UNIVERSITÀ DEGLI STUDI FIRENZE

FLORE
Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

L'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali. Dalla normativa alla relazione educativa

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:
L'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali. Dalla normativa alla relazione educativa / Luana Collacchioni; Andrea Marchetti. - STAMPA. - (2013), pp. 7-152.

Availability:
This version is available at: 2158/822587 since:

Publisher:
ARACNE EDITRICE

Terms of use:
Open Access
La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

12 October 2024

IN-CON-TRA

DIDATTICA E PEDAGOGIA DELL'INCLUSIONE

3

Direttori

Andrea Mannucci
Università degli Studi di Firenze

Luana Collacchioni
Università degli Studi di Firenze

Comitato scientifico

Pierangelo Barone
Università degli Studi di Milano–Bicocca

Roberta Caldin
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Lucio Cottini
Università degli Studi di Udine

Maurizio Fabbri
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Giuliano Franceschini
Università degli Studi di Firenze

Enrica Freschi
Università degli Studi di Firenze

Maria Antonella Galanti
Università di Pisa

Silvia Guetta
Università degli Studi di Firenze

Yaacov Iram
Bar–Ilan University, Israele

Rita Minello
Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma

Cristina Palmieri
Università degli Studi di Milano–Bicocca

Fiorino Tessaro
Università "Ca' Foscari" di Venezia

Tamara Zappaterra
Università degli Studi di Firenze

IN-CON-TRA

DIDATTICA E PEDAGOGIA DELL'INCLUSIONE

Non c'è nulla che sia ingiusto
quanto far le parti eguali fra disuguali

— Don Lorenzo Milani

La Collana intende valorizzare la dimensione educativa e formativa in ottica inclusiva e della convivenza pacifica. In tal senso la Didattica e la Pedagogia speciale, in correlazione col panorama più ampio della Pedagogia generale e sociale e delle Scienze dell'educazione, si configurano come ambito privilegiato entro cui dibattere attorno a tematiche e problematiche relative ai processi d'inclusione, d'intercultura e di pace, per poterli analizzare e comprendere, a livello teorico-pratico, creando spazi d'incontro e di confronto necessari e fondamentali in prospettiva di valorizzazione delle differenze e di accettazione della diversità, intesa come categoria caratterizzante l'individuo.

Costruire reticolarità e integrazione fra i diversi saperi e tra le varie dimensioni dell'identità (corpo, mente, emozioni, contesti, culture e religioni) dell'essere umano, costituisce la base fondativa e la finalità dei volumi di questa Collana che intende porsi in un confronto nazionale ed internazionale per fare dialogare le Scienze dell'educazione col territorio ed i saperi locali e contribuire a promuovere integrazione scolastica e sociale, dal Nido all'Università, entro ed oltre la scuola, la famiglia ed i diversi contesti educativi.

Sebbene il volume sia stato pensato congiuntamente dagli autori, si precisa che la responsabilità dei capitoli primo e terzo è interamente di Luana Collacchioni, la responsabilità del capitolo secondo è interamente di Andrea Marchetti. L'introduzione e la bibliografia sono il frutto di un lavoro congiunto.

Luana Collacchioni
Andrea Marchetti

L'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali

Dalla normativa alla relazione educativa

Copyright © MMXIII
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/A–B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-6394-1

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.

Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.

I edizione: ottobre 2013

Per molti anni mi sono occupato di errori di ortografia: prima da scolaro, poi da maestro, poi da fabbricante di giocattoli, se mi è permesso di chiamare con questo bel nome le mie precedenti raccolte di filastrocche e di favolette. Talune di quelle filastrocche, per l'appunto dedicate agli accenti sbagliati, ai «quori» malati, alle «zeta» abbandonate, sono state accolte – troppo onore! – perfino nelle grammatiche. Questo vuol dire, dopotutto, che l'idea di giocare con gli errori non era del tutto eretica. Vale la pena che un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo? Se si mettessero insieme le lagrime versate nei cinque continenti per colpa dell'ortografia, si otterrebbe una cascata da sfruttare per la produzione dell'energia elettrica. Ma io trovo che sarebbe un'energia troppo costosa. Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio, la torre di Pisa. Questo libro è pieno di errori, e non solo di ortografia. Alcuni sono visibili a occhio nudo, altri sono nascosti come indovinelli. Alcuni sono in versi, altri in prosa. Non tutti sono errori infantili, e questo risponde assolutamente al vero: il mondo sarebbe bellissimo, se ci fossero solo i bambini a sbagliare. Tra noi padri possiamo dircelo. Ma non è male che anche i ragazzi lo sappiano. E per una volta permettete che un libro per ragazzi sia dedicato ai padri di famiglia, e anche alle madri, s'intende, e anche ai maestri di scuola: a quelli insomma che hanno la terribile responsabilità di correggere – senza sbagliare – i più piccoli e innocui errori del nostro pianeta.

— G. Rodari, *Il Libro degli errori*, 1993

Indice

11 *Introduzione*
Luana Collacchioni
Andrea Marchetti

13 Capitolo I
I Disturbi Specifici di Apprendimento e il Deficit di Attenzione e Iperattività

1.1. La scuola e gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento, 13 – 1.2. La legge 170 dell'8 ottobre 2010: Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento, 19 – 1.3. I Disturbi Specifici di Apprendimento, 25 – 1.3.1. *La dislessia,* 25 – 1.3.2. *La disgrafia,* 29 – 1.3.3. *La disortografia,* 32 – 1.3.4. *La discalculia,* 33 – 1.3.5. *Campanelli d'allarme,* 39 – 1.4. Il Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (DDAI), 42.

51 Capitolo II
Indicazioni operative per l'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. Il Piano Annuale per l'Inclusività: modelli e strategie organizzative

2.1. Introduzione, 51 – 2.2. I principali modelli di intervento per le strategie d'inclusione degli alunni con BES, 54 – 2.3. Indicazioni operative a livello di singola Istituzione Scolastica per l'inclusione degli alunni con BES, 59 – 2.4. Gli studenti diversamente abili, 63 – 2.5. Dal Piano Educativo Individualizzato al Progetto Educativo Personalizzato, 69 – 2.6. Gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, 70 – 2.7. Area dello svantaggio socio–economico e culturale, 73 – 2.8. La scuola e il territorio: quali risorse per gli studenti con BES?, 76 – 2.9. Il ruolo dell'Ufficio Scolastico Regionale, 78.

89 Capitolo III
Il Progetto di Vita

3.1. La formazione dell'uomo e del cittadino, 89 – 3.2. Dotazione innata e progettualità esistenziale, 93 – 3.3. Il ruolo della scuola per costruire l'inclusione, 98 – 3.4. Decostruire il pregiudizio per abitare spazi di possibilità e progetti di vita, 104.

Appendice normativa

117 *Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012*

135 *Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*

147 *Bibliografia*

Introduzione

Luana Collacchioni
Andrea Marchetti

La Circolare n. 8 del 6 marzo 2013, sui BES (Bisogni Educativi Speciali) ha inondato le scuole italiane coinvolgendole fin da subito a reagire a tale documento e ad agire per rispondere in tempi brevissimi facendo un'attenta e puntuale ricognizione tra i propri alunni per evidenziare "quanti casi BES" fossero presenti nei rispettivi Istituti.

Le scuole si sono subito attivate, ma si sa, rispetto a norme di tale portata, l'attuazione piena non inizia con l'entrata in vigore della legge ma è molto molto più lenta. C'è da dire poi che la scuola non è pronta a tali innovazioni neppure come formazione dei docenti che necessitano di ulteriori strumenti per orientarsi tra sigle, leggi, disturbi, deficit e certificazioni. Anche i neoinsegnanti implicitamente chiedono una formazione iniziale e in servizio che sappia e possa sostenerli nella gestione della classe considerando tutte le specifiche difficoltà che vi possono coesistere.

Così nasce l'idea di scrivere a quattro mani per unire le competenze normativo-istituzionali di Andrea Marchetti con quelle pedagogico-didattiche di Luana Collacchioni nella stesura di un volume agevole e utile per muoversi tra la normativa e la realtà scolastica, prendendo in considerazione i neonati BES.

Il volume si compone di tre capitoli: il primo, di Collacchioni, affronta la tematica dei Disturbi Specifici di Apprendimento e li tratta soprattutto in termini di possibilità e interventi didattici dopo aver riportato la legge 170 del 2010; il DDAI è l'altro disturbo su cui l'attenzione si focalizza in questo capitolo,

lasciando un breve spazio dedicato ai soggetti con Funzionamento Intellettivo Limite su cui la ricerca scientifica fino ad oggi non ha prodotto molto.

Nel secondo capitolo Marchetti affronta la questione normativa evidenziandone punti di forza e criticità e sviluppando comparazioni tra ciò che avviene in modo molto diversificato tra le varie regioni italiane. I primi due capitoli s'intrecciano fortemente, argomentando sulle stesse tematiche, con linguaggi diversi, ma complementari.

Nel terzo capito, caratterizzato soprattutto da una dimensione critico-riflessiva, Collacchioni affronta la questione del Progetto di vita, considerato come l'idea futuribile che ogni persona ha, il progetto della propria esistenza, il sogno nel cassetto pensando al proprio futuro.

Nelle intenzioni degli autori si è collocato in prima istanza il desiderio di produrre uno strumento di lavoro utile per i professionisti dell'educazione, per la propria formazione e per la messa in atto della propria professionalità.

Capitolo I

I Disturbi Specifici di Apprendimento e il Deficit di Attenzione e Iperattività

1.1. La scuola e gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento

I Disturbi Specifici di Apprendimento, comunemente indicati in modo generico usando l'acronimo DSA, oppure nominando il disturbo specifico a cui si fa riferimento, sono attualmente al centro di un'ampia riflessione pedagogica e didattica ed infatti ormai anche il Ministero dell'Istruzione sta attivando Master per docenti e per quanti, a vario titolo, operano nel settore educativo e formativo, per promuovere conoscenze e competenze in tale ambito. Inoltre la recente normativa sui BES (Bisogni Educativi Speciali) richiama l'attenzione della scuola proprio anche su quegli alunni per i quali viene riconosciuta questa specificità.

Ricordo bene, per esperienza, quando nelle scuole sono iniziate le prove della dislessia nelle classi prime e seconde della scuola primaria per rilevare i "casi a rischio", sui quali intervenire con esercizi specifici e materiale appositamente consegnato dagli esperti agli insegnanti perché questi potessero attivare a scuola percorsi specifici per quegli alunni che, inseriti in piccoli gruppi di recupero, la maggior parte delle volte giungevano ad una piena acquisizione di abilità strumentali di lettura e scrittura, tanto che poi proseguivano nel loro percorso scolastico senza aver bisogno di ulteriori interventi specifici. Inoltre anche i compagni che partecipavano a tali gruppi, miglioravano nella loro strumentalità perché gli accorgimenti didattici idonei al

recupero di difficoltà conseguenti a DSA, sono utili per ogni bambino e anzi talvolta alcune modalità e strategie didattiche possono essere adottate in classe per tutti gli alunni proprio per questo. Tanto per fare un esempio, la *linea del venti* è uno strumento che facilita il calcolo veloce e l'acquisizione della strumentalità operativa semplice, per tutti i bambini e non solo per coloro che manifestano DSA; è utilissima per bambini dislessici, ma è utilissima per tutti e può essere utilizzata regolarmente in classe: è divertente, piace agli alunni, risponde in aderenza ai processi mentali degli alunni e facilita l'apprendimento.

Io stessa sono stata Funzione Strumentale per il Sostegno e la dislessia nel 2007/2008, poi per ulteriori e diversi impegni sopraggiunti non ho potuto assolvere ancora a questo compito, che è stato di particolare interesse e significatività anche in termini di formazione personale.

In quegli anni, non tutte le scuole somministravano le prove per il riconoscimento ed il recupero dei casi di dislessia, il tutto era demandato a quei Dirigenti scolastici che sceglievano di seguire tale via che quindi non si attuava in tutte le scuole ma in base alla volontà espressa da Dirigenti particolarmente attenti e sensibili a ciò.

Nella scuola in cui ero in servizio la Dirigente già promuoveva tale progetto con la precisa volontà di formare gradualmente gli insegnanti coinvolti nelle classi prime e seconde della scuola primaria. Come Funzione Strumentale io stessa partecipavo a Corsi di aggiornamento svolti da personale altamente qualificato e ciò che imparavo poi lo diffondevo a scuola tra le colleghe che appartenevano al gruppo di lavoro sulla dislessia e che in genere era formato da tutti gli insegnanti delle classi prime e seconde, per ovvi motivi, e dagli insegnanti di sostegno.

Con cadenze precise somministravo le prove agli alunni di tutte le classi prime e seconde dei tre plessi appartenenti all'Istituto Comprensivo in questione e, in base alle indicazioni degli esperti, poi le correggevo seguendo le modalità di correzione ricevute e infine comunicavo gli esiti agli insegnanti che di conseguenza attivavano percorsi di recupero, fino alla successiva

somministrazione, che permetteva di fare una nuova ricognizione della situazione. Nella maggior parte dei casi il tutto si risolveva. Raramente ciò non accadeva e allora si eseguiva la modalità più adatta per comunicare alle famiglie la situazione ed attivare eventualmente ulteriori percorsi di rinforzo e recupero delle abilità strumentali di base. La comunicazione alle famiglie doveva essere fatta seguendo un protocollo preciso che aiutava gli insegnanti in tale delicato momento e che prevedeva oltre alla comunicazione, anche la rassicurazione sul fatto che i DSA non fossero un disturbo cognitivo ma una difficoltà strumentale, che in genere poteva essere superata con esercizi e materiale specifico. La comunicazione alla famiglia era molto importante per una lunga serie di motivazioni, su cui tornerò più avanti.

Ma veniamo più nello specifico dei DSA.

Esistono delle difficoltà di lettura (dislessia) e di scrittura (disgrafia e disortografia) che gli alunni possono incontrare soprattutto nelle prime classi della scuola primaria, anche se ormai si conoscono segnali che già alla scuola dell'infanzia possono essere predittivi in tal senso. Ad esse possono aggiungersi difficoltà di calcolo (discalculia) che però sono molto più rare, nel senso che i bambini discalculici in realtà non sono molti, infatti la discalculia non si configura semplicemente come un disturbo di calcolo, ma come una difficoltà che dai numeri si allarga anche alle dimensioni spaziale e temporale compromettendole inesorabilmente: una persona discalculica fatica a riconoscere l'orologio o il numero di un autobus, per esempio, ha difficoltà nell'organizzazione degli spazi e nella gestione dei tempi e ciò determina una forte compromissione dell'autonomia personale. In presenza di dislessia però, possono esserci come concomitanti anche delle difficoltà di lettura e riconoscimento dei numeri ma si tratta comunque di dislessia e non di discalculia. La discalculia è stimata in numero molto ridotto.

