

03

I Quaderni della Ricerca

Elementi generali di approfondimento sui BES nel contesto italiano

Silvia Tabarelli, Francesco Pisanu

Loescher

03

I Quaderni della Ricerca

Elementi generali di approfondimento sui Bisogni Educativi Speciali nel contesto italiano

Integrazione, inclusione, successo formativo

Silvia Tabarelli, Francesco Pisanu

Loescher



© Loescher Editore - Torino - 2013
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

5	4	3	2	1	N
2018	2017	2016	2015	2014	2013

ISBN 9788858310502

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore s.r.l.
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore S.r.l. opera con sistema qualità
certificato CERMET n. 1679-A
secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

Progetto editoriale: Elena Rivetti
Coordinamento editoriale: Chiara Romerio
Redazione: Valentina Luchelli
Progetto grafico: Fregi e Majuscole - Torino
Impaginazione: Fregi e Majuscole - Torino
Copertina: Leftloft - Milano

Stampa: Tipografica Gravinese
Corso Vigevano, 46
10155 - Torino

Indice

Presentazione	5
1. Introduzione	7
2. Che cosa sono i Bisogni Educativi Speciali (BES)	9
3. L'integrazione scolastica dei BES in Italia	13
4. Alcune criticità del modello di integrazione scolastica in Italia	17
4.1. Criticità a livello di principi e le norme	17
4.2. Criticità nell'attuazione del sistema di integrazione	19
4.3. Criticità nella progettazione organizzativa e didattica	20
5. Dall'integrazione all'inclusione (non solo per i BES)	23
5.1. Diversi modi di intendere l'inclusione	27
5.2. Tre principi per l'inclusione	28
6. L'azione della scuola secondo la normale specialità	31
6.1. I Laboratori del Fare e del Sapere	32
6.2. Modalità di rilevazione dei fattori di rischio di abbandono scolastico	35
6.3. Ambienti di apprendimento inclusivi e tecnologie digitali	38
Bibliografia	44
Appendice	45
a cura di <i>Ugo Avalle</i>	
1. Il disagio e le sigle	47

2. Scuola: il pianeta disagio	51
3. Tecnologie e disabilità	55
4. Competenze e valutazione	59
5. Normativa	63
5.1. Legge 8 ottobre 2010, n. 170 <i>Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico</i>	63
5.2. Decreto ministeriale luglio 2011, n. 5669	67
5.3. DPP. 8 maggio 2008, n. 17-124/Leg <i>Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali</i>	73
5.4. Direttiva ministeriale del 27/12/2012 <i>Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica</i>	86

Presentazione

Il presente lavoro ha lo scopo di offrire un contributo al dibattito pedagogico in corso sul tema dell'integrazione e dell'inclusione. Ciò sia in termini di riflessione sullo "stato dell'arte" del modello italiano di integrazione – mettendo in evidenza la necessità di una sua evoluzione in direzione della dimensione inclusiva della scuola che accoglie ogni differenza e non solo quella "certificata" – sia attraverso la presentazione di tre ricerche condotte da IPRASE Trentino nel triennio 2009-11. Tali ricerche analizzano tre modalità di risposta alla eterogeneità dei bisogni educativi che sempre maggiormente caratterizza il profilo delle classi, illustrandone approcci teorici e procedure organizzative, ed evidenziando punti di forza e incoerenze, allo scopo di migliorare le pratiche educative capitalizzando le acquisizioni conoscitive prodotte dall'esperienza.

L'Appendice, a cura di Ugo Avalle, contiene i seguenti materiali:

- 1) Il disagio e le sigle;
- 2) Scuola: il pianeta disagio;
- 3) Tecnologie e disabilità;
- 4) Competenze e valutazione;
- 5) Normativa:
 - Legge 8 ottobre 2010, n. 170 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*;
 - Decreto ministeriale luglio 2011, n. 5669;
 - DPP. 8 maggio 2008, n. 17-124/Leg *Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali*;
 - Direttiva ministeriale del 27/12/2012 *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

1. Introduzione

Un vivace dibattito culturale, etico e pedagogico, alimentato da coraggiose esperienze scolastiche, ha accompagnato l'iter normativo iniziato con la legge 517/1977 e approdato alla legge quadro 104/1992 (*Legge per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*), che dà forma sistematica e compiuta alla normativa precedente in materia di integrazione scolastica.

Inizialmente fu una scelta coraggiosa, per alcuni azzardata, almeno nella prima fase del suo inserimento, ma che motivò, e per certi versi costrinse, la realtà scolastica italiana a rimboccarsi le maniche, elaborando e approfondendo analisi teoriche, prassi e strategie operative, modelli di intervento e di collaborazione, percorsi di formazione.

In questo momento nuovi fenomeni sociali quali i flussi migratori, le nuove povertà, il disorientamento dei genitori riguardo al compito educativo delle famiglie, insieme alla sfavorevole congiuntura economica assegnano una nuova attualità al tema dell'integrazione in ambito educativo.

Il presente contributo si pone l'obiettivo di riflettere su alcuni elementi di criticità del modello di integrazione in Italia, allo scopo di trarre indicazioni sul versante operativo riguardanti specificatamente l'azione della scuola.

2. Che cosa sono i Bisogni Educativi Speciali (BES)

Storicamente la nozione di Bisogni Educativi Speciali (BES o in inglese SEN, *Special Educational Needs*) compare per la prima volta in Inghilterra nel Rapporto Warnock nel 1978. In questo documento si suggerisce la necessità di integrare, nelle scuole della Gran Bretagna, gli alunni tradizionalmente “diversi”, attraverso l’adozione di un approccio inclusivo basato sull’individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità. Successivamente, con lo *Special Educational Needs and Disability Act* del 2001, viene affermata la necessità di prevenire ogni forma di discriminazione riguardo all’ammissione a scuola degli alunni con bisogni educativi speciali, di promuovere la loro piena partecipazione alla vita scolastica, di coinvolgere le famiglie («purché non sia in conflitto con un utilizzo efficiente delle risorse»).

Inizialmente, tuttavia, il termine SEN, sia nel contesto inglese sia nelle rilevazioni internazionali, è stato utilizzato avendo come riferimento l’approccio bio-medico alla salute e alla malattia. Questo approccio utilizza il concetto di “normalità” come elemento di comparazione per definire una condizione “non normale”, ascrivibile all’individuo e riconducibile essenzialmente a fattori biologici e individuali, classificabili entro categorie descrittive espresse in termini di malattia (esito di menomazione, di patologia, di problematiche psico-affettive), oppure come condizioni socio-economiche a rischio di emarginazione sociale. I limiti dell’approccio bio-medico, non solo in ambito educativo, risiedono nella stigmatizzazione, frutto dell’etichettatura, nella delega agli operatori sanitari, che hanno il compito di riabilitare il deficit e ridurre la distanza dalla “normalità”, e nel mettere in secondo ordine l’approccio in chiave pedagogica, che tiene alte le attese educative guardando alle potenzialità di sviluppo degli alunni con disabilità e indirizzandoli verso la capacità di convivere con le proprie difficoltà, fondata sulla progressiva costruzione di un atteggiamento di fiducia in se stessi, di una realistica ma positiva immagine dei propri punti di forza e di debolezza, e della capacità di cogliere le opportunità offerte dall’ambiente scolastico e dal più ampio contesto sociale.

Tuttavia, la definizione di BES fornita da Dario Ianes nel 2005¹ è assolutamente nuova e distante da questo approccio. Una prima differenza riguarda l'ampiezza della condizione di BES, estendibile, oltre agli alunni inclusi nelle categorie di disabilità, a tutti agli alunni che vanno male a scuola per una varietà di ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale. Una seconda differenza riguarda il bisogno di sostegno aggiuntivo di cui questi alunni necessiteranno, che non dipenderà dalla misura della loro difficoltà ma da quanto la scuola avrà bisogno di adattare il curriculum, l'insegnamento, l'organizzazione e le risorse aggiuntive umane e/o materiali per raggiungere un apprendimento efficace. La definizione proposta da Ianes è la seguente:

Il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o istruzione, causata da un funzionamento, nei vari ambiti definiti dall'antropologia ICF [International Classification of Functioning Disability and Health], problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, limitazione della sua libertà e stigma sociale, indipendente dall'eziologia (bio-strutturale, familiare, ambientale, culturale ecc.) e che necessita di educazione speciale individualizzata.

I BES riguardano quindi gli alunni che, in una certa fase della loro crescita (nel periodo di vita fino a diciotto anni), accanto a bisogni educativi normali, e cioè quelli di sviluppo delle competenze, di appartenenza sociale, di identità e autonomia, di valorizzazione e di autostima, di accettazione, hanno anche bisogni speciali, più complessi e difficoltosi, talvolta patologici, generati da condizioni fisiche o da fattori personali o ambientali, che creano difficoltà di funzionamento educativo e apprenditivo.

In questa concezione di BES è centrale il concetto di funzionamento educativo e apprenditivo, che è il risultato globale delle reciproche influenze, esercitate, durante il percorso evolutivo e di crescita, dalle condizioni fisiche (la dotazione biologica, la crescita del corpo), dai contesti in cui lo studente cresce (le relazioni, le esperienze, gli ambienti fisici) e dalle sue caratteristiche personali (l'autostima, l'identità, la motivazione ecc.). Una cornice concettuale efficace per supportare la descrizione e la comprensione dell'intreccio tra questi fattori è data dal modello ICF messo a punto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001, che riformula i concetti di funzionamento umano, salute e disabilità a partire dall'idea di salute intesa non come assenza di malattia ma come benessere bio-psico-sociale. Piuttosto che attraverso le categorie dei manuali diagnostici (ad esempio l'ICD-10), la comprensione del funzionamento globale della persona viene posta in termini di salute (nelle tre dimensioni,

1. D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento 2005.

biologica, individuale e sociale) e non di malattia (mancanza, distanza dalla norma). L'approccio bio-medico individuale alla disabilità (il problema è individuale e di esclusiva pertinenza medico-psicologica) viene sostituito da un approccio socio-relazionale nello studio della disabilità. Ne consegue che ogni individuo, date le proprie condizioni di salute, può trovarsi in un ambiente con caratteristiche che possono limitare o restringere le proprie capacità funzionali e di partecipazione sociale.

L'ICF, correlando la condizione di salute con l'ambiente, promuove un metodo di misurazione della salute, in termini di capacità/difficoltà nella realizzazione di attività, che permette di ricercare e rimuovere gli ostacoli alla partecipazione sociale e alla massima autorealizzazione dell'individuo, assumendo una prospettiva in cui l'handicap connesso alla disabilità è il frutto dell'interazione tra le caratteristiche individuali e quelle fisiche ma anche culturali dell'ambiente in cui la persona vive.

3. L'integrazione scolastica dei BES in Italia

Dopo tre decenni dall'emanazione della legge 104/1992 il concetto di integrazione scolastica è consolidato e largamente condiviso nella società e nella scuola italiana; tuttavia oggi, in un mutato scenario culturale, sociale ed economico, il dibattito è concentrato sulla necessità di condurre un bilancio del modello in atto dando spazio all'analisi della qualità dei risultati che esso produce.

A questo scopo la lettura attenta dei dati statistici forniti dal MIUR evidenzia che, nell'ultimo decennio, il numero di alunni certificati come disabili presenti nel sistema scolastico italiano è costantemente cresciuto, passando da una percentuale dell'1,7% nell'a.s. 2000-01 al 2,5% nell'a.s. 2010-11, con un incremento del 50,9% (che corrisponde a circa 64.000 alunni) a livello nazionale (fonte: MIUR). La maggiore presenza di alunni con disabilità si riscontra nella secondaria di primo grado (3,3%). Anche tra gli alunni stranieri sta aumentando rapidamente la quota di studenti disabili. I dati dell'ultimo anno disponibile (2009-10) segnalano che, mentre la presenza di alunni stranieri nella scuola italiana è cresciuta mediamente del 7% rispetto all'anno precedente, l'incremento del numero di stranieri con disabilità sfiora il 20% (fonte: MIUR). Un ulteriore dato, relativo all'a.s. 2010-11, riguarda la disomogeneità nella distribuzione degli alunni con disabilità tra le Regioni italiane con un'incidenza minima dell'1,7% in Basilicata e una massima del 2,9% nel Lazio, a fronte di una media nazionale del 2,3%; a ciò si unisce la variabilità tra Regioni del rapporto fra alunni disabili e insegnante di sostegno (valore massimo 2,5 dell'Abruzzo e minimo 1,62 della Basilicata, media nazionale 2,0).

Un così pronunciato aumento di patologie in età evolutiva e la disomogenea distribuzione sul territorio non trova riscontro in studi epidemiologici, salvo alcune condizioni di disabilità, come ad esempio i disturbi dell'attenzione e il bullismo.

Un'ipotesi esplicativa si rivolge al dispositivo fornito dalla legge quadro che garantisce risorse aggiuntive, umane e finanziarie, a una scuola in base al numero e alla gravità dell'handicap "certificato" degli alunni iscritti e che verrebbe utilizzato dagli insegnanti per rispondere ai bisogni educativi connessi a una vasta gamma di problematiche, raccolte sotto l'etichetta "disagio", di na-

tura socio-culturale, familiare e personale. La dimensione del disagio scolastico percepita dagli insegnanti e basata sulla loro esperienza diretta supera del 2% o 3% quella degli alunni certificati, secondo l'ultimo rapporto di Associazione Treelle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011). Le ricerche sulla dimensione e sulle caratteristiche del fenomeno sono in numero esiguo e i risultati divergenti, soprattutto a causa del significato ambiguo e polisemico dell'espressione "disagio scolastico", che definisce condizioni di vita e percorsi scolastici considerati a rischio, in cui si intrecciano variabili motivazionali e cognitive dello studente, caratteristiche socio-culturali della famiglia, che incontrano, o si scontrano, con le scelte pedagogiche e organizzative dei contesti scolastici. Il dato quantitativo, peraltro non recente, fornito da Cornoldi¹ è del 15% della popolazione scolastica, se vengono presi in considerazione anche gli studenti con difficoltà di apprendimento. Una recente ricerca² sulle difficoltà scolastiche evidenzia la progressione, dal 10% al 25%, di alunni con disagio nei vari livelli di scolarità, passando dalla prima classe della primaria alla terza della secondaria di primo grado. In pratica, per dare risposte adeguate alla complessità delle classi si cercano risorse aggiuntive nel "canale sostegno" facendo pressione sulle famiglie e sull'équipe degli specialisti clinici che rispondono esercitando un'eccessiva discrezionalità nella certificazione.

Collegato al tema della sostenibilità economica del modello, vi è quello della coerenza tra affermazioni di principio e pratiche. Uno studio recente, pubblicato nel rapporto di Associazione Treelle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli del 2011, giunge alla conclusione che l'integrazione in Italia, benché finalizzata alla promozione della partecipazione sociale, dell'appartenenza e dell'identità, dell'autonomia e della libertà della persona disabile, non sempre si realizza nella traduzione di buoni principi in buone pratiche. Il rapporto, che si avvale di un'ampia base di dati accompagnata da interpretazioni multifattoriali e multilivello e da riflessioni pedagogiche ad ampio raggio, sintetizza in due aggettivi le caratteristiche del modello: poco trasparente, in quanto la disabilità viene riconosciuta ad alunni che a rigore disabili non sono ma che presentano altri tipi di difficoltà o svantaggio, e poco intelligente, perché si fonda sul binomio indissolubile "alunno con disabilità certificata e insegnante di sostegno". La durata nel tempo della "via italiana all'integrazione" non è dovuta dunque alla sua efficacia e alla capacità di evoluzione, ma al fatto che in essa trovano soddisfazione interessi legittimi ma in gran parte esterni all'integrazione di qualità, così come definita dalla ricerca pedagogica e didattica.

1. C. Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, il Mulino, Bologna 1999.
2. G. Stella, *La dislessia*, il Mulino, Bologna 2004.

A questa intrinseca debolezza si affiancano, secondo il rapporto, altri nodi critici quali l'assenza di coordinamento e di responsabilità dei soggetti coinvolti nel processo di integrazione; la mancanza di un profilo professionale dell'insegnante di sostegno; il tradizionalismo diffuso delle pratiche didattiche, mentre l'integrazione di qualità può avvenire solo in ambiente fortemente innovativo; la mancanza di formazione e di coinvolgimento delle famiglie; il ricorso al volontariato, troppo frequentemente in maniera impropria a supplenza dei compiti dell'ente pubblico.

Il modello di integrazione scolastica dimostra elementi di criticità che devono essere oggetto di analisi e di una corretta interpretazione, al fine di poter orientare il sistema scolastico, ai diversi livelli, a una maggiore efficienza, efficacia ed equità.

Intraprendere la strada dell'integrazione comporta una scelta economica impegnativa, il cui ritorno sociale non è facile da documentare. In un momento congiunturale negativo come quello attuale, da un lato va dato il giusto peso alla questione della sostenibilità del modello di integrazione scolastica, supportando con i risultati di ricerche empiriche in modo argomentato la positività degli esiti degli interventi adottati. Dall'altro lato, va però riconosciuto che i soli dati quantitativi non sono sufficienti a descrivere la qualità della scuola, che non dipende dai risultati di apprendimento in termini assoluti, bensì da indicatori che dimostrano il raggiungimento di conoscenze e competenze sempre più elevate da parte degli studenti a partire dalla loro effettiva e differenziata situazione iniziale. Un'azione di valutazione che utilizzi indicatori quali-quantitativi rimane quindi la leva più efficace per garantire efficienza, efficacia ed equità all'integrazione degli studenti italiani con disabilità e bisogni educativi speciali.

4. Alcune criticità del modello di integrazione scolastica in Italia

Una analisi, decisamente parziale, dell'attuale modello di integrazione, finalizzata agli scopi argomentativi del presente contributo, tocca almeno tre livelli: il livello dei principi, del dettato normativo; il piano esterno alla scuola delle alleanze tra scuola, famiglia, servizi e istituzioni di vario tipo, che colloca gli interventi per l'integrazione in un orizzonte aperto alla comunità; il piano interno alla scuola della progettazione della flessibilità organizzativa e dell'innovazione della didattica, richieste dalla complessità dei bisogni educativi (speciali) di tutti.

4.1. Criticità a livello di principi e le norme

Nella normativa in materia di disabilità vi sono alcuni elementi che generano debolezza e che pongono vincoli incoerenti e frenanti all'azione della scuola. Non si mettono in discussione i principi della legge quadro di tutela dei diritti dell'alunno persona handicappata (art. 1), così come rimane attuale la potenza innovativa dell'esplicito richiamo alle responsabilità per l'Amministrazione e per le Istituzioni pubbliche nel rendere esigibili tali diritti con interventi normativi e finanziari a favore della prevenzione, della rimozione delle cause invalidanti e del superamento di ogni forma di emarginazione e di esclusione sociale (art. 5). Per prima in Europa, l'Italia ha adottato un modello di integrazione scolastica totale (*full inclusion*) in base al principio che l'esercizio del diritto all'istruzione dell'alunno in situazione di handicap non può essere impedito da nessuna difficoltà connessa all'handicap. Un aspetto fortemente innovativo del modello riguarda l'approccio sistemico posto alla base del Progetto Educativo Individualizzato dell'alunno in situazione di handicap la cui realizzazione presuppone l'integrazione, entro una rete di relazioni coordinate e collaborative, dell'azione dei soggetti implicati, famiglia, scuola, enti locali, servizi socio-sanitari, cooperative, volontariato, ovvero tutti coloro che a diverso titolo possono contribuire nell'assicurare le condizioni per il successo dei progetti di integrazione sociale e scolastica degli alunni disabili. Vi sono tuttavia alcuni assunti di fondo della legge che sono evidentemente datati e superati rispetto al mutato scenario sociale ed economico e che richiedono

un'urgente revisione per poter fornire una solida base di indirizzo alle politiche e alle pratiche per l'integrazione.

Il principale elemento di criticità risiede nella limitazione dei benefici della legge alle persone handicappate che confligge con il principio di equità nei confronti di bambini e ragazzi "non certificati" ma che, per cause molteplici, incontrano ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, e a favore dei quali la scuola, nel rispetto del suo compito educativo, deve intervenire per prevenire l'insuccesso scolastico e il rischio conseguente di emarginazione sociale. La definizione stessa di persona handicappata, su cui si fonda l'intero impianto normativo e operativo della legge quadro, è frutto di un approccio bio-medico focalizzato sulla diagnosi medica della malattia, decisamente inadeguato ai nuovi approcci didattici improntati alla personalizzazione, al riconoscimento delle diversità dei talenti, degli stili e delle intelligenze di ciascuno. L'art. 3, comma 1 recita: «È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione». In ambito educativo i due aggettivi, «stabilizzata o progressiva», utilizzati per definire la minorazione fisica, psichica o sensoriale sono privi di fondamento in quanto presuppongono che la situazione di handicap, per essere tale (e quindi certificabile) o rimane stabile o peggiora nel tempo. I soggetti in età evolutiva, come sono i bambini e i ragazzi, per definizione sono sottoposti a cambiamenti ed evoluzioni imprevedibili, frutto dell'interazione tra le spinte biologiche della crescita del corpo e quelle evolutive di natura psicologica, i fattori ambientali e familiari e le caratteristiche personali. Le attese di una maturazione evolutiva sono fondate anche per quegli alunni il cui handicap deriva da menomazioni fisiche irreversibili, stabili o progressive, come è in alcune patologie, ma che possono migliorare le loro performance in contesti scolastici, sociali e familiari favorevoli alla costruzione di autonomie, seppur minime, che fanno la differenza.

