare riferimento, secondo la loro originaria vocazione, al potenziamento del contesto scolastico mediante le nuove tecnologie, ma anche offrendo un ausilio ai docenti secondo un modello cooperativo di intervento.

Considerato, pertanto, il ruolo che nel nuovo modello organizzativo dell'integrazione è dato ai Centri Territoriali di Supporto, la presente direttiva definisce nella seconda parte le modalità di organizzazione degli stessi, le loro funzioni, nonché la composizione del personale che vi opera.

Nella prima parte sono fornite indicazioni alle scuole per la presa in carico di alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali.

1. Bisogni Educativi Speciali (BES)

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente.

Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

Per “disturbi evolutivi specifici” intendiamo, oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico. Per molti di questi profili i relativi codici nosografici sono ricompresi nelle stesse categorie dei principali Manuali Diagnostici e, in particolare, del manuale diagnostico ICD-10, che include la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, stilata dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) e utilizzata dai Servizi Socio-sanitari pubblici italiani.

Tutte queste differenti problematiche, ricomprese nei disturbi evolutivi specifici, non vengono o possono non venir certificate ai sensi della legge 104/92, non dando conseguentemente diritto alle provvidenze ed alle misure previste dalla stessa legge quadro, e tra queste, all'insegnante per il sostegno.

La legge 170/2010, a tal punto, rappresenta un punto di svolta poiché apre un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003, nella prospettiva della “presa in carico” dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall'insegnante per il sostegno.

1.2 Alunni con disturbi specifici

Gli alunni con competenze intellettive nella norma o anche elevate, che – per specifici problemi - possono incontrare difficoltà a Scuola, devono essere aiutati a realizzare pienamente le loro potenzialità. Fra essi, alunni e studenti con DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) sono stati oggetto di importanti interventi normativi, che hanno ormai definito un quadro ben strutturato di norme tese ad assicurare il loro diritto allo studio.

Tuttavia, è bene precisare che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella legge 170/2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma. Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi specifici del linguaggio o – più in generale- presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale) o, al contrario, nelle aree non verbali (come nel caso del disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non-verbale o – più in generale - di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale, qualora però queste condizioni compromettano sostanzialmente la realizzazione delle potenzialità dell'alunno) o di altre problematiche severe che possono compromettere il percorso scolastico (come per es. un disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla legge 104).

Un approccio educativo, non meramente clinico – secondo quanto si è accennato in premessa – dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente, senza bisogno di ulteriori precisazioni di carattere normativo.

Al riguardo, la legge 53/2003 e la legge 170/2010 costituiscono norme primarie di riferimento cui ispirarsi per le iniziative da intraprendere con questi casi.

1.3 Alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività

Un discorso particolare si deve fare a proposito di alunni e studenti con problemi di controllo attentivo e/o dell'attività, spesso definiti con l'acronimo A.D.H.D. (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), corrispondente all'acronimo che si usava per l'Italiano di D.D.A.I. – Deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività.

L'ADHD si può riscontrare anche spesso associato ad un DSA o ad altre problematiche, ha una causa neurobiologica e genera difficoltà di pianificazione, di apprendimento e di socializzazione con i coetanei. Si è stimato che il disturbo, in forma grave tale da compromettere il percorso scolastico, è presente in circa l'1% della popolazione scolastica, cioè quasi 80.000 alunni (fonte I.S.S),

Con notevole frequenza l'ADHD è in comorbilità con uno o più disturbi dell'età evolutiva: disturbo oppositivo provocatorio; disturbo della condotta in adolescenza; disturbi specifici dell'apprendimento; disturbi d'ansia; disturbi dell'umore, etc.

Il percorso migliore per la presa in carico del bambino/ragazzo con ADHD si attua senz'altro quando è presente una sinergia fra famiglia, scuola e clinica. Le informazioni fornite dagli insegnanti hanno una parte importante per il completamento della diagnosi e la collaborazione della scuola è un anello fondamentale nel processo riabilitativo.

In alcuni casi il quadro clinico particolarmente grave – anche per la comorbilità con altre patologie - richiede l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, come previsto dalla legge 104/92. Tuttavia, vi sono moltissimi ragazzi con ADHD che, in ragione della minor gravità del disturbo, non ottengono la certificazione di disabilità, ma hanno pari diritto a veder tutelato il loro successo formativo.

Vi è quindi la necessità di estendere a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali le misure previste dalla Legge 170 per alunni e studenti con disturbi specifici di apprendimento.

1.4 Funzionamento cognitivo limite

Anche gli alunni con potenziali intellettivi non ottimali, descritti generalmente con le espressioni di funzionamento cognitivo (intellettivo) limite (o borderline), ma anche con altre espressioni (per es. disturbo evolutivo specifico misto, codice F83) e specifiche differenziazioni - qualora non rientrino nelle previsioni delle leggi 104 o 170 - richiedono particolare considerazione. Si può stimare che questi casi si aggirino intorno al 2,5% dell'intera popolazione scolastica, cioè circa 200.000 alunni.

Si tratta di bambini o ragazzi il cui QI globale (quoziente intellettivo) risponde a una misura che va dai 70 agli 85 punti e non presenta elementi di specificità. Per alcuni di loro il ritardo è legato a fattori neurobiologici ed è frequentemente in comorbilità con altri disturbi. Per altri, si tratta soltanto di una forma lieve di difficoltà tale per cui, se adeguatamente sostenuti e indirizzati verso i percorsi scolastici più consoni alle loro caratteristiche, gli interessati potranno avere una vita normale. Gli interventi educativi e didattici hanno come sempre ed anche in questi casi un'importanza fondamentale.

1.5 Adozione di strategie di intervento per i BES

Dalle considerazioni sopra esposte si evidenzia, in particolare, la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES, ma articolato, che serva come strumento di lavoro *in itinere* per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

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

1.6 Formazione

Si è detto che vi è una sempre maggiore complessità nelle nostre classi, dove si intrecciano i temi della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici, con le problematiche del disagio sociale e dell'inclusione degli

alunni stranieri. Per questo è sempre più urgente adottare una didattica che sia ‘denominatore comune’ per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale.

Al fine di corrispondere alle esigenze formative che emergono dai nuovi contesti della scuola italiana, alle richieste di approfondimento e accrescimento delle competenze degli stessi docenti e dirigenti scolastici, il MIUR ha sottoscritto un accordo quadro con le Università presso le quali sono attivati corsi di scienze della formazione finalizzato all’attivazione di corsi di perfezionamento professionale e/o master rivolti al personale della scuola.

A partire dall’anno accademico 2011/2012 sono stati attivati 35 corsi/master in “Didattica e psicopedagogia dei disturbi specifici di apprendimento” in tutto il territorio nazionale.

A seguito dei positivi riscontri relativi alla suddetta azione, la Direzione generale per lo Studente, l’Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione d’intesa con la Direzione Generale per il Personale scolastico – con la quale ha sottoscritto un’apposita convenzione con alcune università italiane mirata alla costituzione di una rete delle facoltà/dipartimenti di scienze della formazione – ha predisposto una ulteriore offerta formativa che si attiverà sin dal corrente anno scolastico su alcune specifiche tematiche emergenti in tema di disabilità, con corsi/master dedicati alla didattica e psicopedagogia per l’autismo, l’ADHD, le disabilità intellettive e i funzionamenti intellettivi limite, l’educazione psicomotoria inclusiva e le disabilità sensoriali.

L’attivazione dei percorsi di alta formazione dovrà contemperare l’esigenza di rispondere al fabbisogno rilevato ed a requisiti di carattere tecnico-scientifico da parte delle università che si renderanno disponibili a tenere i corsi.

2. Organizzazione territoriale per l’ottimale realizzazione dell’inclusione scolastica

2.1 I CTS - Centri Territoriali di Supporto: distribuzione sul territorio

I Centri Territoriali di Supporto (CTS) sono stati istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali in accordo con il MIUR mediante il Progetto “Nuove Tecnologie e Disabilità”. I Centri sono collocati presso scuole polo e la loro sede coincide con quella dell’istituzione scolastica che li accoglie.

È pertanto facoltà degli Uffici Scolastici Regionali integrare o riorganizzare la rete regionale dei CTS, secondo eventuali nuove necessità emerse in ordine alla qualità e alla distribuzione del servizio.

Si ritiene, a questo riguardo, opportuna la presenza di un CTS almeno su un territorio corrispondente ad ogni provincia della Regione, fatte salve le aree metropolitane che, per densità di popolazione, possono necessitare di uno o più CTS dedicati.

Un’equa distribuzione sul territorio facilita il fatto che i CTS divengano punti di riferimento per le scuole e coordinino le proprie attività con Province, Comuni, Municipi, Servizi Sanitari, Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, Centri di ricerca, di formazione e di documentazione, anche istituiti dalle predette associazioni, nel rispetto di strategie generali eventualmente definite a livello di Ufficio Scolastico Regionale e di Ministero centrale. Il coordinamento con il territorio assicura infatti ai CTS una migliore efficienza ed efficacia nella gestione delle risorse disponibili e aumenta la capacità complessiva del sistema di offrire servizi adeguati. Sarà cura degli Uffici Scolastici Regionali operare il raccordo tra i CTS e i GLIR, oltre che raccordare i GLIP con i nuovi organismi previsti nella presente Direttiva.

Ad un livello territoriale meno esteso, che può coincidere ad esempio con il distretto socio-sanitario, è risultato utile individuare altre scuole polo facenti parte di una rete per l’inclusione scolastica.

Tale esperienza è stata già sperimentata con successo in alcune regioni in cui ai CTS, di livello provinciale, sono stati affiancati i CTI-Centri Territoriali per l’Inclusione, di livello distrettuale.

La creazione di una rete diffusa e ben strutturata tra tutte le scuole ed omogenea nella sua articolazione rende concreta la possibilità per i docenti di avere punti di contatto e di riferimento per tutte le problematiche inerenti i Bisogni Educativi Speciali.

A livello di singole scuole, è auspicabile una riflessione interna che, tenendo conto delle risorse presenti, individui possibili modelli di relazione con la rete dei CTS e dei CTI, al fine di assicurare la massima ricaduta possibile delle azioni di consulenza, formazione, monitoraggio e raccolta di buone pratiche, perseguendo l’obiettivo di un sempre maggior coinvolgimento degli insegnanti curricolari, attraverso – ad esempio – la costituzione di gruppi di lavoro per l’inclusione scolastica. Occorre in buona sostanza pervenire ad un reale coinvolgimento dei Collegi dei Docenti e dei Consigli di Istituto che porti

all'adozione di una politica (nel senso di "policy") interna delle scuole per l'inclusione, che assuma una reale trasversalità e centralità rispetto al complesso dell'offerta formativa.

L'organizzazione territoriale per l'inclusione prevede quindi:

- i GLH a livello di singola scuola, eventualmente affiancati da Gruppi di lavoro per l'Inclusione; i GLH di rete o distrettuali,
- i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI) a livello di distretto sociosanitario e
- almeno un CTS a livello provinciale.

Al fine di consentire un'adeguata comunicazione, a livello regionale, delle funzioni, delle attività e della collocazione geografica dei CTS, ogni Centro o rete di Centri predispone e aggiorna un proprio sito web, il cui *link* sarà selezionabile anche dal portale dell'Ufficio Scolastico Regionale. Tali link sono inseriti nel Portale MIUR dei Centri Territoriali di Supporto: www.istruzione.cts.it

Sul sito dei CTS si possono prevedere pagine web per ciascun CTI ed eventualmente uno spazio per i GLH di rete per favorire lo scambio aggiornato e la conoscenza delle attività del territorio.

2.1.2 L'équipe di docenti specializzati (docenti curricolari e di sostegno)

Ferme restando la formazione e le competenze di carattere generale in merito all'inclusione, tanto dei docenti per le attività di sostegno quanto per i docenti curricolari, possono essere necessari interventi di esperti che offrano soluzioni rapide e concrete per determinate problematiche funzionali. Si fa riferimento anzitutto a risorse interne ossia a docenti che nell'ambito della propria esperienza professionale e dei propri studi abbiano maturato competenze su tematiche specifiche della disabilità o dei disturbi evolutivi specifici. Possono pertanto fare capo ai CTS *équipe* di docenti specializzati - sia curricolari sia per il sostegno - che offrono alle scuole, in ambito provinciale, supporto e consulenza specifica sulla didattica dell'inclusione. La presenza di docenti curricolari nell'*équipe*, così come nei GLH di istituto e di rete costituisce un elemento importante nell'ottica di una vera inclusione scolastica.

Può essere preso ad esempio di tale modello lo Sportello Provinciale Autismo attivato in alcuni CTS, che, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, con i Centri Territoriali per l'Integrazione e le Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, valorizzando la professionalità di un gruppo di insegnanti esperti e formati, offre ai docenti di quella provincia una serie di servizi di consulenza - da realizzarsi anche presso la scuola richiedente - per garantire l'efficacia dell'integrazione scolastica degli alunni e degli studenti con autismo.

2.2. Funzioni dei Centri Territoriali di Supporto

L'effettiva capacità delle nuove tecnologie di raggiungere obiettivi di miglioramento nel processo di apprendimento - insegnamento, sviluppo e socializzazione dipende da una serie di fattori strategici che costituiscono alcune funzioni basilari dei Centri Territoriali di Supporto.

2.2.1 Informazione e formazione

I CTS informano i docenti, gli alunni, gli studenti e i loro genitori delle risorse tecnologiche disponibili, sia gratuite sia commerciali. Per tale scopo, organizzano incontri di presentazione di nuovi ausili, ne danno notizia sul sito web oppure direttamente agli insegnanti o alle famiglie che manifestino interesse alle novità in materia.

I CTS organizzano iniziative di formazione sui temi dell'inclusione scolastica e sui BES, nonché nell'ambito delle tecnologie per l'integrazione, rivolte al personale scolastico, agli alunni o alle loro famiglie, nei modi e nei tempi che ritengano opportuni.

Al fine di una maggiore efficienza della spesa, i CTS organizzano le iniziative di formazione anche in rete con altri Centri Territoriali di Supporto, in collaborazione con altri organismi.

I CTS valutano e propongono ai propri utenti soluzioni di software freeware a partire da quelli realizzati mediante l'Azione 6 del Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità"

2.2.2 Consulenza

Oltre ad una formazione generale sull'uso delle tecnologie per l'integrazione rivolta agli insegnanti, è necessario, per realizzare a pieno le potenzialità offerte dalle tecnologie stesse, il contributo di un esperto che

individui quale sia l'ausilio più appropriato da acquisire, soprattutto per le situazioni più complesse. I CTS offrono pertanto consulenza in tale ambito, coadiuvando le scuole nella scelta dell'ausilio e accompagnando gli insegnanti nell'acquisizione di competenze o pratiche didattiche che ne rendano efficace l'uso.

La consulenza offerta dai Centri non riguarda solo l'individuazione dell'ausilio più appropriato per l'alunno, ma anche le modalità didattiche da attuare per inserire il percorso di apprendimento dello studente che utilizza le tecnologie per l'integrazione nel più ampio ambito delle attività di classe e le modalità di collaborazione con la famiglia per facilitare le attività di studio a casa.

La consulenza si estende gradualmente a tutto l'ambito della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici, non soltanto alle tematiche connesse all'uso delle nuove tecnologie.

2.2.3 Gestione degli ausili e comodato d'uso

I CTS acquistano ausili adeguati alle esigenze territoriali per svolgere le azioni previste nei punti 2.1. e 2.2 e per avviare il servizio di comodato d'uso dietro presentazione di un progetto da parte delle scuole. Grazie alla loro dotazione, possono consentire, prima dell'acquisto definitivo da parte della scuola o della richiesta dell'ausilio al CTS, di provare e di verificare l'efficacia, per un determinato alunno, dell'ausilio stesso.

Nel caso del comodato d'uso di ausilio di proprietà del CTS, questo deve seguire l'alunno anche se cambia scuola nell'ambito della stessa provincia, soprattutto nel passaggio di ciclo. In alcune province, in accordo con gli Uffici Scolastici Regionali, alcuni CTS gestiscono l'acquisto degli ausili e la loro distribuzione agli alunni sul territorio di riferimento, anche assegnandoli in comodato d'uso.

I CTS possono definire accordi con le Ausilioteche e/o Centri Ausili presenti sul territorio al fine di una condivisa gestione degli ausili in questione, sulla base dell'Accordo quadro con la rete nazionale dei centri di consulenza sugli ausili.

2.2.4 Buone pratiche e attività di ricerca e sperimentazione

I CTS raccolgono le buone pratiche di inclusione realizzate dalle istituzioni scolastiche e, opportunamente documentate, le condividono con le scuole del territorio di riferimento, sia mediante l'attività di informazione, anche attraverso il sito internet, sia nella fase di formazione o consulenza. Promuovono inoltre ogni iniziativa atta a stimolare la realizzazione di buone pratiche nelle scuole di riferimento, curandone la validazione e la successiva diffusione.

I CTS sono inoltre Centri di attività di ricerca didattica e di sperimentazione di nuovi ausili, hardware o software, da realizzare anche mediante la collaborazione con altre scuole o CTS, Università e Centri di Ricerca e, in particolare, con l'ITD-CNR di Genova, sulla base di apposita convenzione.