Le abilità di lettura e scrittura sono fondamentali nella nostra cultura perché le usiamo quotidianamente, infatti la nostra società è disseminata di segni grafici, di simboli di scrittura, di

lettere e numeri, ma per chi vive in una cultura preletteraria, i DSA non solo non vengono individuati ma neanche inficiano la vita quotidiana, semplicemente perché in tali culture la scrittura e la lettura comunemente "non servono".

I DSA sono classificati come *disturbo*: si ha una carenza strumentale ma che non dipende da un deficit di tipo cognitivo, anzi, in genere gli alunni con tali disturbi sono brillanti, acuti, non manifestano problemi di comprensione di altro genere. L'escludere problemi di diverso tipo aiuta a riconoscere i DSA proprio perché se un alunno ha difficoltà di diversa tipologia, quegli errori che potrebbero far rilevare un DSA non sarebbero direttamente riconducibili al DSA ma a difficoltà comunque esistenti, invece l'assenza di problemi di ordine cognitivo in collegamento con le difficoltà di decodifica del codice scritto e gli errori tipici dei DSA, conducono verso l'ipotesi della presenza di un disturbo specifico di apprendimento. Un bambino che mostra gli errori tipici della dislessia, può dirsi dislessico se non manifesta nessun altro tipo di disturbo o deficit. Invece un bambino che ha un deficit ancora non riconosciuto, per esempio un lieve ritardo cognitivo, può manifestare errori tipici della dislessia ma la causa di tali errori non è imputabile al DSA ma al ritardo cognitivo.

In presenza di un DSA è di fondamentale importanza la presa in carico e la gestione del lavoro scolastico a scuola e a casa e quindi il coinvolgimento delle famiglie, da parte della scuola, come sempre, è necessario, anzi indispensabile.

L'importanza della comunicazione alle famiglie, già brevemente accennata, ha molteplici motivazioni. Prima di tutto perché il rapporto scuola-famiglia oltre ad essere previsto a livello normativo, è molto importante per costruire collaborazione, condivisione, rispetto reciproco, credibilità e per condividere il percorso formativo del bambino/alunno/figlio. E questo vale sempre, per ogni bambino, per ogni genitore e per ogni insegnante.

In presenza di un alunno con DSA è molto importante spiegare bene alla famiglia che tipo di disturbo è quello riscontrato

nel figlio, rassicurandola che si tratta soltanto di un disturbo strumentale e niente di più grave e che però è importante riconoscere, accogliere e gestire adeguatamente, senza colpevolizzare il bambino se rifiuta di leggere, di leggere a voce alta, di fare i compiti, di venire a scuola quando sa che ci saranno attività di lettura e di scrittura sotto dettatura (in tali momenti sono frequenti dichiarazioni di mal di pancia e mal di testa che, indipendentemente dalla loro veridicità, sono comunque espressione di un disagio).

Di fatto accade che i genitori percepiscono e comprendono cosa è un disturbo specifico di apprendimento (se non lo sanno già) per come l'insegnante lo comunica e quindi ascoltando le parole che veicolano un messaggio ma anche e soprattutto per la dimensione emozionale che accompagna e caratterizza la comunicazione dell'insegnante. I genitori percepiscono molto di più le tonalità emotive che contraddistinguono il messaggio rispetto al significato strettamente linguistico dei termini usati per comunicare e quindi se l'insegnante è a disagio nel comunicare con la famiglia, la famiglia percepirà soprattutto il disagio e la preoccupazione sarà alta. Se invece gli insegnanti si esprimeranno con serenità e rispetto, nei genitori potrà prevalere un sentimento di fiducia e un atteggiamento di reciproco rispetto.

Molti alunni con DSA, a causa di tale disturbo, vivono un disagio che spesso supera, in quanto a difficoltà, il disturbo che lo genera, cioè l'alunno con dislessia, essendo un alunno intelligente e capace, si rende conto da solo di essere lento nella lettura, di non saper leggere bene e per questo si sente fortemente a disagio nella lettura ad alta voce, per esempio, soprattutto finché non viene compreso e finché non riceve un trattamento idoneo. A dire la verità, molti genitori e insegnanti rimproverano figli e alunni che sono lenti nella lettura e che fanno errori e li esortano a leggere di più, attribuendo tale carenza di fluidità alla "svogliatezza", come se fosse tutta una questione di impegno e volontà personale. Nei casi di alunni con DSA però c'è bisogno di esercizi mirati, da svolgere con

impegno, è chiaro, ma non è una questione puramente di volontà.

I bambini che hanno difficoltà di lettura, o che non sanno leggere bene, talvolta vengono presi in giro dai compagni, e non solo. Insomma, per loro, per "salvarsi" l'unico modo è fuggire dai contesti in cui vengono messi alla prova e devono mostrare la loro capacità ridotta e decisamente inferiore rispetto ai compagni di classe e inaccettabile rispetto alle proprie capacità intellettive, dunque nei giorni in cui sanno che a scuola la maestra farà il dettato o la lettura ad alta voce, potrà accadere che il bambino tenti di rifuggire tale situazione per il malessere che può generare.

In effetti molti genitori confermano tali comportamenti di rifiuto nel figlio, ma in genere faticano a comprendere che il rifiuto sia conseguente alla difficoltà che i bambini sentono e riconoscono di avere; al contrario i genitori spesso sostengono che il figlio legge male perché legge poco, che fa errori perché si rifiuta di leggere e di esercitarsi nello scrivere: in pratica molto spesso c'è confusione tra il sintomo che manifesta una difficoltà e la causa del DSA: il bambino non legge male perché legge poco ma legge poco perché legge male ed il suo "leggere male" non è causato dalla carenza di esercizio ma dalla presenza di un DSA.

L'importanza della comunicazione alla famiglia e della corretta gestione a scuola è fondamentale anche per prevenire quel disagio che molto spesso si riscontra e che, se non riconosciuto, può condurre verso la dispersione scolastica ed un malessere personale che può trovare infiniti modi per esprimersi su di sé, sugli altri, sulle cose.

Rispetto a non molti anni fa, oggi la situazione è molto cambiata ed infatti esiste una legge nazionale che prevede il riconoscimento dei disturbi specifici di apprendimento così da poter predisporre tutti gli strumenti e le misure compensative e dispensative più idonee alle specifiche situazioni.

La legge è breve ed è importante che sia conosciuta dagli insegnanti che operando a scuola, devono essere nella situazione di sapersi organizzare per gestire alunni con DSA.

Prima di inserire la legge, vorrei ricordare (o proporne la visione) un film bellissimo e illuminante sulla dislessia: *Stelle sulla Terra*. È la storia di un bambino dislessico e del suo vissuto a casa e a scuola finché insegnanti e famiglia non riconoscono e rispondono adeguatamente alla sua situazione; e allora... inizia tutta un'altra storia, di vita e di scuola. Si tratta di una storia bella, di un insegnamento per la didattica e per la genitorialità e non per ultimo, ci ricorda quanti personaggi famosi e di successo erano dislessici eppure sono stati "stelle" sulla Terra.

1.2. La legge 170 dell'8 ottobre 2010: Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento

Ecco la legge 170/2010, che mette ordine sul riconoscimento e sugli interventi da attivare per quanto riguarda gli alunni con disturbi specifici di apprendimento.

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.

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 corrispon-

dente 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.

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 graduali di apprendimento, prevedendo 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 predisposizione 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.

Roma, addì 8 ottobre 2010

1.3. I Disturbi Specifici di Apprendimento

La scuola, come evidenziato nel primo paragrafo, ormai da anni opera per riconoscere tempestivamente negli alunni i disturbi specifici di apprendimento, in particolare la dislessia, che è quello più frequente, e per rispondere con interventi precoci volti a far superare agli alunni, completamente o per quanto possibile, con esercizi mirati, in tempi prestabiliti, le difficoltà strumentali di lettura, di scrittura e di calcolo, ossia dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia.

1.3.1. *La dislessia*

La dislessia è un disturbo che pregiudica la capacità di leggere in modo corretto, scorrevole e fluente; per questo impedisce una regolare attività di studio e condiziona l'apprendimento rallentandolo e rendendolo difficoltoso, in quanto la concentrazione dell'alunno dislessico è assorbita completamente dalla strumentalità del leggere a discapito della comprensione di quanto sta leggendo o del ragionamento richiesto per una specifica attività.

Per un alunno dislessico, leggere un brano e comprenderlo risulta un'attività difficile perché la comprensione è dipendente dalla fluidità e velocità di lettura, abilità che in genere vengono acquisite nei primi anni della scuola primaria e che sono indispensabili per oltrepassare la strumentalità e potersi concentrare, soprattutto dalla terza classe in poi, su attività più complesse, riflessive e critiche, ma se la strumentalità di base non è consolidata, l'alunno, dovendosi ancora concentrare sulle lettere, le sillabe e le singole parole, non ha la "mente sgombra"

per poter comprendere il senso globale di una frase e di tutto ciò che sta leggendo; non comprende il discorso in generale perché è attento alle singole e specifiche parti di esso.

Per un alunno dislessico quindi, studiare una disciplina di studio come la storia, la geografia o le scienze è estremamente difficoltoso perché la lettura non è fluida e scorrevole, perché la concentrazione obbligata sulle parole penalizza la comprensione dei brani e perché i contenuti delle pagine lette sono più specifici in senso disciplinare e quindi hanno un linguaggio diverso e più difficile dal linguaggio usato in un brano di lettura della lingua italiana, in quanto ricco di concetti e di termini di quella particolare disciplina e questo linguaggio più tecnico complica ulteriormente la comprensione.

Per fare un esempio della situazione in lettura di un bambino dislessico, potremmo pensare alla lettura di una frase in una lingua straniera: se conosciamo il significato di tutte le parole e la struttura grammaticale della frase, è facile e la traduzione è immediata. Ma se non conosciamo alcune parole, occorre fermarsi, prendere il vocabolario, trovare il significato e tenerlo in memoria: la lettura rallenta; se poi sono molte le parole di cui non si conosce il significato, allora occorre fermarsi e rifermarsi per trovare ogni volta il significato dei termini: la lettura diventa lunga, noiosa e alla fine emerge proprio la difficoltà di costruire una frase di senso compiuto... si torna indietro e non si ricorda il significato di un termine precedentemente cercato, non ci si orienta grammaticalmente e tutto diventa difficile, faticoso, troppo impegnativo... da allontanare, da abbandonare... è la resa!

Per un alunno dislessico, svolgere un problema di matematica è difficile perché è penalizzata in partenza la sua comprensione del testo del problema, in quanto esso è un testo a tutti gli effetti e quindi di difficile comprensione per lui; mancando la comprensione del testo, viene a mancare la base per il ragionamento necessario per risolverlo ed inoltre, per risolvere il problema, ha bisogno di tempi lunghissimi da utilizzare per svolgere i calcoli: un alunno dislessico ha difficoltà nel me-

morizzare le tabelline e per lui fare una moltiplicazione o una divisione può diventare un'attività lunghissima, stancante, demotivante. Lo svolgimento di un problema, che può essere un'attività veloce e divertente, per un alunno dislessico può risultare, al contrario, interminabile, disorientante per la sua astrattezza e, per l'alunno che non riesce a dare un senso a ciò che fa, è comprensibilmente demotivante.

La difficoltà strumentale della lettura consiste nel mancato automatismo che è alla base della lettura scorrevole e che, una volta a acquisito, permette la comprensione di quanto letto. Imparare a leggere significa imparare a riconoscere i suoni, o fonemi, i segni grafici che corrispondono ai suoni, o grafemi, e poi imparare a fare abbinamenti di grafemi sempre più lunghi e complessi a partire dalle sillabe per formare tutte le parole possibili e sapendo far corrispondere ai segni grafici i suoni fonologici e poi al loro significato.

Imparare a leggere è un processo lento e difficoltoso che richiede molte abilità. Ogni bambino impara gradualmente a leggere e ogni bambino segue ritmi "suoi" e quindi impara rapidamente o lentamente. Le variabili che influiscono sull'apprendimento della lettura sono moltissime, per esempio la lettura di libri fatta, fin da piccoli, con qualcuno con cui si ha un legame affettivo particolarmente importante influisce sull'amore per la lettura e questa motivazione determina effetti benefici sull'apprendimento di tale abilità. Per esempio, per un bambino di un anno, fare il bagnetto divertendosi a guardare immagini in un librino plastificato è importante, come per un bambino di pochi anni "leggere" libri sonori e tattili, che vengono "letti" anche con l'udito, col tatto e con la vista che si concentra sui colori e non sulle lettere. Prima di leggere le lettere infatti, i bambini imparano a leggere le immagini, a prendere confidenza con la pagina, a sfogliarla andando avanti, a tornare indietro, a osservare particolari e a cominciare a vedere i segni grafici corrispondenti alla scrittura di numeri e lettere e così la curiosità conduce i bambini verso una conoscenza sempre più ampia e caratterizzata dal piacere e dal divertimento. Per

ogni bambino, stare sul divano abbracciato alla mamma o al papà a "leggere insieme" un libro è importantissimo per il suo apprendimento futuro della lettura. I bambini sono immersi fin da piccoli in un mondo di lettere e numeri e vedono i genitori e le altre persone che nella vita leggono e scrivono, perché tale competenza viene usata, anche semplicemente per la lista della spesa. Vedendo l'adulto che legge e che scrive, il bambino desidera imparare a leggere e a scrivere e pone domande per soddisfare le sue curiosità di conoscenza, così come pure sperimenta la scrittura "immaginando" di scrivere, come fa ogni bambino quando inizia a tracciare i suoi primi "scarabocchi", prime forme di scrittura.

In un mondo così immerso nei simboli della lingua scritta, chi non riesce a leggerli e ad "orientarsi" in essi, si trova svantaggiato e penalizzato ecco perché è così importante nella nostra cultura acquisire le abilità di lettura e di scrittura, che poi consentono, oltre alla gestione del quotidiano, anche il progressivo sviluppo e potenziamento di abilità cognitive di pensiero e di ragionamento.