Anche il termine "minorazione" è stato sostituito con "disabilità". Già nel 1980 l'OMS pubblicò un primo documento dal titolo *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) in cui veniva posta la distinzione fra "menomazione" (*impairment*), definita come «perdita o anomalità a carico di una struttura o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica», e gli altri due termini: "disabilità" (*disability*), «una qualsiasi limitazione o perdita (conseguente a menomazione) della capacità di compiere un'attività nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano», e "handicap", cioè la «condizione di svantaggio conseguente a una

menomazione o a una disabilità che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, al sesso e ai fattori socio-culturali».

La categoria “handicap”, che sta alla base del modello di integrazione fornito dalla legge quadro, anche nella sua riconcettualizzazione in “disabilità” si dimostra però incapace di accogliere le mutate necessità pedagogiche e didattiche, da qui l'evoluzione verso la nuova concettualizzazione di bisogni educativi speciali in grado di comprendere tutte le diversità.

4.2. Criticità nell'attuazione del sistema di integrazione

Un secondo elemento di criticità riguarda l'assenza di coordinamento e di responsabilità nella traduzione pratica della visione sistemica della legge. L'architettura volta a promuovere l'integrazione scolastica in Italia si fonda sulla collaborazione tra famiglia, operatori scolastici e servizi sanitari e socio-assistenziali. L'art. 12 si rivolge a tutti i soggetti istituzionali con cui la scuola è sollecitata a intessere relazioni al fine di raggiungere, attraverso un'azione integrata, il pieno sviluppo delle potenzialità della persona handicappata (art. 12, comma 3).

La frammentazione di attribuzioni, compiti, responsabilità e ambiti di intervento (ciascuno dei quali ha un proprio responsabile amministrativo e politico) è il motivo principale per cui l'interazione e la collaborazione tra i vari attori individuati dal legislatore come coprotagonisti dei processi di integrazione degli alunni con disabilità restano pratiche poco diffuse. La difficoltà di mettere d'accordo i vari soggetti è segnalata dall'inefficienza degli accordi di programma, peraltro rari, che avrebbero dovuto garantire la realizzazione di interventi di integrazione scolastica e sociale. Un altro fenomeno diffuso ha a che fare con la difficoltà di collaborazione e l'incapacità di intendersi tra soggetti (gli insegnanti e il personale clinico) che appartengono a mondi professionali caratterizzati da saperi e linguaggi diversi (pedagogico-didattico e medico-riabilitativo). La traduzione in linguaggio pedagogico delle diagnosi e dei suggerimenti dei tecnici, e viceversa, avrebbe bisogno di una figura specializzata (nella scuola) in grado di facilitare lo scambio e la comprensione dei diversi punti di vista. Infine, la pluralità di istituzioni ed enti che si occupano di disabilità e il mancato coordinamento sono un ostacolo alla possibilità degli utenti, tra cui la scuola, di accedere ai servizi del territorio, con l'esito assurdo che, talvolta, sono gli stessi utenti, le famiglie in primo luogo, a coordinare e a rincorrere i servizi.

4.3. Criticità nella progettazione organizzativa e didattica

Sempre la legge 104/1992, nello specifico il decreto applicativo DPR 24 febbraio 1994, indica la complessa procedura che porta dall'individuazione dell'allunno come "persona handicappata" alla progettazione educativa e didattica che la scuola deve attivare. I documenti che connotano ciascuna fase sono: la diagnosi funzionale, il profilo dinamico funzionale, il piano educativo individualizzato. Anche su questo versante, la criticità risiede nella discrepanza tra la dichiarazione di intenti, la praticabilità e l'applicazione di procedure macchinose e dispendiose in termini di tempo per la documentazione e per il numero di soggetti coinvolti, con il conseguente prevalere della delega della compilazione all'insegnante di sostegno. Il tempo dedicato alla condivisione del progetto di integrazione scolastica nei team e nei Consigli di classe è risicato, ridotto in misura direttamente proporzionale all'aumento delle problematiche presenti nelle classi. Il Profilo Dinamico Funzionale (PDF), lo strumento di raccordo tra la Diagnosi Funzionale (DF) e il Progetto Educativo Individualizzato (PEI), richiederebbe una compilazione in sinergia tra gli operatori sanitari, la scuola e la famiglia ma è da escludere la disponibilità di risorse professionali per attivare tali cooperazioni. Per quanto riguarda il PEI, in molti casi si redige una programmazione didattica disciplinare individualizzata per l'alunno con disabilità, limitata a una sequenza di unità didattiche personalizzate, senza indicazioni per il raccordo tra gli interventi di scuola ed extrascuola. Inoltre, accade che il documento sia predisposto dal docente di sostegno e offerto, spesso a conclusione dell'anno scolastico, alla firma della famiglia. Altre volte, ancora, la programmazione non viene nemmeno presentata alla famiglia ed è quest'ultima a doverla richiedere.

In una bozza di direttiva interministeriale del 2008 (del Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero della Salute), mai emanata, era stata avanzata la proposta di semplificare e rivedere le procedure. La DF verrebbe stesa in ingresso secondo i criteri che stanno alla base dell'ICF e assorbirebbe il PDF. Il PEI verrebbe potenziato nella sua funzione di cornice educativa e organizzativa che fissa le condizioni e le modalità della collaborazione interna alla scuola tra tutti gli insegnanti, per la personalizzazione della proposta didattica, ed esterna tra tutti gli operatori; il suo orizzonte temporale dovrebbe essere quello del "progetto di vita", piuttosto che la documentazione, certamente indispensabile, della programmazione didattica individualizzata, la cui responsabilità può essere a carico dell'insegnante di sostegno e di alcuni altri insegnanti nel caso di attività didattiche interdisciplinari. Pur in assenza di una revisione delle procedure previste dalla legge, nella normativa esistono gli spazi per una rinnovata modalità di documentazione dei progetti di integra-

zione scolastica in modo da farne un efficace strumento piuttosto che un avvilente adempimento burocratico.

Da ultimo, ma non per importanza, va messa in evidenza la necessità, per la scuola, di assumere modalità di coinvolgimento dei genitori autenticamente dialogiche, così da riattivare risorse presenti nelle stesse famiglie. È prevalente l'idea di famiglia dipendente dai saperi esperti, ignorando che i genitori sono portatori di una competenza specifica, di una sapienzialità propria e insostituibile, quella di chi ha visto nascere e crescere quel bambino o ragazzo, e che questa competenza grezza debba integrarsi con quella degli esperti formali.

5. Dall'integrazione all'inclusione (non solo per i BES)

Questa parte prende in esame alcune definizioni di inclusione e la questione attinente legata agli ambienti di apprendimento inclusivi. Verranno approfonditi tre principi di inclusione: 1) preparare ambienti adeguati alle sfide di apprendimento; 2) rispondere alle diverse esigenze di apprendimento degli alunni e 3) superare le potenziali barriere all'apprendimento e alla valutazione per singoli individui e gruppi di alunni, con un occhio di riguardo per l'importanza del rendimento degli alunni in ambienti inclusivi.

Negli ultimi anni il termine "inclusione" ha cominciato gradualmente a sostituire quello di "integrazione", talvolta i due termini sono usati in maniera intercambiabile. La sovrapposizione lessicale spesso riscontrata nel loro utilizzo è un indicatore della difficoltà degli insegnanti a rielaborare il cambiamento in atto in cui nuove e precedenti teorizzazioni convivono in modo implicito. Come abbiamo argomentato sopra, le mutate condizioni dei contesti sociali ed educativi hanno fatto nascere una nuova sensibilità verso il tema della diversità che evidenzia i limiti del modello "integrazionista", riconducibili alla debolezza di alcuni assunti di base della attuale prospettiva dell'integrazione.

Il concetto e la pratica di inclusione educativa sono diventati l'iniziativa prevalente dei sistemi di istruzione in tutta l'Europa occidentale, e altrove nel mondo. Questa diffusione è stata guidata da un impegno lodevole per il diritto di tutti gli studenti ad avere le opportunità di partecipazione attiva nella società del XXI secolo.

In particolare in ambito educativo, la crescita di interesse per l'integrazione è stata influenzata da una serie di eventi chiave negli ultimi dieci anni. Tra questi possiamo considerare la Dichiarazione di Salamanca (1994), secondo la quale «ogni bambino ha il diritto fondamentale all'istruzione e a ciascuno deve essere data la possibilità di raggiungere e mantenere livelli accettabili di apprendimento» (UNESCO, 1994).

Nel contesto italiano, Ianes¹ descrive una lunga tradizione di integrazione scolastica fatta di buone pratiche, di linee operative e di quadri teorici

1. D. Ianes, *La speciale normalità*, Erickson, Trento 2006.

di riferimento che, pur a macchia di leopardo, hanno prodotto esperienze di eccellenza che rimangono un punto di riferimento in tema di integrazione-inclusione di qualità. Dal punto di vista terminologico, quindi, la buona integrazione si pone in continuità con la nuova visione dell'inclusione. Possiamo aggiungere che, se storicamente il modello dell'integrazione precede quello dell'inclusione, sul piano culturale dovrebbe essere collocato a valle: se l'inclusione rappresenta una disponibilità incondizionata in presenza della quale è possibile pensare che ogni persona ha diritto alla propria diversità e che è responsabilità della scuola sia predisporre interventi individualizzati per tutti i BES sia eliminare le barriere fisiche e culturali alla piena partecipazione alla vita della scuola, allora l'inclusione è la condizione necessaria perché l'integrazione dei disabili sia effettiva.

A livello introduttivo, la pratica inclusiva è stata diffusa attraverso una pratica etico-morale sulla base di un riconoscimento dei diritti individuali. Negli ultimi anni, un'importanza crescente è stata posta su questo principio dai governi nazionali e locali. Un numero significativo di docenti, amministratori, politici, genitori e professionisti hanno iniziato a considerare questo approccio come il mezzo più efficace per la lotta contro atteggiamenti discriminatori, per creare comunità accoglienti, costruire una società inclusiva e un'istruzione che possa raggiungere tutti.

Allo stesso tempo, tuttavia, la preoccupazione relativa ad aspetti etico-morali ha come deviato l'attenzione sulla necessità di creare e applicare vere e proprie pratiche inclusive a livello della classe. Ultimamente, pertanto, vi è stata una tendenza a guardare oltre un collegamento semplicistico tra inclusione e i diritti fondamentali degli alunni con BES, arrivando a riconoscere che il termine "inclusione" forse è più problematico di ciò che si pensi. Ad esempio, una delle domande che ci si pone da questo punto di vista è se l'inclusione sia un diritto in qualche modo scontato, oppure se dovrebbero essere considerati altri fattori per la sua piena realizzazione.

A questo dibattito si è unito anche quello sulle scuole efficaci, soprattutto dopo le riforme legislative che hanno sancito l'autonomia delle scuole. In questo dibattito diviene pressante l'aspetto delle performance delle scuole in base a una serie di indicatori, la maggior parte dei quali legati al rendimento scolastico. La posizione degli alunni con BES diviene dunque problematica da questo punto di vista. Se non adeguatamente supportati nel processo inclusivo, questi alunni potrebbero non raggiungere un rendimento minimo, e questo, nella visione delle scuole efficaci, comporterebbe un impatto negativo sull'efficacia complessiva della scuola. L'effetto collaterale di questo processo è l'attivazione inconsapevole di processi selettivi da parte di scuole d'élite da una parte, e dall'altra l'aumento di popolazione studentesca a rischio solo in

alcune tipologie di istituti (più periferici, con meno risorse ecc.), che spesso hanno un elevato avvicendamento degli insegnanti, o difficoltà di coprire gli organici di anno in anno. La domanda chiave in relazione ai BES è se le scuole efficaci possano essere anche scuole inclusive.

Non vi è alcun dubbio che il pensare all'inclusione, come caratterizzata nella Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994), ha avuto un impatto considerevole sul pensiero educativo negli ultimi anni. Ciò nonostante esiste ancora una grande variabilità sia da un punto di vista teorico sia pratico. Notevoli differenze esistono nei sistemi educativi in diverse parti del mondo, nell'interpretare la parola "inclusione" e nel modo in cui viene considerato il processo inclusivo.

Quando si parla di integrazione, in genere si dà per scontato che un alunno con bisogni educativi speciali frequenti una scuola normale, il cui funzionamento rimane invariato e nella quale, al limite, vengono attivate risorse supplementari per supportare l'apprendimento dello stesso alunno. Considerando sempre le scuole tradizionali, quando si parla di inclusione si incoraggiano le stesse scuole a rivedere gli ambienti di apprendimento, gli approcci all'insegnamento, la formazione di gruppi di alunni e l'utilizzo di varie tipologie di supporto per soddisfare diverse esigenze di apprendimento di tutti, e precisiamo tutti, gli alunni. La visione più o meno implicita che emerge dal mondo della ricerca e nella legislazione dedicata è che l'inclusione ha a che fare con l'inserire gli alunni nelle scuole comuni, piuttosto che in scuole speciali.

Una delle preoccupazioni legate a una visione molto ampia dell'inclusione è che particolari esigenze di alunni con bisogni educativi speciali potrebbero andare perse. Una valida controargomentazione su questo punto è che i bambini e i ragazzi non sono definiti solo dai loro eventuali bisogni educativi speciali, in una sorta di isolamento sociale, ma anche da altre caratteristiche, come la loro comunità sociale e famiglia di appartenenza. Riconoscere questo aspetto è importante per supportare bambini e ragazzi nella loro interezza all'interno dei contesti scolastici.

Per illustrare la radicale differenza degli scenari educativi a cui rimandano i due termini utilizziamo le parole di Fabio Davigo poste a introduzione dell'*Index per l'inclusione*:

Il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione è quello «assimilazionista», fondato sull'adattamento, dell'alunno disabile, a un'organizzazione scolastica che è strutturata in funzione degli alunni «normali». All'interno di tale paradigma, l'integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri. La qualità di vita scolastica del soggetto disabile viene dunque valutata in base alla sua capacità di colmare il varco che lo separa dagli alunni normali. Ora, non solo è improbabile che questo varco possa essere

effettivamente colmato (con il carico di frustrazione che da ciò inevitabilmente deriva), ma soprattutto è l'idea stessa che compito del disabile sia diventare il più possibile simile a una persona normale a creare il presupposto dell'esclusione. Porre la normalità (qualunque cosa essa sia) come modello di riferimento significa, infatti, negare le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità. [...]

Viceversa l'idea di inclusione si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola, [...] inclusione è ciò che avviene quando «ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita». La nozione di inclusione riconosce che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente, e al tempo stesso afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative delle scuole, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti fra gli alunni.

(T. Booth, M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento 2008, pp. 12 e 13)

Tuttavia il nodo della relazione tra i due termini non è ancora sciolto. Come ci ricorda Ianes², è fondamentale assicurare anche a scuola le competenze tecniche da impiegare nell'intervento educativo e didattico per evitare di coltivare l'illusione che l'inclusione sia la panacea di tutti i mali: per gli studenti con disabilità specifiche l'intervento didattico non può che essere speciale. Lo studente con patologie gravi, ad esempio con disturbi autistici, ha bisogno di attenzioni che riguardano l'allestimento di spazi, la proposta di attività appositamente pensate, di contesti regolati attraverso relazioni che si sintonizzano con modalità comunicative specifiche, in caso contrario verrebbe meno il principio di equità. Il dilemma, teorico e valoriale ma anche concreto, degli interventi tecnicamente efficaci verso specifiche diversità, che in letteratura viene chiamato “dilemma della differenza”, è ben presente agli insegnanti. È come se non fosse possibile trovare un punto di incontro tra la necessità di identificare la differenza, con il rischio di etichettamento, per organizzare risposte differenziate e adeguate alle specificità e l'altrettanto urgente riconoscimento di essere come gli altri, con il rischio di non rendere disponibile ciò che è rilevante per un singolo bambino o ragazzo. Il superamento, in una sintesi efficace del “dilemma della differenza”, risiede nel paradigma della “speciale normalità”.

2. D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento 2005.

5.1. Diversi modi di intendere l'inclusione

Le diverse modalità in cui può essere considerata l'inclusione sono le seguenti:

- l'inclusione sociale e l'educazione dei bambini a rischio di esclusione dall'istruzione;
- l'inclusione degli alunni attualmente in scuole ordinarie.

Nei paesi in cui esistono, una terza visione di inclusione riguarda le transizioni tra scuole normali e scuole speciali.

Per quanto riguarda l'inclusione sociale, in genere si rileva come i bambini e i ragazzi in situazioni di disagio che sviluppano comportamenti problematici sono tra i soggetti a rischio di esclusione dalla scuola. L'inclusione di alcune tipologie di questi bambini può comportare forme di supporto all'allievo o ai gruppi di allievi.

Per quanto riguarda l'inserimento di bambini che sono già in scuole ordinarie, ciò comporta lo sviluppo di una cultura per l'inclusione, incoraggiando le scuole a rivedere, per quanto possibile, la loro struttura, gli approcci didattici, la composizione dei gruppi degli alunni e l'uso di vari tipi di supporto, in modo da rispondere alle diverse esigenze di apprendimento di tutti gli alunni.

Gli insegnanti stessi dovrebbero sviluppare nuove modalità di coinvolgimento degli alunni, utilizzando strumenti come la sperimentazione in classe e la riflessione continua. È importante, da questo punto di vista, poter fornire l'accesso a un curriculum ampio ed equilibrato, rivolto a tutti gli alunni. Gli insegnanti saranno sicuramente in grado di fornire un set di valori per contribuire alle pratiche inclusive, sostenendo l'appartenenza degli alunni con bisogni educativi speciali alla comunità scolastica nel suo complesso. Questa nuova impostazione richiede però un consistente impegno, da parte degli insegnanti, nel rivedere le proprie pratiche di lavoro, che saranno destinate a espandersi oltre la didattica tradizionale. Da questo punto di vista sarà necessario, come già accennato, allargare la proposta didattica. Ad esempio l'utilizzo dell'apprendimento cooperativo potrà supportare i docenti a trovare soluzioni alle sfide che derivano quando si insegna a gruppi eterogenei di alunni.

Un documento che può essere utilizzato per controllare e sviluppare l'inclusione in senso generale all'interno delle scuole ordinarie è l'*Index per l'inclusione*³. Questo strumento fondamentale di valutazione dello stato attuale delle scuole (che è stato sperimentato ad esempio in Trentino e in Alto Adige) riguarda l'inclusione di tutti i soggetti connessi con la scuola, gli adulti così come i bambini, e non solo gli alunni con bisogni educativi speciali.

L'*Index per l'inclusione* copre tre dimensioni della scuola: 1) la creazione

3. T. Booth, M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento 2008.

di culture inclusive; 2) la produzione di politiche inclusive e 3) l'evoluzione di pratiche inclusive. Ogni dimensione è declinata in una serie di indicatori che possono essere utilizzati per valutare la situazione attuale di una scuola rispetto all'inclusione, nonché le prospettive future rispetto allo stesso tema.

All'interno della dimensione «Creazione di culture inclusive» è caratteristico l'aspetto della costruzione di una comunità interna alla scuola sul tema inclusione, che comprende indicatori come «far sentire tutti i benvenuti» e «il personale insegnante e gli studenti si rispettano a vicenda». Un secondo aspetto degno di nota è «stabilire valori inclusivi», che abbraccia indicatori quali «tutti condividono una filosofia di inclusione», «il personale interno cerca di eliminare tutti gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione nella scuola».

La dimensione «la produzione di politiche inclusive» comprende un aspetto «lo sviluppo di una scuola per tutti», che comprende a sua volta indicatori come «i nuovi docenti sono aiutati nell'inserimento a scuola» e «la scuola si propone di inserire tutti gli studenti, anche provenienti da località diverse». Un altro aspetto è «organizzare il sostegno alla diversità», che include indicatori quali «politiche sui bisogni speciali sono politiche di inclusione» e «linee guida condivise all'interno della scuola vengono utilizzate per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e migliorare la partecipazione di tutti gli studenti».

All'interno della dimensione «evoluzione di pratiche inclusive» è presente un aspetto, «organizzazione dell'apprendimento», che ha indicatori quali «le lezioni sono sensibili alle diversità degli studenti» e «le lezioni consentono di sviluppare una comprensione delle differenze». All'interno di un altro aspetto, «la mobilitazione delle risorse», ci sono indicatori come «le risorse della scuola sono distribuite equamente per sostenere l'inclusione degli studenti» e «le differenze vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento».

5.2. Tre principi per l'inclusione

In genere è possibile identificare tre principi di inclusione: 1) impostare processi di apprendimento realizzabili; 2) rispondere ai diversi bisogni di apprendimento degli alunni; 3) superare le barriere potenziali all'apprendimento e alla valutazione per gli individui e gruppi di alunni. La sintesi che segue individua gli aspetti che possono essere di particolare rilevanza per gli alunni con bisogni educativi speciali, anche se rimane valida per qualsiasi tipologia di studente.