2.2.5 Piano annuale di intervento

Per ogni anno scolastico, i CTS, autonomamente o in rete, definiscono il piano annuale di intervento relativo ad acquisti e iniziative di formazione. Nel piano, quindi, sono indicati gli acquisti degli ausili necessari, nei limiti delle risorse disponibili e a ciò destinate, su richiesta della scuola e assegnati tramite comodato d'uso. È opportuno che l'ausilio da acquistare sia individuato da un esperto operatore del CTS, con l'eventuale supporto – se necessario - di esperti esterni indipendenti. Periodicamente, insieme ai docenti dell'alunno, è verificata l'efficacia dell'ausilio medesimo.

Sono pianificati anche gli interventi formativi, tenendo conto dei bisogni emergenti dal territorio e delle strategie e priorità generali individuate dagli Uffici Scolastici Regionali e dal MIUR.

2.2.6 Risorse economiche

Ogni anno il CTS riceve i fondi dal MIUR per le azioni previste ai punti 2.2.1 e 2.2.2 (informazione e formazione condotta direttamente dagli operatori e/o esperti), 2.2.3 (acquisti ausili) e per il funzionamento del CTS (spese di missione, spese per attività di formazione/autoformazione degli operatori). Altre risorse possono essere messe a disposizione dagli Uffici Scolastici Regionali.

2.2.7 Promozione di intese territoriali per l'inclusione

I CTS potranno farsi promotori, in rete con le Istituzioni scolastiche, di intese e accordi territoriali con i servizi sociosanitari del territorio finalizzati all'elaborazione condivisa di procedure per l'integrazione dei

servizi in ambito scolastico, l'utilizzo concordato e condiviso di risorse professionali e/o finanziarie e l'avvio di progetti finalizzati al miglioramento del livello di inclusività delle scuole e alla prevenzione/contrasto del disagio in ambito scolastico

2.3 Regolamento dei CTS

Ogni CTS si dota di un proprio regolamento in linea con la presente direttiva.

2.4 Organizzazione interna dei CTS

2.4.1 Il Dirigente Scolastico

I CTS sono incardinati in istituzioni scolastiche, pertanto il Dirigente della scuola ha la responsabilità amministrativa per quanto concerne la gestione e l'organizzazione del Centro. Coerentemente con il suo profilo professionale il Dirigente ha il compito - possibilmente previa formazione sulle risorse normative, materiali ed umane in riferimento ai bisogni educativi speciali - di promuovere i rapporti del CTS con il territorio e di garantirne il miglior funzionamento, l'efficienza e l'efficacia.

2.4.2 Gli Operatori. Équipe di docenti curricolari e di sostegno specializzati

In ogni CTS dovrebbero essere presenti tre operatori, di cui almeno uno specializzato sui Disturbi Specifici di Apprendimento, come previsto dall'art. 8 del Decreto 5669/2011. Si porrà attenzione a che le competenze sulle disabilità siano approfondite ed ampie, dalle disabilità intellettive a quelle sensoriali.

È opportuno individuare gli operatori fra i docenti curricolari e di sostegno, che possono garantire continuità di servizio, almeno per tre anni consecutivi.

Gli operatori possono essere in servizio nelle scuole sede di CTS o in altre scuole, tuttavia anche in questo secondo caso deve essere assicurato il regolare funzionamento della struttura.

Gli operatori sono tenuti a partecipare a momenti formativi in presenza (tale formazione viene riconosciuta a tutti gli effetti come servizio) in occasione di eventi organizzati dagli stessi CTS o di iniziative a carattere regionale e nazionale rilevanti in tema di inclusione, ma anche *on line* attraverso il portale nazionale di cui al punto 2.4.6.

Inoltre, sempre nell'ottica di formare e dare strumenti operativi adeguati alle diverse problematiche nonché di specializzare i docenti dell'équipe, gli USR provvedono a riservare un adeguato numero di posti per gli operatori dei CTS nei corsi/master promossi dal MIUR.

Nel momento in cui un operatore formato ed esperto modifichi la sede di servizio e non possa pertanto svolgere la propria attività nel CTS, verrà sostituito da un altro docente che sarà formato dagli operatori presenti e da appositi corsi di formazione, anche in modalità e-learning, che saranno resi disponibili dal MIUR e dagli Uffici Scolastici Regionali. La procedura per la sostituzione degli operatori avviene con le stesse modalità della selezione del personale comandato. Si istituisce presso ogni Ufficio Scolastico Regionale una commissione, all'interno della quale devono essere presenti alcuni operatori CTS.

2.4.3 Il Comitato Tecnico Scientifico

I CTS possono dotarsi di un Comitato Tecnico Scientifico al fine di definire le linee generali di intervento - nel rispetto delle eventuali priorità assegnate a livello di Ministero e Ufficio Scolastico Regionale - e le iniziative da realizzare sul territorio a breve e medio termine.

Il Comitato Tecnico Scientifico redige il Piano Annuale di Intervento di cui al punto 2.4.

Fanno parte del Comitato Tecnico Scientifico il Dirigente Scolastico, un rappresentante degli operatori del CTS, un rappresentante designato dall'U.S.R., e, ove possibile, un rappresentante dei Servizi Sanitari. È auspicabile che partecipino alle riunioni o facciano parte del Comitato anche i referenti CTI, i rappresentanti degli Enti Locali, delle Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, nonché esperti in specifiche tematiche connesse con le tecnologie per l'integrazione.

2.4.4 Referente regionale dei CTS

Per ogni regione gli operatori del CTS individuano un referente rappresentante dei CTS a livello regionale. Tale rappresentante resta in carica due anni.

I referenti regionali dei CTS, in collaborazione con il referente per la Disabilità /DSA dell'Ufficio Scolastico Regionale – possibilmente individuato tra personale dirigente e ispettivo - hanno compiti di raccordo, consulenza e coordinamento delle attività, nonché hanno la funzione di proporre nuove iniziative da attuare a livello regionale o da presentare al Coordinamento nazionale di cui al punto successivo.

2.4.5 Coordinamento nazionale dei CTS

Presso la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione del MIUR è costituito il Coordinamento nazionale dei CTS.

Lo scopo di tale organismo è garantire il migliore funzionamento della rete nazionale dei CTS. Esso ha compiti di consulenza, programmazione e monitoraggio, nel rispetto delle prerogative dell'Amministrazione centrale e degli Uffici Scolastici Regionali, comunque rappresentati nel Coordinamento stesso.

Fanno parte del Coordinamento nazionale:

- Un rappresentante del MIUR
- I referenti per la Disabilità/DSA degli Uffici Scolastici Regionali
- I referenti regionali CTS
- Un rappresentante del Ministero della Salute
- Un rappresentante del Ministero delle politiche sociali e del lavoro
- Eventuali rappresentanti della FISH e della FAND
- Docenti universitari o esperti nelle tecnologie per l'integrazione.

Il Coordinamento nazionale si rinnova ogni due anni.

Il Comitato tecnico è costituito dal rappresentante del MIUR, che lo presiede, e da una rappresentanza di 4 referenti CTS e 4 referenti per la disabilità/DSA degli Uffici Scolastici Regionali.

2.4.6 Portale

Viene predisposto un portale come ambiente di apprendimento–insegnamento e scambio di informazioni e consulenza.

All'interno del portale sono ricompresi i siti Handytecho ed Essediquadro, rispettivamente dedicati agli ausili ed al servizio di documentazione dei software didattici.

È inoltre presente una mappa completa dei CTS e dei CTI, con eventuali siti ad essi collegati.

Una pagina web è dedicata alle Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, completa di indirizzi e link ai vari siti, oltre ai link diretti alle sezioni del sito MIUR relative a disabilità e DSA.

Infine, sono previste le seguenti aree:

- *formazione*, con percorsi dedicati alle famiglie ed al personale della scuola, dove trovare video lezioni e web conference oltre che materiale didattico in formato digitale;
- *forum* per scambi di informazioni tra operatori, famiglie, associazioni, operatori degli altri enti;
- *News* per le novità di tutto il territorio nazionale ed europeo, anche in collaborazione con la *European Agency for special needs education*;
- un'*Area Riservata* per scambi di consulenze, confronti su problematiche, su modalità operative dove trovarsi periodicamente.

Il portale rispetta i requisiti previsti dalla Legge n. 4/2004 sull'accessibilità dei siti web.

Roma, 27 dicembre 2012

IL MINISTRO

f.to *Francesco Profumo*



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per l'Istruzione

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 8
Prot. 561

Roma, 6 marzo 2013

Ai Direttori Generali degli Uffici Scolastici Regionali
LORO SEDI

Ai Dirigenti Scolastici
LORO SEDI

Ai Referenti Regionali per la Disabilità / per i DSA
LORO SEDI

Alle Associazioni componenti
l'Osservatorio permanente per l'Integrazione degli alunni con disabilità
LORO SEDI

Alle Associazioni del FONAGS
LORO SEDI

Alle Associazioni del Forum Nazionale degli Studenti
LORO SEDI

Ai Presidenti delle Consulte Provinciali degli Studenti
LORO SEDI

Oggetto: Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”. Indicazioni operative

Il 27 dicembre scorso è stata firmata dall'On.le Ministro l'unita Direttiva recante *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, che delinea e precisa la strategia inclusiva della scuola italiana al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà. La Direttiva ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la



comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendente: “svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse”.

La Direttiva estende pertanto a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003.

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.

In questa nuova e più ampia ottica, il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale.

La Direttiva ben chiarisce come la presa in carico dei BES debba essere al centro dell'attenzione e dello sforzo congiunto della scuola e della famiglia.

È necessario che l'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con Bisogni Educativi Speciali sia deliberata in Consiglio di classe - ovvero, nelle scuole primarie, da tutti i componenti del team docenti - dando luogo al PDP, firmato dal Dirigente scolastico (o da un docente da questi specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia. Nel caso in cui sia necessario trattare dati sensibili per finalità istituzionali, si avrà cura di includere nel PDP apposita autorizzazione da parte della famiglia.

A titolo esemplificativo, sul sito del MIUR saranno pubblicati alcuni modelli di PDP (Cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa>).

Ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il Consiglio di classe o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche; ciò al fine di evitare contenzioso.

Alunni con DSA e disturbi evolutivi specifici

Per quanto riguarda gli alunni in possesso di una diagnosi di DSA rilasciata da una struttura privata, si raccomanda - nelle more del rilascio della certificazione da parte di strutture sanitarie pubbliche o accreditate – di adottare preventivamente le misure previste dalla Legge 170/2010, qualora il Consiglio di classe o il team dei docenti della scuola primaria ravvisino e riscontrino, sulla



base di considerazioni psicopedagogiche e didattiche, carenze fondatamente riconducibili al disturbo. Pervengono infatti numerose segnalazioni relative ad alunni (già sottoposti ad accertamenti diagnostici nei primi mesi di scuola) che, riuscendo soltanto verso la fine dell'anno scolastico ad ottenere la certificazione, permangono senza le tutele cui sostanzialmente avrebbero diritto. Si evidenzia pertanto la necessità di superare e risolvere le difficoltà legate ai tempi di rilascio delle certificazioni (in molti casi superiori ai sei mesi) adottando comunque un piano didattico individualizzato e personalizzato nonché tutte le misure che le esigenze educative riscontrate richiedono. Negli anni terminali di ciascun ciclo scolastico, in ragione degli adempimenti connessi agli esami di Stato, le certificazioni dovranno essere presentate entro il termine del 31 marzo, come previsto all'art.1 dell'Accordo sancito in Conferenza Stato-Regioni sulle certificazioni per i DSA (R.A. n. 140 del 25 luglio 2012).

Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale

Si vuole inoltre richiamare ulteriormente l'attenzione su quell'area dei BES che interessa lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. La Direttiva, a tale proposito, ricorda che "ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta". Tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche.

Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.), con le stesse modalità sopra indicate.

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

In ogni caso, non si potrà accedere alla dispensa dalle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato, secondo quanto previsto dall'art. 6 del DM n. 5669 del 12 luglio 2011 e dalle allegate Linee guida.

Si rammenta, infine, che, ai sensi dell'articolo 5 del DPR n. 89/2009, le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado possono essere utilizzate anche per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Eventuali disposizioni in merito allo svolgimento degli esami di Stato o delle rilevazioni annuali degli apprendimenti verranno fornite successivamente.



AZIONI A LIVELLO DI SINGOLA ISTITUZIONE SCOLASTICA

Per perseguire tale “politica per l’inclusione”, la Direttiva fornisce indicazioni alle istituzioni scolastiche, che dovrebbero esplicitarsi, a livello di singole scuole, in alcune azioni strategiche di seguito sintetizzate.

1. Fermo restando quanto previsto dall’art. 15 comma 2 della L. 104/92, i compiti del Gruppo di lavoro e di studio d’Istituto (**GLHI**) **si estendono alle problematiche relative a tutti i BES**. A tale scopo i suoi componenti sono integrati da tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola (funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, docenti “disciplinari” con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola), in modo da assicurare all’interno del corpo docente il trasferimento capillare delle azioni di miglioramento intraprese e un’efficace capacità di rilevazione e intervento sulle criticità all’interno delle classi.

Tale Gruppo di lavoro assume la denominazione di **Gruppo di lavoro per l’inclusione** (in sigla GLI) e svolge le seguenti funzioni:

- rilevazione dei BES presenti nella scuola;
- raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell’Amministrazione;
- focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell’art. 1, c. 605, lettera b, della legge 296/2006, tradotte in sede di definizione del PEI come stabilito dall’art. 10 comma 5 della Legge 30 luglio 2010 n. 122 ;
- elaborazione di una proposta di **Piano Annuale per l’Inclusività** riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di Giugno).

A tale scopo, il Gruppo procederà ad un’analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell’anno appena trascorso e formulerà un’ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell’anno successivo. Il Piano sarà quindi discusso e deliberato in Collegio dei Docenti e inviato ai competenti Uffici degli UUSSRR, nonché ai GLIP e al GLIR, per la richiesta di organico di sostegno, e alle altre istituzioni territoriali come proposta di assegnazione delle risorse di competenza, considerando anche gli Accordi di Programma in vigore o altre specifiche intese sull’integrazione scolastica sottoscritte con gli Enti Locali. A seguito di ciò, gli Uffici Scolastici regionali assegnano alle singole scuole globalmente le risorse di sostegno secondo quanto stabilito dall’ art 19 comma 11 della Legge n. 111/2011.

Nel mese di settembre, in relazione alle risorse effettivamente assegnate alla scuola – ovvero, secondo la previsione dell’art. 50 della L.35/2012, alle reti di scuole -, il Gruppo



provvederà ad un adattamento del Piano, sulla base del quale il Dirigente scolastico procederà all'assegnazione definitiva delle risorse, sempre in termini "funzionali".

A tal punto i singoli GLHO completeranno la redazione del PEI per gli alunni con disabilità di ciascuna classe, tenendo conto di quanto indicato nelle *Linee guida* del 4 agosto 2009.

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

Dal punto di vista organizzativo, pur nel rispetto delle autonome scelte delle scuole, si suggerisce che il gruppo svolga la propria attività riunendosi (per quanto riguarda le risorse specifiche presenti: insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, funzioni strumentali, ecc.), con una cadenza - ove possibile - almeno mensile, nei tempi e nei modi che maggiormente si confanno alla complessità interna della scuola, ossia in orario di servizio ovvero in orari aggiuntivi o funzionali (come previsto dagli artt. 28 e 29 del CCNL 2006/2009), potendo far rientrare la partecipazione alle attività del gruppo nei compensi già pattuiti per i docenti in sede di contrattazione integrativa di istituto. Il Gruppo, coordinato dal Dirigente scolastico o da un suo delegato, potrà avvalersi della consulenza e/o supervisione di esperti esterni o interni, anche attraverso accordi con soggetti istituzionali o del privato sociale e, a seconda delle necessità (ad esempio, in caso di istituto comprensivo od onnicomprensivo), articolarsi anche per gradi scolastici.

All'inizio di ogni anno scolastico il Gruppo propone al Collegio dei Docenti una programmazione degli obiettivi da perseguire e delle attività da porre in essere, che confluisce nel Piano annuale per l'Inclusività; al termine dell'anno scolastico, il Collegio procede alla verifica dei risultati raggiunti.

2. Nel **P.O.F. della scuola** occorre che trovino esplicitazione:

- un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie;
- criteri e procedure di utilizzo "funzionale" delle risorse professionali presenti, privilegiando, rispetto a una logica meramente quantitativa di distribuzione degli organici, una logica "qualitativa", sulla base di un progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari che recuperi l'aspetto "pedagogico" del percorso di apprendimento e l'ambito specifico di competenza della scuola;
- l'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale.

3. **La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola** sono finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi. Da tali azioni si potranno inoltre desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale. A tal fine possono essere adottati sia strumenti strutturati reperibili in



rete [come l'”Index per l'inclusione” o il progetto “Quadis” (<http://www.quadis.it/jm/>)], sia concordati a livello territoriale. Ci si potrà inoltre avvalere dell'approccio fondato sul modello ICF dell'OMS e dei relativi concetti di *barriere e facilitatori*.