Imparare a leggere è come imparare a guidare un'automobile. Chi fa corsi di formazione o aggiornamento sulla dislessia, in genere ascolta questa similitudine che rende perfettamente l'idea di cos'è un'abilità strumentale, di come avviene il meccanismo che permette di imparare a leggere e di come esso venga automatizzato, in genere. Per imparare a guidare l'auto, le indicazioni che vengono date sono frammentazioni dell'elenco di azioni che occorre fare per guidare: è come se invece di dire: "Luca guida l'auto", la persona dicesse l'elenco di tutte le azioni che Luca deve espletare per guidare l'auto. La frase "Luca guida l'auto" sintetizza un processo molto più complesso che una volta automatizzato non ricordiamo neppure più e faremmo fatica a ripetere. Lo stesso vale per la lettura. Di fatto questo accade quando si impara a leggere, proprio come quando si impara a guidare l'auto. Quando si impara a guidare l'auto ci diciamo tutte le singole azioni che ci sono state insegnate e lo facciamo proprio per imparare a guidare: "Giro la chiave, tengo

un piede sulla frizione, metto l'altro piede sul freno, spingo la frizione, inserisco al prima, lascio il freno e spingo l'acceleratore mentre lascio la frizione" e così via... Tutto ciò accade solo il primo periodo che la persona è alla guida, tesa, che tiene forte il volante e che è assolutamente concentrata su ogni azione che compie; poi "automatizza" tutto, e impara a guidare automaticamente, con disinvoltura e rilassatezza; arrivata a quel punto, mentre guida non ha più bisogno di essere concentrata sulle singole azioni perché sono ormai automatizzate e così la persona che guida, contemporaneamente può parlare, pensare, ascoltare musica, cantare e infatti talvolta i pensieri sono così lontani dalla guida che, nel senso comune talvolta sentiamo dire: "Questa strada l'auto la fa da sola": il processo, pur se complesso è stato automatizzato. Imparare a leggere è un processo e un procedimento analogo.

La dislessia genera difficoltà agli alunni ogni volta che devono esibire abilità che sanno di non aver acquisito e quindi "odiano" leggere a voce alta, come tendono a rifuggire da attività che risultano per loro lunghe e difficili. Questo aspetto, già detto, è importante che venga ricordato sempre e che sia di orientamento nelle attività proposte a scuola e a casa. In classe, per esempio, quando l'insegnante chiede di leggere a voce alta, può scegliere di chiedere agli alunni che legga chi ha voglia di leggere per instaurare davvero un clima positivo, di piacere e non di giudizio. Questo è fondamentale per tutti perché a scuola i bambini vanno per imparare e non per essere giudicati.

1.3.2. *La disgrafia*

La disgrafia è un disturbo non verbale, che coinvolge tipicamente la scrittura di parole e di numeri e l'utilizzo del segno grafico, in misura lieve, media o severa. La disgrafia emerge nei bambini quando la scrittura inizia ad essere più personale, indicativamente intorno alla terza elementare. Nelle classi prime agli alunni viene insegnato a scrivere e leggere in modo corretto e scorrevole sia lettere che numeri e a operare

in attività relativamente semplici e utili per una maggiore e migliore acquisizione delle abilità strumentali, ponendo le basi per apprendimenti futuri e complessi: cioè il processo di insegnamento-apprendimento si focalizza sulla strumentalità. Dalla terza classe in poi, essendo acquisite (almeno come previsione programmatica) le abilità strumentali, l'intervento scolastico si dedica ad attività sempre più caratterizzate da riflessività, creatività, divergenza, apertura a possibilità nuove. Agli alunni non viene richiesto di avere una scrittura conformata ai canoni dell'ordine e della precisione, ma si accettano le diverse calligrafie (che si sono già espresse anche negli anni precedenti quando ancora le sollecitazioni degli insegnanti all'ordine e alla precisione venivano espresse con maggior frequenza) che permettono agli alunni di esprimere pensieri, opinioni, narrazioni e quant'altro. In questa fase di maggior libertà, il bambino disgrafico manifesta la sua difficoltà di organizzazione e scrittura.

L'alunno disgrafico, di solito, viene individuato dagli insegnanti in quanto si manifesta con scarsa leggibilità della scrittura, lentezza e stentatezza, disorganizzazione delle forme e degli spazi grafici, scarso controllo del gesto, confusione e disarmonia, rigidità, difficoltà nello scrivere per presenza di crampi o dolori muscolari. La disgrafia tende a peggiorare nel tempo se non viene individuata e incide negativamente sul rendimento scolastico, portando il bambino che ne è affetto a scoraggiarsi e demotivarsi.

Il bambino con disgrafia può risultare anche impacciato ed in difficoltà con alcuni compiti di motricità fine. Alcuni esercizi in palestra possono essere concomitanti o predittivi di tale difficoltà. Un bambino disgrafico può mostrare in palestra difficoltà a rotolare su un materassino andando dritto (disteso sul pavimento con le braccia lungo il corpo). Il bambino disgrafico ha difficoltà di organizzazione e gestione dello spazio e può inoltre risultare poco organizzato nella gestione del materiale e del lavoro autonomo, anche intorno ai 10 o 11 anni, cioè alla fine della scuola primaria. Il bambino con disgrafia può avere difficoltà

nella scrittura di numeri e nell'utilizzo dell'incolonnamento di cifre, se non è coadiuvato (soprattutto nei primi tre anni della scuola primaria) dall'insegnante attraverso l'utilizzo di strumenti come il colore. L'attenzione del bambino disgrafico, quindi, nel fare i calcoli, è posta sull'incolonnamento che penalizza il calcolo efficace e che mortifica l'alunno che, nonostante il suo impegno, vede ben evidenti ai suoi occhi, risultati scarsi e che non danno una soddisfazione proporzionata all'impegno messo nello svolgimento del lavoro.

La mano dei bambini disgrafici scorre con fatica sul piano di scrittura e l'impugnatura della penna è spesso scorretta, spesso il bambino non rispetta i margini del foglio e lascia spazi irregolari tra i grafemi e tra le parole. La pressione della mano sul foglio non è adeguatamente regolata: a volte è troppo forte e il segno lascia un'impronta marcata anche nelle pagine seguenti del quaderno, talvolta è troppo debole. Il tono muscolare è spesso irrigidito o, al contrario eccessivamente rilasciato. Il bambino disgrafico presenta difficoltà notevoli anche nella copia e nella produzione autonoma di figure geometriche e spesso il livello di disegno è inadeguato all'età. Nella copia delle immagini i particolari sono quasi assenti. La copia di parole e di frasi è scorretta e *copiare dalla lavagna è ancora più difficile*, in quanto il bambino deve portare avanti più compiti contemporaneamente: distinzione della parola dallo sfondo, spostamento dello sguardo dalla lavagna al foglio, riproduzione dei grafemi.

Spesso i bambini disgrafici faticano a capire la propria scrittura, per questo difficilmente individuano gli errori anche in un secondo momento di verifica.

La disgrafia è infatti definita una anomalia del movimento corsivo e della condotta del tratto che si traduce in difficoltà di coordinamento, irregolarità delle spaziature, malformazioni e discordanze di ogni tipo associate ad un tratto di pessima qualità.

La disgrafia può essere risolta rieducando il bambino attraverso **un intervento personalizzato**. Gli interventi sono generalmente suddivisi in due itinerari che si concentrano sulle competenze di base e su quelle specifiche per la scrittura. Le abilità di base coinvolte sono la coordinazione nel movimento, l'orientamento e l'organizzazione spazio-temporale, la coordinazione oculo-manuale, la consapevolezza dello schema corporeo, la memoria sequenziale, il linguaggio, il senso del ritmo (in genere immaturo), il processo di simbolizzazione (rallentato), la capacità di discriminazione suoni-segni.

> È possibile prevenire questo disturbo durante la scuola dell'infanzia, attraverso l'esame della grafomotricità e la proposta di esercizi ed attività ludiche preparatorie al gesto grafico nonché durante il primo ciclo della primaria attraverso una adeguata modalità di insegnamento e consolidamento della scrittura.
>
> La disgrafia può essere secondaria ad una lateralizzazione incompleta, è caratterizzata dalla difficoltà a riprodurre segni alfabetici e numerici e infine riguarda esclusivamente il grafismo[1].

1.3.3. *La disortografia*

Anche la disortografia, come la disgrafia è un disturbo specifico dell'apprendimento che interessa la scrittura, ma non è correlato a deficit sensoriali, motori o neurologici. Chi soffre di disortografia non riesce a rispettare le regole di trasformazione del linguaggio parlato in linguaggio scritto, non è in grado di tradurre i fonemi in grafemi, né le lettere in parole cioè ha difficoltà nel tradurre correttamente i suoni che compongono le parole in simboli grafici. I segnali della disortografia possono essere rintracciati in omissioni di grafemi o parti di parola (per esempio "porta" può essere scritto "pota", "farmacia" potrebbe essere scritta dall'alunno disortografico "farmaca"), sostituzioni di grafemi (per esempio "vaccia" per "faccia", "carda" invece di "carta"), inversioni di grafemi (per esempio "al" per "la", "spicologia" per "psicologia").

La disortografia può derivare da una difficoltà di linguaggio, da scarse capacità di percezione visiva e uditiva, da un'organizzazione spazio-temporale non ancora sufficientemente acquisita, da un processo lento nella simbolizzazione grafica. In genere la disortografia si associa a difficoltà di linguaggio, scarse capacità di percezione e discriminazione visiva e uditiva, processo lento nella simbolizzazione grafica, dominanza laterale non adeguatamente acquisita.

Per poter programmare un intervento riabilitativo personalizzato è necessaria, anche in questo caso come per tutti i DSA,

1. http://www.tuttodsa.it/discalculia.html\#sthash.t7OisIOX.dpuf.

una valutazione clinica, fatta da un neuropsichiatra infantile o da uno psicologo.

Con una diagnosi di DSA, i genitori possono chiedere, a scuola, la predisposizione di un PDP, Percorso Didattico Personalizzato (o Percorso Educativo Personalizzato). La realizzazione del PDP implica l'adozione di tutte le misure dispensative e compensative, previste dalla legge 170 del 2010 e appropriate all'entità ed al profilo della difficoltà, di ogni singolo caso.

1.3.4. *La discalculia*

La discalculia merita un discorso particolare. Prima di tutto è da sottolineare la differenza tra la discalculia e le difficoltà che un alunno dislessico incontra in matematica ma che derivano dalla dislessia e che non caratterizzano propriamente la discalculia che invece è molto più rara, come precedentemente anticipato e come vedremo più avanti.

Con il termine discalculia *non si intende fare riferimento alle difficoltà che in modo più o meno frequente vengono osservate nella comprensione di quella materia* indubbiamente così affascinante, ma nello stesso tempo complessa, che è la matematica e che vede spesso i ragazzi, soprattutto delle scuole superiori, impegnati a scoprire la soluzione di quesiti e problemi molto articolati. Con tale termine si fa invece riferimento a un *disturbo specifico del sistema dei numeri e del calcolo in assenza di lesioni neurologiche e di problemi cognitivi* più generali. Per questo motivo, rifacendosi a quanto è stato esplicitato per la dislessia, è importante sottolineare che *la discalculia si manifesta nonostante un'istruzione normale, un'intelligenza adeguata, un ambiente culturale e familiare favorevole*.

Tale disturbo coinvolge, in particolare, l'*acquisizione di abilità relativamente semplici, quali ad esempio la scrittura e la lettura dei numeri e il sistema del calcolo* (come ad esempio la memorizzazione delle tabelline, l'esecuzione delle procedure di calcolo ecc.).

La discalculia viene suddivisa in *primaria e secondaria*:

— la discalculia *primaria* rappresenta il *disturbo delle abilità numeriche e aritmetiche*;
— la discalculia *secondaria* si presenta *associata ad altri problemi di apprendimento*, quali la dislessia, la disgrafia, ecc. In queste

situazioni ci si occuperà soprattutto del problema dislessia e della sua riabilitazione.

Bisogna intervenire all'origine del problema e non sul disturbo di calcolo in sé, che da solo non darebbe risultati soddisfacenti.

I bambini discalculici compiono frequentemente questi errori:

— difficoltà nell'*identificare i numeri e nello scriverli*, in particolare se sono lunghi con molte cifre;
— difficoltà nel *riconoscere le unità* che compongono un numero;
— difficoltà nell'*identificare i rapporti fra le cifre* all'interno di un numero;
— difficoltà nel *saper scrivere numeri sotto dettatura*;
— difficoltà nel *numerare in senso progressivo* ascendente e discendente;
— difficoltà nello svolgimento delle *quattro operazioni matematiche*;
— difficoltà nel *cogliere nessi e relazioni* matematiche;
— difficoltà nell'*associare ad una certa quantità il numero* corrispondente;
— difficoltà nell'imparare il *significato dei segni* (più, meno, per e diviso)
— difficoltà ad *analizzare e riconoscere i dati* che permettono la soluzione di un problema;
— difficoltà nell'*apprendere le regole dei calcoli* (prestito, riporto, incolonnamento, ecc.);
— difficoltà nell'*apprendere semplici operazioni* come ad esempio le tabellone, i cui risultati vengono ottenuti in modo automatico senza ricorrere a difficili procedure di calcolo;
— difficoltà di *organizzazione spazio-temporale e visuo-spaziale*;
— difficoltà di *coordinazione motoria*, soprattutto fine;
— difficoltà di *svolgimento di compiti in sequenza*[2].

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definisce la discalculia evolutiva come un "disturbo a base organica, geneticamente determinato ed espressione di una disfunzione cerebrale". Daniela Lucangeli (2012) evidenzia che sebbene la discalculia sia ritenuta un "disturbo" a carico del sistema nervoso centrale, in realtà oggi in Italia il 20% degli alunni viene segnalato per "difficoltà anche gravi" nel calcolo. Scrive:

2. http://www.tuttodsa.it/discalculia.html\#sthash.t7OisIOX.dpuf.