Per quanto riguarda il primo principio, i docenti sono incoraggiati a insegnare conoscenze e competenze in modo che soddisfino le abilità dei loro

alunni. Questo può significare la scelta delle conoscenze e delle competenze in base ai curricoli nazionali, in modo che i singoli alunni possano progredire e dunque dimostrare un determinato rendimento. Potrebbe però non esserci tempo a sufficienza per insegnare tutti gli aspetti di contenuto legati alle diverse età. Per gli alunni i cui rendimenti scendono significativamente al di sotto di livelli attesi a un particolare momento di sviluppo, una maggiore differenziazione è necessaria. Per gli insegnanti potrebbe essere doveroso utilizzare il contenuto delle indicazioni curriculari come risorsa o per creare un contesto di base nella pianificazione delle attività di apprendimento, che dovrebbero essere dunque adeguate all'età e alle caratteristiche individuali degli alunni.

Sul secondo principio, in fase di progettazione, gli insegnanti dovrebbero fissare aspettative e fornire opportunità raggiungibili per tutti, soprattutto per i bisogni educativi speciali. Gli insegnanti dovrebbero mettere in atto delle misure specifiche per rispondere alle esigenze degli alunni seguendo la maggior parte dei punti qui elencati:

- creare ambienti di apprendimento efficaci;
- garantire la motivazione e la concentrazione degli alunni;
- fornire pari opportunità attraverso diversi approcci didattici;
- utilizzare approcci di valutazione appropriati;
- definire obiettivi di apprendimento.

Tali punti sono visti come l'applicazione in particolare per l'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali o con disabilità (e anche degli studenti per i quali l'italiano non è lingua madre). Per quanto riguarda gli alunni con bisogni educativi speciali, la pianificazione e la valutazione curricolare devono tener conto del tipo e dell'entità delle difficoltà incontrate dagli allievi. In molti casi, le misure necessarie per rispondere alle esigenze di un individuo nel fornire un accesso ai contenuti curriculari comporterà una maggiore differenziazione dei compiti e dei materiali. Un piccolo numero di alunni può aver bisogno di accedere ad attrezzature specialistiche, o a differenti approcci, o ad attività alternative o adattate. Un numero ridotto, in questo contesto, avrà ancora bisogno di una certificazione legata ai bisogni educativi speciali.

Se necessario, gli insegnanti dovrebbero lavorare a stretto contatto con i rappresentanti di tutte le istituzioni (cooperative, enti ecc.) che danno sostegno all'alunno con BES. Da un punto di vista didattico, gli insegnanti dovrebbero adottare azioni specifiche per fornire l'accesso all'apprendimento attraverso le seguenti attività:

- offrire maggiore comunicazione e sostegno al linguaggio e all'alfabetizzazione agli alunni che ne hanno bisogno;
- progettare, in base alle necessità, per sviluppare la comprensione degli studenti attraverso un coinvolgimento multisensoriale e multiesperienziale;

- progettare per la piena partecipazione degli alunni in attività di apprendimento, che contemplino anche attività fisiche e pratiche;
- supportare gli studenti nella gestione del loro comportamento e nella partecipazione attiva in modo efficace e sicuro;
- aiutare gli studenti a gestire le proprie emozioni e ad avere maggiore consapevolezza nell'apprendimento.

Per quanto riguarda gli alunni con disabilità, la ricerca e la pratica operativa indicano che la maggior parte di loro hanno maggiori possibilità di apprendimento rimanendo a fianco dei loro pari senza disabilità, se necessario con l'utilizzo di supporti che già usano nella vita quotidiana.

Gli insegnanti, da questo punto di vista, dovrebbero considerare, nella loro progettazione, che gli alunni con disabilità sono del tutto in grado di partecipare, in maniera piena ed efficace, alle attività in classe. Essi dovrebbero adottare misure specifiche per consentire l'effettiva partecipazione degli alunni con disabilità, effettuando, se possibile, le seguenti operazioni:

- pianificare del tempo sufficiente per le attività dei ragazzi, da completare in modo soddisfacente;
- pianificare le opportunità necessarie per lo sviluppo di competenze, di alunni con disabilità, in aspetti pratico-operativi del curricolo;
- identificare gli aspetti più difficili e complessi dei curricoli e quelli nella realizzazione degli obiettivi di apprendimento per gli alunni con disabilità.

6. L'azione della scuola secondo la normale specialità

Il dibattito in corso riconosce come fattore determinante della qualità dell'istruzione la pratica didattica quotidiana dei docenti, capace di assicurare agli studenti ambienti di apprendimento efficaci per favorire la costruzione di competenze. «La qualità degli insegnanti è il più importante fattore interno alle scuole tra quelli che incidono sulla prestazione degli studenti. Come tale esso riveste un'importanza fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona. È necessario che il personale docente disponga delle abilità necessarie per offrire a ciascun allievo l'opportunità di acquisire le competenze necessarie in un ambiente scolastico sicuro e attraente. [...] Eppure la maggior parte dei paesi riferisce di deficit nelle competenze didattiche» (Conclusioni del Consiglio 2006/C298/03). Cambiare il modo di insegnare per cambiare la scuola è dunque la questione a cui dare priorità.

La dimensione inclusiva di una scuola è l'esito delle scelte organizzative e didattiche dei team di insegnanti in grado di coniugare l'insegnamento con le reali peculiarità di ogni alunno (i bisogni educativi più o meno speciali), inserendo il tutto in una progettazione di classe.

Non è un'impresa facile, non esistono ricette: la ricerca didattica, soprattutto in Italia, solo da alcuni anni ha assunto il rilievo adeguato al compito di mettere alla prova, sul campo, strategie di insegnamento e modi di organizzare la classe, producendo delle documentazioni di esperienze esemplari a cui riconoscere, su base empirica, una maggiore probabilità di successo nella sfida per la qualità. Si tratta di supportare i docenti nel compito di programmare strutture e preparare materiali (testi, schede per la lezione frontale, ma anche l'attrezzatura tipica dei laboratori e degli atelier) che differiscono a seconda che l'insegnante adotti i modi convenzionali di fare scuola (lezione per ascolto, completamento di schede, interrogazioni alla cattedra) oppure attività nelle quali i ragazzi operano in gruppi strutturati, esercitando competenze relazionali, impegnati in compiti che implicano l'uso significativo delle conoscenze in situazioni molto vicine a quelle di vita reale (compiti autentici, didattica per progetti e problemi), e si tratta di monitorare i personali percorsi di apprendimento disponendo di una gamma eterogenea di strumenti di valutazione¹.

1. Si veda M. Gentile, F. Pisanu, S. Tabarelli, *Personalizzare l'apprendimento nel contesto classe*, PAT, Trento 2012.

La riflessione più attuale in campo educativo riconosce nella ricerca didattica la capacità di sviluppare innovazione nella scuola nella misura in cui seleziona, sulla base di dati di ricerca, descrive e produce la documentazione di esperienze e pratiche che possono fornire agli insegnanti quegli script operativi a cui appoggiarsi nel passaggio critico verso nuove scelte didattiche. In questa ottica, il presente contributo propone gli esiti di tre ricerche condotte da IPRASE Trentino, nel triennio 2009-11, nella scuola trentina, che documentano modalità di lavoro e buone prassi relative ai tre livelli dell'organizzazione dell'Istituto scolastico che hanno un ruolo decisivo per quanto riguarda la gestione dei bisogni educativi speciali: plesso/interclasse, team di programmazione, didattica d'aula.

Nella prima ricerca, «I Laboratori del Fare e del Sapere», vengono presentati gli esiti di un'indagine condotta nelle scuole secondarie di primo grado del Trentino su una particolare strutturazione della didattica, qui denominata Laboratori del Fare e del Sapere (LFS) che, attraverso strategie di differenziazione della proposta di apprendimento, mira a contrastare la dispersione scolastica.

La seconda ricerca, «La rilevazione dei fattori di rischio dell'abbandono scolastico», pone la questione di come la scuola del secondo ciclo di istruzione raccolga i sintomi di una carriera scolastica difficile, quando lo studente è ancora dentro il sistema formativo, e come ricomponga le informazioni di cui dispone in un quadro conoscitivo generativo di azioni di prevenzione.

La terza ricerca, «Ambienti inclusivi di apprendimento e tecnologie digitali», ha la finalità generale di sperimentare un modello di didattica inclusiva con le nuove tecnologie (Lavagne Interattive Multimediali) pensato per lavorare con gruppi classe che più di altri pongono problematiche metodologiche (ad esempio: classi composte da alunni di etnie diverse o di provenienza extra-europea che si inseriscono ad anno scolastico inoltrato; presenza di studenti con deficit sensoriali o con specifiche disabilità di apprendimento).

6.1. I Laboratori del Fare e del Sapere

Il lavoro descrive una buona pratica sviluppata nel contesto trentino per la presa in carico del disagio scolastico, che nella ricerca presentata viene denominata Laboratori del Fare e del Sapere (LFS). Si tratta di un'etichetta sotto la quale si raccolgono esperienze didattiche molto diversificate, che hanno tuttavia in comune l'organizzazione di spazi appositamente allestiti a laboratorio, dove i ragazzi apprendono facendo e impegnandosi in compiti di realtà. Sono i laboratori di falegnameria, di riparazione di biciclette, di cucina, di legatoria, di

cucito ecc., diversi da quelli dedicati alla didattica laboratoriale delle discipline. La buona pratica risulta particolarmente di interesse poiché sembra accogliere sia le istanze di personalizzazione, proprie della didattica per competenze, sia la necessità dell'individualizzazione dei tempi e delle mete di apprendimento.

L'interesse verso questa pratica, all'origine della ricerca, è l'idea che i LFS condividono con la didattica laboratoriale la caratteristica di essere "luogo del fare", in quanto attivano abilità operative, abilità cognitive e comportamenti sociali, e al tempo stesso "luogo del sapere", in quanto danno accesso a un sapere critico, alla consapevolezza di sé costruita con la metacognizione. Inoltre, in quanto capaci di accogliere le diverse esigenze formative, essi assumono un'importanza particolare soprattutto per l'accoglienza di quegli studenti che si discostano dal normale percorso scolastico (si rinvia al Regolamento per i bisogni educativi speciali della Provincia Autonoma di Trento – PAT, art. 3, comma 1, lettera c).

L'obiettivo della ricerca è di confermare la presenza di un modello di azione, indicarne il grado di diffusione e descrivere le caratteristiche che lo connotano sia nella struttura organizzativa sia nei processi della differenziazione didattica in funzione della personalizzazione. Un punto di interesse preciso della ricerca è comprendere se i LFS si configurano specificamente come strategia didattica "speciale" rivolta a quegli studenti che si discostano dal normale percorso scolastico. La questione riguarda le connessioni tra il percorso di apprendimento normale del gruppo classe e quello speciale dentro i LFS.

I tratti caratterizzanti la pratica didattica dei LFS emersi dall'analisi dei dati riguardano l'incremento nella diffusione sul territorio di progetti assimilabili al modello di laboratorio qui assunto, connotato tuttavia da una alta variabilità nell'organizzazione e nell'investimento di risorse. I destinatari sono prevalentemente studenti che manifestano difficoltà di diversa natura, riconducibili ai fattori di rischio di insuccesso scolastico. L'atteggiamento degli insegnanti verso l'efficacia dei LFS è positivo o molto positivo per tutte le variabili indagate. La traduzione operativa del modello comporta delle criticità che sono di natura culturale (la condivisione del progetto e l'antinomia didattica normale/speciale), materiale (attrezzature e spazi), professionale (competenze transdisciplinari) e di risorse (monte ore dei docenti). Dall'analisi dei dati sono emerse alcune incoerenze che inducono a un'interpretazione in chiave restrittiva delle acquisizioni conoscitive ottenute, dovute al fatto che le risposte provengono da insegnanti sensibili al tema e implicati in prima persona nel progetto, quindi parzialmente rappresentativi delle posizioni dell'intero gruppo dei colleghi. Altre contraddizioni sono state giustificate mettendole in relazione alla confusione lessicale che avvolge la didattica laboratoriale.

Per la messa in evidenza delle caratteristiche del modello dei LFS “in pratica”, può essere utile utilizzare alcuni passaggi di interviste fatte a un piccolo campione di docenti, in veste di testimoni privilegiati. Sono quattro i temi che vi emergono, che qui esemplificheremo attraverso frammenti della trascrizione delle interviste.

Il primo riguarda la caratteristica dei LFS di rispondere efficacemente ai bisogni educativi di studenti che presentano comportamenti problematici, sia esplosivi (trasgressione delle regole, aggressività, comportamenti provocatori...) sia implosivi (eccessiva timidezza, apatia, isolamento relazionale...) in una fase iniziale dell'intervento educativo di ricostruzione di relazioni interpersonali positive e di riparazione di negative esperienze pregresse: «in fase iniziale il laboratorio è un luogo un po' anche di decompressione, di recupero del ragazzino, sul piano proprio della sua motivazione alla scuola, di avere quel luogo in cui lui sta bene, dove può un po' ricaricarsi, proprio esatto benessere», «vedere i ragazzini che in classe bestemmiano, ruttano, sputano, saltano, non rispettano le regole minime di convivenza e poi venire e entrare qui dentro e vederli, anche solo a colpo d'occhio, [...] l'atteggiamento che hanno di rispetto, oppure la concentrazione che questi ragazzini tengono su un compito, concentrazione che può durare quei dieci, quindici, venti minuti, quando in classe non li hai neanche per due, tre minuti».

Il secondo tema che emerge è la carica motivazionale degli insegnanti intervistati verso il superamento dell'impostazione tradizionale della lezione frontale: «il problema è la presenza di alunni che sopportano con fastidio o con difficoltà le tante ore di una pratica che secondo me è anche discutibile, insomma quella della lezione frontale e del dover imparare delle cose e ripetere delle cose».

Il terzo tema riguarda il riconoscimento del valore formativo del “sapere fare” quale dimensione essenziale di una didattica indirizzata allo sviluppo di competenze: «C'è a mio avviso una sottovalutazione del saper fare, cioè certi insegnanti svalorizzano il progetto. Io credo che se ti metti lì tu e fai la cartellina allora vedi quanto pensiero, quanta attività mentale, quanto ragionamento, quanti passaggi logici ci sono in questa esperienza, mentre c'è la convinzione che questa sia attività manuale. Io quando sento la parola manuale mi cascano le braccia perché è come se fosse un'esecuzione priva di intelligenza, sono solo le mani che vanno per conto loro, mentre in questo laboratorio per costruire una scatola o una cartellina, è difficile, bisogna prendere misure, far calcoli, ragionamenti, ma di continuo... Però questo saper fare non è considerato, la dimensione operativa, insomma le mani, non sono mai considerate qualcosa di...».

Il quarto tema ha a che fare con la necessità di rispondere all'eteroge-

neità con cui si manifestano i bisogni educativi di studenti in situazione di handicap, con svantaggio o con altre difficoltà: «un'esigenza di tenere le classi, di gestire le classi che hanno alunni con bisogni diversi, sempre più complesse», «ragazzi che non hanno il sostegno, che non hanno risorse interne alla scuola, che non sono certificati e per cui bisogna per forza di cose fare qualcosa perché altrimenti la scuola scoppia». Quindi, proprio per l'efficacia dei LFS nel dare risposte a questo ordine di problemi, prevale la funzione di separare chi non è adeguato (percorso speciale) da chi lo è (percorso normale): «L'altro giorno c'era una collega che mi diceva sì, sì questo alunno deve essere inserito nel laboratorio perché dobbiamo alleggerire la classe, che è l'esatto opposto di quello che in realtà si vuole ottenere».

Complessivamente, i dati e le narrazioni dei protagonisti mettono in luce un'esperienza matura, fondata su corrette coordinate sia culturali sia strutturali che possono essere estese in un'ottica di sviluppo anche in nuovi settori di attività, rivolti a una platea più ampia di studenti, per innestare nel corpo della vita scolastica i nuovi traguardi della formazione: competenze e compiti di realtà. Le criticità che la ricerca ha evidenziato sembrano tuttavia rimandare, più che a contingenze, a un conflitto profondo tra attribuzioni valoriali diverse al sistema scolastico, che incidono su mentalità e sono pertanto oggetti per un lavoro da realizzare in tempi lunghi. La possibilità di sostenere la diffusione della pratica dei LFS, come scelta di sviluppo delle politiche di inclusione, possiede una carica innovativa di cui vanno colte le potenzialità anche in direzione di una modellizzazione degli interventi. Vi è un passaggio culturale importante perché ciò avvenga, come è stato messo in luce dalla ricerca: il riconoscimento del "valore apprendimento", costitutivo dell'identità scolastica, tramite situazioni di operatività, non semplici simulazioni o prestiti da attività lavorative, ma estensioni di una didattica che ricerca componenti cognitive inesplorate.

6.2. Modalità di rilevazione dei fattori di rischio di abbandono scolastico

Gli esiti di recenti ricerche sui ragazzi che hanno abbandonato la scuola prima di soddisfare l'obbligo scolastico o formativo (i cosiddetti "drop-out") suggeriscono che la responsabilità dell'uscita precoce dal sistema formativo non è esclusivamente a carico dello studente e della sua famiglia, vi è una corresponsabilità della scuola nella misura in cui non attiva quelle strategie di differenziazione del curriculum che permettono di coniugare l'insegnamento a tutta la classe con le esigenze dei singoli. La mancata, o inefficace, attenzione alle ripetute esperienze di insuccesso scolastico da parte degli insegnanti pone

le premesse da cui origina l'abbandono, quella "impotenza appresa" che si alimenta nell'interiorizzazione del giudizio di incompetenza espresso da più attori che operano nel mondo della scuola, con le conseguenti disposizioni rinunciatricie nei confronti dell'impegno scolastico. All'interno di questo tema, tale ricerca pone la questione di come la scuola del secondo ciclo di istruzione, quando lo studente è ancora dentro il sistema formativo, raccolga i sintomi di una carriera scolastica difficile quali fonti di conoscenza interroghi, come ricomponga le informazioni di cui dispone in un quadro conoscitivo generativo di azioni di prevenzione. È esperienza comune il fatto che gli insegnanti in genere sappiano quali, tra i loro ragazzi, hanno problemi. Tuttavia sono informazioni che rimangono "sapere individuale", che, per essere generativo di progettualità, deve trasformarsi in "sapere collettivo", attraverso un processo di documentazione che porta alla costruzione di un problema condiviso dal gruppo di docenti responsabili dei singoli percorsi formativi, generalmente il Consiglio di classe.

La ricerca, condotta attraverso un questionario on line, ha coinvolto tutte le scuole del secondo ciclo di istruzione della Provincia di Trento, compresi i Centri di Formazione Professionale (CFP).

L'ipotesi di ricerca è che l'efficacia degli interventi che la scuola attiva per supportare gli studenti a rischio di abbandono scolastico sia correlabile alla capacità di "costruire conoscenza" rispetto a ciascuno studente a rischio di abbandono e, successivamente, di connettere la documentazione con la pratica didattica. È evidente il grado di complessità del processo di documentazione e la conseguente necessità per la scuola di disporre delle competenze necessarie per la gestione del processo oltre che di strumenti e procedure di organizzazione e trattamento dei dati. La prima questione riguarda dunque la presenza, nella scuola, di una o più persone poste a presidio del processo di documentazione, che organizzino, mantengano memoria dei dati e li aggiornino compiendo una sintesi che accoglie più voci interpretative. Una seconda questione riguarda sia la tipologia di informazioni raccolte in base alla loro capacità di segnalare elementi di preoccupazione ai docenti, sia la tipologia di fonti a cui la scuola si rivolge in maniera preferenziale.

L'obiettivo di ricerca è di natura esplorativa, nei termini di una provvisoria descrizione delle pratiche in uso, propedeutica a successive indagini di approfondimento decise in base agli elementi emergenti.

Gli esiti di ricerca riconoscono la centralità della funzione del coordinatore dell'area BES ai fini della raccolta e della documentazione delle informazioni che segnalano una "condizione di rischio". I dati indicano che la presenza di questa figura è stata, negli ultimi quattro anni, in continua espansione e attualmente è attiva nella quasi totalità degli Istituti rispondenti. In media, ma

con un'ampia variabilità, a ciascun referente sono riconosciute 100 ore annuali di distacco dall'insegnamento. Tra le modalità di attribuzione di questo compito, quella più frequente è il mandato diretto del dirigente scolastico. I dati forniti indicano una notevole eterogeneità² del numero di studenti per i quali le scuole approntano una documentazione. I soggetti indicati come maggiormente coinvolti nella costruzione della documentazione sono stati, in ordine di scelta, il referente/coordinatore BES, il coordinatore del Consiglio di classe, il dirigente scolastico, uno o più insegnanti del Consiglio di classe e, infine, il coordinatore per gli studenti stranieri. Circa il grado di coinvolgimento nel processo di documentazione, in un approccio di rete, oltre agli insegnanti, la famiglia è ovviamente la più coinvolta; in grado minore lo sono gli operatori del servizio sociale, gli operatori delle cooperative e gli insegnanti delle scuole frequentate in precedenza. Risultano invece coinvolti raramente i compagni di classe. Infine, le tipologie di informazioni che la scuola prende maggiormente in considerazione riguardano la situazione familiare problematica e le bocciature pregresse, seguono le informazioni relative al numero di assenze, le informazioni fornite da esperti e specialisti clinici e quelle che riguardano esperienze critiche della vita dello studente. Le informazioni meno considerate riguardano le sanzioni disciplinari.