AZIONI A LIVELLO TERRITORIALE

La direttiva affida un ruolo fondamentale ai CTS - Centri Territoriali di Supporto, quale interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole, e tra le scuole stesse nonché quale rete di supporto al processo di integrazione, allo sviluppo professionale dei docenti e alla diffusione delle migliori pratiche.

Le scuole dovranno poi impegnarsi a perseguire, anche attraverso le reti scolastiche, accordi e intese con i servizi sociosanitari territoriali (ASL, Servizi sociali e scolastici comunali e provinciali, enti del privato sociale e del volontariato, Prefetture, ecc.) finalizzati all'integrazione dei servizi “alla persona” in ambito scolastico, con funzione preventiva e sussidiaria, in ottemperanza a quanto previsto dalla Legge 328/2000. Tali accordi dovranno prevedere l'esplicitazione di procedure condivise di accesso ai diversi servizi in relazione agli alunni con BES presenti nella scuola.

Si precisa inoltre che, fermi restando compiti e composizione dei GLIP di cui all'art. 15 commi 1, 3 e 4 della L. 104/92, le loro funzioni si estendono anche a tutti i BES, stante l'indicazione contenuta nella stessa L. 104/92 secondo cui essi debbono occuparsi dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, “nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento.”

In ogni caso, i CTS dovranno strettamente collaborare con i GLIP ovvero con i GLIR, la cui costituzione viene raccomandata nelle Linee guida del 4 agosto 2009.

CTI - Centri Territoriali per l'Inclusione

Il ruolo dei nuovi CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), che potranno essere individuati a livello di rete territoriale - e che dovranno collegarsi o assorbire i preesistenti Centri Territoriali per l'integrazione Scolastica degli alunni con disabilità, i Centri di Documentazione per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CDH) ed i Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CTRH) - risulta strategico anche per creare i presupposti per l'attuazione dell'art. 50 del DL 9.2.2012, n°5, così come modificato dalla Legge 4.4.2012, n° 35, là dove si prevede (comma b) la “*definizione, per ciascuna istituzione scolastica, di un organico dell'autonomia, funzionale all'ordinaria attività didattica, educativa, amministrativa, tecnica e ausiliaria, alle esigenze di sviluppo delle eccellenze, di recupero, di integrazione e sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali e di programmazione dei fabbisogni di personale scolastico, anche ai fini di una estensione del tempo scuola*” e ancora (comma c) la “*costituzione [...] di reti territoriali tra istituzioni scolastiche, al fine di conseguire la gestione ottimale delle risorse umane, strumentali e finanziarie*” e ancora (comma d) la “*definizione di un organico di rete per le finalità di cui alla lettera c) nonché per l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali, la formazione permanente, la prevenzione dell'abbandono e il contrasto dell'insuccesso scolastico e formativo e dei fenomeni di bullismo, specialmente per le aree di massima corrispondenza tra povertà e dispersione scolastica*” e infine (comma e) la “*costituzione degli organici di cui alle lettere b) e d) [...] sulla base dei posti corrispondenti a fabbisogni con carattere di stabilità per*”



almeno un triennio sulla singola scuola, sulle reti di scuole e sugli ambiti provinciali, anche per i posti di sostegno, fatte salve le esigenze che ne determinano la rimodulazione annuale.”

Laddove, per ragioni legate alla complessità territoriale, i CTI non potessero essere istituiti o risultassero poco funzionali, le singole scuole cureranno, attraverso il Gruppo di Lavoro per l’Inclusione, il contatto con i CTS di riferimento.

Si precisa che il gruppo di docenti operatori del CTS o anche del CTI dovrà essere in possesso di specifiche competenze, al fine di poter supportare concretamente le scuole e i colleghi con interventi di consulenza e di formazione mirata. È quindi richiesta una “specializzazione” – nel senso di una approfondita competenza – nelle tematiche relative ai BES. Per quanto riguarda l’area della disabilità, si tratterà in primis di docenti specializzati nelle attività di sostegno, ma anche di docenti curricolari esperti nelle nuove tecnologie per l’inclusione. Per l’area dei disturbi evolutivi specifici, potranno essere individuati docenti che abbiano frequentato master e/o corsi di perfezionamento in “Didattica e psicopedagogia per i DSA”, ovvero che abbiano maturato documentata e comprovata esperienza nel campo, a partire da incarichi assunti nel progetto NTD (Nuove Tecnologie e Disabilità) attivato sin dal 2006. Anche in questo secondo caso è auspicabile che il docente operatore dei CTS o dei CTI sia in possesso di adeguate competenze nel campo delle nuove tecnologie, che potranno essere impiegate anche in progetti per il recupero dello svantaggio linguistico e culturale ivi compresa l’attivazione di percorsi mirati.

Le istituzioni scolastiche che volessero istituire un CTI possono presentare la propria candidatura direttamente all’Ufficio Scolastico regionale competente per territorio.

Nel rinviare all’unità Direttiva per una riflessione da portare anche all’interno del Collegio dei Docenti o loro articolazioni, si invitano le SS.LL. a dare la massima diffusione alla presente Circolare che viene pubblicata sul sito Internet del Ministero e sulla rete Intranet.

Confidando nella sensibilità e nell’attenzione degli uffici dell’Amministrazione e di tutti coloro cui la presente circolare è indirizzata, si ringrazia per la collaborazione.

IL CAPO DIPARTIMENTO
f.to Lucrezia Stellacci



Alle Istituzioni Scolastiche
dell'Emilia-Romagna

Ai Dirigenti degli Uffici
per ambito territoriale
dell'Emilia-Romagna
Loro Sedi

Oggetto: BES – Alunni con bisogni educativi speciali (Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 e Circolare Ministeriale 6 marzo 2013 n. 8)

Piano per l'inclusione scolastica. Materiali e proposte per la formazione dei docenti a.s.2013-2014.

Le indicazioni ministeriali in oggetto richiamano la necessità di una specifica ed esplicita definizione delle azioni attuate dalle scuole per incontrare i bisogni formativi degli alunni, attuando l'inclusione scolastica nel quadro fondamentale del diritto allo studio.

Il concetto di "inclusione" scolastica comporta non soltanto l'affermazione del diritto della persona ad essere presente in un ogni contesto scolastico ma anche che tale presenza sia dotata di significato e di senso e consenta il massimo sviluppo possibile delle capacità, delle abilità, delle potenzialità di ciascuno.

Il concetto di "inclusione", pertanto, ribalta l'antica distinzione tra coloro che possono adeguarsi alle condizioni date e coloro che non possono; per questi ultimi era un tempo prevista l'*esclusione*, quando non addirittura la *detenzione* (ad esempio negli ospizi o nei manicomi, in cui Maria Montessori incontrò i suoi primi allievi). Il passaggio alla concezione "riparativa", espressa ad esempio dalle classi differenziali degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, fu generato dall'ipotesi che, frequentando lezioni speciali in luoghi separati, attraverso didattiche altrettanto speciali, i *quasi adatti* potessero essere resi adatti e quindi re-immessi nel circuito della normalità (cosa che purtroppo quasi mai avveniva).

Il concetto di inclusione annulla l'idea che l'essere più o meno adatti sia una condizione che appartiene alle persone, considerandola invece come una qualità dei contesti, che possono essere

Dirigente: Stefano Versari	Responsabile del procedimento: Graziella Roda	Tel. 051/3785263	e-mail: graziella.roda@istruzione.it	1
----------------------------	---	------------------	--	---



Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -

Ufficio III - Diritto allo studio. Istruzione non statale

strutturati in modo più o meno duttile, plurale, e quindi fruibili o non fruibili a diversi livelli di competenze, di conoscenze, di capacità, di possibilità.

La potenziale presenza di persone temporaneamente o stabilmente incapaci di salire le scale, ad esempio, in ottica inclusiva implica la disponibilità di scale mobili e di ascensori *funzionanti* in ogni luogo pubblico o privato, tali da consentire a chiunque di salire e scendere comodamente, quale che sia la condizione personale. Là dove non vi sono scale mobili ed ascensori non sono inabili le persone che non possono salire o scendere, ma gli ambienti, le strutture, le architetture.

Ovviamente ciò non significa che le malattie, i deficit, le difficoltà, il dolore, non esistano, o che la loro presenza o assenza sia indifferente rispetto agli esiti di una vita. Significa al contrario che, prendendo pienamente coscienza dei problemi di ciascuno, diveniamo capaci di costruire contesti in cui le persone possano muoversi, relazionarsi, crescere, motivarsi, a prescindere da ciò che loro manca e in virtù di ciò che sono, sanno e possono imparare e delle condizioni – adatte o adattabili – che possono incontrare.

Inclusione scolastica

Applicare il principio di inclusione alla scuola implica un ripensamento drastico del concetto stesso di curriculum, che non può essere considerato come un monolite di *cose da sapere* e va inteso come ricerca flessibile e personalizzata della massima competenza possibile per ciascun alunno, partendo dalla situazione in cui trova, continuamente cercando di migliorarla insegnando/imparando nuove capacità. *“Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso ... vi è un'attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite e sono, così, diventati più faticosi i processi di identificazione e differenziazione da parte di chi cresce e anche i compiti della scuola in quanto luogo dei diritti di ognuno e delle regole condivise. Sono anche mutate le forme della socialità spontanea, dello stare insieme e crescere tra bambini e ragazzi. La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il saper stare al mondo ... La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi ... per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone ... evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza ... Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale ... la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e formazione”* (Annali della Pubblica Istruzione, Numero speciale 2012, Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione)

Dirigente: Stefano Versari

Responsabile del procedimento: Graziella Roda Tel. 051/3785263 e-mail: graziella.roda@istruzione.it 2



Ministero dell' Istruzione,
dell'Università e della Ricerca

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -

Ufficio III - Diritto allo studio. Istruzione non statale

Bisogni Educativi Speciali

L'indicazione terminologica di "Bisogni Educativi Speciali", utilizzata nelle indicazioni ministeriali citate, va pertanto correttamente intesa nell'ottica della scuola inclusiva. Non implica alcuna forma di "categorizzazione" degli alunni in quanto persone. Né certamente significa che essere poveri, o stranieri, o infelici, o pieni di rabbia, costituisca di per sé una patologia anziché una condizione umana condivisa da tanti, che richiede di essere riconosciuta, accolta, affrontata con saggezza e competenza professionale e non etichettata e *collocata in una qualche parte*.

La condizione degli alunni con disabilità certificata in base alla Legge 104/92, di quelli con Disturbi Specifici di Apprendimento segnalati in base alla Legge 170/2010, gli studenti di recente immigrazione e non parlanti italiano, i ragazzi in condizione di disagio psicologico, affettivo, sociale, relazionale e comportamentale, non va assolutamente considerata come una forma di identificazione e di raggruppamento dei "non adatti" o dei "quasi adatti" o degli "adattabili" alle condizioni poste dal contesto scolastico.

Il richiamo all'applicazione del principio della personalizzazione dei piani di studio, sancito nella Legge 53/2003, nel quadro della scuola inclusiva serve a focalizzare la regola pedagogica e didattica dell'insegnare come ciascuno apprende; non certamente come suggerimento di procedere all'identificazione di "gruppi" o "sottogruppi" di alunni etichettati (o addirittura *certificati*) in base a determinate condizioni (di vita, di esperienze, di comportamento, di stato sociale ed economico, ecc.).

La vicenda delle "classi differenziali" ci ricorda che esse furono immediatamente riempite, nelle scuole del nord Italia, dai figli degli immigrati dal Sud, e per questo velocemente si esaurirono come esperienza scolastica, in quanto non efficaci sul piano didattico e socialmente emarginanti. Il loro ricordo rimane come monito rispetto ad ogni forma di razzismo, ancorché ammantato di apparenti buone intenzioni o da forme pseudo-scientifiche di "medicalizzazione" del disagio, della povertà, della rabbia, della solitudine, di una vita diversa da quella sognata e un mondo non accogliente rispetto ai bisogni profondi dell'essere umano.

Non si pensi che queste situazioni siano oggi superate. E' sufficiente leggere al link

<https://www.gov.uk/government/publications/children-with-special-educational-needs-an-analysis-2012> il rapporto inglese sugli Special Educational Needs 2012 (Children with special educational needs: an analysis – 2012).

Dirigente: Stefano Versari

Responsabile del procedimento: Graziella Roda Tel. 051/3785263 e-mail: graziella.roda@istruzione.it

3



Ministero dell' Istruzione,
dell'Università e della Ricerca

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -

Ufficio III - Diritto allo studio. Istruzione non statale

Dal minuzioso dettaglio dei dati pubblicati emerge con chiarezza che in Inghilterra (England) un alunno ogni cinque (il 20% della popolazione scolastica) è classificato nei SEN e che la "carta d'identità" dell'alunno SEN si può riassumere in tre aggettivi: maschio (i maschi sono due volte e mezzo le femmine), povero (i ragazzi collocati nei SEN aventi diritto alla mensa gratuita sono il doppio di quelli non collocati nei SEN) e nero (i ragazzi neri con SEN sono il 26,2% di tutti gli alunni della medesima categorizzazione mentre i ragazzi bianchi SEN sono il 18,7 % di tutti gli allievi del medesimo colore di pelle; e già questo tipo di raccolta dei dati per colore della pelle, pur impeccabile dal punto di vista statistico, se letta in ottica pedagogica produce letteralmente uno *sprofondamento del cuore*).

La direttiva ministeriale

La tensione etica sottesa alla Direttiva ministeriale citata in oggetto, impone una declinazione in ottica pedagogica del tema dei Bisogni Educativi Speciali e sollecita gli insegnanti a potenziare e aggiornare il proprio bagaglio professionale inserendovi strumenti adatti ad affrontare concretamente la sfida di un insegnamento non standardizzato e pre-definito, avvalendosi sia di tecniche e di modalità consolidate nel tempo, sia delle possibilità offerte dalle nuove tecnologie che, se correttamente utilizzate, offrono grandi opportunità di insegnamento e di apprendimento fuori dagli schemi consolidati e con pluralità di linguaggi.

Ancora una volta però vale richiamare l'attenzione al fatto che, se esistono didattiche *riparative* per determinate specifiche difficoltà nell'apprendimento (difficoltà che potremmo definire di tipo *tecnico*), non esistono invece soluzioni *ready-to-use* per affrontare la sostanza umana delle condizioni richiamate dai cosiddetti Bisogni Educativi Speciali, come del resto dai bisogni educativi senza ulteriori specificazioni. Ad esempio esistono ottimi curricoli per insegnare velocemente ed efficacemente la lingua italiana come lingua seconda agli alunni appena arrivati da paesi lontani.

Non esiste invece alcun *pacchetto* che consenta di aiutarci a capire cosa significa, per un adolescente, essere sradicato dal proprio mondo e gettato, dopo infinite peripezie (e spesso inaudite violenze) in una società, in molte sue parti, non accogliente. Per questo occorre che gli insegnanti siano anche educatori, che sappiano farsi *ingaggiare* dai loro allievi e sappiano accompagnarli anche là dove il cammino si fa impervio e rischioso.

Insegnare non è un lavoro per chiunque.

Si ritiene pertanto che la pubblicazione della Direttiva ministeriale possa fornire alle scuole e agli insegnanti più attenti e preparati (che sono tanti), così come a quelli desiderosi di imparare, l'occasione per approfondire collegialmente i temi delle buone didattiche e delle più efficaci modalità relazionali e di gestione delle classi e dei comportamenti.

Dirigente: Stefano Versari

Responsabile del procedimento: Graziella Roda Tel. 051/3785263

e-mail: graziella.roda@istruzione.it

4



Ministero dell' Istruzione,
dell'Università e della Ricerca

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -

Ufficio III - Diritto allo studio. Istruzione non statale

La comunicazione istituzionale

Per sostenere l'azione delle scuole, questo Ufficio ha attivato un settore nel proprio sito Internet (www.istruzioneer.it), denominato "Bisogni Educativi Speciali".

In questo settore, organizzati in una serie di sotto raggruppamenti, sono stati raccolti i collegamenti a molti materiali di formazione e di documentazione, messi a disposizione gratuita del pubblico interessato.

Anche gli Uffici per ambito territoriale sono stati invitati a procedere allo stesso modo, per raccogliere e mantenere visibili nel tempo i materiali più interessanti prodotti a livello provinciale o sub-provinciale.

Revisione dei Piani dell'offerta formativa e inserimento dei percorsi di didattica personalizzata

Il Piano Annuale per l'Inclusività, richiamato nelle indicazioni ministeriali citate, va innanzi tutto inteso come parte essenziale del Piano dell'Offerta Formativa che ciascuna Istituzione Scolastica è tenuta ad elaborare in base al DPR 8 marzo 1999 n. 275 (Regolamento autonomia delle istituzioni scolastiche). Si suggerisce quindi di approfondire nei POF le diverse linee di azione che la scuola (intesa in dimensione sia individuale sia collegiale) ha individuato come più efficaci per la *presa in carico* degli alunni.

Le linee di azione, concretamente delineate (cioè con l'indicazione di chi fa che cosa quando e come) consentiranno poi ai docenti, anche di nuovo arrivo, di essere guidati nel momento in cui si presentino problemi particolari e di difficile soluzione.