> Questo dato appare nettamente in contrasto con quanto riportato dall'*International Academy for Research on Learning Disabilities*, per il quale solo il 2,5% dei bambini dovrebbe mostrare severe difficoltà, anche in comorbilità con altri disturbi e una percentuale ancora più ridotta di questi dovrebbe presentare un profilo compatibile con un quadro di vera e propria discalculia evolutiva. L'eccessivo numero di segnalazioni ci fa ipotizzare che molti dei casi individuati siano di falsi positivi riconducibili alla condizione di difficoltà piuttosto che a quella di disturbo (Lucangeli, 2012, p. 31).

Tale discrepanza trova la sua causa nel fatto che una definizione della discalculia evolutiva è difficoltosa perché sono molti i fattori che concorrono ad una precisa e puntuale identificazione del disturbo.

La Lucangeli, seguendo le indicazioni della *Consensus Conference*, individua due "profili" di discalculia:

> — il primo profilo riguarda una *debolezza nella struttura cognitiva deputata all'elaborazione delle componenti numeriche* (quindi abilità di tipo basale: [...] meccanismi di quantificazione, seriazione, comparazione). Per esempio, un bambino che mostra fin dalle prime fasi dello sviluppo delle forti difficoltà nel discriminare correttamente tra quantità, che sbaglia frequentemente quando gli viene chiesto di decidere quale di due insiemi sia più numeroso e compie degli errori nel mettere le quantità in ordine dal più piccolo al più grande;
> — il secondo profilo è legato a *deficit negli aspetti procedurali e di calcolo*. Per esempio, un bambino che compie frequenti errori nell'incolonnamento dei numeri quando deve svolgere un calcolo scritto, a questo possono associarsi errori nella procedura, come nel riporto o nel recupero dei fatti aritmetici (Lucangeli, 2012, p. 34).

Il primo profilo si riferisce ad una forma di discalculia più forte e che viene definita *discalculia profonda*; si tratta di una situazione abbastanza rara e si caratterizza come una vera e propria cecità ai numeri. La seconda è una *discalculia procedurale*: questa è una condizione più diffusa rispetto alla discalculia profonda; riguarda le dinamiche procedurali e l'acquisizione degli algoritmi del calcolo.

Lucangeli (*Ibidem*) così scrive della discalculia profonda:

> Ogni essere umano possiede fin dalla nascita una serie di circuiti cerebrali preposti all'elaborazione dell'informazione numerica: questo insieme di neuroni, definiti modulo numerico, costituisce appunto il nostro cervello "matematico", che ci permette di percepire il mondo in termini di quantità. Così come fin dal primo giorno di vita siamo predisposti a vedere i colori, nello stesso modo siamo in grado di leggere il mondo in termini di quantità e numerosità. E così come persone nascono affette dalla cecità ai colori (daltonismo), alcuni nascono ciechi ai numeri e alle quantità numeriche. Di conseguenza la discalculia viene fatta risalire a una ben precisa condizione di tipo neuropsicologico legata a un deficit di elaborazione delle quantità. Gli effetti di questo disturbo sono presenti fin dalla prima fanciullezza e si ripercuotono sugli apprendimenti futuri, rendendo difficoltosa l'acquisizione di abilità matematiche superiori.

Per identificare correttamente quale tipo di discalculia potrebbe avere il bambino occorre focalizzare l'attenzione sugli errori che fa. Solo così è possibile capire quale processo è deficitario e quale tipo di programma di potenziamento può essere corretto per lui. Per una più precisa trattazione si rimanda al volume della Lucangeli precedentemente citato e che, oltre a descrivere scientificamente il disturbo, propone una parte operativa di grande utilità per l'insegnante di matematica della scuola primaria.

Un ultimo aspetto che vorrei trattare anche entro la discalculia riguarda quello che è sempre per l'alunno a scuola un suo diritto e cioè il "diritto di sbagliare".

Gli alunni hanno il diritto di sbagliare, se sapessero già tutto, la scuola non avrebbe senso di esistere, purtroppo però a scuola tale diritto molto spesso non viene considerato tale, infatti l'atteggiamento dell'insegnante, di fronte all'errore può essere sostanzialmente di due tipi: o considera l'errore come una tappa dell'apprendimento e assegna all'episodio un valore di orientamento per il suo lavoro d'insegnante (in tal caso, riaffronta il tema trattato, lo approfondisce, lo semplifica, lo rende comprensibile), oppure considera il bambino il prin-

cipale responsabile del suo errore e lo colpevolizza per aver fatto qualcosa di sbagliato. Nel primo caso l'errore produce nuovo apprendimento e il clima è sereno, invece nel secondo caso la mortificazione dell'alunno generalmente influisce negativamente sui successivi apprendimenti.

Anche per quanto riguarda la dislessia abbiamo visto come gli errori non giustamente gestiti possono causare effetti deleteri non solo sull'apprendimento ma anche sull'autostima. Lo stesso vale anche per la discalculia.

Anche Lucangeli si sofferma su tale tema-problema rilevando che il trattamento degli errori, ossia il modo in cui i fallimenti vengono considerati, hanno importanti implicazioni. Considera l'errore "come naturale evenienza nel processo di apprendimento" oppure "come un giudizio di (in)competenza (Ivi, p. 40).

La spinta che gli alunni hanno nel cimentarsi in compiti nuovi e che possono essere più o meno difficili parte dalla loro *percezione di competenza*[3], che è un bisogno presente fin dalla nascita e che può sfociare in "una positiva tendenza a volersi sentire sempre più competenti" oppure "nel timore di sentirsi incapaci, che porta a impegnarsi sempre meno" (*Ibidem*). Quando un alunno affronta un compito e riceve approvazione per ciò che fa e per i tentativi che mette in atto, interiorizza un sistema di fiducia che genera in lui piacere, soddisfazione e senso di sfida. Si genera quindi anche un aumento della percezione di competenza perché il bambino "si sente capace" e di conseguenza il suo impegno sarà maggiore per il suo desiderio di ricevere ulteriore approvazione, gratificazione e benessere emozionale. Ma quando l'alunno riceve disapprovazione, interiorizza un sistema di giudizio che genera ansia e diminuzione della percezione di competenza perché il bambino "si sente incapace": l'impegno in tal caso diminuirà con inevitabili ripercussioni sul suo andamento scolastico, sulla sua autostima e sulla sua identità.

3. Per *percezione di competenza* s'intende la percezione che l'individuo ha delle proprie capacità e abilità in uno specifico ambito.

Quando, per esempio, un insegnante si sostituisce all'alunno per fare correttamente ciò che l'alunno ha sbagliato, invia un messaggio di disapprovazione. Pensiamo a quante volte un comportamento di questo tipo accade a scuola soprattutto con gli alunni certificati: non possiamo non riflettere su quanta demotivazione possono produrre tali "aiuti dell'insegnante" e quanta diminuzione dell'impegno da parte degli alunni. Viceversa quando l'alunno viene incoraggiato per ciò che sa e che può fare, l'incoraggiamento si configura come quell'approvazione che potenzia la percezione di competenza.

Scrive Lucangeli (ivi, p. 41):

> Se una persona non sbaglia significa che sapeva già tutto e che quindi non ha imparato nulla. Invece dall'errore si evince che sta imparando qualcosa di nuovo. Si tratta perciò di:
>
> 1. concedere la *possibilità di sbagliare* e *incoraggiare a mettersi alla prova e a svolgere i compiti*, anche quelli che possono risultare più ostici, accompagnando con un clima di fiducia, anziché di giudizio, il processo di apprendimento;
> 2. fare degli eventuali insuccessi delle possibilità per imparare i concetti e le procedure, ma anche per *sviluppare quel senso di fiducia nelle proprie possibilità*, senza il quale la persona può ritrovarsi a non voler nemmeno provare ad affrontare i compiti.
>
> L'insuccesso, in questo caso, non è l'eventuale adozione di una procedura di soluzione non corretta o il risultato sbagliato. È piuttosto l'aver instaurato con il bambino (futuro adolescente e adulto) un clima di giudizio ("Non ce la farai mai, non hai le capacità, inutile per te provarci") anziché uno di fiducia ("Provaci, credo che tu possa farcela"), che può condurre a sentimenti di autosvalutazione e di impotenza appresa. Vale in questo caso il "magico numero 3": "provaci almeno tre volte in autonomia; se non ce la farai, chiamami". Questa formula (o simili) trasmette l'accoglienza e l'approvazione di ogni tentativo di padronanza. Presenta un sistema di fiducia che se interiorizzato diventa fonte di automotivazione: ci provo, se riesco il merito è mio e mi sento rafforzato, se non riesco la responsabilità dell'insuccesso è ancora mia e proprio per questo farò di tutto per superare la situazione.

1.3.5. *Campanelli d'allarme*

Come abbiamo visto, i disturbi dell'apprendimento sono vari e differenti tra di loro. Per una precisa e ampia articolazione e conoscenza si rimanda a testi specifici perché l'intento di questo volume è quello di rimanere molto ancorati alla didattica e alla vita quotidiana a casa e a scuola degli alunni con DSA e per scelta non è stata trattata la questione soprattutto seguendo i canoni delle ricerche scientifiche, proprio per riflettere maggiormente sulle pratiche e sulla dimensione operativa.

In tal senso, può essere utile sapere che esistono tratti comuni e ricorrenti tra gli studenti che hanno un DSA e che possono essere considerati veri e propri "campanelli d'allarme"[4] utili per "mettere in guardia" e sollecitare ad un'attenzione ancora più particolare.

Genitori e insegnanti possono osservare e riconoscere alcuni elementi a partire dalla prima elementare. Sebbene fino al termine della seconda elementare non si possa diagnosticare un DSA, si può comunque procedere ad una prima segnalazione e valutazione nelle sedi opportune e comunque si possono tenere presenti delle difficoltà che emergono. Può darsi che la valutazione, una volta effettuata, non riveli l'esistenza di un DSA, ma di un altro tipo di problematica: sarà stato in ogni caso utilissimo aver individuato rapidamente l'esistenza di difficoltà senza sottovalutarne l'importanza per la vita scolastica del bambino.

Per quanto riguarda la lettura e la scrittura, il bambino su cui porre particolare attenzione in tal senso è colui che, dalla fine della prima elementare in poi, mostra di non riuscire a leggere in maniera fluente, di fare fatica a mettere insieme le sillabe delle parole; può anche leggere abbastanza bene ma molto lentamente, oppure non comprende ciò che legge. Il suo rapporto con la lettura non si è consolidato, non è "naturale", ma sempre forzato e difficoltoso. Per quanto riguarda la

4. Cfr. http://www.tuttodsa.it/discalculia.html\#sthash.t7OisIOX.dpuf.

scrittura, può succedere che il bambino non riesca a scrivere in corsivo, nemmeno lentamente, oppure che scriva ma non riesca ad ottenere un buon risultato estetico o addirittura che la scrittura in corsivo sia poco leggibile. Ancora, può accadere che il bambino scriva in modo chiaro e leggibile ma con molta fatica, segnalando dolore alle mani ed ai polsi e procedendo molto lentamente. Anche in questo caso, il bambino sembra che non abbia raggiunto un livello di naturalezza nello scrivere.

In riferimento al calcolo e alla geometria, possono essere campanelli d'allarme le seguenti caratteristiche: il bambino, dalla fine della prima elementare, non "vede" senza contare le quantità fino a 5 (le dita o gli insiemi di figure) ed entro il 10 (per questo la linea dei numeri può essere utilissima, perché rappresenta le dita delle mani, ma staccate da sé e su cui si può operare, contando, aggiungendo, togliendo e tali attività permettono di consolidare abilità numeriche); non impara, entro la classe terza elementare, i numeri "amici del 10"; non automatizza le tabelline entro la quarta elementare (ciò significa, in alcuni casi, non ricordarle affatto ed in altri ricordarle ma con lentezza) e fatica a leggere e scrivere i numeri oltre il centinaio. Il bambino, entro la quinta elementare, esegue con fatica le divisioni e le moltiplicazioni, non riesce ad eseguire il calcolo mentale oppure lo esegue molto lentamente. Riguardo la geometria, il bambino fatica a ricordare i tipi di angolo, i tipi di triangolo, le caratteristiche delle figure e le formule delle aree e dei perimetri. Le difficoltà descritte possono presentarsi in maniera isolata o associate le une alle altre e possono essere spie di una discalculia ma anche di dislessia, oltre che di disturbo visuo-spaziale.

Anche negli atteggiamenti possiamo riconoscere alcuni segnali premonitori: il bambino, entro gli anni della scuola elementare e in proporzione alla sua età, fatica ad acquisire autonomia nel ricordare gli impegni scolastici, fatica a tenere aggiornato il diario, fatica a tenere in ordine il materiale scolastico e riporta spesso dimenticanze. In classe sembra distrarsi facilmente, oppure appare molto stanco ed "evita" alcune situazioni

di apprendimento, come la lettura ad alta voce, l'esposizione alla classe di lavori individuali o di gruppo, le gare in cui bisogna mostrare una certa destrezza cognitiva. Non solo, a volte questi bambini sembrano svogliati e disfattisti, ma spesso si tratta di un atteggiamento dovuto al senso di inadeguatezza di fronte alla richiesta scolastica ed al confronto con i compagni. Questi atteggiamenti, uniti ad un oggettivo riscontro di difficoltà scolastiche che non migliorano nonostante gli sforzi del bambino e gli accorgimenti didattici dell'insegnante, possono essere considerati ulteriori spie per un DSA.

Un dubbio al contrario invece potrebbe essere rintracciato in quelle classi in cui si concentrano molti (troppi?) casi di dislessia. Forse la scuola potrebbe chiedersi se è possibile che in una stessa classe quarta siano presenti sette o otto alunni con DSA. Da alcune indagini emergono situazioni sporadiche di questo tipo che chiedono attenzione ma anche riflessione. Una domanda potrebbe essere posta sul tipo di insegnamento ricevuto da questi alunni perché non si pensi per loro ad un disturbo strumentale se invece ciò che è successo loro dovesse essere rintracciabile in un percorso scolastico carente non per cause degli alunni ma dei docenti. Credo sia importante una riflessione in tal senso perché a scuola non possono essere posti "sotto indagine" soltanto gli alunni, questo per un senso di correttezza, di responsabilità e di rispetto per tutti.