In sintesi, ciò che colpisce, riguardo agli esiti, è che i dati sembrano indicare l'assenza di modalità coordinate di rilevazione in chiave di prevenzione dei fattori di rischio di abbandono. Questo è un dato che contrasta con quello sulla dispersione scolastica in Italia, prossima al 20%. Un'interessante indagine su questo tema, realizzata per conto della Provincia di Torino dall'Istituto IARD³, indirettamente dimostra che gli insegnanti dispongono di strumenti di osservazione efficaci nel rilevare i sintomi anticipatori del fenomeno. La questione è che la loro segnalazione si ferma a livello del percepito soggettivo mentre l'individuazione e l'interpretazione precoce dei sintomi può diventare un prezioso strumento di prevenzione a patto che la scuola disponga di modalità per raccogliere, organizzare e trasformare le informazioni e le preoccupazioni del singolo insegnante in quadri conoscitivi sui singoli studenti, su cui fondare interventi di prevenzione mirati.

2. La media è di 7 ragazzi nei licei e di 18 nella formazione professionale, tutti studenti non certificati ai sensi della legge 104/1992.

3. Istituto IARD (a cura di), *La dispersione scolastica nella Provincia di Torino*, Assessorato all'istruzione, formazione ed edilizia scolastica, Torino 2007, scaricabile all'indirizzo http://www.comune.torino.it/servizieducativi/cosp/dispersione/dis_05.pdf.

6.3. Ambienti di apprendimento inclusivi e tecnologie digitali

Nel corso degli ultimi anni le tecnologie didattiche, e in particolare le Lavagne Interattive Multimediali (LIM), hanno conosciuto una forte diffusione nelle scuole italiane. Parallelamente ai piani nazionali e locali che ne hanno favorito l'adozione dall'alto, si è assistito a un interesse dal basso. Le scuole si sono dotate in autonomia di accessi a internet, lavagne interattive, reti locali, computer, software didattici ecc. Grazie a queste azioni le scuole hanno probabilmente ridotto il divario tecnologico, ma quali utilizzi della tecnologia sono stati realizzati per trasformare ancora di più le classi in ambienti inclusivi di apprendimento?

Il progetto «Ambienti di apprendimento inclusivi e tecnologie digitali»⁴ ha cercato di affrontare questa problematica in scuole elementari e medie della Provincia Autonoma di Trento. All'interno del progetto, docenti e ricercatori si sono chiesti come un ambiente di apprendimento potesse influenzare, da un lato, l'esperienza educativa degli alunni e, dall'altro, il processo di insegnamento dei docenti. Su un piano più strettamente didattico il progetto ha offerto indicazioni specifiche per integrare la tecnologia nella didattica e, soprattutto nel caso degli alunni in difficoltà e con bisogni educativi speciali, la tecnologia è stata presentata come un dispositivo per mediare e assistere l'apprendimento.

La LIM può essere un'importante risorsa di mediazione dell'apprendimento. Attorno ad essa, tuttavia, tendono a concretizzarsi problemi di diversa natura, come ad esempio una riduzione delle interazioni collaborative tra studenti, un incremento della centralità della figura del docente, ritmi di lezioni più spediti a spese, probabilmente, della qualità dell'interazione cognitiva tra docenti e alunni. Tenendo conto di questo insieme di fattori, abbiamo cercato di sperimentare, all'interno di questo progetto, un modello d'uso delle LIM esplicitamente basato sull'integrazione della lavagna interattiva nella didattica per favorire l'inclusione, nelle attività di classe tradizionali, anche dei soggetti in situazione di disagio e con bisogni educativi speciali.

La finalità generale del progetto è stata la sperimentazione di un modello didattico basato sulle seguenti componenti:

- utilizzo delle Lavagne Interattive Multimediali (LIM) e di software didattici ad esse dedicati;
- piccoli gruppi di apprendimento cooperativo;
- strategie di gestione e tenuta della classe;

4. M. Gentile, F. Pisanu, *Lavagne interattive multimediali, esperienza digitale percepita e conduzione della classe*, PAT, Trento 2012.

- strategie di *problem-solving* verbale;
- azioni di *scaffolding*, cioè di supporto strutturato da parte degli insegnanti;
- utilizzo di immagini e di animazioni per supportare una migliore rappresentazione delle conoscenze da parte degli studenti.

Tale proposta ha richiamato la necessità di valutare l'impatto del modello in relazione a due aree:

- la percezione dell'esperienza digitale con la LIM da parte degli studenti, anche in classi potenzialmente problematiche dal punto di vista degli alunni con disagio e BES;
- la gestione della tecnologia e della classe da parte dei docenti, tenendo in classe tutte le tipologie di studenti, anche con situazioni problematiche.

La concretizzazione del modello è stata basata su nove soluzioni di apprendimento (da qui in poi sda). Per sda s'intende un'attività nella quale gli alunni richiamano conoscenze, interagiscono con un software, svolgono compiti con carta e penna (scrivono, leggono, calcolano, disegnano), collaborano con i compagni, riflettono su come e quanto appreso. In questa impostazione la LIM è uno degli strumenti di mediazione dell'apprendimento insieme ai software didattici, al docente, ai gruppi di apprendimento, ai comportamenti di gestione della classe.

Le sda proposte sono state basate sul software nativo della SmartBoard (il modello di LIM prevalentemente presente nelle scuole della Provincia Autonoma di Trento), su software didattici scritti ad hoc per il progetto e su applicativi già disponibili (come ad esempio Viewer). Trattandosi di gruppi classe del primo ciclo d'istruzione il progetto ha inteso offrire agli insegnanti soluzioni per lavorare sulle abilità e le competenze cognitive di base:

- per quanto riguarda l'area linguistica, le sda proposte hanno riguardato l'abilità dello scrivere, e del raccontare;
- in riferimento alle strategie di comprensione del testo, si è puntato sui seguenti processi: riassumere, prendere nota, elaborare idee e associare dettagli informativi, studiare;
- nell'area delle abilità cognitive di base, è stato preso in considerazione il processo di analisi d'informazioni visive semplici e composte;
- in riferimento all'area matematica, si è puntato sulla geometria e in particolare sulla comprensione delle traslazioni;
- in riferimento ad arte e immagini, è stata proposta una soluzione per insegnare agli alunni a imparare a partire dalle immagini.

La presentazione di ciascuna soluzione è stata organizzata mediante documenti operativi o indicazioni didattiche. In ciascuno di essi sono stati descritti i presupposti pedagogici di ciascuna soluzione e indicate le fasi operative, le

scelte da compiere in merito all'organizzazione della classe e all'inclusione degli alunni con BES, i materiali da utilizzare durante il lavoro. Ciascun documento, poi, ha dato informazioni circa i tempi di realizzazione, l'ordine di scuola per il quale la sda era stata pensata, le classi di riferimento e il livello stimato di difficoltà della soluzione. Da un punto di vista più strettamente pedagogico, le sda sono state pensate per lavorare con studenti che più di altri pongono problematiche di rendimento scolastico, di gestione e di inclusione educativa. Ecco di seguito le sda, tra le nove complessive, che si adattano maggiormente al contesto della scuola media.

Scrivere cooperativamente

Il lavoro didattico relativo a questa competenza è stato basato sul software *Scrivere cooperativamente*. L'applicativo è stato pensato per attività in apprendimento cooperativo supportate dalla LIM. A differenza di altri software rivolti alla didattica, *Scrivere cooperativamente* non presenta esercizi da svolgere, né percorsi di autoapprendimento. Questo applicativo è sostanzialmente uno strumento a disposizione dell'insegnante.

Come già affermato, la scrittura del software è stata pensata in abbinamento alla metodologia dell'apprendimento cooperativo; di conseguenza, un aspetto fondamentale per la riuscita dell'attività è l'organizzazione di uno spazio fisico adeguato, funzionale al lavoro dei gruppi.

Il lavoro si può svolgere in tre fasi distinte: 1) la predisposizione dei gruppi di apprendimento; 2) la scrittura di una parte del testo; 3) l'analisi e la correzione del testo scritto.

La predisposizione dei gruppi di apprendimento ha una funzione preliminare, mentre le fasi successive possono essere ripetute fino a completamento del testo collettivo. I tempi stimati per lo svolgimento completo dell'attività sono pari a 4 ore. Il lavoro può essere svolto a partire dalla seconda classe di scuola primaria.

Riassumere cooperativamente

Il riassumere può essere definito come una strategia cognitiva a supporto del processo di comprensione di un testo. Possiamo definire l'attività del riassumere come una rielaborazione e riduzione di un testo: l'alunno, dopo avere operato sul materiale a disposizione giunge a redigere un nuovo testo ridotto e rimaneggiato. Occorre ricordare che il riassunto è il tentativo di tradurre il testo originale in una forma significativamente concisa. Perché questo accada la produzione di un riassunto implica la cancellazione, la sostituzione o

il mantenimento delle informazioni incontrate. In questo caso l'attività mentale degli studenti si articolerebbe secondo tre operazioni: 1) cancellare; 2) sostituire; 3) mantenere.

Per insegnare a riassumere si può utilizzare il software nativo di Smart Notebook (dato in ausilio con le LIM). Il software permette di avere un'ampia pagina di lavoro in cui scrivere, sottolineare, evidenziare, cancellare, intervenire direttamente su qualsiasi testo, immagine o documento digitale. La LIM permette di tenere traccia del lavoro fatto in classe con gli alunni, degli appunti presi durante una lezione, dei vari passi che ogni attività prevede. È possibile salvare qualsiasi tipo di documento.

La sda prevede la strutturazione della classe in apprendimento cooperativo. Gli alunni lavorano insieme in piccoli gruppi o a coppie. La modalità cooperativa di lavoro può avvenire sin dai primi giorni di scuola, iniziando subito a condurre la classe con questa modalità. Lo svolgimento completo della sda prevede un'attività di almeno 5 ore. La soluzione è rivolta agli alunni delle classi prime, seconde e terze di scuola secondaria di primo grado.

Studiare cooperativamente

Lo studio di un testo implica un costante riferimento a informazioni apprese in precedenza. Queste informazioni costituirebbero la struttura all'interno della quale gli alunni potrebbero organizzare le nuove informazioni. Collegare contenuti vecchi e nuovi richiede operazioni di confronto tra le parti di un testo, un'operazione questa che potrebbe risultare ben più difficile del mero recupero mnemonico di informazioni ascoltate o lette precedenza. Il controllo di questo processo necessita di buone strategie cognitive senza le quali gli alunni tendono a risolvere il problema nel modo più semplice: imparano a memoria. La sda *Studiare cooperativamente* aiuta gli alunni a scrutare ampie porzioni di testo con lo scopo di leggere e sottolineare singole parole e/o espressioni che successivamente verranno inserite in una mappa concettuale. La sda si articola nelle seguenti fasi:

- 1) predisposizione dei materiali all'interno dell'applicativo Smart Notebook;
- 2) organizzazione dell'aula e formazione dei gruppi cooperativi;
- 3) fase di modellamento;
- 4) ricerca delle parole chiave;
- 5) realizzazione della mappa concettuale.

La soluzione è rivolta sia alla scuola primaria sia alla scuola secondaria di primo grado. La stima per lo svolgimento completo dell'attività è pari a 2 ore.

Prendere nota cooperativamente

Al pari del riassumere, il prendere nota è stato proposto come una strategia cognitiva di supporto al processo di comprensione. Per tale ragione si può attivare un percorso per favorire gli alunni nell'applicare questa strategia in contesti differenti. Gli alunni possono essere incoraggiati a prendere nota durante una lezione frontale, la lettura di una scheda predisposta dal docente o di una pagina del libro di testo, una esposizione orale fatta dai compagni, la presentazione di un'opera artistica, una presentazione elettronica, la visione di un video proposto alla classe o l'ascolto di una canzone. Occorre concordare con gli alunni sull'esigenza che non bisogna scrivere tutto, ma sforzarsi di cogliere l'essenziale. Si può prevedere che alcuni alunni incontrino grosse difficoltà a scrivere, individuare, abbreviare le informazioni essenziali. Altri possono essere aiutati attraverso l'elaborazione di disegni e schemi. In generale, sia la riflessione metacognitiva sia il modellamento possono aiutare gli alunni nell'individuare modi e possibilità di applicare in modo personale questa strategia. Prima di applicare la sda a un contenuto disciplinare è consigliabile preparare gli alunni a prendere note. Le fasi sono le seguenti:

- 1) discutere con gli alunni un modello di lavoro per imparare a prendere note chiedendo di individuare quali regole sarebbe utile seguire;
- 2) formalizzare le regole mediante un poster proiettato alla LIM;
- 3) insegnare direttamente delle regole e fornire uno schema reimpostato per organizzare le proprie note;
- 4) predisporre molteplici attività e/o occasioni mediante le quali i ragazzi possano perfezionare la strategia cognitiva.

Lo svolgimento completo dell'attività è stato stimato per un totale di 4 ore. La soluzione è rivolta a tutte le classi di scuola secondaria di primo grado.

Elaborare idee e dettagli informativi con il *Frame*

Il *Frame* è un modello logico (e operativo) che aiuta gli alunni a elaborare idee e associare dettagli informativi. Il *Frame* raccoglie e organizza le informazioni che possono caratterizzare un determinato concetto. L'organizzazione in quadranti e domande chiuse può far pensare a uno strumento rigido; tuttavia, proprio perché le domande guida sono molto dirette, esse prevedono anche risposte semplici. Il *Frame* può essere visto come un modello cognitivo che interroga le conoscenze personali in modo piuttosto strutturato e, proprio per questo, facilita i processi di pensiero che portano alla costruzione e all'espansione dei concetti. Insegnare con il *Frame* significa aiutare gli alunni a lavorare e comprendere in profondità i concetti chiave che il docente intende svi-

luppate in classe; attivare una modalità di ricerca e di confronto collaborativo su un termine particolare; usare in classe il brainstorming. Questa tipologia di struttura di apprendimento può essere utilizzata sia nella scuola primaria sia nella scuola secondaria di primo grado. Anche per questa soluzione è importante iniziare proponendo una prima attività come modello per il lavoro che gli alunni faranno individualmente. La sda proposta prevede uno svolgimento totale di 6 ore. Il *Frame* può essere utilizzato sia prima di iniziare un contenuto nuovo sia al termine di una unità di apprendimento.

Per esplorare le potenzialità inclusive delle proposte didattiche e di adattamento tecnologico di questo progetto, si è utilizzato un indice di problematicità delle classi che, considerando il numero di studenti BES e il numero di insegnanti in classe, dà una stima di quanto potenzialmente una classe può essere a rischio dal punto di vista dell'inclusione.

Per quanto riguarda gli accomodamenti rispetto alle problematiche oggettive delle classi, in un'ottica di ambienti di apprendimento inclusivi, sono emersi dati interessanti. Innanzitutto è evidente come la padronanza della tecnologia serva agli insegnanti anche per gestire al meglio situazioni che sulla carta (in base al numero di differenti tipologie di BES, al ridotto numero di insegnanti, all'elevato numero di studenti) potrebbero risultare molto impegnative. Più aumenta la problematicità formale delle classi, più aumentano gli adattamenti positivi e le dimostrazioni di padronanza della tecnologia da parte degli insegnanti. Sul versante della didattica, l'adattamento è su un calo del focus su tutta la classe e sull'iperstimolazione all'interazione degli studenti. In sostanza, nei due anni di progetto, le strategie proposte hanno consentito di abbattere in parte le difficoltà tipiche di classi molto eterogenee e complesse, utilizzando sempre meno metodi di gestione della classe più tradizionali e sfruttando pienamente l'effetto dei gruppi cooperativi eterogenei.

Bibliografia

- Associazione Treelle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011.
- T. Booth, M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento 2008.
- C. Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1999.
- M. Gentile, F. Pisanu, S. Tabarelli, *Personalizzare l'apprendimento nel contesto classe*, PAT, Trento 2012.
- M. Gentile, F. Pisanu, *Lavagne interattive multimediali, esperienza digitale percepita e conduzione della classe*, PAT, Trento 2012.
- D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento 2005.
- D. Ianes, *La speciale normalità*, Erickson, Trento 2006.
- S. Tabarelli, F. Pisanu, *Promuovere il successo formativo*, PAT, Trento 2012.

Appendice

a cura di *Ugo Avalle*

1. Il disagio e le sigle

Nell'intervento *Scuola: il pianeta disagio* sono state date le definizioni di *disagio*, *disturbo*, *difficoltà*. Talvolta si ritiene, sia all'interno sia all'esterno del mondo della scuola, che le definizioni o le sigle con cui si individuano i problemi di soggetti (bambini, adolescenti, adulti) che frequentano le aule siano solo termini ed espressioni privi di significato: in qualsiasi modo si voglia definirla e classificarla, la situazione problematica non cambia. In realtà così ragionando non si tiene conto che, dietro ai termini, alle espressioni e alle sigle, si cela una determinata concezione della vita e del dolore, una precisa visione del problema che proprio con quel termine, con quella espressione o con quella sigla viene sintetizzata.

Se in una classe sono presenti alunni che per varie cause bio-psico-sociali incontrano delle difficoltà a inserirsi nel gruppo classe e a competere alla pari con i propri compagni, gli insegnanti devono progettare delle strategie di intervento adeguate alle richieste che provengono da questi alunni, modellate sulla loro personalità. Si tratta di alunni BES, che presentano cioè dei Bisogni Educativi Speciali.

Come detto, la sigla BES potrebbe sembrare priva di significato: se, però, si analizza a fondo la sua complessità e si individuano le varie sfaccettature della situazione, si comprende che gli alunni BES presentano caratteristiche peculiari che li distinguono dagli altri compagni. Non per questo sono "strani", "particolari", "fuori norma": tali soggetti non devono essere considerati in una situazione negativa o globalmente deficitaria.

Parole che potevano essere considerate mero *flatus vocis* possono diventare "pietre": spesso si sentono alunni apostrofare i propri compagni che stanno vivendo situazioni particolari, con espressioni del tipo: «ma sei handicappato?», attribuendo a quel termine una valenza assolutamente negativa, quasi un marchio infamante. Ciò accade per superficialità, perché molte persone non si fermano a pensare che chiunque nella propria vita potrebbe incontrare situazioni che gli creano bisogni educativi speciali o, quantomeno, avere bisogno di attenzioni educative particolari.

A tal proposito, Dario Ianes afferma: «Ci sembra che il concetto di BES riesca a includere, dare dignità e rappresentare le varie forme di difficoltà

nell'apprendere e nello sviluppo»¹, «[...] i normali bisogni educativi che tutti gli alunni hanno (bisogno di sviluppare competenze, bisogno di appartenenza, di identità, di valorizzazione, di accettazione, solo per citarne alcuni) si "arricchiscono" di qualcosa di particolare, di "speciale"»².

Statisticamente parlando, gli alunni che necessitano di interventi educativi mirati non sono solo quelli in possesso di una certificazione (2-3%), ma molti di più (10-15%).

Al primo gruppo appartengono gli alunni che vengono definiti "certificati", ovvero coloro che, sottoposti a visita specialistica presso l'asl, sono stati valutati secondo le categorie diagnostiche contenute nel DSM-IV, nell'ICD-10 e nell'ICF.

Al secondo gruppo appartengono gli alunni "non certificati", ovvero coloro che non rientrano perfettamente nelle categorie diagnostiche sopra citate in quanto la loro situazione è stata valutata meno netta e più sfumata. Sono definiti soggetti BES, che cioè necessitano da parte dei docenti di interventi adeguati alla loro specifica situazione bio-psico-sociale.

Gli appartenenti a entrambi i gruppi presentano situazioni particolari riferite al ritardo mentale, ai disturbi generalizzati dello sviluppo, al disturbo autistico, ai disturbi dell'apprendimento (DSA), a quelli del comportamento, della condotta, a quello oppositivo-provocatorio, ai deficit di attenzione, all'iperattività e alle patologie della motricità, sensoriali e neurologiche. La differenza tra alunno certificato e alunno BES è in molti casi poco marcata: molto dipende dal tipo di diagnosi che viene stilata dallo specialista o dagli specialisti dell'équipe multidisciplinare dell'asl.

Una differenza importante è costituita, invece, dal setting (contesto) operativo. Per quello certificato vi è la figura dell'insegnante di sostegno (in alcuni casi anche di un educatore professionale) e un Progetto (o Piano) Educativo Personalizzato alla cui implementazione concorrono sia il docente specializzato sia gli altri docenti della classe in cui il soggetto si trova. Per l'alunno non certificato vi sono gli insegnanti curricolari che attuano i loro interventi: questi dovrebbero essere tarati, calibrati sulle caratteristiche specifiche dell'alunno; tuttavia, secondo la tendenza scolastica degli ultimi anni, dovuta a cause di carattere sia organizzativo sia professionale, ciò è molto difficile da ottenere. Succede così che l'alunno viene "parcheeggiato" all'interno

1. D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento 2005.

2. D. Ianes, *Come cambiano i bisogni: dall'integrazione degli alunni con disabilità all'inclusione dei molti alunni con bisogni educativi speciali*, in «Rassegna», periodico dell'Istituto Pedagogico Provinciale di Bolzano, anno XI, agosto 2003.

della classe, si demotiva e il suo livello di autostima si abbassa fino a rientrare nel gruppo, sempre più numeroso, dei soggetti drop-out³.