Le Istituzioni Scolastiche devono organizzarsi in modo tale da non lasciare gli insegnanti abbandonati a loro stessi; una delle condizioni che oggi i docenti maggiormente rappresentano è quello della solitudine, del non avere appoggi, consigli, indicazioni, subito quando servono.

Ad esempio, è necessario che siano definite, concordate e rese pubbliche le modalità di comportamento che un docente deve seguire se sospetta che un alunno sia maltrattato, o subisca abusi, o sia costretto al lavoro, patisca la fame o il freddo, o non riceva le cure adeguate in caso di malattie importanti, e così via.

Dirigente: Stefano Versari				
Responsabile del procedimento: Graziella Roda	Tel. 051/3785263	e-mail: graziella.roda@istruzione.it		5



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*

*Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -*

Ufficio III - Diritto allo studio. Istruzione non statale

Decidere di agire in queste situazioni, e farlo in modo casuale e impulsivo, può comportare il rischio di aggravare le situazioni; gli insegnanti hanno necessità di sapere come e dove trovare una guida esperta ed autorevole, come ricevere consigli e come individuare le modalità giuste di azione.

Tra i temi da inserire nel POF ricordiamo inoltre l'istruzione domiciliare, come ogni anno questo Ufficio ribadisce nella nota di riferimento (per l'a.s.2012-2013 nota prot.535 dell'11 gennaio 2013); si richiama anche l'attenzione sul progetto-pilota dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna denominato "Far scuola ma non a scuola" (nota prot.12703 del 17 settembre 2012).

Va inoltre sottolineato che l'impegno congiunto di questo Ufficio e della Regione Emilia-Romagna ha portato all'emanazione della Delibera della Giunta 20 febbraio 2012 n.166 "Linee di indirizzo per la definizione di intese provinciali inerenti la somministrazione di farmaci a minori in contesti extra-familiari, educativi o scolastici, in Emilia-Romagna"; in alcune province le intese attuative sono già state firmate alla data della presente nota, altre sono in fase conclusiva. I link delle intese provinciali, una volta sottoscritte, saranno riportati nel settore del sito Internet di questo Ufficio denominato BES (cui sopra si accennava).

I Dirigenti Scolastici sono tenuti a prendere visione dell'intesa della provincia di riferimento e a darvi applicazione, inserendo nel POF le relative indicazioni, affinché siano immediatamente consultabili sia dalle famiglie sia dal personale scolastico.

Ovviamente non è in una nota generale come la presente che possono essere richiamati tutti i temi afferenti ai possibili necessari percorsi di personalizzazione dell'insegnamento; le indicazioni che seguono sono pertanto da considerarsi come spunti di lavoro.

Il Piano annuale per l'Inclusività

L'indicazione di procedere alla redazione di un Piano Annuale per l'Inclusività non va intesa dalle scuole come un ulteriore e sterile adempimento burocratico.

Nel rispetto della libertà di ciascuna scuola di organizzare e strutturare i propri documenti di programmazione, di documentazione e di valutazione, questo Ufficio propone alcuni suggerimenti e indicazioni.

Innanzitutto il Piano annuale per l'inclusività va inteso come un contenitore organizzato degli atti di programmazione già richiesti ai docenti dalle normative vigenti.

E' infatti a partire dalla Legge 517/1977 che alle scuole viene richiesto di predisporre in forma scritta non soltanto il programma generale della classe ma anche le singole programmazioni, allora definite "individualizzate" e oggi "personalizzate"; al di là delle sottigliezze terminologiche deve

Dirigente: Stefano Versari

Responsabile del procedimento: Graziella Roda Tel. 051/3785263 e-mail: graziella.roda@istruzione.it

6



*Ministero dell' Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*

*Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -*

Ufficio III - Diritto allo studio. Istruzione non statale

intendersi che i docenti hanno il dovere di scrivere cosa intendono fare per ciascun alunno che richiede percorsi diversi da quelli comuni, come intendono farlo, in quali tempi, con quali mezzi e modi, e come intendono valutare i risultati della propria azione.

Vale forse ricordare il disposto della Legge 517/77 affinché si comprenda come la richiesta di un piano annuale dell'inclusività si pone nel solco di una lunga tradizione che dovrebbe già essere stata consolidata nel tempo nelle scuole:

“Legge 517/77 Titolo I scuola elementare ... Il collegio dei docenti elabora, entro il secondo mese dell'anno scolastico, il piano delle attività di cui al precedente primo comma sulla base dei criteri generali indicati dal consiglio di circolo e delle proposte dei consigli di interclasse, tenendo conto, per la realizzazione del piano, delle unità di personale docente comunque assegnate alla direzione didattica nonché delle disponibilità edilizie e assistenziali e delle esigenze ambientali. Il suddetto piano viene periodicamente verificato e aggiornato dallo stesso collegio dei docenti nel corso dell'anno scolastico. I consigli di interclasse si riuniscono almeno ogni bimestre per verificare l'andamento complessivo della attività didattica nelle classi di loro competenza e proporre gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro didattico ...

Titolo II Scuola media Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni ... Il collegio dei docenti elabora, entro il secondo mese dell'anno scolastico, il piano delle attività di cui al precedente primo comma sulla base dei criteri generali indicati dal consiglio di circolo e delle proposte dei consigli di interclasse, tenendo conto, per la realizzazione del piano, delle unità di personale docente comunque assegnate alla direzione didattica nonché delle disponibilità edilizie e assistenziali e delle esigenze ambientali. Il suddetto piano viene periodicamente verificato e aggiornato dallo stesso collegio dei docenti nel corso dell'anno scolastico. I consigli di interclasse si riuniscono almeno ogni bimestre per verificare l'andamento complessivo della attività didattica nelle classi di loro competenza e proporre gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro didattico”

La lunga citazione della Legge 517/77 dovrebbe avere sufficientemente chiarito che la struttura documentale oggi definita “Piano annuale per l'Integrazione” fornisce l'opportunità di riorganizzare un impegno cui già le scuole sono chiamate da oltre 35 anni.

Poiché il piano annuale per l'inclusività ha la caratteristica di contenitore unitario, sarebbe buona regola che anche tutte le programmazioni personalizzate che vi vengono inserite avessero una struttura simile. Ciò non per immotivata tensione verso l'uniformità a tutti i costi ma per consentire

Dirigente: Stefano Versari

Responsabile del procedimento: Graziella Roda Tel. 051/3785263

e-mail: graziella.roda@istruzione.it

7



Ministero dell' Istruzione,
dell'Università e della Ricerca

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -

Ufficio III - Diritto allo studio. Istruzione non statale

che la scuola possa trarre informazioni e valutazioni coerenti e confrontabili tra tutti i percorsi individuali predisposti.

Si suggerisce l'uso di "contenitori" progettuali di tipo informatico, che più agevolmente possono essere compilati anche in modalità condivisa tra più docenti e che possono essere collegati ai registri digitali.

In allegato si fornisce un possibile esempio di Piano annuale per l'inclusività elaborato tenendo anche conto di alcuni aspetti specifici della legislazione regionale. In nessun caso questo modello va inteso come prescrittivo. Si tratta di un suggerimento che le scuole possono utilizzare come meglio ritengono.

La funzione di scaffolding e la valutazione dell'efficacia degli interventi

Uno degli aspetti più carenti che questo Ufficio ha avuto modo di riscontrare analizzando svariati Piani Educativi Individualizzati consiste nell'assenza diffusa di obiettivi declinati in modo preciso e delle corrispondenti modalità di valutazione in ordine al fatto che essi siano stati raggiunti o meno e perché. Alcuni PEI esaminati ripartono annualmente come se non vi fosse mai stata una programmazione precedente, senza che si possa comprendere quali competenze erano state acquisite e quali in corso di acquisizione, quali strategie hanno funzionato e quali no, su cosa occorre puntare e così via.

Nell'affrontare il discorso degli alunni che non rientrano nella Legge 104/92 occorre tener presente che qualsiasi sia la situazione che determina la necessità di una personalizzazione del percorso di apprendimento (e quindi di insegnamento), occorre che sia necessariamente indicato in quali punti e per cosa occorre introdurre delle variazioni e come si intende valutare se le scelte effettuate siano o no efficaci rispetto ai risultati.

La personalizzazione di un percorso didattico non è da intendersi come una condizione immutabile nel tempo ma come una struttura di sostegno (*scaffolding* secondo la denominazione di Bruner) che consente alla persona con difficoltà di affrontarle, di acquisirne consapevolezza, di imparare a gestirle, superarle – se ed in quanto possibile, e conviverci là dove il superamento totale non sia possibile (come spesso accade).

In sostanza la personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento è un mezzo che la scuola ha a disposizione per aumentare la capacità di *resilienza* degli allievi, sia rispetto alle difficoltà presenti sia nella prospettiva delle altre che la vita porrà loro di fronte.

Dirigente: Stefano Versari

Responsabile del procedimento: Graziella Roda Tel. 051/3785263 e-mail: graziella.roda@istruzione.it

8



Ministero dell' Istruzione,
dell'Università e della Ricerca

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -

Ufficio III - Diritto allo studio. Istruzione non statale

Come ogni forma di *scaffolding* anche le forme di personalizzazione devono essere attuate soltanto là dove necessario, per quanto necessario, per il tempo indispensabile, ed essere ritratte man mano che l'alunno procede e migliora. Mantenere l'aiuto oltre il necessario significa abituare alla dipendenza, al disimpegno, alla deresponsabilizzazione. Non è un buon servizio che si offre agli allievi né in termini scolastici né in termini di crescita umana.

Per questo non può darsi alcuna personalizzazione dei percorsi senza accurate e precise procedure di valutazione: iniziale, finale e continua.

Il supporto delle nuove tecnologie

La diffusione nelle scuole delle nuove tecnologie non va intesa come effimera moda, *sfizio* di un mondo pasciuto a caccia di novità. L'utilizzo delle nuove tecnologie nell'insegnamento ha come primo scopo quello di offrire una più vasta gamma di modalità di apprendimento, in cui ciascun alunno possa trovare la giusta corrispondenza con il proprio individuale modo di apprendere, e la possibilità di dimostrare ciò che sa fare, ampliando contestualmente la gamma di ciò che può imparare a fare.

Le nuove tecnologie modificano il classico concetto di "area potenziale di sviluppo" consentendo la realizzazione di apprendimenti anche in "zone" prima ritenute "grigie", cioè non praticabili. Le nuove tecnologie (saggiamente ed opportunamente utilizzate da insegnanti consapevoli sia delle potenzialità, sia dei limiti che esse presentano) si sono dimostrate capaci di modificare condizioni che si pensavano date.

Anche il Braille, a suo tempo, rappresentò una nuova tecnologia, che permise e permette alle persone cieche di leggere, di scrivere, di imparare e di insegnare, di studiare, di arricchire il mondo con la propria presenza. Quindi la scuola non può rifiutare le tecnologie sulla base di astratte pregiudiziali né considerare le tecnologie come di per sé risolutive di ogni e qualsivoglia problema. Le tecnologie (nuove o vecchie che siano) sono strumenti (più o meno potenti, più o meno complessi) da conoscere e da usare saggiamente.

Soprattutto va promosso l'uso integrante delle tecnologie. Così, ad esempio, sappiamo che le lavagne multimediali sono uno strumento che consente agli alunni con buoni potenziali cognitivi di ampliare le proprie conoscenze e diventare attori del proprio processo di apprendimento; contemporaneamente le LIM possono fornire diversi stili di presentazione e diversi livelli di rielaborazione delle informazioni in modo da renderle accessibili ad un numero più vasto di allievi, compresi quelli che hanno stili di apprendimento particolari.

Dirigente: Stefano Versari

Responsabile del procedimento: Graziella Roda Tel. 051/3785263

e-mail: graziella.roda@istruzione.it

9



*Ministero dell' Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*

*Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -*

Ufficio III - Diritto allo studio. Istruzione non statale

Va ricordato che vi sono tecnologie assistive che possono fornire supporti fondamentali alle persone che per tutta la vita ne avranno necessità. Le tecnologie assistive vanno dalle protesi per gli amputati ai computer che possono essere governati con il solo movimento delle pupille.

Per un vasto novero di persone, la possibilità di conoscere ed utilizzare la tecnologia compensativa rappresentata dalle sintesi vocali, che consentono di ascoltare un testo se non si è in grado o si fatica a leggerlo, fa davvero la differenza tra avere accesso al mondo della conoscenza e non averlo.

Per un cieco leggere un libro in Braille significa dover utilizzare volumi pesantissimi ed enormi, spesso neppure trasportabili, e costosissimi. Per un ragazzo dislessico, leggere un intero romanzo e trarne piacere è impossibile. L'uso delle sintesi vocali consente di bypassare queste condizioni rendendo accessibile la produzione culturale scritta anche a chi abbia, per qualsiasi motivo, difficoltà nella fruizione dei testi.

Orientamenti per l'azione a.s. 2013-2014

Per l'avvio del prossimo anno scolastico si suggerisce quindi alle istituzioni scolastiche di seguire il seguente percorso:

- 1) Revisione dei Piani dell'Offerta Formativa con inserimento dei criteri generali che l'Istituzione scolastica autodefinisce in ordine alle varie, possibili, particolari forme di personalizzazione dell'insegnamento, di tutela delle condizioni di fragilità, di interventi di riduzione delle condizioni di rischio, e così via;
- 2) Razionalizzazione dei format delle programmazioni personalizzate degli alunni, con previsione di inserimento di obiettivi misurabili, delle modalità di verifica di tali obiettivi e dei risultati delle verifiche stesse (almeno bimestralmente); si richiama l'attenzione delle scuole sul fatto che le programmazioni personalizzate (ivi compresi i PEI degli alunni disabili e i PDP degli alunni con disturbi specifici di apprendimento) vanno strutturati entro il primo bimestre di scuola e che sono di pertinenza non dei docenti di sostegno ma degli interi consigli di classe. Non è sostenibile che un ragazzo disabile riceva il PEI a maggio. Il consiglio di classe elabora il PEI nei termini previsti e i docenti che dovessero avvicinarsi nel corso dell'anno scolastico lo rispettano e vi danno adempimento.
- 3) Definizione collegiale dello strumento organizzatore dei piani personalizzati (Piano Annuale per l'Inclusività) in formato elettronico con individuazione di un referente che ne curi la corretta costituzione con l'inserimento di tutti i piani previsti.

Dirigente: Stefano Versari

Responsabile del procedimento: Graziella Roda Tel. 051/3785263 e-mail: graziella.roda@istruzione.it 10



*Ministero dell' Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*

*Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -*

Ufficio III - Diritto allo studio. Istruzione non statale

- 4) Approvazione del Collegio dei Docenti del Piano e valutazione del Collegio stesso al termine di ciascun anno scolastico. Si ricorda che la scuola integrata prevede che la responsabilità dei percorsi personalizzati sia condivisa tra tutti i docenti, nessuno dei quali può astrarsi da essa né nei confronti di allievi della propria classe né nei confronti degli allievi delle altre classi.

In chiusura si ritiene opportuno ribadire che questo Ufficio è ben cosciente dell'impegno costante delle scuole e dei docenti dell'Emilia-Romagna nei confronti degli alunni in condizioni più difficili e che la presente nota ha esclusivamente lo scopo di fornire indicazioni unitarie di interpretazione delle norme e di organizzazione degli atti ad esse susseguenti.

Il Vice Direttore Generale
Stefano Versari



Allegato:

- Esempio di possibile Piano Annuale per l'Inclusività

Dirigente: Stefano Versari

Responsabile del procedimento: Graziella Roda Tel. 051/3785263 e-mail: graziella.roda@istruzione.it

11

**“STRUMENTI D’INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI
EDUCATIVI SPECIALI E ORGANIZZAZIONE TERRITORIALE PER
L’INCLUSIONE SCOLASTICA”:
CONCETTI CHIAVE E ORIENTAMENTI PER L’AZIONE**



Milano, dicembre 2013

Il documento è stato redatto a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia con la collaborazione dei referenti provinciali UST, dei Dirigenti scolastici del Tavolo tematico "Successo scolastico", di esperti e con la condivisione del GLIR Lombardia.