Ed infine, per passare dai DSA al DDAI o ADHD, possiamo fare un'ultima considerazione su quegli alunni incontenibili, che manifestano disturbi del comportamento, irrequietezza e che compromettono l'attività scolastica in generale in classe, con inevitabili ripercussioni prima di tutto su di loro in termini di apprendimento ma anche di relazionalità con i compagni. Gli alunni iperattivi non sono molti, in realtà, ma sono in numero molto elevato e progressivamente crescente gli alunni con disturbi del comportamento e sono oggi, questi, forse tra i casi più difficili da gestire. Quali sono i segnali che possono destare dubbi dal punto di vista del comportamento? Può capitare che i bambini non riescano a rispettare le regole, no-

nostante i richiami e gli interventi di insegnanti e genitori e nonostante questo possa condurli a continue brutte figure verso i compagni, che possono mostrare comportamenti (e spesso lo fanno) di esclusione. Al contrario di ciò che accade con gli altri alunni, questi bambini più crescono, più possono diventare difficili da contenere perché non riescono a regolare il proprio comportamento.

Senza l'aiuto di uno psicologo esperto, in alcuni casi, non è possibile comprendere e gestire queste situazioni, che compromettono il benessere del bambino a casa e a scuola e della classe nella quale egli è inserito. È possibile rivolgersi, in caso di dubbio, proprio ad un esperto, prima che la situazione diventi troppo difficile da gestire per tutti.

La prima cosa da fare è avviare un confronto tra genitori ed insegnanti, per considerare l'opportunità di un primo consulto con un esperto di Disturbi dell'apprendimento o del comportamento, in modo che si possa avviare una prima valutazione. L'esperto può essere lo psicologo o il neuropsicologo, da consultare presso le ASL o i centri riconosciuti, ma è da ribadire che il rapporto con le famiglie sarà determinante per qualunque scelta. Mancando coerenza, confronto, collaborazione, educazione e rispetto, ogni decisione sarebbe fortemente penalizzata.

1.4. Il Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (DDAI)

La normativa sui BES prende in considerazione, come abbiamo visto, anche alcuni disturbi che possono essere individuati e per i quali può essere prevista una certificazione che consente la presenza di un insegnante di sostegno a scuola oppure no.

Il DDAI, Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività detto anche ADHD usando l'acronimo inglese dell'*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, è un disturbo su cui anche l'attenzione dei pedagogisti si è concentrata ormai da alcuni anni. Per questo disturbo in Italia è prevista o meno la certificazione in base alle regioni e alle classificazioni che vengono prese a riferimento,

come spiega Marchetti nel suo secondo capitolo di questo volume.

Tra le situazioni molto particolari di cui la scuola si fa ovviamente carico, rientrano anche i soggetti definiti FIL cioè a Funzionamento Intellettivo Limite, coloro che si collocano in una posizione borderline col risultato che raggiungono nei test di Quoziente Intellettivo: sono borderline perché hanno un QI che li pone "al confine" tra i soggetti considerati normali e quelli con ritardo mentale lieve. Sui casi a funzionamento intellettivo limite non c'è molta produzione e ricerca scientifica, comunque possiamo darne questa definizione: il Funzionamento Intellettivo Limite (FIL) interessa allievi che pur avendo difficoltà cognitive, di apprendimento e di adattamento risultano ai test di intelligenza senza ritardo mentale (e quindi, di norma, non certificati in situazione di handicap e senza le caratteristiche per essere seguiti anche dall'insegnante di sostegno) e con un QI compreso fra 71 e 85. Si tratta di molti allievi (fra il 13 e il 14%, cioè circa un allievo su 7; 2 o 3 per classe). Seguendo la normativa sui BES la scuola è chiamata a riconoscere e a rispondere anche ai bisogni di tali alunni.

Ma vediamo più ampiamente il DDAI.

Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività indicato anche con l'acronimo DDAI, indica una patologia molto complessa che presenta disfunzioni a carico dell'area cognitiva, motoria e comportamentale-relazionale a causa della *disattenzione* (che compromette l'area cognitiva), dell'*iperattività* (che coinvolge la sfera motoria) e dell'*impulsività* (che inevitabilmente danneggia le relazioni interpersonali).

I bambini con DDAI si riconoscono per avere problemi comportamentali persistenti e irrefrenabili: non riescono a stare seduti che per pochissimi minuti, non riescono a stare attenti e concentrati che per tempi limitatissimi, non riescono a stare fermi, calmi, rilassati. Sono sempre in movimento, distruggono tutto ciò che hanno per le mani e, a scuola, per esempio disintegrano letteralmente astucci, matite, quaderni e quant'altro. Nei casi di DDAI anche i genitori non nascondo la situazione, come

talvolta succede per altri deficit che non vengono accettati facilmente dalle famiglie; non li nascondono perché i bambini con DDAI mettono veramente a dura prova la pazienza di chiunque. Eppure la via per ottenere miglioramenti è proprio quella delle relazioni interpersonali e quindi occorre proprio, anche da parte dell'insegnante, essere ben consapevole che un atteggiamento ostile, in queste situazioni, non può che peggiorare inesorabilmente la vita della classe. Invece un atteggiamento di accoglienza può condurre ad aumentare lievemente e progressivamente i tempi di attenzione, la disponibilità al dialogo e all'ascolto.

I bambini con DDAI sono davvero difficili da gestire a scuola.

Tamara Zappaterra (2006, pp. 328-329) in un saggio sul Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività scrive:

> Si tratta di un disturbo più complesso della fisiologica capacità di distrarsi, che deve presentarsi per almeno sei mesi in maniera continuativa e può provocare un disagio tale da compromettere sensibilmente le attività scolastiche o le relazioni familiari e sociali. [...] I bambini con Deficit di Attenzione/Iperattività (DDAI), presentano soprattutto difficoltà a mantenere l'attenzione e a trasferirla rapidamente da un compito all'altro. Ma ciò sarebbe da ascrivere non tanto a carenze nelle risorse attentive, quanto all'incapacità di gestire adeguatamente l'attenzione secondo le modalità e le richieste dell'ambiente [...]. Manca a questi ragazzi un autocontrollo sull'attenzione. Essi hanno un comportamento incontrollato, non prevedibile, caotico, che rende difficile anche il ruolo educativo della famiglia. I genitori stessi non sono in grado di distinguere tra una estrema vivacità e un disturbo dell'attenzione, specialmente se il bambino è stato fin da piccolissimo tendenzialmente iperattivo.

Per diagnosticare tale disturbo è possibile riferirsi al manuale diagnostico DSM-IV oppure all'ICD-10 che classificano in modo diversificato tali disturbi.

> La differenza sostanziale fra i due inquadramenti diagnostici consiste nel fatto che l'ICD tende a non ammettere diagnosi associate (comorbidità), ma declina e descrive sindromi specifiche differenziate (se, ad esempio, si evidenzia, oltre all'iperattività e alla disattenzione,

anche la presenza di comportamenti aggressivi, riconducibili a un Disturbo della condotta, o a un Disturbo oppositivo provocatorio, in quel caso la diagnosi non è più DDAI, ma di Sindrome ipercinetica della condotta). Nel DSM-IV invece viene contemplata l'esistenza di tre sottotipi di DDAI: bambini solo con problemi attentivi (sottotipo *disattento*), bambini affetti solamente da iperattività-impulsività (sottotipo *iperattivo-compulsivo*), e bambini affetti da entrambi i disturbi (sottotipo *combinato*). A seconda del sistema di riferimento, dunque, vengono formulate diagnosi diverse (Zappaterra, 2006, p. 331).

L'A.I.D.A.I., Associazione Italiana Disturbi Attenzione e Iperattività, pubblica sul suo[5] sito i criteri diagnostici:

La più recente descrizione del *Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività* è contenuta nel DSM-IV (APA, 1994. Vedi tabella 1.1), secondo il quale, per poter porre diagnosi di DDAI, un bambino deve presentare almeno 6 sintomi per un minimo di sei mesi e in almeno due contesti; inoltre, è necessario che tali manifestazioni siano presenti prima dei 7 anni di età e soprattutto che compromettano il rendimento scolastico e/o sociale.

Se un soggetto presenta esclusivamente 6 dei 9 sintomi di disattenzione, viene posta diagnosi di *DDAI - sottotipo disattento*; se presenta esclusivamente 6 dei 9 sintomi di iperattività-impulsività, allora viene posta diagnosi di *DDAI - sottotipo iperattivo-impulsivo*; infine se il soggetto presenta entrambe le problematiche, allora si pone diagnosi di *DDAI - sottotipo combinato*.

I 18 sintomi presentati nel DSM-IV sono gli stessi contenuti nell'ICD-10 (OMS, 1992), l'unica differenza si ritrova nell'item (f) della categoria iperattività-impulsività (Parla eccessivamente) che, secondo l'OMS, è una manifestazione di impulsività e non di iperattività.

A. Entrambi (1) o (2):

(1) sei (o più) dei seguenti sintomi di Disattenzione che persistano per almeno 6 mesi con un'intensità che provoca disadattamento e che contrasta con il livello di sviluppo:

5. http://www.aidaiassociazione.com/criteri_diagnostici.htm, consultato in data 13 settembre 2013.

Disattenzione

a) spesso fallisce nel prestare attenzione ai dettagli o compie errori di inattenzione nei compiti a scuola, nel lavoro o in altre attività;
b) spesso ha difficoltà nel sostenere l'attenzione nei compiti o in attività di gioco;
c) spesso sembra non ascoltare quando gli si parla direttamente;
d) spesso non segue completamente le istruzioni e incontra difficoltà nel terminare i compiti di scuola, lavori domestici o mansioni nel lavoro (non dovute a comportamento oppositivo o a difficoltà di comprensione);
e) spesso ha difficoltà ad organizzare compiti o attività varie;
f) spesso evita, prova avversione o è riluttante ad impegnarsi in compiti che richiedono sforzo mentale sostenuto (es. compiti a casa o a scuola);
g) spesso perde materiale necessario per compiti o altre attività (es. giocattoli, compiti assegnati, matite, libri, ecc.);
h) spesso è facilmente distratto da stimoli esterni;
i) spesso è sbadato nelle attività quotidiane.

(2) sei (o più) dei seguenti sintomi di Iperattività-Impulsività che persistono per almeno 6 mesi ad un grado che sia disadattivo e inappropriato secondo il livello di sviluppo:

Iperattività

a) spesso muove le mani o i piedi o si agita nella seggiola;
b) spesso si alza in classe o in altre situazioni dove ci si aspetta che rimanga seduto;
c) spesso corre in giro o si arrampica eccessivamente in situazioni in cui non è appropriato (in adolescenti e adulti può essere limitato ad una sensazione soggettiva di irrequietezza);
d) spesso ha difficoltà a giocare o ad impegnarsi in attività tranquille in modo quieto;
e) è continuamente "in marcia" o agisce come se fosse "spinto da un motorino";
f) spesso parla eccessivamente;

Impulsività

g) spesso "spara" delle risposte prima che venga completata la domanda;
h) spesso ha difficoltà ad aspettare il proprio turno;
i) spesso interrompe o si comporta in modo invadente verso gli altri (es. irrompe nei giochi o nelle conversazioni degli altri).

B. I sintomi iperattivi-impulsivi o di disattenzione che causano le difficoltà devono essere presenti prima dei 7 anni.

C. I problemi causati dai sintomi devono manifestarsi in almeno due contesti (es. a scuola [o al lavoro] e a casa).

D. Ci deve essere una chiara evidenza clinica di una significativa menomazione nel funzionamento sociale, scolastico o lavorativo.

E. I sintomi non si manifestano esclusivamente nel corso di un Disturbo Generalizzato dello Sviluppo, Schizofrenia o altri Disturbi Psicotici oppure che non siano meglio giustificati da altri disturbi mentali (es. Disturbi dell'Umore, Disturbi Ansiosi, Disturbi Dissociativi o Disturbi di Personalità).

Tabella 1.1. Sintomi e criteri diagnostici secondo il DSM-IV (APA, 1994).

Sebbene siano stati compiuti notevoli progressi nelle descrizioni nosografiche del Disturbo, rimangono numerosi dubbi e perplessità sulla validità di tale diagnosi. In particolare, non è ancora chiaro se il sottotipo disattento sia veramente una manifestazione del DDAI, o se, invece, rappresenti un disturbo differente, oppure ancora sia la conseguenza di un disagio psicologico derivante da cause eterogenee. In secondo luogo, le ricerche non hanno ancora dimostrato se il sottotipo iperattivo-impulsivo sia separabile dal sottotipo combinato oppure rappresenti una fase precoce di sviluppo del medesimo disturbo che, in concomitanza con l'ingresso nella scuola elementare, assume la veste del sottotipo combinato (Barkley, 1997).

Come ripetuto più volte, l'etichetta Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività deriva dalla descrizione diagnostica del DSM-IV pubblicato dall'Associazione degli Psichiatri Americani (APA, 1994), mentre quella di *Sindrome Ipercinetica* è descritta nell'ICD-10,

pubblicato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1992). L'ICD-10 distingue, all'interno della categoria Sindrome Ipercinetica, il *Disturbo dell'Attività e dell'Attenzione* e la *Sindrome Ipercinetica della Condotta*. Per quanto riguarda il Disturbo dell'Attività e dell'Attenzione, i sintomi sono gli stessi del DSM-IV. Malgrado questa parziale sovrapposizione, le differenze tra i due manuali sono rilevanti. In particolare, la diagnosi di Disturbo dell'Attività e dell'Attenzione - DAA (ICD-10, 1992) viene posta solo se un bambino presenta almeno sei sintomi di disattenzione, tre di iperattività e uno di impulsività: in questo modo tale diagnosi è quasi sovrapponibile a quella di DDAI - sottotipo combinato descritta nel DSM-IV (APA, 1994). Da questa differenza ne consegue che l'incidenza del DAA e del DDAI sono radicalmente diverse: tra l'1% e il 2% il primo e tra il 3% e il 5% il secondo (Leung, 1996; Barkley, 1998).

Inoltre secondo il DSM-IV i sintomi devono essere presenti prima dei 7 anni di età, mentre secondo l'ICD-10 prima dei 6. Entrambi i manuali richiedono che il Disturbo sia pervasivo, cioè che si manifesti in almeno due contesti (ad esempio a casa o a scuola), e che comprometta in maniera significativa il funzionamento sociale e scolastico (o lavorativo).