Scrivono Ianes: «Cercare e definire i Bisogni Educativi Speciali non significa certo “fabbricare” alunni diversi per poi emarginarli o discriminarli in qualche modo [...]. Significa invece rendersi bene conto delle varie difficoltà, grandi e piccole, per sapervi rispondere in modo adeguato»⁴.

Il nodo della questione è costituito, appunto, dall'adeguatezza della risposta: si tratta di progettare dei percorsi metodologico-didattici e realizzare interventi sempre più personalizzati o individualizzati. Questi sono altri due termini che vengono, a volte, ritenuti sinonimi. A tale proposito Massimo Baldacci scrive:

Individualizzazione si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. Personalizzazione indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (capacità spiccata rispetto ad altre/punto di forza).

In altre parole, l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti; la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi i propri personali talenti. Nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno (pluralità di percorsi formativi/piste indirizzate verso destinazioni differenti, possibilità di scelta da parte dell'alunno, grado di consapevolezza circa il proprio profilo di abilità, realizzazione di un adeguato contesto didattico).

Aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabilmente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali⁵.

Le stesse considerazioni valgono per i soggetti con DSA, sempre più presenti nelle classi delle scuole di ogni ordine e grado, nei confronti dei quali si sono iniziati ad adottare interventi personalizzati solo o soprattutto dall'emanazione della legge 170 dell'8 ottobre 2010.

Tutti gli addetti ai lavori ritengono che sia importante identificare precocemente la presenza di difficoltà e disturbi dell'apprendimento nonché riconoscere i segnali di rischio già dalla scuola dell'infanzia, al fine di adottare le

3. Cfr. U. Avalle, *Il ben essere a scuola*, Mondadori, Milano 2009; D. Francescato, A. Putton, S. Cudini, *Star bene insieme a scuola, strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma 2000.

4. D. Ianes, *Come cambiano i bisogni...* cit.

5. M. Baldacci, *Individualizzazione*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2003.

strategie più adeguate di intervento. Occorre quindi analizzare bene la situazione nella quale si trova a vivere l'alunno, tenendo presente che:

- a) la difficoltà di apprendimento può derivare da uno svantaggio socio-culturale grave, da un disturbo di attenzione e/o iperattività, da disturbi emotivi (ad es. ansia, depressione, paure), da disturbi comportamentali o da un processo insufficiente di scolarizzazione;
- b) il disturbo specifico dell'apprendimento riguarda, invece, una significativa difficoltà nell'acquisizione e nell'uso di abilità di comprensione del linguaggio orale e nella produzione linguistica, le cui cause sono da ricercare nel non corretto funzionamento del sistema nervoso centrale.

Riferimenti normativi

- nota MIUR 4099/A/4 del 5.10.04 "Iniziativa relative alla dislessia"
- nota MIUR 26/A/4 del 5.01.05 "Iniziativa relative alla dislessia, compresi momenti di valutazione"
- nota MIUR 1787/A/4 del 1.03.05 "Esami di stato 2004/05; alunni con dislessia"
- nota MIUR 4798 del 27.07.05 "Attività di programmazione scolastica degli alunni disabili da parte delle Istituzioni scolastiche - A.S. 2005/06"
- O.M. n. 30 prot. 2724 del 10.03.08 "Esami di Stato scuola superiore A.S. 2007/08 (art. 12, comma 7)"
- C.M. n. 32 del 14.03.08 "Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'A.S. 2007/08" (Capitolo "Svolgimento dell'esame di Stato" punto 5a, "Alunni con disturbo specifico di apprendimento")
- L. 169 del 30.10.08 (L. Gelmini) art. 3, comma 5 "Valutazione sul rendimento scolastico degli studenti"
- Nuove Indicazioni per il curricolo (D.M. del 31.07.07 e unita direttiva n. 68 del 3.08.07), nelle quali viene fatto espresso riferimento alle problematiche qui trattate
- L. 170 dell'8.10.10 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"
- D.M. 5669, 12.07.11

2. Scuola: il pianeta disagio*

Il pedagogista Bruno Ciari definì la scuola degli anni Settanta “la grande disadattata”; oggi può essere definita “la grande disagiata”, ovvero una scuola che non “vive” e che viene messa in condizione di “non vivere” un’esperienza positiva tale da permetterle di esprimere a pieno le proprie potenzialità al fine di essere un autentico “ambiente per l’apprendimento”.

Mancini e Gabrielli (1998) definiscono il disagio come «uno stato emotivo, non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali (scarsa partecipazione, disattenzione, comportamenti prevalenti di rifiuto e di disturbo, cattivo rapporto con i compagni, ma anche assoluta carenza di spirito critico), che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali». Anche questa definizione chiarisce i motivi per i quali il disagio ha una forte pervasività e, quindi, occorre che i docenti siano molto attenti a osservare i propri alunni al fine d’individuare le cause reali della situazione di disagio nella quale alcuni di essi si trovano.

Può succedere, per esempio, che un alunno poco partecipi alle lezioni non sia svogliato, ma che presenti delle difficoltà o dei disturbi di apprendimento che lo demotivano, che lo scoraggiano; oppure quando l’alunno si rende conto che non riesce a seguire le lezioni, si distrae, partecipa poco e questo comportamento può essere ritenuto dall’insegnante segno di negligenza.

Spesso nell’alunno ritenuto genericamente poco adatto all’impegno scolastico (un tempo stigmatizzato con l’espressione “braccia sottratte all’agricoltura”) sono presenti più impedimenti, più disturbi (comorbidità) che gli impediscono di collaborare come e quanto vorrebbe. L’alunno diviene ribelle, contestatore, confusionario; stuzzica continuamente i compagni e spesso è un soggetto che a causa delle difficoltà nel leggere e nello scrivere (soprattutto) reagisce in modo negativo alla situazione di disagio nella quale viene a trovarsi. Oppure può essere un alunno che tende al silenzio, che si isola, che dice

* Precedentemente pubblicato in «La ricerca», aprile 2012, n. 0, pp. 51-54.

sempre che va tutto bene, ma si confronta poco con il gruppo classe e non ama stare con gli altri anche fuori dal contesto scuola.

Questi alunni, spesso, assumono comportamenti particolari: si dondolano sulla sedia, giocherellano con una penna, scarabocchiano un foglio. Chi compie simili gesti mette in atto una sorta di “senso ritmico” che lo aiuta nella concentrazione e nell’attenzione e quindi nel seguire meglio l’attività che sta svolgendo. Le diverse manifestazioni descritte rivelano la marcata eterogeneità dei profili dei DSA tracciabili e ciò comporta significative ricadute sulle indagini diagnostiche.

Secondo il DSM-IV, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, la dislessia è un disturbo della lettura che si manifesta in individui in età evolutiva privi di deficit neurologici, cognitivi, sensoriali e relazionali e che hanno usufruito di normali opportunità educative e scolastiche. Più precisamente la dislessia è la difficoltà del controllo del codice scritto, difficoltà che riguarda la capacità di leggere e scrivere in modo corretto e fluente, che può essere notata fin dall’ultimo anno della scuola dell’infanzia (se si svolgono esercizi di prelettura e prescrittura) o nella classe prima della scuola primaria.

La difficoltà di lettura può essere più o meno grave e spesso si accompagna a problemi nella scrittura: disortografia (cioè una difficoltà di tipo ortografico) e disgrafia (difficoltà nel movimento finomotorio della scrittura), nel calcolo e, talvolta, anche in altre attività mentali. Tali disturbi non sempre vengono rilevati proprio perché mascherati dall’esuberanza o, al contrario, dal disinteresse per le attività che vengono presentate; a un’attenta osservazione, però, non dovrebbero sfuggire dati significativi che favorirebbero un intervento precoce finalizzato alla riduzione delle lacune individuate.

Ciò che caratterizza un alunno con disturbo specifico di apprendimento è la presenza di un impaccio considerevole nello svolgimento di tutte quelle attività che richiedono un’integrazione di più competenze di base; è proprio l’intreccio di capacità diverse che mette a dura prova il soggetto nel suo processo di apprendimento scolastico. Le difficoltà potrebbero comparire nel corso dei primi anni della scuola dell’infanzia e persistere negli anni seguenti.

Per entrare nel dettaglio, alcuni degli errori caratteristici che denotano la presenza di difficoltà/disturbi della lettura e della scrittura sono: l’inversione di lettere e numeri (legge “al” invece di “la” e “51” anziché “15”); la sostituzione di suoni vicini come m/n (“mano” anziché “nano”), f/v (“foce” anziché “voce”), t/d (“tue” anziché “due”), s/z (“Sara” anziché “Zara”), c/g (“care” anziché “gare”), p/b (“palla” anziché “balla”); la sostituzione di suoni scritti in modo simile come m/n dove la differenza fra i due caratteri è solo una gambetta (“muovo” anziché “nuovo”); n/u dove la lettera è ribaltata (“nova”

anziché “uova”); p/q/d/b (“quove” anziché “dove”; “paro” invece di “baro”; “dalla” anziché “palla”).

Questo è solo un breve elenco di errori tipici nei cui confronti si adottano strategie d'intervento mirate che sono il risultato di un'attenta osservazione a seguito della quale il docente curricolare consiglia ai genitori dell'alunno di ricorrere all'équipe di professionisti dell'asl (neuropsichiatra, psicologo, logopedista e pedagogo) per poter adottare le giuste strategie d'intervento.

La diagnosi precisa di DSA (dislessia, disgrafia, disortografia) può essere effettuata al termine della seconda classe della scuola primaria, mentre la diagnosi di discalculia è possibile alla fine della frequenza della terza classe della scuola primaria.

La Consensus Conference del dicembre 2010 ha sostenuto che un'anticipazione eccessiva della diagnosi potrebbe aumentare la rilevazione di falsi positivi, ma consentirebbe d'individuare per tempo fattori di rischio e indicatori di ritardo di apprendimento e di approntare le strategie d'intervento. L'iter diagnostico è costituito da due fasi:

- 1) l'applicazione del protocollo standard con l'obiettivo di verificare la presenza o meno di patologie neurologiche, di patologie primarie, di deficit uditivi o visivi;
- 2) la valutazione neuropsicologica con prove standardizzate al fine di definire una diagnosi di esclusione/inclusione della sindrome dislessica e tramite l'applicazione del protocollo definire il profilo e il progetto riabilitativo.

La diagnosi si basa essenzialmente sul criterio di discrepanza e su quello di esclusione: discrepanza significa che non c'è corrispondenza tra l'intelligenza del bambino e i risultati che ottiene a scuola; esclusione significa che è possibile diagnosticare la presenza di DSA poiché si è esclusa la presenza di altre patologie, ma l'alunno non riesce ugualmente ad apprendere a leggere e scrivere. L'intervento della scuola deve mirare a realizzare le condizioni per consentire all'allievo con dislessia di accedere ai significati del testo e raggiungere gli obiettivi di apprendimento nel modo in cui le sue potenzialità cognitive glielo consentono.

La ricerca del miglioramento della padronanza delle abilità strumentali deve essere condotta nei limiti di ciò che è modificabile attraverso l'insegnamento e l'apprendimento; ciò che non è modificabile va corretto con l'adozione di strumenti e misure di tipo compensativo e dispensativo; l'intervento deve mettere a fuoco le potenzialità, non le difficoltà.

Quando l'alunno non è “certificato” (vale a dire esaminato dai componenti l'équipe dell'asl che certificano la presenza del disturbo), l'intervento metodologico-didattico viene effettuato dai soli insegnanti curricolari i quali, sulla base della loro esperienza e della conoscenza dei problemi legati alla pre-

senza dei disturbi dell'apprendimento, elaborano e applicano le strategie d'intervento adeguate alla soluzione di quel determinato caso.

Nel caso sia certificato, invece, l'intervento metodologico-didattico viene realizzato dall'insegnante di sostegno e da quello curricolare sulla base delle indicazioni fornite dallo specialista. Lo stabilire chi deve gestire in classe l'intervento nei confronti di un alunno con DSA certificato rappresenta un problema molto controverso in quanto molti insegnanti curricolari ritengono che spetti loro tale gestione; altri, invece, ritengono che occorra la compresenza dell'insegnante di sostegno specializzato sui DSA; oppure che sia lo specialista dell'asl a fornire all'insegnante le indicazioni da seguire per organizzare l'intervento. Questo deve mirare a realizzare le condizioni per consentire all'allievo con dislessia di accedere ai significati del testo e raggiungere gli obiettivi di apprendimento nel modo in cui le sue potenzialità cognitive glielo consentono. L'intervento precoce favorisce l'instaurarsi delle strategie adeguate; impedisce che si accresca il divario tra le prestazioni dell'alunno con DSA e quelle del gruppo classe; evita la perdita di motivazione; permette l'acquisizione di un'adeguata autostima personale impedendo il manifestarsi di sensi d'inadeguatezza e d'inferiorità.

Gli insegnanti rivestono, comunque, un ruolo fondamentale per l'individuazione dei DSA e, quando questi siano riconosciuti, nella costruzione di una didattica che possa favorire lo sviluppo di abilità di compensazione, rispettosa dei diversi stili cognitivi.

3. Tecnologie e disabilità*

Nel 2001, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha elaborato uno strumento di classificazione della disabilità, l'ICF, che, a differenza del precedente ICDH, non consiste in una classificazione delle «conseguenze delle malattie», ma delle «componenti della salute». Nello studio della disabilità si passa, così, da un approccio individuale a uno socio-relazionale; ne deriva che ogni individuo, date le proprie condizioni di salute, può trovarsi in un ambiente con caratteristiche che possono «limitare o restringere le proprie capacità funzionali e di partecipazione sociale».

Nel corso degli ultimi anni l'introduzione delle moderne tecnologie ha consentito agli studenti con disabilità di raggiungere un maggior grado di autonomia e ha favorito un mutamento nella didattica che è diventata sempre più "inclusiva". Già durante gli anni Venti, Pressey aveva introdotto l'uso delle "macchine per insegnare", per mezzo delle quali veniva presentata all'allievo una batteria di test a scelta multipla, assegnando automaticamente un punteggio e consentendogli di procedere nel compito solo dopo aver fornito la risposta esatta. A partire dal 1954, lo psicologo statunitense Burrhus Frederic Skinner riprese e sviluppò tali tecniche, raffinandole. Sosteneva che per un buon insegnamento fossero importanti tre comportamenti:

- 1) iniziare dal punto al quale l'allievo è arrivato senza dare nulla per scontato;
- 2) rispettare il ritmo normale di apprendimento di ogni alunno;
- 3) correggere le risposte sbagliate e gratificare invece quelle esatte.

Riteneva quindi che una "macchina per insegnare" potesse svolgere egregiamente questi compiti, forse meglio di quanto fosse in grado di fare un insegnante; essa non costituiva pertanto solo un'innovazione tecnica, ma rappresentava l'attuazione di nuovi principi nel campo dell'insegnamento. Permetteva di "accelerare l'apprendimento" attraverso l'applicazione delle tecniche dell'istruzione programmata, basate sul presupposto, sperimentalmente dimostrato, che l'apprendimento ha luogo quando il comportamento viene "rinforzato".

* Precedentemente pubblicato in «La ricerca», ottobre 2012, n. 1, pp. 24-26.

Skinner non si poneva, ancora, l'obiettivo di fornire allo studente con difficoltà uno strumento che gli consentisse di superarle oppure di affrontarle in modo adeguato; tuttavia si spinse a ipotizzare che, se gli elaboratori elettronici fossero stati meno complicati, meno costosi e meno ingombranti, sarebbero stati molto utili all'insegnamento.

Tecnologie per le difficoltà

Con l'approvazione della legge quadro 104 del 1992 sull'handicap, il discorso sull'utilizzo degli ausili tecnologici come aiuto a tutti i soggetti diversamente abili si è fatto più stringente e, di pari passo, si è iniziato a costruire strumenti tecnologici ed elaborare programmi adatti alle varie tipologie di difficoltà.

Questi strumenti e i relativi programmi possono favorire la comunicazione, l'autonomia e in genere l'integrazione sociale dei soggetti diversamente abili. La possibilità di compensare, con un ausilio tecnologico, le funzioni compromesse in questi soggetti, con l'intento di rinforzarne l'autostima attraverso la facilitazione dell'apprendimento, riveste una notevole importanza educativo-didattica, oltre che psicologica sotto il profilo sia individuale sia sociale. Parlare di scuola inclusiva significa, pertanto, considerare sia l'accessibilità dello spazio fisico sia il *setting* di apprendimento: questi due ambiti sono alla base della riflessione sui disturbi dell'apprendimento.

Per i suddetti motivi, l'utilizzo in classe del computer portatile come mezzo per l'apprendimento di contenuti disciplinari specifici, grazie a *software* didattici predisposti e ambienti informatici ove simulare qualsiasi situazione (reale o ipotetica), permette a tutti gli studenti che presentano *deficit* e difficoltà di interagire costruttivamente con i compagni di classe e con i docenti. La possibilità di autocorrezione, la velocità di elaborazione, l'immediatezza del *feedback* e la correzione tecnicamente "pulita" sono fattori che facilitano e stimolano l'apprendimento.

I *software* per l'apprendimento, le sintesi vocali, le lavagne interattive multimediali (LIM), i *netbook* e i *tablet* creano una "rete integrata" che permette, grazie a linguaggi diversi e multimodali, di potenziare l'autostima dei soggetti con disabilità/difficoltà e favorire la loro autonomia. Nell'ambito degli ausili informatici è possibile distinguere tre categorie:

- 1) accessibilità al pc (dispositivi di *input* o *output*);
- 2) *software* didattici e riabilitativi;
- 3) sensori.

Inoltre esistono la sintesi vocale (l'applicativo che trasforma il testo digitale in audio) con il relativo *software* che la gestisce; *Carlo Mobile II* legge PDF

e ha una sintesi di qualità (*Loquendo*); *Clip Claxon* gratuito che legge qualsiasi documento; PDF Xchange Viewer.

Con la promulgazione della Legge 170 del 2010 *Norme in materia di DSA in ambito scolastico* e il successivo decreto ministeriale del 12 luglio 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado hanno dimostrato un forte interesse anche nei riguardi degli strumenti dispensativi e compensativi che permettono loro (e agli studenti) di affrontare positivamente i disturbi dell'apprendimento.

La lavagna interattiva

In questo ambito ha assunto un rilievo importante sotto il profilo metodologico-didattico un nuovo *learning object* noto con l'acronimo LIM, ossia Lavagna Interattiva Multimediale. La quale è, come noto, uno strumento composto da un sistema *hardware* supportato da adeguato *software*; essa si integra bene con il materiale tipico del docente: file in .pdf, PowerPoint, Word e applicazioni in campo scientifico come matLab ed Excel: in questo modo la lavagna può essere utilizzata sia dal docente di materie letterarie o umanistiche, sia da quello di materie scientifiche.

L'insegnante può usare le dita per compiere le solite azioni che si fanno sulle lavagne tradizionali: sottolineare, ingrandire e cancellare, grazie alla digitalizzazione di tutte le informazioni che vengono registrate e inserite in un apposito data base. La LIM, con i relativi *software* e *devices* collegati (iPad, iPhone, monitor e così via), costituisce uno strumento tecnologicamente più avanzato del proiettore per lucidi, del proiettore per diapositive e infine della videoproiezione di presentazioni in PowerPoint.

L'utilizzo della LIM consente il perseguimento dei seguenti obiettivi.

- 1) Migliorare la didattica in termini di ricaduta sull'apprendimento degli studenti con disabilità e con DSA.
- 2) Integrare nella didattica le persone con bisogni educativi speciali (BES) che necessitano di un supporto informatizzato delle lezioni.
- 3) Realizzare più facilmente uno scambio di materiali anche fra docenti diversi nel caso di corsi integrati.
- 4) Facilitare il processo di studio e di apprendimento, in cui l'interazione tra docente e "lavagna" diventa sicuramente l'elemento chiave per la buona comprensione dei concetti trattati.

Con la circolare ministeriale 18 del 9 febbraio 2012 (in relazione alla disposizione contenuta nell'articolo 15 del decreto legge 112 del 2008, conver-

tito con modificazioni dalla legge 133 del 2008) «a partire dall'anno scolastico 2011-2012, il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nelle versioni *on-line* scaricabili da Internet o miste».

Il testo *on-line* deve rispondere ai requisiti della Legge Stanca in materia di accessibilità, a prescindere dal fatto che possa/debba o meno venire utilizzato da uno studente con disabilità, esattamente come il sito di qualsiasi scuola/amministrazione pubblica. La fornitura della copia del libro di testo alle biblioteche scolastiche «accessibili agli alunni disabili e agli insegnanti di sostegno, nell'ambito delle disponibilità di bilancio» (secondo comma dell'articolo 5 della legge 4 del 2004), dev'essere reinterpretata alla luce del dettato della legge 170 del 2010 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*), nonché delle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e studenti con disturbi specifici di apprendimento*.