Milano, dicembre 2013



INDICE

1. Finalità del documento	pag. 5
2. La scuola inclusiva	pag. 6
2.1 Definire i Bisogni Educativi Speciali	
2.2 Evitare gli automatismi	
2.3 Progettare in funzione dell'inclusione	
2.4 Agire nelle classi sul piano della didattica e dell'orientamento	
3. Le diverse situazioni di BES	pag. 11
3.1 La lettura pedagogica dei BES e la logica dell'ICF	
3.2 Procedura di individuazione delle situazioni di BES	
4. Ruoli e compiti a livello di singola Istituzione Scolastica	pag. 13
4.1 Il team docenti / consiglio di classe e il PDP	
4.2 Personalizzazione e individualizzazione: la prospettiva didattica	
4.3 Strumenti compensativi e misure dispensative	
5. Ruoli e organismi d'istituto	pag. 18
5.1 Funzioni e figure d'Istituto	
5.2 Il GLI e il PAI	
6. Verifica e valutazione	pag. 19
6.1 Alunni con disabilità	
6.1.1 Esami di Stato	
6.2 Alunni con DSA	
6.2.1 Dispensa dalla Lingua straniera scritta	
6.2.2 Esonero dalla Lingua straniera	
6.2.3 Esame di Stato	
6.2.4 Recupero del debito scolastico	
6.3 Alunni con altre situazioni BES	
7. Le risorse e l'organizzazione territoriale a supporto dell'attuazione della Direttiva	pag. 25
7.1 Il livello regionale	
7.2 Il livello provinciale	
7.3 Il livello delle reti di scuole e delle singole scuole	
7.4 La formazione dei docenti	
8. Glossario	pag. 31
9. Principali riferimenti normativi	pag. 33





1. Finalità del documento

Con la direttiva dello scorso 27 dicembre 2012 relativa ai Bisogni educativi speciali (BES) il MIUR ha accolto gli orientamenti da tempo presenti in alcuni Paesi dell'Unione europea che completano il quadro italiano dell'inclusione scolastica.

Il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) si basa su una visione globale della persona che si accompagna efficacemente a quella del modello ICF della classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute (*International Classification of Functioning, disability and health*) fondata sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, come definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2001).

Norme primarie di riferimento per tutte le iniziative che la scuola ha finora intrapreso sono state la L. 104/1992 per la disabilità, la L. 170/2010 e successive integrazioni per gli alunni con DSA, e sul tema della personalizzazione la L. 53/2003.

La Direttiva amplia al di là dei DSA l'area delle problematiche prese in considerazione quali, ad esempio, i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività, nonché il funzionamento intellettivo limite, e introduce il tema dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

Essa inoltre, insieme alle successive note ministeriali, sposta definitivamente l'attenzione dalle procedure di certificazione alla rilevazione dei bisogni di ciascuno studente, "delinea e precisa la strategia inclusiva della scuola italiana al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà" (C..M. 6 marzo 2013), evidenzia il ruolo fondamentale dell'azione didattica ed educativa, e quindi il dovere per tutti i docenti, di realizzare la personalizzazione del processo formativo di ogni alunno, anche attraverso l'utilizzo, quando necessario, di misure dispensative e strumenti compensativi, con una "specifica attenzione alla distinzione tra ordinarie difficoltà di apprendimento, gravi difficoltà e disturbi di apprendimento". (Nota prot. 2563 22.11.2013)

Proprio in considerazione dell'ampiezza della quantità di persone coinvolte – studenti, famiglie, dirigenti scolastici, docenti e personale ATA - è evidente quanto venga toccata in profondità l'azione della scuola in tutte le sue articolazioni, dal singolo consiglio di classe o team docente, passando dagli istituti e fino agli uffici scolastici provinciali e regionali. Tutto ciò mette di fronte al potenziale rischio della difformità di risposte fornite dalle scuole, sia in termini qualitativi, sia quantitativi. E' certamente un rischio da evitare.

L'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia ha ritenuto quindi opportuno elaborare questo documento, con la collaborazione dei referenti territoriali degli UST e dei CTS, di un gruppo di Dirigenti scolastici, di esperti e con la supervisione del GLIR, per aiutare i docenti, i consigli di classe, i



team docenti e quanti operano nelle scuole a comprendere gli orientamenti dati dalla Direttiva, tenuto conto delle indicazioni contenute nella C.M.n.8 del 2013 e nella nota del 22.11.2013 e alla luce delle norme primarie di riferimento, allo scopo di impostare tempestivamente interventi appropriati, efficaci ed efficienti.

Affrontare il tema dei Bisogni Educativi Speciali (BES) nella scuola è certamente un processo complesso; pertanto questo documento nasce già secondo un'impostazione di aggiornamento ed approfondimento progressivi, in funzione anche di quanto emergerà dall'esperienza concreta di implementazione della Direttiva nella quotidianità della vita scolastica nella nostra regione.

E' per questo motivo che, da un lato, non ci si è preoccupati di approfondire tutti i temi legati ai BES nella scuola, dall'altro ci si impegna fin da ora a produrre aggiornamenti che affrontino via via i diversi aspetti e problemi non ancora esaminati dalla ricca mole di documenti che negli ultimi anni hanno delineato la strategia inclusiva della scuola a livello nazionale e a cui si rimanda necessariamente per ogni ulteriore approfondimento tematico.¹

Questo documento non intende essere un commento o una presentazione esauriente della Direttiva, ma soltanto l'evidenziazione di alcuni concetti considerati essenziali alla sua adeguata attuazione. In questo senso è stata posta cura nella citazione letterale - riconoscibile dall'uso del corsivo - della Direttiva e della Circolare, ogni volta in cui è stato possibile.

2. La scuola inclusiva

2.1 Definire i BES

La nozione di BES, di uso comune nei paesi anglosassoni, non è univocamente definita. Sebbene relativamente simili, a seconda degli autori, dei paesi e dei momenti storici, le varie definizioni presentano alcune differenze.

In linea di massima e semplificando, tutte descrivono situazioni in cui la proposta educativa scolastica quotidiana, "standard" - pur considerando una fisiologica fascia di variabilità individuale - non consente allo studente un apprendimento e uno sviluppo efficace, a causa delle difficoltà dovute a situazioni di varia natura.

A ben guardare, non si tratta di un concetto innovativo, dato che il riconoscimento di situazioni di difficoltà non dovrebbe essere estraneo alla professionalità docente. L'aspetto di novità è invece

¹ Si vedano in particolare: MIUR 2006 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, MIUR 2009 Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con la disabilità, MIUR 2011 Decreto attuativo della Legge n.170/2010. Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.



l'approccio, riferito all'uso dell'espressione "bisogni": esso infatti sposta la prospettiva dell'educatore da una posizione statica/esterna - constatare le difficoltà presentate dallo studente nel raggiungimento degli standard - ad una posizione più dinamica/coivolta: rispondere alle necessità della persona in formazione.

E' opportuno notare che, ancora oggi, in molti casi, sono gli studenti a doversi adattare alle attività e proposte didattiche e ciò è giustificato dal fatto che le varie attività e proposte sono state messe a punto e sperimentate a lungo per rispondere proprio alle caratteristiche dello "studente tipo", il quale, per definizione, non presenta tratti particolari. Nel momento in cui invece uno studente vive una condizione che gli rende difficile o impossibile rispondere adeguatamente e produttivamente, è necessario che anche la scuola attui degli adattamenti alla propria proposta, in funzione del maggiore successo formativo possibile dello studente.

E' dalla fine degli anni '70 che la scuola si trova coinvolta nella realizzazione di un cambiamento nei fatti mai del tutto realizzato: il passaggio da programmi scolastici *da attuare* a programmazioni curriculari da *elaborare a livello collegiale e di singolo docente*. I Programmi della Scuola Media del 1979, presentando le fasi della programmazione, ponevano innanzi tutto l'accento sulla necessità di individuare le "esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni" e i "metodi, materiali e sussidi adeguati". Ricordavano inoltre di sottoporre il processo didattico a continue verifiche "che informino sui risultati raggiunti e servano da guida per gli interventi successivi".

Non apparve subito chiara la portata "rivoluzionaria" del passaggio dall'applicazione di Programmi scolastici comuni a livello nazionale a scelte decise a livello decentrato in sede di programmazione, sulla base di valutazioni collegiali e/o del singolo docente e in relazione alle effettive esigenze degli allievi destinatari delle decisioni e delle conseguenti proposte educative e didattiche. Così il D.P.R. 275/99 stabilisce che le istituzioni scolastiche, nel determinare il curriculum, debbano partire dalle effettive esigenze formative degli alunni concretamente rilevate.

Bisogni ed esigenze che richiedono una risposta tanto più urgente quanto più essi si manifestano in difficoltà di apprendimento che di fatto ostacolano la crescita, la valorizzazione e la realizzazione della persona.

Non è sufficiente, quindi, preoccuparsi di definire chi sono gli studenti in situazione di BES; importante invece è cambiare il modo di insegnare e di valutare, affinché ogni studente in relazione alla sua condizione e alla sua manifesta difficoltà, trovi la giusta risposta.

Per comodità di comprensione, l'espressione BES è utilizzata per definire tutte le situazioni in cui gli studenti incontrano importanti difficoltà nel percorso scolastico; tali situazioni possono essere ricondotte a due gruppi principali:

1. le condizioni già oggetto di interventi regolati da una normativa (L.104/1992 - L. 170/2010)



2. le altre situazioni citate dalla Direttiva o previste dalla L. 53/2003.

Nel primo caso si collocano tutte le situazioni certificate in base alla normativa specifica; nel secondo, invece, si trovano tutte le altre situazioni di studenti con difficoltà scolastica effettiva, dovute a vari motivi, comprese anche le situazioni di difficoltà diagnosticate ma non certificate o quelle al limite della patologia. Sono tali situazioni, non evidenziate e "non tutelate" da normative specifiche, che la Direttiva vuole richiamare all'attenzione delle scuole con rinnovato vigore.

Tenendo presente l'ampio spettro delle situazioni di difficoltà, la stessa Direttiva individua, come si vedrà, tre sotto categorie di BES.

2.2 Evitare gli automatismi

Un importante elemento contenuto nella Direttiva è la sottolineatura della necessità di guardarsi dal pericolo degli automatismi, il meccanismo che produce "*preclusive tipizzazioni*".

La Direttiva si esprime in modo chiaro ed inequivocabile: non ritiene che *tutti* gli studenti appartenenti alle categorie elencate nella Direttiva esprimano BES, ma soltanto che alcuni di loro, a causa di manifeste difficoltà o di altre problematiche, possono rivelare tali bisogni.

In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta (Premessa della Direttiva BES 27.12.2012)

Ciò è ulteriormente rafforzato dalla citazione dell'ICF (*International Classification of Functioning*)

Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni....

con cui si vuole porre l'attenzione su situazioni personali specifiche, al di là e al di fuori delle varie classificazioni, come ad esempio "il" borderline, "lo" svantaggiato, "lo" straniero, e così via. In sostanza, si indica chiaramente che occorre partire dalla constatazione dell'esistenza di un bisogno di attenzione didattica specifica (e quindi dell'innalzamento di una logica di intervento personalizzato) e non dall'appartenenza ad una categoria nosografica o socioculturale che di per sé, essendo generale, non può descrivere i bisogni reali di uno studente.

2.3 Progettare in funzione dell'inclusione

Il Collegio dei docenti ha il compito di definire il curricolo in direzione inclusiva, capace di rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno e tenendo conto dei due criteri della individualizzazione e della personalizzazione, come prescritto anche, ad esempio per la scuola del primo ciclo, dalle Indicazioni Nazionali (2012).



Due sono gli strumenti fondamentali di cui dispone e che devono trovare tra loro una stretta coerenza: il POF e, all'interno di esso, il PAI, secondo la definizione più recente della C.M. 8 del 2013.

In essa, infatti, si precisa che le scuole devono *“esplicitare nel POF l'impegno programmatico per l'inclusione”*, vale a dire che ogni istituzione scolastica, dopo *“un'attenta lettura del grado di inclusività e degli obiettivi di miglioramento”* deve definire gli ambiti su cui intervenire:

- ✓ l'insegnamento curricolare
- ✓ la gestione delle classi
- ✓ l'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici
- ✓ le relazioni tra docenti, alunni e famiglie.

E' altresì necessario che nel POF siano esplicitati i *“criteri e le procedure di utilizzo delle risorse professionali presenti”*. A tal proposito viene raccomandata la logica qualitativa che si basa su un *“progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari”*.

E' opportuno, infine, che le scuole, nel POF dichiarino il loro *“impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale”*.

In merito al PAI, che non va considerato come *“documento aggiuntivo o sostitutivo”* del POF, ma come un suo specifico approfondimento, nella circolare si ribadisce che *“la scuola elabora una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico”* con il supporto di un Gruppo di istituto per l'inclusività che *“procederà ad un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell'anno appena trascorso e formulerà un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell'anno successivo”*.

La logica complessiva è quella di lavorare nella direzione di un miglioramento continuo del grado di inclusività, sulla base di una riflessione approfondita (che rimanda ad un processo di autovalutazione) e di una progettazione funzionale alle esigenze concrete degli studenti e alle risorse professionali e di esperienze della scuola.

2.4 Agire nelle classi sul piano della didattica e dell'orientamento

Anche la Direttiva, come tutto l'ampio dibattito pedagogico degli ultimi anni, riconosce che è soprattutto sul piano della classe che si realizza pienamente l'inclusione.

Il nodo fondamentale è quello di una didattica davvero inclusiva, centrata sui bisogni e sulle risorse personali, che riesca a rendere ciascun alunno protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti. Va favorita, pertanto, la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al *“sapere”*, rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e assecondando i meccanismi di autoregolazione.



La progettazione degli interventi da adottare riguarda tutti gli insegnanti, perché l'intera comunità scolastica è chiamata ad organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini, a gestire in modo alternativo le attività d'aula, a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare i materiali e le strategie didattiche più adeguate ai reali bisogni degli alunni.

Tutto ciò implica la necessità di dotarsi di strumenti per lavorare contemporaneamente lungo diverse direzioni: sul clima della classe, sulle metodologie e le strategie didattiche e soprattutto sulla relazione tra apprendimento-insegnamento.

Un altro nodo fondamentale è quello relativo al processo di orientamento, un processo continuo, centrato sul soggetto, che implica la sua capacità di auto-determinarsi, di scegliere il proprio futuro, di pensare, costruire e realizzare un autonomo "progetto di vita".

La dimensione orientativa coinvolge e accompagna il processo di crescita della persona lungo tutto il suo percorso di vita ed è presente nell'insieme del percorso formativo, seppur con intensità e bisogni diversificati nelle diverse età. Attraverso la conoscenza di sé, implicita nel processo di orientamento e favorita dall'azione educativa in ambito scolastico, il soggetto costruisce attivamente le competenze orientative, essenziali per effettuare le scelte funzionali alla realizzazione del proprio progetto di vita. Per sostenere tale processo due sono gli aspetti concordemente riconosciuti: l'esigenza di un'azione coordinata e sinergica di quanti svolgono una funzione in tal senso (attraverso la definizione di una rete che si costituisca intorno al soggetto), e il ruolo fondamentale della scuola quale snodo cruciale.

Pur essendo l'orientamento una dimensione intrinseca del processo formativo, esso assume una rilevanza fondamentale in particolare nei momenti di passaggio, per accompagnare e sostenere la scelta dello studente in funzione della realizzazione personale e del successo formativo. I dati del sistema scolastico, infatti, documentano che è in tali momenti, in particolare tra la scuola di primo e di secondo grado e tra quella di secondo grado e l'istruzione terziaria, che emerge pesantemente il fenomeno dell'insuccesso e la conseguente dispersione.

E' compito della scuola inclusiva, pertanto, destinare una particolare attenzione al processo di orientamento per tutti gli studenti che manifestano bisogni educativi speciali, progettando azioni specifiche ad essi dedicate, in una logica di sviluppo e di continuità formativa coerente e funzionale. Per fare ciò è necessario dotarsi di adeguati strumenti e in particolare pensare ad una progettualità esplicita e condivisa anche a livello di rete territoriale, oltre che con le famiglie degli stessi studenti: si tratta di individuare i percorsi più funzionali rilevando le attitudini di tali studenti, sostenendone le vocazioni e soprattutto superando stereotipi e preclusive canalizzazioni delle scelte.



3. Le diverse situazioni di BES

3.1 La lettura pedagogica dei BES e la logica dell'ICF

Nella logica dell'ICF si sottolinea che le difficoltà degli studenti – siano esse di tipo funzionale o socio-economico-culturale – non sono assolute e/o non "risiedono" in essi stessi (si veda a tale proposito la logica errata dell'espressione "portatore di handicap"), ma nell'incontro tra le caratteristiche dello studente e l'ambiente, sia extrascolastico che scolastico: il contesto sociale, i docenti, le loro modalità e le loro richieste, le risorse disponibili, e così via.

La Direttiva richiama l'attenzione della scuola ad una ampia gamma di situazioni che richiedono capacità di lettura pedagogica, di analisi e di specifici interventi; l'individuazione dell'alunno come persona in situazione di BES rientra pertanto nell'ambito pedagogico, quindi prerogativa della scuola, la quale deve rispondere ai bisogni di personalizzazione, in base alle caratteristiche individuali, sociali o funzionali degli studenti.

Non è possibile compilare un elenco analitico ed esaustivo di tali situazioni. Tuttavia, possono essere di aiuto le tipologie presenti nella Direttiva e nella Circolare come punto di partenza per una prima analisi delle difficoltà e dei bisogni dello studente. E' noto che anche che l'ambiente può sostenere oppure ostacolare il superamento di una difficoltà d'apprendimento e allo stesso modo, l'esperienza educativa può costituire una risorsa più o meno importante per fronteggiare la difficoltà e portare lo studente a sperimentare o meno una situazione di effettivo bisogno educativo speciale. Poiché però, ciascuno risponde in modo diversificato alle difficoltà che incontra, sia per le caratteristiche personali, sia per i contesti in cui vive, la via maestra per l'interpretazione dei bisogni dello studente è l'osservazione.