La diagnosi di Sindrome Ipercinetica della Condotta dell'ICD-10 descrive quei casi che, oltre a presentare i sintomi del Disturbo dell'Attività e dell'Attenzione, manifestano anche comportamenti aggressivi e/o oppositivi/provocatori. Queste differenze nei criteri diagnostici dei due manuali spiega la diversità nella frequenza di diagnosi dei disturbi da disattenzione/iperattività presente tra Nord-America e Europa: i primi infatti prediligono il sistema dell'APA i secondi quelli dell'OMS.

L'Italia non gode di una tradizione nell'uso di manuali nosografici (se non in quest'ultimo decennio), pertanto ci troviamo nella condizione di tenere conto di entrambe le descrizioni diagnostiche, con variabili di ordine regionale. La classificazione diagnostica che lo descrive come un vero e proprio disturbo, è l'ICD-10, sebbene sia opportuno tenere presente che esistono circa il 3% di bambini che presentano problematiche attentive, associate o meno a disturbi di apprendimento, di ansia o dell'umore che non trovano alcuna collocazione all'interno del manuale ICD-10. Da ciò deriva il fatto che per essi non vengono attivate le necessarie procedure riabilitative di tipo cognitivo.

Ci sembra opportuno sottolineare la necessità di tenere in considerazione la presenza di questi bambini che necessitano di un aiuto, tanto quanto quelli con iperattività/impulsività.

La normativa sui BES si rivolge anche agli alunni con tali disturbi. La scuola è chiamata a formarsi sempre con maggior puntualità anche sui bambini con DDAI perché l'attenta osservazione di insegnanti competenti può essere di grande importanza per riconoscere sia casi di DDAI che di FIL.

Capitolo II

Indicazioni operative per l'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali

Il Piano Annuale per l'Inclusività
modelli e strategie organizzative

2.1. Introduzione

La pubblicazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 sui Bisogni Educativi Speciali (B.E.S.), ha inizialmente suscitato molte critiche da parte delle maggiori Associazioni delle persone diversamente abili quali la F.I.S.H. (Federazione Italiana per il superamento dell'Handicap) e la F.A.N.D. (Federazione tra le Associazioni Nazionali di persone con Disabilità) poiché il MIUR non aveva ancora dato risposta ad alcune richieste quali, ad esempio: l'organizzazione dei GLIP (Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali), la classe di concorso unica per il sostegno anche nelle scuole secondarie di secondo grado, la formazione iniziale dei docenti curricolari in merito alle problematiche del'handicap, gli interventi sul territorio e la creazione di reti tra scuole altri soggetti istituzionali e privati, ecc.

Alcuni di questi aspetti sono stati affrontati nella C.M. n.8 del 6 marzo 2013, pur tuttavia, fermo restando il valore pedagogico e culturale della circolare, rimangono forti perplessità legate soprattutto all'organizzazione degli interventi da realizzare a livello territoriale.

La circolare, infatti, invita le Istituzioni Scolastiche a sottoscrivere accordi, protocolli d'intesa, convenzioni, reti di scuole, tutto quello che è necessario al fine di sviluppare azioni sinergiche per assistere e sostenere gli studenti con Bisogni Educativi Speciali.

Nonostante ciò, il MIUR ha indirizzato la Circolare oltre che agli Uffici Scolastici Regionali e alle II.SS. a vari soggetti comprese le associazioni degli studenti, il FoNAGS (Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola) e persino ai presidenti delle Consulte Provinciali degli Studenti, ma non ha coinvolto gli Enti Locali e le Aziende Sanitarie Locali.

Occorre sottolineare, che anche gli accordi sottoscritti nella Conferenza Stato–Regioni del 2008 relativi all'organizzazione territoriale dei servizi per l'assistenza degli alunni diversamente abili, all'assegnazione dei docenti specializzati da individuare in base alle esigenze del territorio, alla modifica delle procedure e della documentazione medica per il riconoscimento del deficit, sono stati disattesi salvo rare eccezioni.

È indubbio che le scuole già operano da anni in un'ottica di sostegno e di aiuto ai ragazzi in difficoltà e che sono a rischio di insuccesso scolastico, ma a nostro avviso, è necessario creare un reale supporto alle famiglie degli studenti con BES al di fuori del contesto scolastico perché è soprattutto chi versa in condizioni di svantaggio socio–economico e culturale che soffre maggiormente la mancanza di aiuto a livello famigliare.

Un altro concreto rischio che si colloca in un filone che potremmo definire di estrema "medicalizzazione" del disagio è l'aumento esponenziale delle certificazioni sanitarie attestanti disturbi dell'apprendimento di ogni tipo.

Per fare un esempio, basta analizzare una classe di un istituto professionale sito alla periferia di una grande provincia. Mediamente gli alunni che compongono una classe prima sono circa 25 – 27 di cui:

— diversamente abili: 2 – 3
— D.S.A. (*Disturbi Specifici dell'Apprendimento*): 2 – 3

— A.D.H.D. (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) e con F.I.L. (*Funzionamento Intellettivo Limite*): 1 – 2
— Segnalati dai servizi sociali: 1 – 2

Oltre a questi ragazzi che presentano disturbi conclamati vi sono anche gli studenti stranieri che sono giunti in Italia da pochi anni e che evidenziano ritardi nell'acquisizione della lingua italiana.

Da questo quadro sommario emerge che in alcune realtà scolastiche possiamo avere in una classe dai sei a dieci studenti con B.E.S. pari, quindi, a una percentuale di ragazzi che versano in una situazione di svantaggio corrispondente al 25% - 40%.

Negli Istituti Professionali esiste un'alta percentuale di insuccesso scolastico che coinvolge circa il 30% degli studenti soprattutto nelle classi prime e seconde dovuto anche alla presenza di studenti che provengono da contesti sociali e culturali più problematici rispetto a coloro che frequentano licei.

Un altro aspetto a cui dovremo far fronte in breve tempo e che suscita preoccupazione è l'incremento senza precedenti dei ragazzi affetti da D.S.A. Come di seguito descritto, l'aumento negli ultimi anni delle certificazioni attestanti il deficit di Disturbo Specifico dell'Apprendimento è stato pari al 37%. Se questo *trend* dovesse essere confermato in futuro è molto probabile che il 5% dei nostri studenti presenterà questo disturbo. Occorre chiedersi quali siano i motivi di una presenza così alta di alunni affetti da Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Probabilmente la migliore e più efficace azione di *screening*[1], atta a rilevare la presenza di problematiche evolutive, ha fatto emergere un substrato di ragazzi affetti da disturbi legati alle capacità di lettura, scrittura e comprensione dei testi.

A ogni modo, oggi siano giunti a un punto in cui è necessario riformulare totalmente gli interventi didattico–formativi,

1. Con screening s'intende una metodologia di rilevazione che è in grado di predire un disturbo sulla base della presenza di un segno critico selezionato in precedenza e di individuare con buon livello di attendibilità, i soggetti a rischio di un determinato disturbo.

rivedere il ruolo dei docenti soprattutto di coloro che operano in contesti di estrema difficoltà culturale e sociale e fornire tutte le risorse possibili al fine di sostenere gli insegnanti nel loro difficile compito di educatori.

2.2. I principali modelli di intervento per le strategie d'inclusione degli alunni con BES

Negli ultimi anni abbiamo assistito a un aumento considerevole degli studenti in situazione di handicap, accompagnato da un elevato tasso di ripetenza e da un'età media degli alunni diversamente abili nettamente superiore rispetto ai loro compagni di classe.

L'ultima indagine realizzata dall'ISTAT sugli alunni diversamente abili che frequentano la scuole italiane di ogni ordine e grado si affianca a quella del MIUR in cui troviamo dati che registrano la continua crescita di alunni che presentano bisogni educativi speciali, ossia, di ragazzi che presentano Disturbi Specifici dell'Apprendimento e altre tipologie di disturbi evolutivi specifici quali ad esempio disturbi del linguaggio, della coordinazione motoria, *border-line*, e infine alunni con svantaggio socio-economico e culturale. In dettaglio si evidenzia quanto segue:

— Gli alunni diversamente abili che frequentano la scuole di ogni ordine e grado sono circa 215 mila di cui circa 54 mila (una media di uno su quattro) non riesce a svolgere autonomamente semplici attività, come spostarsi all'interno degli stessi locali scolastici o recarsi in bagno.
— Gli studenti affetti da Disturbi specifici di apprendimento risultano circa 90 mila. È opportuno sottolineare l'incremento del numero delle certificazioni mediche che da febbraio 2011 a settembre 2012 è stato pari al 37%. Da questa prima analisi è facilmente ipotizzabile una progressione costante dell'incremento del numero di

alunni affetti da DSA che giungerà probabilmente a una percentuale del 3-5% del totale degli studenti italiani.
— Gli alunni affetti da ADHD (disturbi del comportamento) registrati dall'Istituto Superiore della Sanità risultano essere tra gli 80 e i 90 mila di cui circa tremila seguono trattamenti farmacologici.

Un'ulteriore difficoltà che è opportuno evidenziare sono le differenti modalità di diagnosi del deficit adottate dalle singole commissioni mediche regionali. Ad esempio, la Regione Friuli Venezia Giulia ha scelto di adottare il DSM-IV come modello di diagnosi dei deficit e dei disturbi psicofisici. Questa procedura di riconoscimento clinico dell'handicap distingue il deficit dell'attenzione dall'iperattività[2] e di conseguenza i ragazzi affetti da questo disturbo possono non ottenere il docente di sostegno, mentre in Emilia Romagna[3] dove le commissioni medico–legali utilizzano l'ICD10 possono riconoscere la patologia ADHD come deficit conclamato. È comprensibile che una differenziazione così marcata nelle procedure di riconoscimento dell'handicap ha come conseguenza che uno studente nelle diverse regioni italiane non riceve le stesse tutele giuridiche e la

2. Definizione dell'ADHD tratta dal sito dell'Associazione Italiana Disturbi dell'Attenzione e Iperattività http://www.aidaiassociazione.com/criteri_diagnostici.htm: La più recente descrizione del Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività è contenuta nel DSM-IV, secondo il quale, per poter porre diagnosi di DDAI, un bambino deve presentare almeno 6 sintomi per un minimo di sei mesi e in almeno due contesti; inoltre, è necessario che tali manifestazioni siano presenti prima dei 7 anni di età e soprattutto che compromettano il rendimento scolastico e/o sociale. Se un soggetto presenta esclusivamente 6 dei 9 sintomi di disattenzione, viene posta diagnosi di DDAI - sottotipo disattento; se presenta esclusivamente 6 dei 9 sintomi di iperattività-impulsività, allora viene posta diagnosi di DDAI - sottotipo iperattivo-impulsivo; infine se il soggetto presenta entrambe le problematiche, allora si pone diagnosi di DDAI - sottotipo combinato. I 18 sintomi presentati nel DSM-IV sono gli stessi contenuti nell'ICD-10 (OMS, 1992), l'unica differenza si ritrova nell'item (f) della categoria iperattività-impulsività (Parla eccessivamente) che, secondo l'OMS, è una manifestazione di impulsività e non di iperattività.

3. Vedi il documento della Commissione Regionale sul Farmaco dell'Emilia Romagna scaricabile dal sito: http://www.saluter.it/documentazione/ptr/elaborati/60-disturbo-da-deficit-attentivo-con-iperattivita.

stessa assistenza educativa, poiché di fatto esiste uno squilibrio sostanziale nelle procedure di accertamento clinico a seconda del luogo dove egli risiede.

Un altro aspetto molto importante, fino ad oggi non adeguatamente affrontato, è il deficit di *Funzionamento Intellettivo Limite* (F.I.L.). Secondo la classificazione nazionale sanitaria una persona è considerata con funzionamento normale se il proprio Quoziente Intellettivo (Q.I.) si colloca tra 85 e 100. La commissione medico collegiale riconosce il deficit se la persona ha un Q.I. al di sotto di 70. È considerato in situazione di gravità se il Q.I. si posiziona sotto il valore di 55. Un ragazzo affetto da lieve insufficienza mentale rischia di non avere riconosciuto il proprio deficit, infatti tutti coloro che per esempio hanno un Q.I. tra 71 e 84 non ricevono nessuna tutela assistenziale (docenti di sostegno, assistenti educatori, trasporti, permessi ecc...). Si stima che in Italia siano almeno il 13,6% dei nostri studenti, ma non abbiamo ancora oggi dati certi, probabilmente una stima realistica pone tra i 300.000 e 500.000 gli alunni che presentano un funzionamento intellettivo limite.

Come per il disturbo dell'attenzione, l'iperattività e il disturbo misto anche il F.I.L. non dà accesso ai benefici della L.104/92.

Il MIUR, per migliorare almeno parzialmente questa e altre situazioni presenti nelle nostre scuole, ha emanato la direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 relativa agli "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" che assume come modello di intervento per le strategie d'inclusione l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) adottato dall'OMS nel 2001.

L'approccio al problema dei bisogni educativi speciali attraverso l'ICF avviene attraverso l'uso di un quadro di riferimento e di un linguaggio unificato per descrivere lo stato di una persona. Non ci si riferisce più a un disturbo, strutturale o funzionale, senza prima rapportarlo a uno stato considerato di "salute". Il nuovo documento sostituisce i termini "*impairment*", "*disabili-*

ty" e "*handicap*" che indicano qualcosa che manca per raggiungere il pieno "funzionamento", presenti nel vecchio sistema di classificazione internazionale (ICIDH) con altri termini che sono:

Funzioni corporee (sono le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei, incluse le funzioni psicologiche).

a) Funzioni mentali
b) Funzioni sensoriali e dolore
c) Funzioni della voce e dell'eloquio
d) Funzioni del sistema cardiovascolare, ematologico, immunologico e respiratorio
e) Funzioni del sistema digestivo, metabolico e endocrino
f) Funzioni genitourinarie e riproduttive
g) Funzioni neuromuscoloscheletriche e collegate al movimento
h) Funzioni cute e strutture associate

Strutture corporee (sono parti anatomiche del corpo come organi, arti e loro componenti).

a) Strutture del sistema nervoso
b) Occhio, orecchio e strutture collegate
c) Strutture collegate alla voce e all'eloquio
d) Strutture dei sistemi cardiovascolare, immunologico e respiratorio
e) Strutture collegate al sistema digestivo, metabolico e endocrino
f) Strutture collegate al sistema genitourinario e riproduttivo
g) Strutture collegate al movimento
h) Cute e strutture collegate

Attività (coinvolgimento di un individuo in una situazione di vita) *e partecipazione* (esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo).

a) Apprendimento e applicazione della conoscenza
b) Compiti e richieste di carattere generale
c) Comunicazione
d) Mobilità
e) Cura della propria persona
f) Vita domestica
g) Interazioni e relazioni interpersonali
h) Principali aree della vita
i) Vita di comunità, sociale e civica

Fattori ambientali (Sono caratteristiche del mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti, che possono avere impatto sulle prestazioni di un individuo in un determinato contesto).

a) Prodotti e tecnologia
b) Ambiente naturale e cambiamenti apportati dall'uomo all'ambiente
c) Supporto e relazioni
d) Atteggiamenti
e) Servizi, sistemi e politiche

È importante chiarire che l'ICF non riguarda solo le persone con disabilità, ma tutti gli individui, ha dunque uso e valore universale. È una classificazione composta da centinaia di voci e, a ciascun individuo, può essere associato uno o più qualificatori che quantificano e descrivono il suo "funzionamento".