Tutti gli studenti che hanno bisogno di fruire di libri di testo adeguati alle loro esigenze di apprendimento o di fruirne attraverso diversi canali sensoriali, hanno diritto ad avere a disposizione il libro di testo subito; i disturbi dell'apprendimento richiedono materiali che offrano la possibilità d'essere adeguatamente fruiti dalle tecnologie assistive e informatiche in genere, senza dover richiedere la versione digitale di un testo a stampa e senza dover faticare per poterlo ricopiare o per creare una mappa o uno schema. Una cultura accessibile non può fare a meno di materiali tecnicamente accessibili, i cui contenuti devono essere adeguati alle esigenze di chi studia.

4. Competenze e valutazione*

Nel corso di questi ultimi anni i docenti delle scuole di ogni ordine e grado sono stati posti di fronte a termini non ben definiti, non chiari. È il caso delle seguenti espressioni: abilità, competenze, conoscenze. Sulle definizioni di queste parole vi è una convergenza di idee; così, le abilità indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi; le conoscenze indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento; le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro, di studio e nello sviluppo professionale e/o personale.

Con il decreto ministeriale 9 del 2010 viene stabilito l'obbligo della certificazione delle competenze acquisite dagli studenti che completano il proprio ciclo decennale di studi. Questa richiesta ha rappresentato una novità per la scuola italiana, che è stata chiamata a valutare non solo le conoscenze e le abilità degli studenti, ma anche le loro competenze in contesti reali o verosimili.

Il nuovo bambino? Competente!

Come superamento della concezione del bambino "tutto intuizione, fantasia e sentimento" si è proposto quella del "bambino competente". Secondo tale prospettiva, il mondo della scuola si attendeva chiari e precisi orientamenti sin dal momento in cui si è avviato il discorso sui contenuti essenziali della scuola dell'autonomia. Si aspettava che anziché il sapere e le conoscenze essenziali, venissero privilegiate le capacità, le competenze essenziali.

In effetti sul sito dell'INDIRE vi sono indicazioni specifiche al riguardo, utili soprattutto per dettagliare che cosa si intenda per competenza e come essa debba essere valutata e certificata, ma come scrive Goleman: «La nuova misura di eccellenza dà per scontato il possesso di capacità intellettuali e di conoscenze tecniche sufficienti a svolgere il nostro lavoro. Invece, punta principalmente su qualità personali come l'iniziativa e l'empatia, la capacità di adattarsi e d'essere persuasivi».

* Precedentemente pubblicato in «La ricerca», ottobre 2012, n. 1, pp. 91-93.

Per perseguire questo importante e fondamentale obiettivo, occorre che l'insegnante sia competente in campo pedagogico e metodologico-didattico. Anche per lui occorre prevedere parametri in base ai quali misurare, valutare queste competenze (un annoso problema che, nonostante le iniziative di alcuni ministri della pubblica istruzione, non sarà mai risolto).

Oltre alle indicazioni, l'INDIRE ha fornito un modello in base al quale certificare le competenze. Occorre, però, superare questa fase, questa proposta ragionieristico-burocratica e avere l'ardire di volare alto, d'impostare un insegnamento di alto profilo se si vuole che la scuola italiana (tutta) competa alla pari con quella delle altre nazioni.

Valutare è ben più che misurare

Quindi, sì alle competenze, no a un computo matematico per valutarle; si è assistito, infatti, a una levata di scudi contro le prove INVALSI che, per molti docenti, non rendono giustizia al loro impegno nel far acquisire agli alunni le *famigerate* competenze, né al loro sforzo per conseguirle.

Occorre perciò ribadire che la scuola dell'autonomia ha un preminente carattere formativo; che essa mira non tanto all'acquisizione delle conoscenze, quanto a promuovere la capacità di utilizzarle. Occorre mettere al primo posto le motivazioni, gli interessi, gli atteggiamenti.

Come recitano i programmi didattici del 1955: «Scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita». Anche nel cosiddetto "documento dei saggi" sui saperi essenziali si ritrovano alcune affermazioni orientate in tal senso, ad esempio che: «La lettura va intesa e sollecitata anche come emozione immediata e bisogno-piacere inesauribile».

Per compiere il tanto sospirato salto di qualità occorrerebbe che la scuola abbandonasse la prospettiva nozionistica che ancora la pervade e concedesse spazio agli atteggiamenti, alla motivazione. Ogni docente, entrando in aula, dovrebbe domandarsi non solo che cosa deve insegnare, ma quali sono le capacità che gli alunni debbono apprendere e soprattutto quali sono gli atteggiamenti che egli deve suscitare nei singoli alunni.

Maragliano, in *Sintesi dei lavori della commissione dei quarantaquattro saggi sui saperi essenziali*, 1997, scrive: «Compito prioritario della nuova scuola è la creazione di ambienti idonei all'apprendimento che abbandonino la sequenza tradizionale fra lezione, studio individuale e interrogazione, per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e

nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi». Si tratta, quindi, di un'impostazione seminariale e laboratoriale; non dice, infatti, che «integrino», ma che «abbandonino» la sequenza tradizionale.

A questa proposta si aggiungono le dichiarazioni della commissione ristretta sui saperi essenziali, che afferma la «pari dignità» della parola scritta, dell'immagine, del suono e di tutti i saperi disciplinari, in quanto «tutti prodotti dalla mente umana».

Il percorso che conduce al possesso della competenza è quindi lungo, e le indicazioni fornite dall'INDIRE per il riconoscimento d'una competenza sono sì corrette ma non complete, in quanto occorre vedere l'alunno in modo "olistico" e tali indicazioni non lo consentono. Sono finalizzate al qui e all'ora, mentre se si vuole che l'alunno mantenga e coltivi l'interesse per il sapere, per la sua crescita umana, non ci si deve fermare a un arido elenco di punti sulla cui base certificarlo come soggetto competente.

Infatti, dall'attenzione ai processi di apprendimento dei singoli allievi si è passati a una maggiore considerazione dei risultati di tali processi (certificazione delle competenze, in termini di risultati, al termine della scuola primaria e secondaria). Una valutazione che, invece, non tenga conto di tutto il processo e si fermi a celebrare solo l'atto finale non ha senso, in quanto la valutazione è un'azione di processo che ha bisogno di costruirsi con una forte attenzione ai livelli di partenza degli apprendimenti e delle abilità sociali.

In sintonia con tali considerazioni è il contenuto della circolare 84 del 2005, in cui si sottolinea la necessità di «disporre di tempi lunghi per poter procedere a una affidabile certificazione» e di conseguenza rende obbligatoria la compilazione del documento alla fine della scuola primaria e di quella secondaria di primo grado. La circolare aggiunge poi che: «A tal fine è opportuno che i docenti rilevino e registrino *in itinere*, e in forma documentale, la maturazione delle competenze personali degli alunni».

Da questi due diversi approcci alla competenza, derivano modi diversi di progettare lo studio e l'impegno. Un cambiamento relativo e di facciata, se si ritiene competente l'alunno che è in grado di rispondere positivamente alle domande, ai quesiti dell'INVALSI. Un cambiamento profondo, se l'alunno trasforma conoscenze e abilità in un *habitus* che rimarrà per tutta la vita, arricchendosi con il trascorrere del tempo.

Il problema della valutazione non è tanto assegnare un voto, quanto analizzare tale *votazione*, capire cosa contiene o sottende, come l'alunno vi sia arrivato, che cosa ha fatto la scuola per condurvelo, quali possibilità egli ha di progredire e quali pericoli esistano che torni indietro.

5. Normativa

5.1. Legge 8 ottobre 2010, n. 170 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*

(10G0192)

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;
IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
promulga la seguente legge:

Art. 1 Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia

1. La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati “DSA”, che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.
2. Ai fini della presente legge, si intende per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell’imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.
3. Ai fini della presente legge, si intende per disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.
4. Ai fini della presente legge, si intende per disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.
5. Ai fini della presente legge, si intende per discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell’elaborazione dei numeri.
6. La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.
7. Nell’interpretazione delle definizioni di cui ai commi da 2 a 5, si tiene conto dell’evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia.

1. Avvertenza: Il testo delle note qui pubblicato è stato redatto dall’amministrazione competente per materia, ai sensi dell’art. 10, commi 2 e 3, del testo unico delle disposizioni sulle promulgazione delle leggi, sull’emanazione dei decreti del Presidente della Repubblica e sulle pubblicazioni ufficiali della Repubblica italiana, approvato con D.P.R. 28 dicembre 1985, n. 1092, al solo fine di facilitare la lettura delle disposizioni di legge modificate o alle quali è operante il rinvio. Restano invariati il valore e l’efficacia degli atti legislativi qui trascritti.

Art. 2

Finalità

1. La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità:
 - a) garantire il diritto all'istruzione;
 - b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
 - c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
 - d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
 - e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
 - f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
 - g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
 - h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Art. 3

Diagnosi

1. La diagnosi dei DSA è effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale a legislazione vigente ed è comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio sanitario nazionale possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate.
2. Per gli studenti che, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà, la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia.
3. È compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA.

Art. 4

Formazione nella scuola

1. Per gli anni 2010 e 2011, nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, è assicurata un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai DSA, finalizzata ad acquisire la competenza per individuarne precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate.
2. Per le finalità di cui al comma 1 è autorizzata una spesa pari a un milione di euro per ciascuno degli anni 2010 e 2011. Al relativo onere si provvede mediante corrispondente utilizzo del Fondo di riserva per le autorizzazioni di spesa delle leggi permanenti di natura corrente iscritto nello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze, come determinato, dalla Tabella C allegata alla legge 23 dicembre 2009, n. 191.

Note all'art. 4: - La legge 23 dicembre 2009, n. 191, (Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato - legge finanziaria 2010) è stata pubblicata nel supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 302 del 30 dicembre 2009.

Art. 5

Misure educative e didattiche di supporto

1. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.
2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono:
 - a) l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;
 - b) 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;
 - c) per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevenendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.
3. Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.
4. Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

Art. 6

Misure per i familiari

1. I familiari fino al primo grado di studenti del primo ciclo dell'istruzione con DSA impegnati nell'assistenza alle attività scolastiche a casa hanno diritto di usufruire di orari di lavoro flessibili.
2. Le modalità di esercizio del diritto di cui al comma 1 sono determinate dai contratti collettivi nazionali di lavoro dei comparti interessati e non devono comportare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Art. 7

Disposizioni di attuazione

1. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro della salute, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, si provvede, entro quattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, ad emanare linee guida per la pre-

disposizione di protocolli regionali, da stipulare entro i successivi sei mesi, per le attività di identificazione precoce di cui all'articolo 3, comma 3.

2. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, entro quattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, con proprio decreto, individua le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti di cui all'articolo 4, le misure educative e didattiche di supporto di cui all'articolo 5, comma 2, nonché le forme di verifica e di valutazione finalizzate ad attuare quanto previsto dall'articolo 5, comma 4.

3. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, da adottare entro due mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, è istituito presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca un Comitato tecnico-scientifico, composto da esperti di comprovata competenza sui DSA. Il Comitato ha compiti istruttori in ordine alle funzioni che la presente legge attribuisce al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Ai componenti del Comitato non spetta alcun compenso. Agli eventuali rimborsi di spese si provvede nel limite delle risorse allo scopo disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

Art. 8

Competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome

1. Sono fatte salve le competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai rispettivi statuti e alle relative norme di attuazione nonché alle disposizioni del titolo V della parte seconda della Costituzione.

2. Entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, le regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono a dare attuazione alle disposizioni della legge stessa.

Art. 9

Clausola di invarianza finanziaria

1. Fatto salvo quanto previsto dall'articolo 4, comma 2, dall'attuazione della presente legge non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 8 ottobre 2010

NAPOLITANO

Berlusconi, Presidente del Consiglio dei Ministri

Visto, il Guardasigilli: Alfano

5.2. Decreto ministeriale luglio 2011, n. 5669

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

Decreto N. 5669

IL MINISTRO

- VISTO l'articolo 34 della Costituzione;
- VISTA la Legge 8 ottobre 2010, n. 170, recante *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*;
- VISTO il Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, relativo al Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione;
- VISTA la Legge 2 agosto 1999, n. 264, recante *Norme in materia di accessi ai corsi universitari*;
- VISTA la Legge 15 marzo 1997, n. 59, di delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa, e, in particolare, l'articolo 21;
- VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, avente a oggetto *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*;
- VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, avente a oggetto *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni*, e, in particolare, l'art. 10;
- VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, sul riordino della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione;
- VISTI i decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 n. 87, 15 marzo 2010 n. 88, e 15 marzo 2010 n. 89, sul riordino degli Istituti Tecnici e Professionali e dei Licei;
- VISTE le *Indicazioni Nazionali* allegate al Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, e le *Indicazioni per il curricolo* di cui al Decreto ministeriale del 31 luglio 2007;
- VISTI il Decreto Interministeriale 7 ottobre 2010, n. 211, concernente gli obiettivi specifici di apprendimento per i percorsi liceali, la Direttiva 15 luglio 2010, n. 57, e la Direttiva 28 luglio 2010, n. 65, per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici e Professionali;
- VISTO il Decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, avente a oggetto *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509*;
- VISTO il C.C.N.L. del personale docente, quadriennio giuridico 2006-09 e 1° biennio economico 2006-07, ed in particolare l'art. 27, concernente il profilo professionale docente;
- RITENUTO necessario ed urgente procedere all'emanazione del decreto di cui all'art. 7, comma 2 della Legge 170/2010, al fine di dare attuazione, a partire dall'anno scolastico 2011/2012, alle norme ivi previste;
- TENUTO CONTO del lavoro istruttorio svolto dal Comitato tecnico scientifico di cui all'art. 7, comma 3, della Legge 8 ottobre 2010, n. 170;

DECRETA

Art. 1**Finalità del decreto**

1. Il presente decreto individua, ai sensi dell'art. 7, comma 2, della Legge 170/2010, le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, le misure educative e didattiche di supporto utili a sostenere il corretto processo di insegnamento/apprendimento fin dalla scuola dell'infanzia, nonché le forme di verifica e di valutazione per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento (di seguito "DSA"), delle scuole di ogni ordine e grado del sistema nazionale di istruzione e nelle università.

Art. 2**Individuazione di alunni e studenti con DSA**

1. Ai fini di cui al precedente articolo, le istituzioni scolastiche provvedono a segnalare alle famiglie le eventuali evidenze, riscontrate nelle prestazioni quotidiane in classe e persistenti nonostante l'applicazione di adeguate attività di recupero didattico mirato, di un possibile disturbo specifico di apprendimento, al fine di avviare il percorso per la diagnosi ai sensi dell'art. 3 della Legge 170/2010.

2. Al fine di garantire agli alunni e agli studenti con disturbi specifici di apprendimento di usufruire delle misure educative e didattiche di supporto di cui all'articolo 5 della Legge 170/2010, gli Uffici Scolastici Regionali attivano tutte le necessarie iniziative e procedure per favorire il rilascio di una certificazione diagnostica dettagliata e tempestiva da parte delle strutture preposte.

3. La certificazione di DSA viene consegnata dalla famiglia ovvero dallo studente di maggiore età alla scuola o all'università, che intraprendono le iniziative ad essa conseguenti.

Art. 3**Linee guida**

1. Gli Uffici Scolastici Regionali, le Istituzioni scolastiche e gli Atenei, per l'attuazione delle disposizioni del presente decreto, tengono conto delle indicazioni contenute nelle allegate *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, che sono parte integrante del presente decreto.

Art. 4**Misure educative e didattiche**

1. Le Istituzioni scolastiche, tenendo conto delle indicazioni contenute nelle allegate *Linee guida*, provvedono ad attuare i necessari interventi pedagogico-didattici per il successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, attivando percorsi di didattica individualizzata e personalizzata e ricorrendo a strumenti compensativi e misure dispensative.

2. I percorsi didattici individualizzati e personalizzati articolano gli obiettivi, compresi comunque all'interno delle indicazioni curriculari nazionali per il primo e per il secondo ciclo,

sulla base del livello e delle modalità di apprendimento dell'alunno e dello studente con DSA, adottando proposte di insegnamento che tengano conto delle abilità possedute e potenzino anche le funzioni non coinvolte nel disturbo.

3. In un'ottica di prevenzione dei DSA, gli insegnanti adottano metodologie didattiche adeguate allo sviluppo delle abilità di letto-scrittura e di calcolo, tenendo conto, nel rispetto della libertà d'insegnamento, delle osservazioni di carattere scientifico contenute al riguardo nelle allegate *Linee guida*.

4. Le Istituzioni scolastiche assicurano l'impiego degli opportuni strumenti compensativi, curando particolarmente l'acquisizione, da parte dell'alunno e dello studente, con DSA delle competenze per un efficiente utilizzo degli stessi.

5. L'adozione delle misure dispensative è finalizzata ad evitare situazioni di affaticamento e di disagio in compiti direttamente coinvolti dal disturbo, senza peraltro ridurre il livello degli obiettivi di apprendimento previsti nei percorsi didattici individualizzati e personalizzati.

Art. 5

Interventi didattici individualizzati e personalizzati

1. La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate.

Art. 6

Forme di verifica e di valutazione

1. La valutazione scolastica, periodica e finale, degli alunni e degli studenti con DSA deve essere coerente con gli interventi pedagogico-didattici di cui ai precedenti articoli.

2. Le Istituzioni scolastiche adottano modalità valutative che consentono all'alunno o allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto, mediante l'applicazione di misure che determinino le condizioni ottimali per l'espletamento della prestazione da valutare – relativamente ai tempi di effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove – riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria.

3. Le Commissioni degli esami di Stato, al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione, tengono in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. Sulla base del disturbo specifico, anche in sede di esami di Stato, possono riservare ai candidati tempi più lunghi di quelli ordinari. Le medesime Commissioni assicurano, altresì, l'utilizzazione di idonei strumenti compensativi e adottano criteri valutativi attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte, anche con riferimento alle prove nazionali INVALSI previste per gli esami di Stato, sia in fase di colloquio.

4. Le Istituzioni scolastiche attuano ogni strategia didattica per consentire ad alunni e studenti con DSA l'apprendimento delle lingue straniere. A tal fine valorizzano le modalità attraverso cui il discente meglio può esprimere le sue competenze, privilegiando l'espressione orale, nonché ricorrendo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative più opportune. Le prove scritte di lingua straniera sono progettate, presentate e valutate secondo modalità compatibili con le difficoltà connesse ai DSA.

5. Fatto salvo quanto definito nel comma precedente, si possono dispensare alunni e studenti dalle prestazioni scritte in lingua straniera in corso d'anno scolastico e in sede di esami di Stato, nel caso in cui ricorrano tutte le condizioni di seguito elencate:

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

In sede di esami di Stato, conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, modalità e contenuti delle prove orali – sostitutive delle prove scritte – sono stabiliti dalle Commissioni, sulla base della documentazione fornita dai consigli di classe.

I candidati con DSA che superano l'esame di Stato conseguono il titolo valido per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado ovvero all'università.

6. Solo in casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico, l'alunno o lo studente possono – su richiesta delle famiglie e conseguente approvazione del consiglio di classe – essere esonerati dall'insegnamento delle lingue straniere e seguire un percorso didattico differenziato.

In sede di esami di Stato, i candidati con DSA che hanno seguito un percorso didattico differenziato e sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'art.13 del D.P.R. n. 323/1998.

7. In ambito universitario, gli Atenei assicurano agli studenti con DSA l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate.

8. Per le prove di ammissione ai corsi di laurea e di laurea magistrale programmati a livello nazionale o da parte delle università, sono previsti tempi aggiuntivi, ritenuti congrui in relazione alla tipologia di prova e comunque non superiori al 30% in più rispetto a quelli stabiliti per la generalità degli studenti, assicurando altresì l'uso degli strumenti compensativi necessari in relazione al tipo di DSA.

9. La valutazione degli esami universitari di profitto è effettuata anche tenendo conto delle indicazioni presenti nelle allegate *Linee guida*.

Art. 7

Interventi per la formazione

1. Le attività di formazione in servizio degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, di cui all'art. 4 della Legge 170/2010, riguardano in particolare i seguenti ambiti:

- a) Legge 8 ottobre 2010, n. 170;
- b) caratteristiche delle diverse tipologie di DSA;

- c) principali strumenti per l'individuazione precoce del rischio di DSA;
- d) strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo;
- e) gestione della classe in presenza di alunni con DSA;
- f) forme adeguate di verifica e di valutazione;
- g) indicazioni ed esercitazioni concernenti le misure educative e didattiche di cui all'art. 4;
- h) forme di orientamento e di accompagnamento per il prosieguo degli studi in ambito universitario, dell'alta formazione e dell'istruzione tecnica superiore;
- i) esperienze di studi di caso di alunni con DSA, per implementare buone pratiche didattiche.