Operativamente, infatti, la strada più efficace è quella di mettere a fuoco il processo e gli strumenti che consentono ai docenti la lettura attenta della situazione e la rilevazione dei bisogni; tuttavia, per orientare l'azione delle scuole, è utile prendere in considerazione il quadro delle principali situazioni di BES che sono individuate nella direttiva. Esse (con tutti i limiti delle schematizzazioni) sono riconducibili, secondo la Direttiva, a tre categorie principali:

- ✓ quella della disabilità;
- ✓ quella dei disturbi evolutivi specifici;
- ✓ quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

Va rilevato che, in merito alle aree della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici, la scuola può trovarsi in una situazione in cui tali patologie o disturbi sono già stati diagnosticati e certificati da parte di professionisti dell'ambito clinico – riabilitativo (L. 104/92; L. 170/2010), oppure nella condizione in cui è l'osservazione sistematica dei comportamenti e delle prestazioni scolastiche dello studente che fa sospettare l'esistenza di limitazioni funzionali nello studente a causa di probabili



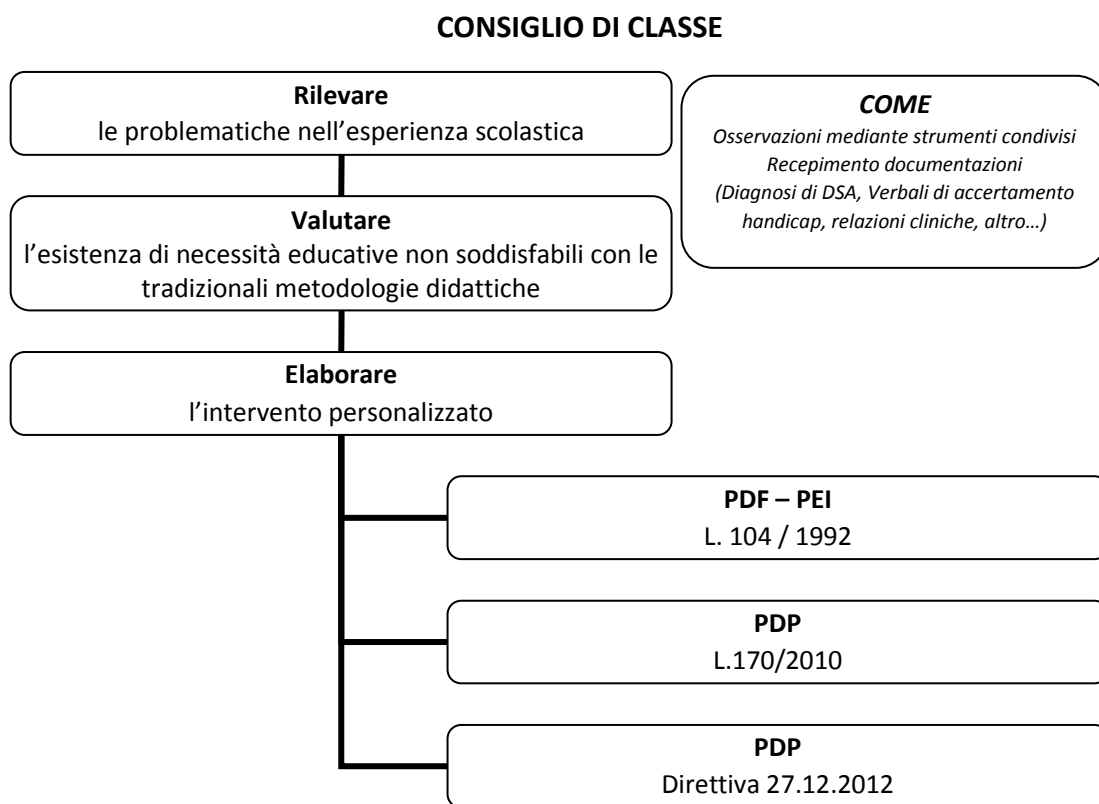
patologie o disturbi. Non vanno dimenticati inoltre, i numerosi casi di co-morbilità o di situazioni limite o *border-line*.

Più delicata è la situazione dei BES dell'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale, in cui è *l'osservazione sistematica dei comportamenti e delle prestazioni scolastiche* dello studente che fa sospettare con fondatezza il prevalere dei vissuti personali dei ragazzi o dei fattori dell'ambiente di vita quali elementi ostativi all'apprendimento.

L'individuazione della presenza di alunni in situazione di BES, e la scelta di un intervento didattico specifico, non può quindi avvenire se non dopo una rilevazione dell'esistenza di difficoltà nelle attività scolastiche, a cui segue un'osservazione sistematica per raccogliere dati oggettivi e stabili, vagliata attraverso un confronto tra adulti ed integrata con una valutazione degli elementi contestuali che possono essere concausa delle difficoltà, ovvero mitigarle o accentuarle. L'osservazione è sempre a sostegno, all'interno di un approccio educativo, dell'assunzione di precise scelte pedagogiche che comportano l'individuazione degli aspetti su cui porre maggiore attenzione e la definizione degli obiettivi e delle strategie da attuare con le singole situazioni. A tal proposito possono essere utili agili schede di osservazione, da utilizzare in modo condiviso dal team docenti/consigli di classe.

3.2 Procedura di individuazione delle situazioni di BES

A titolo di esempio, si riporta uno schema di una possibile procedura di individuazione dei BES, ricavata da una lettura attenta della Direttiva e della successiva circolare.



Come si vede, la novità sta nel fatto che in presenza di BES non rientranti nelle categorie della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici (e quindi “non certificati”) si può giungere alla definizione di un PDP, con le ulteriori precisazioni della recente nota MIUR n. 2563 del 22.11.2013, cui si rimanda.

4. Ruoli e compiti a livello di singola istituzione scolastica

4.1 Il Team Docenti / Consiglio di Classe e il PDP

Il ruolo del Consiglio di Classe (Cdc) nella scuola secondaria / team docenti nella scuola primaria assume una rilevanza ancora più marcata per effetto della C.M. 8 del 2013 in quanto si ribadisce la funzione di individuare i casi riconducibili ad una definizione di BES e di adottare le conseguenti strategie didattiche (PDP). Ogni docente del Cdc / Team docenti è corresponsabile del PDP; ciò significa che il PDP è il risultato di una progettualità condivisa a livello di consiglio di classe.

Quali sono i compiti del Cdc/team docenti?

- 1) Verificare il bisogno di un intervento didattico fortemente personalizzato:
 - ✓ esaminare la documentazione clinica (dei servizi pubblici o dei centri autorizzati) presentata dalla famiglia;
 - ✓ esaminare qualsiasi altro documento (ad esempio relazione dello psicologo, servizi sociali, lettere di segnalazione di disagio provenienti da chiunque purché verificata...);
 - ✓ prendere in considerazione ogni situazione che necessita di un possibile intervento di tipo pedagogico-didattico e che, pur in assenza di documentazione clinica o diagnosi, motiva l'assunzione delle stesse.
- 2) Deliberare l'adozione da parte dei docenti di strategie didattiche personalizzate (soprattutto per favorire lo sviluppo di abilità), di modalità di insegnamento inclusive e di misure dispensative (le dispense sono una scelta didattico metodologica da parte dei docenti) ed inoltre stabilire l'uso di strumenti compensativi da parte degli studenti. Rispetto alle misure dispensative, si raccomanda un'attenta riflessione.
- 3) Elaborare collegialmente e corresponsabilmente il PDP, puntando non sulla quantità di dispense e di compensazioni, ma sulla loro effettiva pertinenza ed efficacia nel processo di apprendimento, strettamente personale, di ciascuno studente e su criteri d'azione e di valutazione condivisi fattivamente dai docenti.

Si ricorda che è stata la Legge 170/2010 e il successivo decreto attuativo (DM 5669/2011) ad introdurre in modo ufficiale il Piano Didattico Personalizzato (PDP) come “vincolo e opportunità” pedagogica e didattica per gli allievi con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA). La direttiva BES lo richiama come strumento di lavoro in itinere per i docenti, con la funzione di documentare e



condividere con le famiglie le strategie di intervento programmate. Si ritiene che il suo impiego possa aiutare a pensare e progettare azioni mirate e specifiche (di individualizzazione e personalizzazione), sulla base delle variegate situazioni personali e ambientali.

Come già evidenziato, l'elaborazione di un PDP deve avvenire, pertanto, dopo un'attenta analisi della situazione dell'alunno fatta attraverso la lettura delle indicazioni fornite da chi ha redatto la segnalazione, da quelle pervenute dalla famiglia e dai risultati del lavoro di osservazione condotto a scuola da ogni singolo insegnante. In questa fase vanno accertati gli effettivi livelli di riuscita, individuando le difficoltà e i punti di forza. Secondo l'ottica ICF, è anche necessario interrogarsi su quanto l'ambiente scolastico costituisca una barriera o faciliti l'attività di apprendimento e di partecipazione sociale.

Il PDP può/deve essere modificato ogni qualvolta sia segnalato un cambiamento nei bisogni o difficoltà dell'alunno; può avere (e per alcuni situazione connesse allo svantaggio socio economico e culturale è opportuno, secondo la Circolare, che abbia) il carattere della temporaneità, ossia può essere utilizzato fino a quando le difficoltà e i bisogni dello studente non siano risolti (es. alunni neo arrivati in Italia, patologie temporanee ecc...).

La Direttiva individua anche la possibilità di una progettazione più centrata sulla classe, con l'individuazione di uno specifico piano per tutti gli alunni della classe con BES, focalizzando l'attenzione sulle strategie inclusive.

Il PDP è firmato dal Dirigente Scolastico o da un docente delegato, dai docenti del Cdc e dalla famiglia. Nel caso poi di studenti maggiorenni la normativa prevede che gli stessi sottoscrivano il proprio PDP.

La sottoscrizione del PdP mette in evidenza la corresponsabilità nel percorso educativo:

- ✓ Il Dirigente in qualità di garante dell'applicazione della normativa;
- ✓ I Docenti (tutti) quali responsabili delle strategie didattiche e dei criteri di valutazione degli apprendimenti;
- ✓ La famiglia come corresponsabile della stesura e applicazione del PDP.

Nel caso in cui la famiglia non partecipi alla stesura del PDP, la scuola deve acquisire agli atti la firma per presa visione oppure redigere un verbale di presentazione.

E' bene tenere presente che il PDP è solo uno degli strumenti operativi utilizzabili dai docenti nel porre in essere l'azione pedagogico-didattica; essi devono sempre mettere gli alunni nelle condizioni di apprendere, trovando per ognuno di loro l'appropriata strategia didattica ed educative. Si ribadisce l'importanza che l'elaborazione di tale strumento non sia vissuta come semplice adempimento burocratico, ma come opportunità per ragionare sulle difficoltà dello studente e sulle rispettive strategie da utilizzare.



Al di là degli interventi formalmente definiti, vi è infatti una logica di personalizzazione/individualizzazione, che si presenta come una normale azione didattica deliberata dal Cdc/Team, e che si declina attraverso un insieme di attenzioni e strategie la cui attuazione rientra nell'ordinario esercizio della funzione educativa dell'insegnante e non richiede l'acquisizione da parte della famiglia di un'autorizzazione ufficiale.

Ogni istituzione scolastica può individuare il modello di PDP che ritiene più funzionale e snello, a titolo di esempio si possono trovare, nella sezione strumenti sul sito del MIUR, alcune tipologie di PDP elaborati dalle scuole.

Si sintetizzano, di seguito, le fasi di costruzione del PDP.

1. Segnalazione al Cdc/Team docenti o sua rilevazione autonoma, condivisione del problema e valutazione del bisogno attraverso documentazione clinica o altra rilevazione;
2. Definizione dei livelli di apprendimento nelle diverse discipline e individuazione delle difficoltà e dei punti di forza;
3. Definizione condivisa delle strategie d'intervento, dei tempi, scelta della metodologia di lavoro, degli strumenti compensativi e delle misure dispensative (indicando se hanno carattere stabile o transitorio);
4. Comunicazione e condivisione con la famiglia delle strategie d'intervento e dei tempi di verifica del Piano.

4.2 Personalizzazione e individualizzazione: la prospettiva didattica

Nella C.M n.8 del 6 marzo 2013, che richiama la Direttiva del 27 dicembre 2012, si legge *che gli studenti in difficoltà hanno diritto alla personalizzazione degli apprendimenti* così come previsto dalla legge 53/2003.

Il docente, pertanto, nella progettazione dell'azione educativa, deve partire da una lettura pedagogica della norma, con particolare riferimento a:

L.53/2003 art.1 ... favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte della famiglia, L.53/2003 art.2... promuovere l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicurare a tutti pari opportunità ... di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso le conoscenze e le abilità ... in coerenza con le attitudini e le scelte personali ...

La prospettiva della personalizzazione, che evidenzia l'unicità di ogni studente, con le sue peculiari caratteristiche d'apprendimento non standardizzabili e il suo diritto ad essere accompagnato alla



piena realizzazione di se stesso, è dunque principio di riferimento fondamentale per tutta l'azione didattica, al di là delle specifiche situazioni di difficoltà.

Quest'ultime, tuttavia, richiedono un innalzamento dell'attenzione che si concretizza con l'attuazione di diverse strategie che aiutino il singolo alunno a raggiungere gli obiettivi ritenuti indispensabili per tutti, attraverso la definizione di tempi e modi in sintonia con le sue capacità e problematicità, a raggiungere i massimi risultati possibili nelle diverse aree, ed infine ad esprimere al meglio le proprie potenzialità nell'ottica della costruzione di un proprio progetto di vita.

E' importante riprendere a questo proposito quanto scritto nelle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" del luglio 2011, che, al fine di promuovere l'apprendimento di ciascuno, distingue e congiuntamente pone in stretta connessione la didattica individualizzata e quella personalizzata:

"La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo".

4.3 Strumenti compensativi e misure dispensative

La legge 170/2010 art.5 lettera b) richiama le Istituzioni scolastiche all'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."

La Direttiva e la Circolare sui BES precisano che:



“le scuole -con determinazioni assunte dai consigli di classe, risultanti dall’esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psico-pedagogico e didattico- possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalla disposizioni attuative della L.170/2010 (DM 5669/2011)...”.

Alla luce delle disposizione sopra richiamate è Il Cdc/team docenti deputato a determinare gli strumenti compensativi più efficaci per l’apprendimento dell’alunno.

E’ bene che l’uso degli strumenti compensativi, previsti dalla norma, sia concordato con la famiglia e/o con l’alunno. Nel caso di studente maggiorenne tale azione è fondamentale perché finalizzata a responsabilizzarlo e a renderlo protagonista del suo apprendimento.

In particolare gli strumenti compensativi consentono all’alunno di controbilanciare le carenze funzionali determinate dal disturbo permettendogli di svolgere la parte “automatica” della consegna, concentrando l’attenzione sui compiti cognitivi più complessi. Non incidono sul contenuto, ma possono avere importanti ripercussioni sulla velocità e/o sulla correttezza dell’esecuzione della prestazione richiesta dall’insegnante. A titolo esemplificativo si citano: la tavola pitagorica, la tabella delle misure e delle formule, la calcolatrice, il PC, i dizionari di lingua straniera computerizzati, tabelle, traduttori ecc...

Le misure dispensative invece evitano allo studente di cimentarsi in forme di attività che sono destinate al sicuro fallimento, indipendentemente dall’impegno del soggetto, in quanto minate dal disturbo. A titolo esemplificativo si citano: tempi più lunghi per le prove scritte e lo studio, mediante una adeguata organizzazione degli spazi ed un flessibile raccordo tra gli insegnanti; organizzazione di interrogazioni programmate, assegnazione di compiti a casa in misura ridotta...

In particolare per gli alunni che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana è possibile adottare misure dispensative come ad esempio:

- ✓ la dispensa dalla lettura ad alta voce;
- ✓ la dispensa da attività ove la lettura è valutata;
- ✓ la dispensa dalla scrittura veloce sotto dettatura, ecc.

E’ bene sottolineare che in ogni caso, non si potrà accedere alla dispensa dalle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato, secondo quanto previsto dall’art. 6 del DM n. 5669 del 12 luglio 2011.



5. Ruoli e organismi d'istituto

5.1 Funzioni e figure d'istituto

La Direttiva del 27 dicembre 2012, la C.M. n.8/2013 e la nota 2563 del 22.11.2013 non fanno menzione della presenza di una figura specifica d'Istituto riferita ai BES.