In base ad essa, possiamo definire un non vedente come persona che soffre di una menomazione visiva che gli procura disabilità nella comunicazione e nella locomozione e comporta *handicap*, ad esempio, nella mobilità e nella occupazione. Analogamente un certo tipo di handicap può essere collegato a diverse disabilità che a loro volta possono derivare da più tipi di menomazione. Sottolineamo che mentre per un individuo la menomazione ha carattere permanente, la disabilità dipende dalla attività che egli deve esercitare e *l'handicap* esprime lo svantaggio che ha nei riguardi di altri individui (i cosiddetti

normodotati) o dell'ambiente dove è inserito. Quindi un unico tipo di menomazione può dar luogo a più tipi di disabilità e implicare diversi handicap.

La classificazione "positiva", che parte dal funzionamento per dire se e quanto ciascuno se ne discosta, ha il vantaggio rispetto alla classificazione ICIDH di non aver l'obbligo di dover specificare le cause di una menomazione o disabilità, ma ne indica solo gli effetti. Anche la parola "handicap" è stata abbandonata, poiché il termine disabilità ricopre sia la restrizione di attività che la limitazione di partecipazione.

2.3. Indicazioni operative a livello di singola Istituzione Scolastica per l'inclusione degli alunni con BES

Le ultime indicazioni normative prevedono a livello di singola Istituzione Scolastica di istituire il gruppo di lavoro per l'inclusione. Questo è il preesistente GLHI (Gruppo di lavoro sull'handicap d'Istituto o GLIS) integrato da altre figure che la circolare n. 8 del 2013 suggerisce di utilizzare e riporta le seguenti risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola:

— funzioni strumentali;
— insegnanti per il sostegno;
— AEC (*assistenti educativi culturali*);
— assistenti alla comunicazione;
— docenti "disciplinari" con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi;
— genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola, in modo da assicurare all'interno del corpo docente il trasferimento capillare delle azioni di miglioramento intraprese e un'efficace capacità di rilevazione e intervento sulle criticità all'interno delle classi. Tale Gruppo di lavoro assume la denomina-

zione di *Gruppo di lavoro per l'inclusione* (in sigla GLI) e svolge le seguenti funzioni:

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

Il Gruppo di Lavoro sull'Inclusione procederà quindi ogni anno ad un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica effettuati nell'anno e formulerà un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola per l'anno scolastico successivo.

Il Piano sarà quindi discusso e deliberato in Collegio dei Docenti e inviato ai competenti Uffici degli UUSSRR, nonché ai GLIP e al GLIR (rispettivamente Uffici Scolastici Regionali, Gruppi di Lavoro per l'Inclusione Scolastica degli Alunni

con Disabilità Provinciali e Gruppi di Lavoro per l'Inclusione Scolastica degli Alunni con Disabilità Regionali), per la richiesta di organico di sostegno. Il piano così elaborato può essere presentato alle altre istituzioni territoriali come proposta di assegnazione delle risorse di competenza, considerando anche gli Accordi di Programma in vigore o altre specifiche intese sull'integrazione scolastica sottoscritte con gli Enti Locali. Come vedremo in seguito, gli Enti Locali, le Aziende Sanitarie Locali e il volontariato possono fornire un valido sostegno alle scuole in termini di risorse umane ed economiche, ma vi è la necessità di intervenire attraverso lo strumento della rete fra le varie Istituzioni Scolastiche al fine di incidere maggiormente a livello territoriale.

Nelle intenzioni del Ministero il P.A.I. servirà per la richiesta delle risorse di personale docente da assegnare alle singole Istituzioni scolastiche in base alla L. 35/2012. Successivamente, sulla base dell'organico effettivamente assegnato il P.A.I. sarà rielaborato e adattato sempre attraverso il G.L.I. e il Collegio dei Docenti. Questi organismi collegiali determineranno i criteri dell'utilizzo delle risorse umane, economiche e strutturali necessarie all'inclusione degli studenti B.E.S.

Nella circolare ministeriale vengono anche fornite indicazioni per il POF (Piano dell'Offerta Formativa) delle singole scuole:

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

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

dagogico" del percorso di apprendimento e l'ambito specifico di competenza della scuola;
— l'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale.

È opportuno ricordare che nelle scuole gli interventi dedicati all'integrazione degli alunni diversamente abili sono distinti rispetto alle iniziative dedicate all'intercultura. Oggi, la C. M. 8/2013 obbliga le scuole a individuare un'organicità nel contemplare tutti gli aspetti relativi all'inclusione delle persone con BES. Infatti, le modalità d'intervento saranno comuni in tutte le scuole e, inoltre, si sollecitano gli organi collegiali a sperimentare strumenti di valutazione e monitoraggio dell'intero processo di accoglienza e di organizzazione delle II.SS.

A Questo scopo occorre evidenziare anche il *ruolo di programmazione e verifica didattica* del Collegio dei docenti. Secondo l'Avv. Salvatore Nocera[4] al fine di valorizzare questo aspetto

> il Ministero – tramite il proprio Osservatorio sull'Inclusione – dovrebbe elaborare alcuni *indicatori strutturali, di processo e di esito*, per valutare la qualità dell'inclusione realizzata nelle singole classi e nelle singole scuole, anche ai fini dell'autovalutazione, oltre che della valutazione delle famiglie e di un soggetto terzo, che inserisca tale valutazione in quella generale del sistema di istruzione.

Il MIUR ha posto particolare attenzione alla scuola dell'infanzia e alla primaria. Troviamo, infatti, nelle Indicazioni Nazionali del primo Ciclo 2012[5] un'impostazione fondata sui principi del diritto allo studio garantito dalla Costituzione a ciascun alunno e nella premessa c'è un rimando alle responsabilità delle Istituzioni Scolastiche di differenziazione educativa e didattica. Lo stesso dicasi per ciò che attiene all'organizzazione del curricolo che dovrà basarsi su interventi individualizzati e personalizzati.

4. Salvatore Nocera Vicepresidente nazionale della FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap).

5. Cfr. artt. 3, 7 e 10 del Dlgs. N.59 Nuovi Ordinamenti del I Ciclo.

Per la scuola italiana si apre uno scenario più complesso poiché le Istituzioni Scolastiche debbono utilizzare i riferimenti forniti dalle Indicazioni Nazionali e le ultime direttive normative per il raggiungimento degli esiti attesi attraverso la personalizzazione degli interventi per gli alunni con B.E.S.

Appare prioritario, pertanto, sviluppare una forte sinergia attraverso accordi di programma tra Enti Locali, scuole, AA.SS.LL. terzo settore, volontariato e tutte le altre agenzie educative presenti nel territorio per "la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce".

La *Circolare Ministeriale n. 8 del 2013* non modifica il piano normativo per ciò che attiene i servizi assistenziali e l'assegnazione del personale specializzato agli studenti diversamente abili, infatti, solamente gli studenti con certificazione di handicap in base alla L.104/92 possono usufruire di assistenti educatori e di docenti di sostegno e sono fissate le disposizioni diversificate e personalizzate per lo svolgimento dell'Esame di Stato sia del I Ciclo sia del II Ciclo. È opportuno ricordare che per i ragazzi che presentano un percorso personalizzato nella maggior parte dei casi è necessario incidere anche sui criteri di valutazione degli apprendimenti che devono essere adattati in base alle capacità e potenzialità proprie degli studenti. Poiché la nostra normativa per questi alunni non prevede particolari adattamenti delle prove d'Esame di Stato, spesso le Commissioni non riconoscono queste differenziazioni in particolare per gli alunni non italofoni.

2.4. Gli studenti diversamente abili

La legge 104/92 attribuisce all'alunno diversamente abile il diritto alla frequenza nelle classi comuni e fissa i principi per l'assistenza scolastica. È necessario sottolineare a questo punto la definizione che dà la legge di persona disabile (art. 3): *"è persona disabile colui che presenta una minorazione fisica, psichica 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". Inoltre, *"La persona handicappata ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva individuale residua e alla efficacia delle terapie riabilitative"*.

Nel 23 febbraio 2006, il consiglio di ministri è intervenuto con il *Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, n. 185* per dare una nuova interpretazione della definizione giuridica di handicap. Ai fini della individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, le Aziende Sanitarie dispongono, su richiesta documentata dei genitori o degli esercenti la potestà parentale o la tutela dell'alunno medesimo, appositi accertamenti collegiali, nel rispetto di quanto previsto dagli articoli 12 e 13 della legge 5 febbraio 1992, n. 104.

La minorazione è condizione necessaria ma occorre che non sia temporanea ed abbia carattere di stabilità o progressività.

Pertanto, alla luce di questo intervento normativo la Regione Toscana ha individuato nella commissione medico collegiale composta da almeno tre specialisti sanitari l'organismo preposto al riconoscimento del soggetto in situazione di handicap.

Il DPCM n. 185/06 modifica radicalmente l'organizzazione degli interventi a sostegno dell'alunno disabile. In merito all'art. 3 comma 1, occorre precisare che la tempistica per la formulazione del *"profilo dinamico funzionale"* (PDF) e del *"piano educativo individualizzato"* (PEI), prevista dal precedente regolamento emanato con DPR del 24/2/94, anticipa a due mesi prima dell'inizio delle attività didattiche (fine luglio dell'anno antecedente la frequenza degli alunni diversamente abili) l'individuazione delle necessità di risorse umane e materiali e degli interventi strutturali per l'eliminazione delle barriere architettoniche e senso-percettive, per gli arredi ed ausili specifici, nonché per il trasporto gratuito, da richiedere rispettivamente ai Comuni per le scuole materne, elementari e medie ed

alle Province per le scuole superiori, secondo quanto stabilito dall'art. 139 del decreto legislativo n. 112/98.

Nel dettaglio il DPCM 185/06 incide sui seguenti aspetti:

— diversa tempistica per la formulazione del "profilo dinamico funzionale" (PDF) e del "piano educativo personalizzato" (entro settembre) prevista dal DPCM n. 185/06 all'art. 3 c. 1;
— necessità di soddisfare le richieste di risorse umane e materiali necessarie entro la fine di luglio dell'anno antecedente la frequenza degli alunni diversamente abili;
— assegnazione delle ore di sostegno didattico;
— numero di collaboratori e collaboratrici scolastiche formati per l'assistenza igienica agli alunni con grave disabilità;
— personale per l'assistenza all'autonomia e alla comunicazione;
— eliminazione delle barriere architettoniche e senso-percettive, arredi ed ausili specifici;
— trasporto gratuito, da richiedere rispettivamente ai Comuni per le scuole materne, elementari e medie ed alle Province per le scuole superiori, secondo quanto stabilito dall'art. 139 del decreto legislativo n. 112/98.

Per i ragazzi diversamente abili è prevista inoltre la possibilità di usufruire di percorsi differenziati o di percorsi globalmente corrispondenti ai livelli essenziali degli apprendimenti[6]. A tale scopo il G.L.I. della scuola che accoglierà lo studente si relazionerà con i docenti della scuola di provenienza del ragazzo diversamente abile al fine di acquisire ogni documentazione utile ed idonea per strutturare un adeguato percorso didattico

6. Cfr. O.M. 90/2001, art 15 "Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare media e secondaria superiore", oltre all' Art 17 dell' O.M. annuale avente ad oggetto "Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore".

e formativo. Passo successivo è la presentazione in Consiglio d'Istituto delle proposte didattico - formative emerse dai singoli consigli di classe e dal Collegio dei Docenti per valutare eventuali impegni di spesa per l'acquisizione di specifico materiale didattico o strumenti per facilitare l'autonomia degli studenti in situazione di handicap.

A commento dell'art 1 comma 1 del DPCM n.185/06, occorre precisare che l'art 35 comma 7 della legge n. 289/02, di cui è norma applicativa, implicitamente abroga il decreto legge n. 324/1993, convertito dalla legge n. 423/93, circa l'individuazione dell'alunno in situazione di handicap, effettuata da un solo specialista. Oltretutto occorre precisare che questo articolo abroga pure l'art. 2 del DPR del 24/2/1994, laddove prevedeva che l'individuazione poteva essere effettuata da uno specialista in servizio presso le aziende sanitarie "in regime di convenzione con le medesime". I centri privati convenzionati ex art 26 legge n. 833/78 non potranno più effettuare tale individuazione, né la potranno effettuare i centri privati "accreditati" presso il Servizio sanitario nazionale ai sensi del decreto legislativo n. 229/99.

Nulla è cambiato dal 1992 ad oggi per ciò che concerne l'assegnazione dei docenti sostegno alle scuole. Mentre per il primo ciclo gli insegnanti specializzati sono nominati su un'unica area, i docenti delle scuole secondarie di secondo grado sono divisi per aree disciplinari. Questa suddivisione deriva probabilmente dall'interpretazione che fu data dal MIUR del comma 5 dell'articolo 13 della legge quadro n. 104 del 1992 dove si afferma che: "nella scuola secondaria di primo e secondo grado sono garantite attività didattiche di sostegno, con priorità per le iniziative sperimentali di cui al comma 1, lettera e), realizzate con docenti di sostegno specializzati, nelle aree disciplinari individuate sulla base del profilo dinamico-funzionale e del conseguente piano educativo individualizzato" - dove l'espressione "nelle aree disciplinari" era probabilmente riferita alle "attività didattiche" e non ai "docenti specializzati". Successivamente fu emanata l'ordinanza ministeriale n. 78 del 23 marzo 1993

che ha fissato una corrispondenza tra le aree disciplinari e le classi di concorso per l'insegnamento di sostegno nella scuola secondaria di II grado. Pertanto, furono individuate le seguenti aree:

— area umanistica;
— area scientifica;
— area tecnica professionale-artistica;
— area psicomotoria.