2. Il Ministero predispone appositi piani di formazione – le cui direttive sono riportate nelle allegate *Linee guida* – anche in convenzione con università, enti di ricerca, società scientifiche, associazioni e servizi sanitari territoriali. In particolare, gli Uffici Scolastici Regionali, fatte salve le convenzioni e le intese già in atto, possono stipulare appositi accordi con le facoltà di Scienze della Formazione, nell'ambito dell'Accordo quadro sottoscritto tra il MIUR e la Conferenza nazionale permanente dei Presidi di Scienze della Formazione, per l'attivazione presso le stesse di corsi di perfezionamento o master in didattica e psicopedagogia per i disturbi specifici di apprendimento, rivolti a docenti e dirigenti scolastici delle scuole di ogni ordine e grado.

3. In conformità alle norme sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, le medesime possono attivare, in base alle necessità ed alle risorse, interventi formativi in materia.

Art. 8

Centri Territoriali di Supporto

1. Al fine di garantire l'attuazione delle disposizioni contenute nel presente decreto, le Istituzioni scolastiche attivano tutte le necessarie iniziative e misure per assicurare il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA. In particolare, le istituzioni scolastiche possono avvalersi del supporto tecnico-scientifico fornito dalla rete predisposta dal MIUR, anche attraverso i Centri Territoriali di Supporto (CTS) istituiti con il progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità". I CTS possono essere impiegati come centri di consulenza, formazione, collegamento e monitoraggio ed essere interconnessi telematicamente. Gli operatori dei Centri, opportunamente formati, possono a loro volta essere soggetti promotori di azioni di formazione e aggiornamento.

Art. 9

Gruppo di lavoro nazionale

1. Con successivo decreto del Ministro è istituito un Gruppo di lavoro nazionale con il compito di monitorare l'attuazione delle norme della Legge 170/2010 e delle disposizioni contenute nel presente decreto, nonché con compiti di supporto tecnico all'attività di coordinamento delle iniziative in materia di DSA. Il suddetto Gruppo di lavoro avrà anche compiti consultivi e propositivi, con particolare riguardo:

- alla formulazione di eventuali proposte di revisione delle presenti disposizioni e delle allegate *Linee guida*, sulla base dei progressi della ricerca scientifica, degli esiti dei monitoraggi e dell'evoluzione normativa in materia;

- alla sperimentazione e innovazione metodologico-didattica e disciplinare.
- 2. Le funzioni di Presidente del Gruppo di lavoro nazionale sui DSA sono svolte dal Direttore Generale per lo Studente, la Partecipazione, l'Integrazione e la Comunicazione o da un suo delegato.
- 3. Le funzioni di Segreteria tecnica sono svolte dall'Ufficio settimo della Direzione Generale sopracitata.
- 4. Ai membri del Gruppo di lavoro nazionale non spetta alcun compenso.

Art. 10 **Disapplicazione di precedenti disposizioni in materia**

1. Con l'entrata in vigore del presente Decreto si intendono non più applicabili le disposizioni impartite con la Circolare ministeriale n. 28 del 15 marzo 2007 e con la Nota ministeriale n. 4674 del 10 maggio 2007.

Roma, lì 12 luglio 2011
f.to IL MINISTRO

5.3. DPP. 8 maggio 2008, n. 17-124/Leg Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali (art. 74 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5)*

Considerata l'importanza degli aspetti applicativi, si riporta per esteso il testo del Regolamento.

Capo I Finalità e destinatari

Art. 1 Oggetto

1. Questo regolamento, in attuazione dell'articolo 74 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5 (Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino), di seguito denominata "legge provinciale", disciplina gli interventi per promuovere il pieno esercizio del diritto all'istruzione e alla formazione degli studenti con BES e per assicurare l'integrazione e l'inclusione di tali studenti nella scuola, e in particolare definisce:

- a) le modalità e le procedure per l'attuazione delle misure e dei servizi, anche individualizzati o personalizzati, idonei a garantire la piena partecipazione alle attività educative;
- b) le modalità di accertamento delle difficoltà di apprendimento e dei DSA;
- c) i criteri e le modalità per l'assegnazione delle risorse alle istituzioni scolastiche e formative;
- d) le modalità di accreditamento e individuazione dei soggetti che erogano i servizi previsti dall'articolo 74, comma 2, lettere a), c) e d) della legge provinciale.

2. Oltre agli interventi previsti da questo regolamento, per quanto di rispettiva competenza, la Provincia e le istituzioni scolastiche e formative, per l'integrazione e l'inclusione degli studenti con BES, nel rispetto delle disposizioni previste dalla legge provinciale, provvedono in particolare:

- a) alla fornitura degli altri servizi e all'attivazione degli altri interventi per l'esercizio del diritto allo studio, compreso il trasporto degli studenti con BES;
- b) all'assegnazione e all'utilizzazione degli operatori delle istituzioni scolastiche e formative;
- c) all'attivazione di contratti d'opera;
- d) alla ripartizione e all'utilizzazione del fondo per la qualità del sistema educativo provinciale;
- e) all'acquisizione di attrezzature specialistiche.

Art. 2 Definizioni

1. Per i fini di questo regolamento valgono le seguenti definizioni:

- a) istituzioni scolastiche e formative^{*)}: le istituzioni scolastiche e formative provinciali regolate dalla legge provinciale;

* BES, *Linee Guida*, Provincia Autonoma di Trento, Dipartimento della Conoscenza, 2012.

- b) integrazione”: sistema di interventi rivolto agli studenti con disabilità certificata e che coinvolge tutta la comunità scolastica nella predisposizione e nell’attuazione di un PEI, avvalendosi di una pluralità di figure e di strumenti secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n 104 (Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate) e da questo regolamento;
- c) inclusione”: sistema di interventi rivolto agli studenti individuati dall’articolo 3, comma 1, lettere b) e c) e che comporta l’attivazione di specifiche scelte metodologiche e organizzative nonché l’utilizzo di una didattica volta a favorire l’effettiva partecipazione degli studenti stessi, a prescindere dalle condizioni personali e sociali;
- d) bisogni educativi speciali (BES)”: bisogni derivanti da disabilità, da disturbi e difficoltà di apprendimento ovvero da situazioni di svantaggio determinate da particolari condizioni sociali o ambientali secondo l’articolazione specificata dalla legge provinciale e da questo regolamento;
- e) classificazione internazionale delle malattie (ICD)”: sistema di classificazione delle malattie definita dall’Organizzazione mondiale della sanità;
- f) manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (DSM)”: vigente sistema multiasiale di classificazione e registrazione dei disturbi mentali;
- g) disturbi specifici di apprendimento (DSA)”: disturbi evolutivi delle abilità scolastiche che comprendono il disturbo specifico della lettura, della computazione e delle abilità aritmetiche o disturbi misti delle capacità scolastiche; i predetti disturbi interessano uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale;
- h) profilo dinamico funzionale (PDF)”: documento che, in relazione a quanto stabilito dall’articolo 12 della legge n. 104 del 1992, indica le caratteristiche fisiche, psichiche, sociali e affettive dello studente con disabilità certificata e delinea le sue capacità e possibilità di recupero e di sviluppo;
- i) Piano Educativo Individualizzato (PEI)”: documento che, in relazione a quanto stabilito dall’articolo 12 della legge n. 104 del 1992, individua un percorso educativo volto a promuovere un progetto di vita complessivo dello studente; il progetto di vita tiene conto della dimensione identitaria e sociale dello studente e può prevedere l’ampliamento dell’azione educativa attraverso attività di integrazione tra istituzione scolastica e formativa e territorio finalizzate all’integrazione sociale e all’attuazione di successivi possibili inserimenti lavorativi;
- j) progetto educativo personalizzato (PEP)”: percorso educativo basato sulle caratteristiche evolutive dello studente e finalizzato ad adeguare, anche in termini temporanei, il curriculum alle esigenze formative dello studente stesso.

Art. 3

Destinatari degli interventi

1. Destinatari delle misure e dei servizi previsti da questo regolamento sono gli studenti frequentanti le istituzioni scolastiche e formative che:

- a) si trovano in situazione di disabilità certificata, ai sensi della legge n. 104 del 1992 e della normativa provinciale in materia di assistenza, con una diagnosi redatta sulla base della

classificazione per categorie diagnostiche prevista dalla ICD; rientrano in tale situazione anche gli studenti che presentano problemi del linguaggio e della comunicazione conseguenti a minorazioni visive e uditive;

b) non si trovano in situazione di disabilità certificata, ma presentano un DSA accertato da un neuropsichiatra o da uno psicologo esperto dell'età evolutiva nel rispetto di quanto stabilito dalla normativa provinciale in materia di assistenza, sulla base dell'ICD e del DSM. A tal fine il neuropsichiatra o lo psicologo esperto dell'età evolutiva redige, oltre ad una diagnosi, una relazione clinica in cui sono evidenziati gli strumenti compensativi e le misure dispensative da adottare, nell'ambito di quanto stabilito dall'articolo 6; la relazione clinica è aggiornata in caso di passaggio dello studente da un grado di scuola ad un altro, ovvero qualora lo specialista o lo psicologo lo ritenga necessario, anche tenendo conto delle indicazioni del Consiglio di classe o della famiglia;

c) presentano situazioni di svantaggio, anche in relazione a quanto previsto dall'articolo 8, comma 1, lettera h), della legge provinciale, determinate da particolari condizioni sociali o ambientali e difficoltà di apprendimento tali da compromettere in modo significativo la frequenza e il positivo svolgimento del percorso di istruzione e formazione.

Capo II Misure e servizi per gli studenti con bisogni educativi speciali

Art. 4

Misure e servizi erogati dalle istituzioni scolastiche e formative

1. In attuazione di quanto stabilito dall'articolo 18, comma 3, lettera d), della legge provinciale, le istituzioni scolastiche e formative, al fine di assicurare l'integrazione e l'inclusione degli studenti con BES, definiscono nel progetto d'istituto le misure e i servizi a favore degli studenti stessi, prevedendo in particolare:

- a) gli obiettivi specifici di apprendimento delle attività educative e didattiche;
- b) l'attivazione di progetti per il conseguimento del titolo di studio, per l'orientamento nella scelta dei percorsi del secondo ciclo e per il proseguimento del percorso di istruzione e formazione, secondo quanto previsto dall'articolo 58 della legge provinciale;
- c) la collaborazione tra gli organi dell'istituzione scolastica e formativa, nonché tra l'istituzione stessa, le famiglie, l'Azienda provinciale per i servizi sanitarie e le altre figure che sono coinvolte nel percorso educativo e formativo;
- d) l'utilizzazione di attrezzature tecnologiche e di sussidi didattici idonei ad assicurare la realizzazione del diritto all'istruzione e alla formazione da parte degli studenti con BES;
- e) il coinvolgimento degli enti locali e degli altri soggetti culturali, economici e associativi presenti sul territorio;
- f) le forme e i tempi di consultazione delle figure professionali specifiche utilizzate per sostenere il percorso educativo degli studenti con BES.

2. Per la realizzazione delle misure e dei servizi previsti nel progetto d'istituto, le istituzioni scolastiche e formative predispongono il piano d'intervento, secondo quanto disposto dall'articolo 9, e si avvalgono dei docenti referenti individuati ai sensi dell'articolo 10.

3. La carta dei servizi dell'istituzione specifica anche i diritti degli studenti con BES.

Art. 5

Interventi a favore degli studenti con disabilità certificata

1. Per ciascuno studente con disabilità certificata ai sensi della legge n. 104 del 1992, le istituzioni scolastiche e formative applicano quanto previsto dalla medesima legge e dalla legge provinciale 10 settembre 2003, n. 8 (Disposizioni per l'attuazione delle politiche a favore delle persone in situazione di handicap), predisponendo in particolare un PDF, un PEI, nonché un fascicolo personale contenente la documentazione relativa alla certificazione della disabilità e al percorso scolastico dello studente.

2. Ai sensi di quanto disposto dall'articolo 74, comma 2, lettere d) ed e), della legge provinciale, per ciascuno studente con disabilità certificata le istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo, in accordo con la famiglia e lo specialista o lo psicologo che segue lo studente, possono in particolare:

- a) predisporre e realizzare progetti di istruzione e formazione professionale fino al compimento del ventesimo anno di età anche in collaborazione, prestata gratuitamente, con centri di riabilitazione, con organizzazioni di volontariato, con soggetti privati, nonché avvalendosi, ai sensi del capo IV, dei soggetti accreditati;
- b) previa autorizzazione della struttura provinciale competente in materia istruzione e formazione professionale, predisporre progetti per la prosecuzione del percorso di formazione e istruzione professionale, volti all'inserimento lavorativo, da realizzare avvalendosi dei soggetti accreditati ai sensi del capo IV, anche fino al compimento del venticinquesimo anno di età;
- c) attivare e coordinare progetti finalizzati all'integrazione sociale e lavorativa anche mediante l'attuazione di percorsi in alternanza scuola-lavoro.

3. Nei passaggi dello studente da un'istituzione scolastica o formativa ad un'altra, il dirigente dell'istituzione di provenienza trasmette il fascicolo personale all'istituzione di arrivo. Dopo la conclusione del percorso scolastico o formativo, il dirigente dell'istituzione trasmette altresì il fascicolo personale alle strutture provinciali competenti in materia di inserimento lavorativo.

Art. 6

Interventi a favore degli studenti con disturbi specifici di apprendimento

1. Per ciascuno studente con DSA le istituzioni scolastiche e formative predispongono un PEP, nel rispetto delle disposizioni generali sull'ordinamento dei cicli scolastici e formativi e relativi piani di studio, previste dalla legge provinciale; il PEP specifica le misure dispensative e gli strumenti compensativi definiti nella relazione clinica del neuropsichiatra o dello psicologo esperto dell'età evolutiva da utilizzare dai docenti nell'ambito dei percorsi personalizzati attivati per lo studente con DSA.

2. Le misure dispensative individuate nel PEP consistono nell'adozione di metodologie e di attività didattiche rapportate alle capacità individuali e all'entità del DSA e in particolare possono prevedere:

- a) l'esonero da specifiche modalità relative a prestazioni didattiche e formative quali la lettura ad alta voce, la scrittura veloce sotto dettatura, l'uso del vocabolario, lo studio mne-

monico delle tabelline, lo studio delle lingue straniere in forma scritta, il prendere appunti, l'uso del diario ed altre eventuali ulteriori modalità;

b) tempi più lunghi e modalità differenziate per le verifiche scritte e orali e per lo studio rispetto ai tempi e alle modalità concessi agli altri studenti della classe;

c) modalità specifiche per la valutazione periodica, annuale e per quella relativa alle prove d'esame, secondo quanto previsto dal regolamento di attuazione dell'articolo 60 della legge provinciale.

3. Gli strumenti compensativi previsti dal PEP indicano:

a) le attrezzature e gli strumenti alternativi, informatici e tecnologici utili a facilitare l'apprendimento dello studente, da garantire anche per la valutazione periodica, annuale e per quella relativa alle prove d'esame, secondo quanto previsto dal regolamento di attuazione dell'articolo 60 della legge provinciale;

b) l'organizzazione delle aule e delle attività didattiche adeguata ai DSA dello studente;

c) l'individuazione di testi e documentazione didattica idonei all'apprendimento.

Art. 7

Interventi per gli studenti in situazioni di svantaggio

1. Su indicazione del Consiglio di classe, previo parere della famiglia e di uno specialista in psicologia o in neuropsichiatria, l'istituzione scolastica e formativa individua lo studente che presenta situazioni di svantaggio, come definite dall'articolo 3, comma 1, lettera c), al fine di favorirne la positiva evoluzione del percorso scolastico e formativo secondo quanto previsto da questo articolo.

2. Nel rispetto delle disposizioni generali sull'ordinamento dei cicli scolastici e formativi e relativi piani di studio previste dalla legge provinciale e con riferimento agli obiettivi generali del processo formativo, l'istituzione scolastica e formativa definisce per gli studenti che presentano situazioni di svantaggio un PEP che prevede in particolare:

a) gli obiettivi specifici di apprendimento e adeguati alle effettive capacità dello studente, al fine di consentire lo sviluppo delle potenzialità e la piena partecipazione dello studente;

b) gli interventi volti a favorire il superamento delle situazioni di svantaggio nonché la prevenzione dell'abbandono scolastico; tali interventi sono effettuati anche attraverso iniziative formative integrate fra istituzioni del medesimo ciclo di istruzione e formazione o tra istituzioni del primo e del secondo ciclo e in collaborazione con i servizi sociali o con le realtà educative e formative extrascolastiche presenti sul territorio;

c) le azioni specifiche di orientamento e, in coerenza con quanto previsto dall'articolo 65 della legge provinciale, di alternanza scuola-lavoro;

d) l'eventuale esonero dall'apprendimento di una o di entrambe le lingue straniere secondo quanto stabilito dalla Giunta provinciale in attuazione dell'articolo 2 della legge provinciale 14 luglio 1997, n. 11, (Insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo. Modifiche delle leggi provinciali 29 aprile 1983, n. 12 e 23 giugno 1986, n. 15);

e) le attività di integrazione fra percorsi didattici volte a conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione secondo quanto previsto dall'articolo 58, comma 1, della legge provinciale.

Capo III Modalità organizzative

Art. 8

Definizione degli interventi di integrazione e di inclusione a livello della classe

1. Per promuovere l'integrazione e l'inclusione degli studenti con BES nell'ambito dell'attività della classe, il Consiglio di classe, tenendo conto in particolare dei PEI e PEP redatti per gli studenti con BES, predisporre un documento, da trasmettere al dirigente dell'istituzione scolastica e formativa, contenente:

- a) le tipologie di BES presenti nella classe;
- b) il tempo scuola della classe e l'eventuale variazione dello stesso per gli studenti con disabilità certificata;
- c) la descrizione delle caratteristiche del contesto educativo e ambientale complessivo della classe;
- d) la proposta delle risorse umane e strumentali da utilizzare complessivamente nell'ambito della classe.

Art. 9

Piano d'intervento delle istituzioni scolastiche e formative provinciali

1. Entro la data stabilita dalla struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione professionale, l'istituzione scolastica e formativa predisporre e inviare alla struttura provinciale medesima, un piano d'intervento definito tenendo conto del progetto d'istituto e del documento predisposto da ciascun Consiglio di classe ai sensi dell'articolo 8.

2. Il piano d'intervento contiene le richieste delle risorse umane e strumentali necessarie per la realizzazione delle misure e dei servizi di integrazione e inclusione degli studenti con BES che frequentano l'istituzione medesima. L'istituzione scolastica e formativa, in particolare, per sostenere i processi di apprendimento e l'integrazione degli studenti che presentano problemi del linguaggio e della comunicazione conseguenti a minorazioni visive e uditive, evidenzia nel piano d'intervento le figure professionali necessarie per facilitare la comunicazione, per favorire la lettura domiciliare e l'utilizzazione del linguaggio dei segni, sia in ambito scolastico che extrascolastico; per l'attivazione di questi servizi l'istituzione scolastica e formativa consulta lo specialista o lo psicologo che segue lo studente e la famiglia dello stesso.

3. Relativamente alle classi iniziali del primo e del secondo ciclo, l'istituzione scolastica e formativa nella predisposizione del piano d'intervento tiene conto in particolare dei seguenti aspetti:

- a) del numero e tipologia degli studenti con BES iscritti;
- b) dei dati dell'anagrafe degli studenti, prevista dall'articolo 111 della legge provinciale, dai quali si può desumere la composizione delle classi;
- c) della documentazione trasmessa dalla scuola dell'infanzia e dall'istituzione scolastica e formativa di provenienza, secondo modalità definite dalla Giunta provinciale.

4. In relazione alle richieste contenute nei piani d'intervento, le strutture provinciali rispettivamente competenti in materia di istruzione e formazione professionale nonché in materia di gestione delle risorse umane della scuola e della formazione assegnano alle istituzioni scola-

stiche e formative le risorse necessarie nel limite degli stanziamenti di bilancio, in conformità a quanto disposto dalla Giunta provinciale ai sensi degli articoli 86 e 112 della legge provinciale e tenuto conto della coerenza tra le risorse richieste e le misure e gli interventi previsti.

5. Successivamente all'assegnazione delle risorse e comunque in relazione alle risorse disponibili l'istituzione scolastica e formativa provvede alla programmazione definitiva degli interventi e delle misure per gli studenti con BES sia di carattere strumentale sia educativo, compresi i PEI e i PEP.

Art. 10

Docente referente

1. Per ciascuno studente con BES il Consiglio di classe individua, nell'ambito dei docenti del Consiglio stesso, un docente referente che provvede all'elaborazione della proposta di PDF, di PEI e di PEP, da sottoporre, per l'approvazione, al Consiglio di classe.

2. All'attuazione delle misure e degli interventi previsti nei PDF, nei PEI e nei PEP, approvati dal Consiglio di classe, provvedono tutti i docenti della classe nonché il docente referente che cura in particolare:

- a) per ciascuno studente con disabilità certificata, la redazione del PDF avvalendosi dell'apporto dei docenti curricolari, dello specialista o dello psicologo, che ha in cura lo studente, e con la collaborazione della famiglia dello studente. Il docente referente aggiorna il PDF entro l'ultimo anno scolastico di frequenza della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, nel corso della frequenza di un percorso del secondo ciclo e ogni qualvolta si verificano circostanze che possono incidere sui contenuti dello stesso;
- b) per ciascuno studente con disabilità certificata, la redazione, con cadenza annuale, del PEI avvalendosi dell'apporto dei docenti curricolari, in coerenza con il PDF;
- c) la promozione e il coordinamento delle misure e dei servizi previsti nell'ambito del PEI o del PEP;
- d) il costante coinvolgimento della famiglia dello studente;
- e) la facilitazione dei rapporti con i referenti che seguono lo studente sotto il profilo sanitario e socioassistenziale, promuovendo l'intervento coordinato dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con le altre attività sul territorio, gestite da enti pubblici e privati coinvolti nel percorso formativo;
- f) la tenuta e l'aggiornamento della documentazione relativa allo studente con BES, secondo modalità definite dalla Giunta provinciale.