Nel rispetto delle autonome scelte ciascuna scuola si doterà delle figure di sistema, compatibilmente con le risorse e le riflessioni di tipo organizzativo, professionale, che ritiene più funzionali alla propria organizzazione scolastica, ma che garantiscano in ogni caso di:

- ✓ effettuare consulenza/informazione ai docenti, al personale ATA, alle famiglie in materia di normativa e di metodologia e didattica;
- ✓ curare il rapporto con gli Enti del territorio (Comune, ASL, UONPIA, Associazioni, ecc...), CTS, CTI e UST;
- ✓ supportare i Cdc/Team per l'individuazione di casi di alunni BES;
- ✓ raccogliere, analizzare la documentazione (certificazione diagnostica/ segnalazione) aggiornando il fascicolo personale e pianificare attività/progetti/strategie *ad hoc*;
- ✓ partecipare ai Cdc/Team, se necessario, e fornire collaborazione/consulenza alla stesura di PdP e PEI;
- ✓ organizzare momenti di approfondimento/formazione/aggiornamento sulla base delle necessità rilevate all'interno dell'istituto;
- ✓ monitorare/valutare i risultati ottenuti e condividere proposte con il Collegio dei Docenti e Consiglio d'Istituto;
- ✓ gestire e curare una sezione della biblioteca di istituto dedicata alle problematiche sui BES;
- ✓ gestire il sito web della scuola in merito ai BES e collaborare con il referente POF di Istituto.
- ✓ aggiornarsi continuamente sulle tematiche relative alle diverse "tipologie" che afferiscono ai BES.

Il docente di sostegno, pur essendo portatore di una formazione specialistica e ponendosi come risorsa per l'intero istituto in materia di metodologie, suggerimenti pratici e concreti per una didattica inclusiva, non necessariamente deve ricoprire la *funzione BES d'Istituto*, in quanto lo spirito della Direttiva tende ad allargare e rendere partecipe tutta la comunità scolastica, e quindi i docenti curricolari, di questa prerogativa.



5.2 Il GLI e il PAI

La Circolare n.8 chiarisce che i compiti del Gruppo di lavoro e studio d'Istituto (GLHI) si estendono alle problematiche relative a tutti i BES e suggerisce alle istituzioni scolastiche alcune indicazioni, non prescrittive come precisato dalla successiva nota 2563 del 22.11.2013, rispetto alla sua composizione e al suo funzionamento:

“(...) funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, docenti “disciplinari” con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola (...) con una cadenza - ove possibile - almeno mensile, nei tempi e nei modi che maggiormente si confanno alla complessità interna della scuola, ossia in orario di servizio ovvero in orari aggiuntivi o funzionali (come previsto dagli artt. 28 e 29 del CCNL 2006/2009), (...).

Il gruppo di lavoro così identificato prende il nome di GLI (gruppo di lavoro per l'inclusione); esso è presieduto dal Dirigente Scolastico e ha come specifico compito quello di definire le azioni strategiche finalizzate ad incrementare, anno per anno, il livello di inclusività dell'istituto.

A tal proposito la Circolare n.8 fa riferimento al PAI (Piano annuale per l'inclusività) quale strumento di auto riflessione delle scuole sul loro grado di inclusività e la nota ministeriale prot.1551/2013 lo definisce *“lo strumento che deve contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati”* (per un approfondimento si rimanda anche al documento dell'USR Emilia Romagna *“Bisogni educativi speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale dell'inclusività nell'ottica della personalizzazione dell'apprendimento”* <http://ww2.istruzioneer.it/2013/08/21/bisogni-educativi-speciali-approfondimenti-sulla-redazione-del-piano-annuale-per-linclusivita/>).

La finalità del piano è quella di rendere evidenti in primo luogo all'interno della scuole gli elementi di positività e di criticità nel processo di inclusività, rilevando le tipologie dei diversi bisogni educativi speciali e le risorse impiegabili, l'insieme delle difficoltà e dei disturbi riscontrati. Gli aspetti di sintesi del piano sono utile per orientare l'azione dell'Amministrazione, definire i piani d'azione e le azioni di formazione regionali.

6. Verifica e valutazione

Si ritiene opportuno richiamare alcune indicazioni relative all'ambito della valutazione proprio in funzione delle peculiarità individuali di ciascuno studente a cui la Direttiva fa più volte riferimento.

Pur non facendo cenno al tema delle verifiche periodiche, è implicito che la scuola deve porre attenzione al fatto che le verifiche per gli studenti BES:



- ✓ siano preventivamente calendarizzate sulla base di un funzionale confronto fra i docenti del team o Cdc;
- ✓ vengano effettuate in relazione al PdP (se presente) e con l'uso degli strumenti compensativi e/o le misure dispensative (se previsti).

6.1 Alunni con disabilità

In merito agli alunni con disabilità, si sottolinea che:

- ✓ le verifiche possono essere uguali, semplificate o differenziate rispetto a quelle previste per la classe, sulla base di quanto declinato nel PEI;
- ✓ la valutazione deve essere svolta secondo i criteri educativi e didattici stabiliti nel PEI da tutti i docenti del Team / Cdc, e quindi non solo dal docente di sostegno;
- ✓ un PEI semplificato/facilitato dà diritto al conseguimento del titolo di studio con valore legale;
- ✓ un PEI differenziato dà diritto alla sola attestazione delle competenze.

Si ricorda che lo studente con disabilità che ha seguito un PEI differenziato, acquisendo l'attestazione delle competenze, può comunque iscriversi alla secondaria di II grado.

6.1.1 Esame di Stato

Gli alunni disabili della scuola secondaria di II grado che hanno seguito un percorso didattico individualizzato-differenziato sono ammessi a sostenere esami di Stato su prove differenziate coerenti con il percorso svolto e finalizzate unicamente al rilascio dell'attestazione delle competenze. I testi delle prove sono elaborati dalla Commissione sulla base della documentazione fornita dal Cdc. Al termine viene rilasciata un'attestazione delle competenze x art.13 DPR 323/1998. E' importante ricordare che le prove differenziate vanno indicate nell'attestazione, ma non nei tabelloni.

Per gli alunni disabili che sostengono gli esami di Stato e conseguono il diploma la Commissione può predisporre prove equipollenti consistenti nell'uso di mezzi tecnici o in modalità differenti di sviluppo dei contenuti culturali e professionali che comprovano che il candidato ha raggiunto una preparazione per il rilascio del titolo studio con valore legale.

6.2 Alunni con DSA

Per tali alunni è necessario che:

- ✓ le verifiche siano coerenti con quanto stabilito nel PDP (tempi più lunghi, verifiche graduate, uso di strumenti compensativi, svolgimento di un numero minore di esercizi ecc...);



- ✓ la valutazione sia svolta sulla base di quanto dichiarato nel PDP prestando attenzione alla padronanza dei contenuti e prescindendo dagli errori connessi al disturbo.
- ✓ per favorire l'apprendimento delle lingue straniere si utilizzi la massima flessibilità didattica, privilegiando l'espressione orale e non escludendo, se necessari, strumenti compensativi e misure dispensative, secondo quanto dettato dalla norma vigente.

6.2.1 Dispensa dalla lingua straniera scritta

La dispensa dalle lingue straniere scritte può essere data sia in corso d'anno sia in sede di esame di Stato. Devono però ricorrere le seguenti condizioni:

1. certificazione di DSA, attestante la gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di dispensa dalle prove scritte di lingua straniera;
2. richiesta di dispensa dalle prove scritte presentata dalla famiglia o dallo studente, se maggiorenne;
3. approvazione da parte del Cdc confermante la dispensa, in forma temporanea o permanente, tenendo conto delle valutazioni diagnostiche e sulla base degli interventi di natura pedagogico-didattica, con particolare attenzione ai percorsi di studio l'insegnamento della lingua straniera risulti caratterizzante(liceo linguistico, istituto tecnico per il turismo, ecc...)

In sede di esami di Stato, conclusivi del I e del II ciclo di istruzione, modalità e contenuti delle prove orali, sostitutive delle prove scritte, sono stabiliti dalla Commissione d'esame, presieduta dal Presidente, sulla base della documentazione fornita dai Cdc e secondo quanto indicato dalle circolari e dalle O.M. in vigore.

6.2.2 Esonero dalla lingua straniera

L'esonero è previsto nei casi di particolare gravità anche in comorbilità con altri disturbi e altre patologie.

Lo studente può essere esonerato dall'insegnamento della lingua straniera se sussistono le seguenti condizioni:

1. certificazione di DSA, attestante la particolare gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di esonero;
2. richiesta di esonero presentata dalla famiglia o dallo studente, se maggiorenne;
3. approvazione dell'esonero dall'insegnamento della lingua straniera da parte del Cdc con la conseguente previsione di seguire un percorso didattico personalizzato.



In questo caso, il percorso di apprendimento è differenziato e dà diritto soltanto all'attestato certificante le competenze raggiunte (art.13 DPR n.323/1998). È quindi precluso l'ottenimento di un titolo di studio con valore legale.

È importante ricordare che il latino e il greco non sono considerate lingue straniere bensì lingue classiche per le quali non sono previsti né la dispensa dalla lingua scritta né l'esonero dall'apprendimento scritto e orale delle stesse.

6.2.3 Esame di Stato

Nell'esame dei candidati con DSA (art.18 O.M. n.13 del 24.4.2013), la Commissione terrà in debita considerazione le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzate e elaborato dal Cdc.

A tal proposito si suggerisce che il Cdc predisponga un dossier a parte, relativo al percorso scolastico dello studente con DSA, contenente diagnosi, profilo di funzionamento, PDP, forme di verifica valutazione e, comunque, tutti quei documenti che possono essere utili alla commissione affinché valuti con completezza e imparzialità l'apprendimento dello studente con DSA. Il dossier deve essere consegnato direttamente al Presidente della Commissione d'Esame e alla Commissione stessa all'atto dell'insediamento.

Sulla base degli elementi forniti dal Consiglio di Classe, le Commissioni predispongono adeguate modalità di svolgimento delle prove scritte e orali, adeguate al PDP seguito dallo studente nel corso dell'anno scolastico. In particolare tali studenti:

- A. possono utilizzare tutti gli strumenti compensativi indicati nel PDP già utilizzati per le verifiche in corso d'anno o comunque ritenuti idonei per il positivo svolgimento dell'esame (art. 5 del DM 5669/2011);
- B. accedono alla decodifica delle consegne delle prove scritte attraverso tre modalità, l'una alternativa all'altra:
 - A. *Testi trasformati in formato MP3 audio*
 - B. *Lettore umano*
 - C. *Trascrizione del testo su supporto informatico da parte della Commissione e suo utilizzo attraverso un software di sintesi vocale*
- C. hanno diritto a tempi aggiuntivi per l'espletamento delle prove. In generale, i tempi aggiuntivi sono quantificabili nel 30% in più del tempo previsto per il gruppo classe; con particolare attenzione ai tempi necessari all'accertamento delle competenze afferenti la lingua straniera;



- D. hanno diritto all'adozione di criteri valutativi più attenti al contenuto che alla forma;
- E. nel caso in cui ci sia stata dispensa dalla/e lingua/e straniera/e scritta/e possono sostituire la prova scritta con una prova orale la cui modalità e i cui contenuti saranno definiti dalla Commissione d'Esame. La prova orale dovrà essere sostenuta dal candidato o il giorno stesso, in contemporanea o in differita, oppure in giorno successivo, comunque prima della pubblicazione degli esiti delle prove scritte.
- F. Nel caso in cui ci sia stato esonero dalla lingua straniera, (art. 6 c. 6 del DM 12 luglio 2011) è prevista solo l'attestazione delle competenze (art. 13 dpr 323/1998). Tutto ciò comparirà nell'attestato rilasciato allo studente e non nei tabelloni affissi all'albo.

Riguardo al recupero di eventuali debiti scolastici per gli studenti iscritti nella scuola secondaria di II grado, è necessario che il Cdc calendarizzi con congruo anticipo le prove scritte e orali. Come già sottolineato, per uno studente DSA risulta oltremodo faticoso sostenere più prove, scritte e/o orali nel medesimo giorno o in giorni immediatamente successivi, e ciò per la mancata automatizzazione delle abilità di base.

Per le prove scritte e orali vale quanto già affermato per le verifiche proposte nel corso dell'anno scolastico: lo studente potrà utilizzare le stesse dispense e le medesime compensazioni previste nel PDP.

6.3 Alunni con altre situazioni BES

La valutazione degli studenti che vivono altre situazioni di BES richiede di porre al centro alcuni principi guida che dovrebbero caratterizzare sempre le azioni valutative della scuola nei confronti degli apprendimenti degli alunni:

- ✓ è necessario distinguere monitoraggio, controllo, verifica e valutazione degli apprendimenti;
- ✓ è indispensabile che la valutazione non sia solo sommativa ma anche, e soprattutto, formativa;
- ✓ è auspicabile che la valutazione sia sempre globale e multifattoriale mai parcellizzata e segmentata.

La valutazione deve inoltre tener conto:

- ✓ della situazione di partenza;
- ✓ dei risultati raggiunti dallo studente nel suo personale percorso di apprendimento;
- ✓ dei risultati riconducibili ai livelli essenziali degli apprendimenti previsti per la classe frequentata e per il grado di scuola di riferimento;
- ✓ delle competenze acquisite nel percorso di apprendimento.



Per questo è importante che il Collegio docenti:

- ✓ stabilisca i livelli essenziali di competenza disciplinare al fine di valutare la congruenza con il percorso della classe e la possibilità di passaggio per l'alunno alla classe successiva;
- ✓ concordi eventuali possibili modalità di raccordo con i contenuti disciplinari previsti per l'intera classe

In ogni caso, per una corretta e completa valutazione è buona cosa che il Cdc/team docenti:

- ✓ definisca chiaramente che cosa, come e perché si sta valutando;
- ✓ separi i contenuti della valutazione dalle capacità strumentali necessarie a condividerli e ad esplicitarli;
- ✓ dedichi attenzione al processo più che al solo prodotto elaborato;
- ✓ predisponga lo svolgimento delle verifiche secondo le condizioni abituali individuate per lo studente.

È inoltre necessario che nella stesura delle prove in itinere e finali ogni docente tenga conto in particolare degli obiettivi irrinunciabili e degli obiettivi essenziali della propria materia, anche nella prospettiva di un curriculum verticale, soprattutto al fine di evitare riduzioni del curriculum di studio che precluderebbero l'ottenimento di un titolo con valore legale.

Come indicato anche dalla recente nota MIUR del 22.11.2013,

La scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturati, secondo i bisogni e la convenienza; pertanto la rilevazione di una mera difficoltà di apprendimento non dovrebbe indurre all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un Piano Didattico Personalizzato

Inoltre,

nel caso di difficoltà non meglio specificate, soltanto qualora nell'ambito del Consiglio di classe (nelle scuole secondarie) o del team docenti (nelle scuole primarie) si concordi di valutare l'efficacia di strumenti specifici questo potrà comportare l'adozione e quindi la compilazione di un Piano Didattico Personalizzato, con eventuali strumenti compensativi e/o misure dispensative. Non è compito della scuola certificare gli alunni con bisogni educativi speciali, ma individuare quelli per i quali è opportuna e necessaria l'adozione di particolari strategie didattiche.

Pertanto l'uso di strumenti compensativi e di particolari metodologie didattiche nel corso dell'anno scolastico, e fino al momento in cui il PDP eventualmente non decada, dev'essere finalizzato a mettere in grado lo studente di affrontare l'esame di licenza o l'esame di Stato con le stesse possibilità degli altri studenti della stessa classe, riducendo al minimo la fatica e le difficoltà conseguenti lo specifico BES.



Giova qui ricordare che il docente, proprio perché esperto nella metodologia didattica, sia generale sia afferente la specifica materia di insegnamento, deve prima di tutto prevedere nel PDP l'utilizzo di metodologie didattiche individualizzate e personalizzate e, solo in seconda istanza, di eventuali compensazioni e di possibili dispense.

In sede di esame di Stato per questi alunni non sono attualmente previste modalità differenziate di verifica degli apprendimenti, anche se ciò potrebbe essere auspicabile.

L'uso temporaneo di dispense, di compensazioni e di flessibilità didattica è utile al fine di porre l'alunno e lo studente nelle condizioni di sostenere, al termine del percorso di studi, l'esame di licenza e l'esame di Stato con le stesse modalità e i medesimi tempi degli studenti che non vivono situazioni di BES

L'uso di strumenti compensativi e, solo se necessarie, di misure dispensative non deve generare alcuna dipendenza da parte dell'allievo, aggravando la sua peculiare difficoltà. L'uso di tali dispositivi deve anzi metterlo nella condizione di superare eventuali ritardi e/o problematiche e/o complicanze afferenti l'apprendimento.

7. Le risorse e l'organizzazione territoriale a supporto dell'attuazione della Direttiva

Dall'emanazione della L. 517/77, che dispose l'inserimento degli alunni disabili nelle classi comuni, i diversi organismi amministrativi che si sono via via succeduti nel tempo (Provveditorati agli studi, CSA, USR e UST), e i Centri (CST e CTRH) sorti successivamente presso le attuali istituzioni scolastiche autonome hanno presidiato l'integrazione scolastica ed operato, in particolar modo nella nostra regione, sempre più nella direzione di sostenere la realizzazione della scuola inclusiva.

Vale la pena sottolineare che l'esperienza maturata ormai da molti anni ha definito una molteplicità di compiti e di funzioni articolate a vari livelli: regionale, provinciale, locale e di singola istituzione scolastica, consentendo anche di maturare specifiche professionalità che costituiscono un patrimonio di significativa importanza.

Le indicazioni contenute nella Direttiva 27 dicembre 2012, nella C.M. n.8 del 6 marzo e nella nota del 22.11.2013 in merito all'organizzazione territoriale, permettono di constatare la corrispondenza con quanto il territorio lombardo ha già attuato, anche se non sempre messo a sistema in forma organica.