Art. 11

Verifica e valutazione degli interventi

1. Il nucleo di controllo previsto dall'articolo 44 della legge provinciale provvede alla verifica della corretta attuazione e gestione finanziaria, amministrativa e patrimoniale delle misure e dei servizi previsti da questo regolamento.

2. Il comitato provinciale di valutazione del sistema educativo, ai sensi dell'articolo 43, comma 1, lettera c), della legge provinciale, valuta l'efficienza e l'efficacia degli interventi realizzati in applicazione di questo regolamento.

Capo IV Requisiti e modalità per l'accreditamento e l'individuazione dei soggetti erogatori di servizi

Art. 12

Requisiti e condizioni per l'accreditamento

1. Per l'accreditamento dei soggetti che erogano i servizi previsti dall'articolo 74, comma 2, lettere a), c) e d), della legge provinciale, la struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione professionale verifica la presenza, in capo agli stessi, dei seguenti requisiti e condizioni:

- a) l'indicazione nell'oggetto delle attività svolte, quale definito dallo statuto o dall'atto costitutivo dell'ente, della specifica tipologia d'intervento a favore di soggetti con BES e in particolare a favore di quelli che presentano problemi del linguaggio e della comunicazione conseguenti a minorazioni visive e uditive nel caso di servizi agli stessi rivolti;
- b) l'esperienza almeno biennale nel campo dell'assistenza a soggetti con BES riferita alle diverse tipologie e forme d'intervento individuate dalla Giunta provinciale; tale esperienza è rilevabile attraverso la dimostrazione dell'attività svolta in particolare mediante l'illustrazione complessiva dell'approccio metodologico seguito, delle strategie e dei programmi elaborati, delle professionalità utilizzate;
- c) l'assenza di scopo di lucro;
- d) l'impegno a rispettare la disciplina normativa e contrattuale nazionale e provinciale di riferimento in materia previdenziale e di lavoro;
- e) non trovarsi in stato di fallimento, di liquidazione, di amministrazione controllata, di concordato preventivo o di qualsiasi altra situazione equivalente secondo la legislazione dello Stato in cui il soggetto richiedente l'accreditamento risiede, o di procedimento per la dichiarazione di una di tali situazioni;
- f) la circostanza che gli amministratori e il rappresentante legale dell'ente presentino requisiti soggettivi di affidabilità e in particolare non abbiano riportato condanna, con sentenza passata in giudicato o con sentenza di applicazione della pena su richiesta delle parti o con decreto penale di condanna, per delitti contro la moralità pubblica, il buon costume, contro l'assistenza familiare, contro la vita e l'incolumità individuale, contro la personalità individuale e delitti di violenza sessuale;
- g) la dotazione, nell'organigramma delle risorse umane, di uno staff tecnico-scientifico con esperienza almeno biennale nel campo dell'assistenza a soggetti con BES, da comprovare attraverso la rendicontazione di precedenti esperienze;
- h) l'impegno ad accettare in ogni momento il controllo della Provincia, anche sotto forma di verifica ispettiva, in ordine alla sussistenza dei requisiti di accreditamento.

Art. 13

Adempimenti per l'accreditamento e l'iscrizione nel registro

1. All'istituzione, alla gestione, all'aggiornamento e alle forme di pubblicità del registro dei soggetti accreditati provvede la struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione professionale, secondo le modalità stabilite dalla Giunta provinciale, che prevedono in particolare l'articolazione del registro in sezioni riferite alle diverse tipologie e forme d'intervento.

2. I soggetti che intendano accreditarsi al fine di erogare i servizi previsti dall'articolo 74, comma 2, lettere a), c) e d), della legge provinciale, presentano apposita richiesta alla struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione professionale.
3. Il dirigente della struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione professionale, in caso di esito favorevole delle verifica in ordine al possesso dei requisiti stabiliti dall'articolo 12, rilascia il provvedimento di accreditamento e dispone l'iscrizione del soggetto accreditato nel registro previsto dal comma 1.
4. La struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione professionale rende noto periodicamente con apposito avviso pubblicizzato sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, sul Bollettino ufficiale della Regione Trentino-Alto Adige, nonché tramite mezzi di comunicazione, i termini e le modalità per l'accreditamento.

Art. 14

Controlli, sospensione, revoca e decadenza dell'accreditamento

1. Durante il periodo di durata dell'accreditamento, i soggetti accreditati hanno l'obbligo di confermare al termine di ogni anno, mediante comunicazione scritta, la permanenza dei requisiti richiesti, nonché il rispetto degli impegni prescritti dall'articolo 12. In mancanza della predetta comunicazione, previo in ogni caso invito a provvedere, l'accreditamento è revocato con provvedimento del dirigente della struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione professionale.
2. Nel caso in cui, anche a seguito dell'attività di controllo prevista dall'articolo 12, comma 1, lettera h), si riscontri che il soggetto accreditato non sia più in possesso di uno o più requisiti previsti dall'articolo 12 o risulti il mancato rispetto degli impegni assunti ai sensi dell'articolo medesimo, la struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione segnala all'interessato le irregolarità riscontrate e lo invita a presentare entro un congruo termine le eventuali controdeduzioni.
3. Trascorso inutilmente il termine previsto dal comma 2 o nel caso di mancato accoglimento delle controdeduzioni:
 - a) ove le irregolarità siano rimediabili da parte del soggetto, il dirigente della struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione dispone la sospensione del provvedimento di accreditamento e stabilisce gli adempimenti e le prescrizioni necessari per regolarizzare la sua posizione, nonché il termine per la regolarizzazione. La sospensione opera fino a quando il soggetto abbia provveduto a regolarizzare la sua posizione entro il termine stabilito allo scopo;
 - b) nel caso in cui il soggetto interessato perda i requisiti previsti dall'articolo 12, comma 1, lettere e) e f), o non ottemperi nei termini alle prescrizioni ed agli adempimenti stabiliti ai sensi della lettera a) di questo comma, il dirigente della struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione dichiara la decadenza dall'accreditamento.
4. Nei casi disciplinati dai commi 1 e 3, la struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione professionale può consentire, per l'anno scolastico in corso, la prosecuzione dei servizi già affidati fino alla conclusione delle lezioni o degli esami.
5. Fermo restando quanto disposto dal comma 4, il provvedimento di revoca o di dichiarazione di decadenza dell'accreditamento comporta la cancellazione dal registro dei soggetti accreditati e il venir meno degli affidamenti in essere.

Art. 15

Modalità di affidamento dei servizi ai soggetti accreditati

1. L'erogazione dei servizi da parte delle strutture provinciali rispettivamente competenti in materia di istruzione e formazione professionale nonché in materia di gestione delle risorse umane della scuola e della formazione e da parte delle istituzioni scolastiche e formative è effettuata secondo le seguenti modalità:

- a) mediante l'affidamento del servizio a uno o più tra i soggetti accreditati, individuati secondo quanto previsto dal comma 2;
- b) mediante l'affidamento diretto dei servizi, secondo modalità non discriminatorie, a tutti i soggetti che ne facciano domanda e accreditati per l'erogazione della specifica tipologia e forma d'intervento richiesta, fatto salvo quanto disposto dal comma 3.

2. Nel caso di affidamento del servizio secondo la modalità indicata dal comma 1, lettera a), si procede mediante adeguata procedura effettuata nel rispetto di quanto segue:

- a) ai soggetti accreditati per l'erogazione della specifica tipologia e forma d'intervento richiesta deve essere inviato apposito capitolato speciale che contiene in particolare gli elementi indicati dal comma 4;
- b) per la presentazione dell'offerta il soggetto accreditato deve utilizzare esclusivamente apposita busta, fornita dall'amministrazione che procede all'affidamento, trasmessa unitamente alla richiesta di offerta, sulla quale sono indicati il giorno di scadenza e gli elementi per l'individuazione dell'oggetto a cui la procedura comparativa si riferisce;
- c) alla scadenza del termine di presentazione dell'offerta, le buste contenenti le offerte sono aperte alla presenza del responsabile dell'amministrazione che procede all'affidamento, coadiuvato da due collaboratori che appongono, su ogni foglio dei documenti trasmessi, il timbro dell'amministrazione stessa, la data di apertura, la loro firma e provvedono alla stesura di apposito verbale;
- d) dopo l'apertura delle buste, per la scelta di uno o più contraenti, si procede alla valutazione delle offerte mediante un esame comparativo delle stesse. La valutazione delle offerte avviene prendendo in considerazione gli elementi contenuti nel capitolato e attendendosi in particolare al criterio che l'incidenza del prezzo offerto rispetto al punteggio totale attribuibile non può superare il trenta per cento e tenendo conto della qualità della prestazione.

3. L'affidamento diretto del servizio secondo la modalità indicata dal comma 1, lettera b), è consentito:

- a) nei casi in cui è ammessa la trattativa privata ai sensi della vigente normativa provinciale in materia di contratti;
- b) in casi eccezionali di particolare urgenza e indifferibilità dell'intervento; ove ricorra tale presupposto, è possibile affidare motivatamente il servizio, per il periodo strettamente necessario, anche a un soggetto non accreditato.

4. Il capitolato speciale deve prevedere in particolare:

- a) la quantità dei servizi;
- b) gli elementi tecnici atti ad individuare l'oggetto della richiesta;
- c) gli elementi che sono presi in considerazione per la valutazione dell'offerta;

d) il divieto del subappalto dei servizi affidati, salvo diversa indicazione con esclusivo riferimento alle parti del servizio non consistenti in prestazioni sociali;

e) per l'affidamento dei servizi previsti dall'articolo 74, comma 2, lettera c), della legge provinciale, le modalità di svolgimento del servizio sul territorio, nonché la dotazione, nell'organigramma delle risorse umane, di uno staff tecnico-scientifico con esperienza almeno biennale nel settore d'intervento a favore degli studenti che presentano problemi del linguaggio e della comunicazione conseguenti a minorazioni visive e uditive;

f) per l'affidamento dei servizi previsti dall'articolo 74, comma 2, lettera d), della legge provinciale, le modalità di svolgimento del servizio sul territorio; il soggetto affidatario deve avere la disponibilità di un'adeguata struttura organizzativa in provincia di Trento e in particolare la disponibilità di locali e attrezzature idonee allo svolgimento dell'attività, eventualmente anche attraverso la costituzione di rapporti di collaborazione con ulteriori soggetti pubblici e privati operanti sul territorio; tale elemento deve essere posseduto prima dell'inizio dell'anno scolastico;

g) l'adozione da parte del soggetto affidatario di procedure di controllo, verifica e valutazione dell'attività svolta e dei risultati raggiunti, sia con riferimento alle singole azioni promosse sia con riguardo agli obiettivi definiti dalla programmazione e alle strategie adottate;

h) l'obbligo, da parte del soggetto affidatario, di impiegare personale che, qualora operi direttamente con gli studenti con BES:

1) sia in possesso di un diploma di istruzione secondaria superiore pertinente al servizio affidato, o un diploma di educatore professionale, o di operatore socio-educativo, o di assistente sociale, o laurea nelle aree dell'educazione, psicologica e pedagogica, o specializzazione polivalente per l'insegnamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970 (Norme in materia di scuole aventi particolari finalità), o titoli equipollenti;

2) non abbia riportato condanna, con sentenza passata in giudicato o con sentenza di applicazione della pena su richiesta delle parti o con decreto penale di condanna, per delitti contro la moralità pubblica, il buon costume, contro l'assistenza familiare, contro la vita e l'incolumità individuale, contro la personalità individuale e di violenza sessuale;

i) l'obbligo, da parte del soggetto affidatario, di impiegare personale che, qualora operi direttamente interventi con gli studenti che presentano problemi del linguaggio e della comunicazione conseguenti a minorazioni visive e uditive, sia in possesso di:

1) una attestazione comprovante la conoscenza della lingua dei segni italiana o del linguaggio Braille e tiflodidattica a seconda della tipologia della disabilità;

2) una documentazione comprovante un percorso formativo successivo al diploma conclusivo del secondo ciclo di istruzione, per almeno duecento ore, inerente la metodologia della progettazione pedagogica;

j) se all'affidamento dei servizi procedono le strutture provinciali rispettivamente competenti in materia di istruzione e formazione professionale nonché in materia di gestione delle risorse umane della scuola e della formazione, l'individuazione dei casi e delle modalità con cui il soggetto affidatario provvede ad erogare il servizio alle istituzioni scolastiche e formative individuate dalla struttura stessa, in particolare per l'attuazione delle finalità previste dagli articoli 5 e 7.

5. Le strutture provinciali rispettivamente competenti in materia di istruzione e formazione

professionale nonché in materia di gestione delle risorse umane della scuola e della formazione possono comunque richiedere ai soggetti affidatari, al fine dello svolgimento del servizio:

- a) il coinvolgimento del volontariato;
- b) la predisposizione di programmi d'intervento individuali, concordati con gli utenti;
- c) il coinvolgimento degli utenti nella valutazione periodica del servizio e dei risultati, anche attraverso l'attivazione di strumenti per la raccolta di suggerimenti e reclami;
- d) l'attivazione di un servizio di tutoraggio a costante supporto degli utenti.

Art. 16

Adempimenti conseguenti all'affidamento dei servizi

1. Le strutture provinciali rispettivamente competenti in materia di istruzione e formazione professionale nonché in materia di gestione delle risorse umane della scuola e della formazione e le istituzioni scolastiche e formative sono tenute a verificare l'assolvimento, da parte del soggetto affidatario, degli adempimenti retributivi e contributivi nei confronti del personale impiegato, ivi compresi i soci lavoratori delle cooperative; in caso di inadempimento sono altresì tenute, nei limiti del corrispettivo dovuto all'affidatario e previo invito alla regolarizzazione, a pagare direttamente ai lavoratori le prestazioni dovute nonché a sanare il debito assicurativo e previdenziale nei confronti degli istituti assicuratori.

2. Nel caso di mutamento del soggetto erogatore del servizio, il nuovo affidatario che, al fine dello svolgimento di tale servizio deve provvedere all'assunzione di nuovo personale, è tenuto prioritariamente all'assunzione dei lavoratori dipendenti già impegnati nei servizi medesimi presso il soggetto erogatore precedente.

Capo V Disposizioni finali, transitorie e abrogazione

Art. 17

Disposizioni per le istituzioni scolastiche e formative paritarie

1. Le istituzioni scolastiche e formative paritarie perseguono le finalità di integrazione e inclusione a favore degli studenti con BES previste da questo regolamento. A tal fine le istituzioni scolastiche e formative paritarie realizzano gli interventi e le misure individuate dall'articolo 4, comma 2, provvedendo in particolare alla definizione di un PEI o di un PEP, secondo quanto disposto da questo regolamento.

2. Le istituzioni scolastiche e formative paritarie possono fruire dei contributi per la realizzazione di misure e servizi a sostegno degli studenti con BES secondo quanto stabilito dal regolamento di attuazione degli articoli 36 e 76 della legge provinciale.

Art. 18

Disposizioni finali

1. La Provincia, le istituzioni scolastiche e formative anche paritarie e le scuole dell'infanzia anche equiparate garantiscono agli studenti con BES, secondo modalità stabilite dalla Giunta provinciale, la continuità del processo educativo assicurando in particolare la reciproca informativa.

2. Ai fini della valutazione degli studenti con BES che frequentano un percorso di istruzione o formazione trova applicazione quanto stabilito dal regolamento di attuazione dell'articolo 60 della legge provinciale e, fino a tale data, quanto disposto dalla normativa vigente.

3. Al fine di assicurare la precocità degli interventi, il capitolato speciale per l'affidamento dei servizi indicati dall'articolo 74, comma 2, lettera c), della legge provinciale, può prevedere anche la prestazione di servizi volti al sostegno dei processi di integrazione attivati dalle scuole dell'infanzia provinciale ed equiparate a favore dei bambini che presentano problemi del linguaggio e della comunicazione conseguenti a minorazioni visive o uditive, nel rispetto della legge provinciale 21 marzo 1977, n. 13, (Ordinamento della scuola dell'infanzia della provincia autonoma di Trento) in particolare per quanto riguarda la quantificazione e il riconoscimento della spesa.

Art. 19

Disposizioni transitorie

1. Fino alla data di decorrenza del riconoscimento della parità ai centri di formazione professionale, convenzionati ai sensi dell'articolo 11 della legge provinciale 3 settembre 1987, n. 21 (Ordinamento della formazione professionale), le iniziative di integrazione e inclusione degli studenti con BES nei centri stessi continuano ad essere regolate dalle rispettive convenzioni in atto alla data di entrata in vigore di questo regolamento; ove necessario la Provincia promuove l'adeguamento delle convenzioni a quanto previsto da questo regolamento per le istituzioni scolastiche e formative provinciali, in quanto compatibile.

2. Entro trenta giorni dalla data di entrata in vigore di questo regolamento la struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione professionale istituisce il registro dei soggetti accreditati. In relazione a quanto previsto dall'articolo 74, comma 2 bis, secondo periodo, della legge provinciale sono iscritti nel registro, in via provvisoria, i soggetti che, alla data di entrata in vigore di questo regolamento, svolgono i servizi di cui all'articolo 74, comma 2, lettere a), c) e d) della legge provinciale, fermo restando l'obbligo di adeguarsi ai requisiti per l'accreditamento, stabiliti dall'articolo 12, entro diciotto mesi dalla data di istituzione del registro stesso; scaduto il termine la struttura provinciale competente in materia di istruzione e formazione professionale verifica l'avvenuto adeguamento e in caso di accertamento positivo dispone l'iscrizione definitiva nel registro dei soggetti accreditati.

3. In prima applicazione di questo regolamento, al fine di garantire la continuità e la regolare erogazione delle misure e dei servizi previsti da questo regolamento, le strutture provinciali rispettivamente competenti in materia di istruzione e formazione professionale nonché in materia di gestione delle risorse umane della scuola e della formazione e le istituzioni scolastiche e formative possono affidare i servizi ai sensi dell'articolo 15, comma 3, lettera b), nel caso in cui le procedure e gli adempimenti richiesti per l'accreditamento, anche provvisorio, e per l'affidamento dei servizi non si perfezionino in tempo utile per assicurare il regolare avvio dell'anno scolastico 2008-2009.

Art. 20

Abrogazione

1. In relazione a quanto previsto dall'articolo 119, comma 1, lettera b), della legge provinciale, dalla data di entrata in vigore di questo regolamento è abrogato l'articolo 6 della legge provinciale 23 giugno 1986, n. 15.

5.4. Direttiva ministeriale del 27/12/2012 *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 a 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 Sociosanitari 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 ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), corrispondente all'acronimo che si usava per l'Italiano di DDAI - 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 ISS).

Con notevole frequenza l'ADHD è in comorbidità 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 comorbidità 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 comorbidità 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 (D.M. 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 predisporre e ag-

giorna 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 e conomiche

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'USR, 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 Handytecnò 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

Elementi generali di approfondimento sui Bisogni Educativi Speciali nel contesto italiano

«I Bisogni Educativi Speciali (BES) riguardano quegli alunni che, in una certa fase della loro crescita (nel periodo di vita fino a diciotto anni), accanto a bisogni educativi normali, e cioè quelli di sviluppo delle competenze, di appartenenza sociale, di identità e autonomia, di valorizzazione e autostima, di accettazione, hanno anche bisogni speciali, più complessi e difficoltosi, talvolta patologici, generati da condizioni fisiche o da fattori personali o ambientali, che creano difficoltà di “funzionamento educativo e apprenditivo”».

Silvia Tabarelli è docente a contratto di didattica speciale presso l'Istituto Superiore di Scienze religiose, Università di Studi Teologici di Bressanone. Ha operato per dieci anni come insegnante psicopedagoga presso un istituto comprensivo di Trento. In distacco presso IPRASE dal 2008, si è dedicata allo studio e alla ricerca empirica nell'ambito dei processi dell'integrazione scolastica di studenti con disabilità o in condizione di disagio psicosociale.

Francesco Pisanu è ricercatore in area educativa presso IPRASE. Tra i vari temi di ricerca si occupa di aspetti psicosociali sull'uso delle tecnologie in ambito educativo, di bisogni educativi speciali e inclusione, di innovazione didattica e di questioni organizzative nel contesto scuola. Ha studiato Psicologia presso l'Università di Cagliari e conseguito il dottorato in Information Systems and Organizations presso l'Università di Trento. Attualmente è docente incaricato di Psicologia della formazione e dell'orientamento presso la Facoltà di Scienze Cognitive dell'Università di Trento.

OMAGGIO

31050

TABARELLI, PISANU
ELEMENTI GENERALI DI
APPROFONDIMENTO SUI BES