Tutto ciò porta a sostenere l'opportunità di riallineare l'organizzazione territoriale, senza effettuare una discontinuità con quanto già esistente, quanto piuttosto potenziando il raccordo e la comunicazione tra i vari livelli.

Le strutture centrali e periferiche, successivamente descritte, costituiscono pertanto una risorsa fondamentale per le scuole, in particolare per sostenere e accompagnare il processo di formazione continua dei docenti, indispensabile per lavorare nella direzione dell'inclusività.



7.1 Il livello regionale

Spetta all'USR il compito di definire le politiche regionali sui BES, raccordare le risorse territoriali, curare le relazioni istituzionali, individuare e sostenere l'organizzazione territoriale più funzionale ed efficiente. In particolare ciò avviene promuovendo la costituzione di reti di scuole, autorizzando l'eventuale costituzione di nuovi CTS o CTI territoriali, definendo ruoli e compiti, coordinando l'assegnazione delle risorse di organico.

L'USR, attraverso il referente BES con cui collabora anche il referente regionale dei CTS, ha il compito di coordinare i referenti BES degli uffici scolastici territoriali e i coordinatori dei CTS provinciali.

Il coordinamento è finalizzato alla definizione di un piano d'azione regionale, alla condivisione di modelli e di buone pratiche trasferibili sul territorio regionale, alla progettazione di percorsi di formazione per promuovere il cambiamento culturale e organizzativo che porta all'inclusione, al monitoraggio delle iniziative realizzate nei territori ed infine alla rilevazione dell'utilizzo dei finanziamenti ottenuti dal MIUR.

Il referente BES cura i rapporti con il Ministero e con le Istituzioni, le associazioni e gli Enti del territorio e coordina la comunicazione e l'informazione alle scuole.

L'azione del referente dell'USR è anche quella di presiedere il GLIR, fungendo da raccordo tra il GLIR, i GLIP, gli UST e i CTS provinciali.

Il referente regionale CTS coordina l'azione dei CTS della regione, si rapporta con il Ministero e collabora alla definizione delle linee d'azione regionale e delle iniziative di formazione specifiche degli operatori dei CTS.

Tutte il materiale documentale, rivolto alle scuole, è inserito e pubblicato sul sito USR nell'area dedicata ai Bisogni educativi speciali: <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/temi/bes/>

7.2 Il livello provinciale

Nelle province lombarde il referente provinciale per i BES presso l'UST, i CTS (attraverso il dirigente scolastico, il coordinatore e gli operatori dei CTS) e le reti di scuole appartenenti ai CTI (prima denominati CTRH) costituiscono il patrimonio di risorse territoriali di supporto al processo di transizione organizzativa per l'implementazione della cultura inclusiva nelle istituzioni scolastiche.

L'organizzazione territoriale provinciale attuale dispone delle seguenti figure esperte:

- ✓ il referente provinciale BES presso l'UST
- ✓ il coordinatore dei CTS e gli operatori dei CTS e dei CTI (ex CTRH)

Il referente provinciale BES svolge funzioni di raccordo tra il livello regionale e il livello locale (CTS provinciale e CTRH e singole scuole), in collaborazione con il Dirigente del CTS e con il referente del



CTS (per analogia con quanto avviene a livello regionale), contribuendo alla definizione e messa in opera del piano regionale e del piano territoriale d'azione. Tale figura è punto di riferimento per le reti di scuole dei CTRH e per le singole istituzioni scolastiche rispetto alle tematiche riguardanti i BES. Supporta inoltre gli uffici amministrativi degli UST nell'assegnazione delle risorse di organico di sostegno, raccogliendo i dati (in genere attraverso il sistema informatizzato) e collaborando alla verifica degli aspetti formali.

E' anche il punto di riferimento per le relazioni con le istituzioni, gli enti locali, le università e le associazioni operanti nello specifico territorio e in genere anche con il GLIP. In accordo con quanto esplicitato dalla Direttiva agisce in: *"...supporto al processo di integrazione, allo sviluppo professionale dei docenti e alla diffusione delle migliori pratiche..."*.

Il referente del CTS provinciale ha in passato svolto prevalentemente la funzione di esperto delle tecnologie assistive a supporto dell'attività delle scuole. In accordo con il referente BES dell'UST; svolge oggi funzioni di consulenza e supporto alle attività di formazione.

La scuola individuata come CTS provinciale gestisce le risorse finanziarie per le nuove tecnologie per la disabilità, per i DSA e per l'organizzazione del centro.

A livello regionale sono presenti 12 CTS (Centri Territoriali), uno per ciascuna delle province della Lombardia e 56 CTI (ex CTRH) distribuiti nelle 12 province lombarde.

L'elenco completo dei referenti degli UST e dei CTS e l'articolazione dei CTI a livello territoriale è reperibile sul sito USR all'indirizzo: <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/temi/bes/organizzazione/>

7.3 Il livello delle reti di scuole e delle singole scuole

La riflessione che a livello locale maggiormente impegna è quella relativa alla trasformazione dei CTRH in CTI nel rispetto delle esperienze pregresse e delle nuove indicazioni ministeriali. Nei documenti ministeriali i CTI costituiscono il luogo di sviluppo della cultura dell'inclusione presso le scuole, svolgono funzioni di supporto, monitoraggio, documentazione delle buone pratiche per l'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali. I CTI hanno il compito di favorire il raccordo tra gli operatori del CTS e i GLI.

I territori provinciali stanno lavorando per definire funzioni e compiti dei futuri CTI, che eviti un mero cambiamento di denominazione e invece favorisca una loro effettiva trasformazione nella direzione dell'inclusività.

Viene altresì rimandata all'interno delle singole scuole autonome la riflessione sulla integrazione dei GLH di istituto in GLI, gruppi di lavoro per l'inclusione. Come già precedentemente indicato, nell'intento della Direttiva essi dovrebbero divenire il luogo in cui sostenere le azioni strategiche finalizzate ad incrementare, anno per anno, il livello di inclusività dell'istituto.

A tale proposito, la recente nota ministeriale precisa che



“per quanto concerne le indicazioni relative alle modalità organizzative della scuola, alle riunioni degli organi di istituto, ivi incluso il Gruppo di lavoro per l’inclusività (GLI) ed all’utilizzo del Fondo di istituto, queste sono da intendersi come suggerimenti operativi, essendo dette procedure rimesse alla autodeterminazione delle Istituzioni scolastiche, secondo quanto disposto dalle norme di legge e contrattuali. In particolare, in relazione alle riunioni del Gruppo di lavoro per l’inclusività ad inizio d’anno, le scuole definiranno tempi e modalità degli incontri anche sulla base di un congruo periodo di osservazione degli alunni in ingresso, al fine di poter stabilire eventuali necessità di interventi nell’ottica dell’inclusione. Inoltre, in relazione ai compiti del Gruppo di lavoro per l’inclusività, che assume, secondo quanto indicato nella C.M. 8/2013, funzioni di raccordo di tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola, si rammenta il rispetto delle norme che tutelano la privacy nei confronti di tutti gli alunni con bisogni educativi speciali. In particolare, si precisa che nulla è innovato per quanto concerne il Gruppo di lavoro previsto all’art. 12, co. 5 della Legge 104/92 (GLH operativo), in quanto lo stesso riguarda il singolo alunno con certificazione di disabilità ai fini dell’integrazione scolastica. A livello di Istituto, si precisa inoltre che le riunioni del Gruppo di lavoro per l’inclusività possono tenersi anche per articolazioni funzionali ossia per gruppi convocati su tematiche specifiche.”

7.4 La formazione dei docenti

In considerazione del valore strategico della formazione dei docenti quale leva fondamentale per l’attuazione di una azione pedagogica inclusiva, in Lombardia sono stati messi a punto e realizzati negli ultimi anni e nell’anno in corso, percorsi di formazione di durata e complessità differente.

In primo luogo, nel quadro dell’intesa tra MIUR e Conferenza Nazionale dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione ed a seguito di specifici accordi tra il MIUR, l’Ufficio Scolastico Regionale e le Facoltà di Scienze della Formazione presenti nel territorio hanno avviato una serie di Master universitari di I livello sui Bisogni educativi speciali, rivolti a dirigenti scolastici e a docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

L’intento è quello di sviluppare le competenze professionali dei dirigenti scolastici e dei docenti e metterli in grado di individuare i segnali delle difficoltà specifiche di apprendimento in classe, di applicare in modo appropriato ed approfondito strategie, metodologie e strumenti anche informatici idonei che, mediante una didattica flessibile, individualizzata e personalizzata, promuovano lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, riducendo i disagi relazionali ed emotivi, anche mediante l’utilizzo di adeguate forme di verifica e valutazione, al fine di realizzare il successo formativo degli alunni interessati, così come indicato dalla recente normativa.

I Master programmati nell’anno 2013-2014, di cui di seguito si presenta un quadro sinottico che ne evidenzia la distribuzione territoriale, sono articolati per moduli, anche con specifico riferimento ai diversi gradi scolastici.



Al termine del percorso formativo i docenti che saranno formati costituiranno un patrimonio di esperti a disposizione della scuola lombarda.

UNIVERSITA'	SEDE	MASTER	PERIODO	N. POSTI
UNIVERSITA' CATTOLICA DEL SACRO CUORE	MILANO	Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici e le difficoltà di Apprendimento (DSA)	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	80
	MILANO	Didattica e psicopedagogia per alunni con disturbo autistico	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	80
	BRESCIA	Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici e le difficoltà di Apprendimento (DSA)	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	80
	BRESCIA	Didattica e psicopedagogia per alunni con disturbo autistico	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	80
UNIVERSITA' DEGLI STUDI MILANO-BICOCCA	MILANO	Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici e le difficoltà di Apprendimento (DSA)	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	100
UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI BERGAMO	BERGAMO	Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici e le difficoltà di Apprendimento (DSA)	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	100
	BERGAMO	Educazione psicomotoria inclusiva per l'infanzia	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	100
	BERGAMO	Didattica e Psicopedagogia per il Disturbo dell'attenzione e dell'autoregolazione (ADHD)	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	100
	BERGAMO	Didattica e Psicopedagogia per gli alunni con disabilità intellettive	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	100

Oltre alla formazione di primo livello, l'Ufficio scolastico regionale ha ritenuto opportuno elaborare, con la collaborazione dei referenti territoriali degli UST e dei CTS, di un gruppo di Dirigenti scolastici e con la supervisione del GLIR, un piano di formazione regionale per aiutare i docenti, i consigli di classe, i team docenti e quanti operano nelle scuole a comprendere gli orientamenti dati dalla Direttiva e le recenti indicazioni ministeriali.

Il percorso formativo prevede la realizzazione di più incontri, rivolti ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado, in ciascuno dei territori provinciali.

Ogni percorso è organizzato in 4 incontri tematici, della durata di 5 ore ciascuno sui temi:

- ✓ I presupposti teorici e normativa relativa ai Bisogni educativi speciali
- ✓ La didattica di tutti e di ciascuno



- ✓ Gli strumenti per la scuola
- ✓ La valutazione degli apprendimenti e la valutazione dell'inclusività delle scuole

I formatori saranno individuati tra dirigenti, docenti universitari e docenti in possesso di particolare esperienza.



8. Glossario

Cdc: Consiglio di Classe presente nella scuola secondaria di I e II grado. Nella scuola primaria si fa riferimento al **team** docenti.

CTI: Centri territoriali per l'inclusione (ex CTRH, Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità) presenti a livello di distretto socio-sanitario.

CTS: Centro Territoriale di Supporto presente in ogni provincia della Regione; elemento di coordinamento e raccordo territoriale per tutte le attività riguardanti l'inclusione. Costituiti a fine 2006 con azione prevalentemente di informazione/formazione, consulenza, gestione degli ausili e comodato d'uso, raccolta di buone pratiche, attività di ricerca didattica e sperimentazione di nuovi ausili. Con la L. 170 e la Direttiva viene a modificarsi la competenza del CTS.

CTRH: Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità Vedi CTI.

GLI: Gruppo di lavoro per l'Inclusività previsto dalla Circolare Ministeriale n. 8/2013 che sostituisce il GLHI. Tale gruppo ha il compito di rilevare la presenza dei BES nell'istituto, raccogliere e documentare gli interventi didattico-educativi, fornire consulenza e supporto ai docenti; effettuare una rilevazione e un monitoraggio del livello di inclusività dell'istituto, ed elaborare un Piano annuale per l'Inclusività (PAI) entro il 30 giugno di ogni anno scolastico.

GLIR: gruppo di lavoro interistituzionale regionale per l'integrazione scolastica. Definisce le linee di indirizzo regionale per l'integrazione degli alunni disabili e per gli alunni in situazione di BES; si raccorda con i GLIP attraverso il referente USRL e i referenti UST/AT.

GLIP: gruppo di lavoro interistituzionale provinciale per l'integrazione scolastica. Definisce le linee di indirizzo provinciali per l'integrazione scolastica degli alunni disabili si raccorda con il GLIR attraverso i referenti UST e USRL e con il CTS.

ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute. L'ICF si delinea come una classificazione che vuole descrivere lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti esistenziali (sociale, familiare, lavorativo) al fine di cogliere le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità. Tramite l'ICF si vuole quindi descrivere non le patologie delle persone, ma le loro situazioni di vita quotidiana in relazione al loro contesto ambientale e sottolineare l'individuo non solo come persona avente malattie o disabilità, ma soprattutto evidenziarne l'unicità e la globalità. Lo strumento descrive tali situazioni adottando un linguaggio standard ed unificato, cercando di evitare fraintendimenti semantici e facilitando la comunicazione fra i vari utilizzatori in tutto il mondo

PAI: Piano annuale dell'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno). Il Piano deve essere discusso e deliberato in Collegio dei Docenti e inviato ai competenti Uffici degli UUSSRR, nonché ai GLIP e al GLIR, per la richiesta di organico di sostegno, e alle altre istituzioni territoriali come proposta di assegnazione delle risorse di



competenza, considerando anche gli Accordi di Programma in vigore o altre specifiche intese sull'integrazione scolastica sottoscritte con gli Enti Locali (C.M. del 6 marzo 2013).

PDP: Piano didattico Personalizzato previsto dalla Legge 170 del 2010 e poi esteso a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali. E' uno strumento di progettazione 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(...)”. È necessario che l’attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con Bisogni Educativi Speciali sia deliberata in Consiglio di classe - ovvero, nelle scuole primarie, da tutti i componenti del team docenti - dando luogo al PDP, firmato dal Dirigente scolastico (o da un docente da questi specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia. Nel caso in cui sia necessario trattare dati sensibili per finalità istituzionali, si avrà cura di includere nel PDP apposita autorizzazione da parte della famiglia”* (Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012).

PEI: Piano Educativo individualizzato è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992.

POF: Piano dell’Offerta Formativa.

UST/AT: Ufficio Scolastico Territoriale / Ambito Territoriale. E' un ufficio periferico dell’Ufficio Scolastico Regionale



9. Principali riferimenti normativi

- ✓ Legge 5 febbraio 1992, n. 104 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*
- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999 n.275 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art.21 della legge 15 marzo 1997 n.59*
- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 23 luglio 1998 n.323 art.13 *Regolamento recante la disciplina degli Esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore a norma dell'art.1 della Legge 10 dicembre 1997 n.425*
- ✓ Legge 28 marzo 2003 n.53 *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*
- ✓ MIUR 2006 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*
- ✓ Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 23 febbraio 2006, n. 185 *"Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289"*
- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009 n.89 *Regolamento recante Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*
- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 *"Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169*
- ✓ MIUR 2009 *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con la disabilità*
- ✓ C.M del 4 dicembre 2009 *Problematiche collegate alla presenza nelle classi di alunni affetti da sindrome ADHD (deficit di attenzione/iperattività)*
- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 *"Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"*
- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 *"Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"*



- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 *Regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"*
- ✓ C.M. del 15 giugno 2010 *Disturbo di deficit di attenzione ed iperattività*
- ✓ Legge 8 ottobre 2010 n.170 *Nuove norme in materia di Disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*
- ✓ Decreto Ministeriale 12 luglio 2011 n. 5669 *Decreto attuativo della Legge n.170/2010. Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.*
- ✓ C.M. n.48 del 31 maggio 2012 *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione. Istruzioni a carattere permanente*
- ✓ Direttiva MIUR 27 dicembre 2012 *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*
- ✓ Accordo tra Governo, Regioni e province autonome di Trento e Bolzano su *"Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)"*
- ✓ MIUR 2012 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*
- ✓ C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative.*
- ✓ Ordinanza Ministeriale del 24 aprile 2013 n.13 *Istruzioni e modalità organizzative e operative per lo svolgimento degli Esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali*
- ✓ Nota MIUR 2563 del 22.11.2013 - *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali a.s. 2013-2014- Chiarimenti*



Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia

Via Pola,11 – 20124 Milano

Tel. 02 574 627 1

www.istruzione.lombardia.gov.it

mail: direzione-lombardia@istruzione.it

PEC drlo@postacert.istruzione.it