I documenti a supporto della progettazione dei percorsi individualizzati sono il Profilo Dinamico Funzionale PDF e il Progetto Educativo Individualizzato PEI. Il PDF è un documento che viene redatto congiuntamente dai docenti e dagli operatori sanitari (neuropsichiatra, psicologo ecc.) e serve a ricostruire, dai dati della Diagnosi funzionale, una sintesi integrata che descrive le caratteristiche dell'alunno, trasformandole in obiettivi a breve e medio termine posti all'interno degli Assi cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, motorio-prassico, neuro-psicologico, dell'autonomia, senso-percettivo, dell'apprendimento; nel PEI redatto dai docenti si parla di Aree[7] ma queste non corrispondono alle quattro aree individuate dal Ministero dell'Istruzione nelle quali sono confluite le classi di concorso delle singole discipline.

L'Ordinanza n. 78 del 23 marzo 1993 individua le classi di concorso da abbinare alle aree viste sopra. Pertanto, si è venuta a creare la seguente situazione:

— *Area scientifica* AD01 si compone di 12 classi di concorso;
— *Area umanistica* AD02 si compone di 25 classi di concorso;
— *Area tecnica* AD03 si compone di 133 diverse tipologie di classi di concorso (comprendendo insegnanti diplo-

7. Aree previste nel PEI: Area cognitiva, Area linguistico-comunicativa, Area dell'apprendimento scolastico, neuropsicologica, Area psicomotoria, personale e dell'autonomia, Area socio-affettiva.

mati tecnico pratici, di formazione prettamente tecnico/professionale, ad insegnanti di materie giuridiche ed economiche di connotazione più umanistica);
— *Area psicomotoria* si compone di un'unica classe di concorso.

È facile comprendere che un docente di sostegno non può essere in grado di conoscere tutte le discipline previste nella sua area di appartenenza. Infatti, potremmo trovare docenti diplomati al conservatorio seguire un ragazzo diversamente abile in latino o greco. È opportuno sottolineare che l'insegnante di sostegno non è chiamato a spiegare i contenuti delle singole materie, ma deve dare il proprio contributo per impostare le singole unità didattiche e nell'attività di coordinamento per la realizzazione della programmazione didattico-formativa. Inoltre, a seguito dell'attuale sistema di reclutamento, spesso si creano situazioni anomale: docenti di sostegno di una determinata area con un punteggio più alto potrebbero rimanere disoccupati, mentre insegnanti specializzati di altre aree con un punteggio più basso continuare a ricevere incarichi di supplenza annuale dagli uffici scolastici provinciali, penalizzando di conseguenza insegnanti con una maggiore anzianità di servizio. In attesa di un riordino dell'intero sistema di reclutamento e del profilo professionale della figura del docente specializzato, si ricorda che

il docente di sostegno partecipa, a pieno titolo, all'elaborazione e alla verifica di tutte le attività di competenza del consiglio d'interclasse e del collegio dei docenti. La responsabilità dell'integrazione dell'alunno in situazione di *handicap* e dell'azione educativa svolta nei suoi confronti è, al medesimo titolo, dell'insegnante di sostegno, dell'insegnante o degli insegnanti di classe o di sezione e della comunità scolastica nel suo insieme.

Ciò significa che non si deve mai delegare al solo insegnante di sostegno l'attuazione del progetto educativo individualizzato poiché in tal modo l'alunno verrebbe isolato anziché integrato nel contesto della classe o nella sezione, ma che tutti i docenti devono farsi carico della programmazione e dell'attuazione e verifica degli interventi didattico-educativi previsti dal piano individualizzato. Spetta agli inse-

gnanti di classe o di sezione, in accordo con l'insegnante di sostegno, realizzare detto progetto anche quando quest'ultimo insegnante non sia presente nell'aula[8].

2.5. Dal Piano Educativo Individualizzato al Progetto Educativo Personalizzato

Il PEI (piano educativo individualizzato) e il PEP (progetto educativo personalizzato) non sono la stessa cosa e rimandano a modelli educativi diversi e persino antitetici. I percorsi formativi individualizzati (P.E.I.) utilizzano una strategia didattica che assegna traguardi comuni o equivalenti a tutto il gruppo classe ma si differenzia la metodologia didattica per favorire l'apprendimento dello studente con difficoltà e fargli conseguire le competenze fondamentali del curricolo individuate dal Consiglio di Classe. L'intervento personalizzato che troviamo nel P.E.P., invece, prevede obiettivi e percorsi diversi per i singoli studenti, l'applicazione di differenti strategie didattiche per promuovere il potenziale personale, la valorizzazione di tutte le dimensioni dell'alunno, non solo quella cognitiva, al fine di sviluppare le potenzialità e le vocazioni dell'allievo. Ancora oggi il termine P.E.P. non è molto utilizzato, infatti, si continua a usare P.E.I. per descrivere gli interventi e le programmazioni degli incontri degli studenti in situazione di handicap.

Il PEP è redatto dall'intero consiglio di classe in base all'art. 12 della L.104/92 congiuntamente con gli operatori dell'Unità Multidisciplinare, gli operatori dei servizi sociali e in collaborazione con i genitori. È un *documento flessibile e dinamico* che è necessario adeguare al variare delle condizioni di apprendimento degli studenti diversamente abili. Tale documento contiene tutte le attività educative e didattiche programmate. Segue le indicazioni del Profilo Dinamico Funzionale e racchiude le indicazioni su come realizzare gli interventi di carattere

8. C.M. 250/1985.

riabilitativo e sociale e i compiti degli operatori coinvolti nella fase di realizzazione degli interventi.

Nel PEP sono riportati gli obiettivi, gli interventi, le verifiche le valutazioni da attuare nei confronti degli alunni in situazione di handicap. Inoltre, sono riportati i progetti educativi didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione al fine di evitare il frazionamento degli interventi, nonché di tutte le forme di integrazione scolastica ed extrascolastica.

Il PEP deve essere realizzato nelle prime settimane di scuola e la prima fase del lavoro consiste nella raccolta delle informazioni relative all'alunno in situazione di handicap: colloqui con i docenti della scuola di provenienza, analisi della documentazione medica, colloqui con le famiglie ecc. La normativa prevede almeno tre momenti di verifica degli effetti dei diversi interventi realizzati e dell'influenza esercitata dall'ambiente scolastico ed extrascolastico sull'alunno diversamente abile, corrispondenti approssimativamente dopo una prima fase di osservazione (ottobre–novembre), al termine del primo quadrimestre e alla fine dell'anno scolastico. In ognuno degli incontri è fondamentale la partecipazione collettiva di tutte le figure di riferimento a questi incontri: il personale scolastico; gli operatori sanitari e la famiglia dello studente diversamente abile al fine di verificare il percorso formativo e di socializzazione dell'allievo sia correlato alle effettive potenzialità dello stesso. Infatti, se il Consiglio di Classe rileva degli scostamenti rispetto agli obiettivi programmati dovrà intervenire scegliendo una nuova strategia didattica se necessaria o modificare semplicemente i tempi degli interventi o utilizzare strumenti diversi.

2.6. Gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento

Dal 2010 il MIUR è intervenuto più volte per garantire con norma primaria[9] gli alunni che presentano *Disturbi Specifici di*

9. Vedi L.170/2010.

Apprendimento (D.S.A.) ai quali si garantisce la personalizzazione del percorso di apprendimento (attraverso il piano didattico personalizzato PDP) con misure dispensative e compensative, prove equipollenti e modifica dei criteri di valutazione. I ragazzi con DSA non usufruiscono di docenti specializzati o assistenti educativi. Successivamente alla L. 170 del 2010 il Miur emana il D.M. 12 luglio 2011 e le allegate Linee Guida, inoltre, per rafforzare le sinergie territoriali il ministero porta a termine un ulteriore intervento normativo con l'Accordo Stato Regioni del 25 luglio del 2012.

Per gli altri alunni con differenti tipologie di svantaggio la Direttiva del 27 dicembre 2012 e la C.M. del 6 marzo 2013 non si limitano a postulare il principio della personalizzazione ma introducono linee di intervento per dare visibilità agli studenti con bisogni speciali non certificati che sono inquadrati nell'area dello svantaggio socio–economico, linguistico culturale e nell'area dei disturbi evolutivi specifici.

Circa l'1% della popolazione scolastica presenta deficit dell'attenzione definiti ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*). Gli studenti affetti da questa problematica spesso ad andamento transitorio presentano anche altri disturbi (d'ansia, dell'umore) o sviluppano atteggiamenti oppositivi e provocatori.

Il deficit cognitivo lieve si presenta in percentuale doppia rispetto al deficit di attenzione e iperattività. Il DSM pone per questo tipo di deficit un Q.I. tra i 70 e gli 85 punti, si tratta nella maggior parte dei casi di alunni Borderline. Tra nevrosi e psicosi si situano le sindromi *borderline* cioè, come dice la parola stessa, al "confine".

Nelle sindromi *borderline* vi è un trauma che in qualche modo crea una disfunzione dell'io, per cui una persona ha avuto uno sviluppo normale, ma a un certo punto della sua crescita un trauma ha pregiudicato il corretto sviluppo psichico. Sono delle patologie definite dai medici "a limite".

Spesso si usa affermare che gli adolescenti sono *borderline* perché vi è la componente dell'agire che prevale su quella del pensare. Le loro decisioni sono mutevoli; un ragazzo *borderline*

si confonde benissimo con gli altri adolescenti. L'aggressività che manifesta è sempre contro se stesso, è intelligente e nella maggior parte delle volte iperattivo, fa molto per pensare poco. Le persone che vivono a contatto con lui devono "reggere" a eventuali situazione d'impatto. Non impaurirsi se vorrà attirare l'attenzione su di sé, se segue poco, ecc. I suoi attacchi sono provocazioni, quindi è necessario contenerli e non dare a lui l'impressione di un'immagine sottomessa.

Per gli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento la normativa specifica definisce le modalità e i requisiti per l'individuazione dell'avente diritto in modo da progettare un percorso personalizzato e il coinvolgimento della famiglia e del territorio[10]. Infatti, occorre ricordare che per aver riconosciuti i benefici della L. 170/2010 vi deve essere una certificazione clinica rilasciata da una struttura sanitaria pubblica o accreditata. La scuola, in ogni caso, anche se riceve dalla famiglia dell'alunno una diagnosi di disturbo di apprendimento procederà alla stesura di un Piano Didattico Personalizzato e adotterà gli strumenti compensativi e le misure dispensative necessarie in attesa della certificazione dell'ASL. La diagnosi, infatti, è solo un referto medico rilasciato da uno specialista privato. È opportuno sottolineare che negli anni terminali dei cicli scolastici la certificazione attestante il D.S.A. dovrà essere consegnata alla scuola entro 31 marzo, poiché soltanto questa attestazione medica dà diritto a sostenere l'esame di Stato secondo quanto previsto dal DM 5669/2012[11].

10. Note ministeriali: n. 4226P4/2008; n. 1968/2009, n.4089/2010, n.7373/2010; n. 1395/2012.

11. D.M. 5669/2012 art. 6, c.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

2.7. Area dello svantaggio socio–economico e culturale

Il nostro è un paese ad alto afflusso immigratorio e in alcune aree d'Italia si raggiungono alte percentuali di presenza di alunni extracomunitari.

La maggior parte delle famiglie extracomunitarie vive una situazione sociale marginale o in grave difficoltà economica. A ciò dobbiamo aggiungere gli effetti della deprivazione linguistico–culturale in cui versano gli studenti stranieri che appartengono a questi nuclei familiari.

Gli effetti della deprivazione linguistico–culturale legata all'appartenenza a famiglie marginali o in situazione di difficoltà economica incide sugli ambiti psicologici di questi ragazzi soprattutto in termini di autostima, di motivazione e sulle aspettative di riuscita.

Le difficoltà linguistiche sono generalmente transitorie e possono essere superate con opportuni interventi didattico–linguistici. A questo proposito si ricorda la pubblicazione delle Linee Guida per *l'integrazione degli alunni stranieri* emanate dal MIUR che riportano le indicazioni ai consigli di classe su come sviluppare gli interventi di inclusione e sui criteri di valutazione da adottare nei casi in cui vi siano situazioni di particolari difficoltà linguistiche che potrebbero incidere negativamente sui percorsi di formazione. In particolare, è possibile fare riferimento all'art. 5 del DPR 89/2009 in cui si consiglia di utilizzare nella secondaria di primo grado le ore della seconda lingua comunitaria per potenziare l'insegnamento dell'italiano.

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.

Nel tempo si sono succedute norme specifiche e disposizioni di carattere amministrativo che hanno definito ulteriori forme di inclusione e di interventi didattici e valutativi[12] per gli studenti stranieri e per coloro che hanno specifici problemi evolutivi.

Compito particolarmente complesso per le nostre Istituzioni Scolastiche è fissare criteri e modalità per individuare gli alunni con B.E.S. derivanti da situazioni di svantaggio. La Direttiva sui BES precisa molto chiaramente che le tipologie interessate alla predisposizione di un PDP "dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi, come ad esempio una segnalazione da parte degli operatori sociali, ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche." Occorre inoltre precisare che gli alunni stranieri che saranno coinvolti nei percorsi didattici personalizzati sono solo i neo arrivati nel nostro paese con evidenti difficoltà linguistiche. Sono soprattutto le scuole secondarie di secondo grado dove si manifestano maggiormente questi problemi, nella primaria l'acquisizione della lingua italiana risulta più agevole e i bambini dopo un iniziale periodo di adattamento riescono ad apprendere agevolmente la nostra lingua. Pertanto in questo caso non si procederà ad adottare misure dispensative, ma, come afferma Raffaele Ciambrone[13], utilizzeremo interventi compensativi e dispensativi più lievi in corso d'anno, quali la dispensa della lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc". Successivamente occorre predisporre il Piano Personalizzato con i relativi contenuti, risultati attesi e criteri di valutazione differenziati per una o più discipline. Inoltre, sarà necessario individuare le parti sociali che concorrono nella formulazione del PDP e il coinvolgimento della famiglia e dei servizi del territorio.

12. L. 40/98 art. 36; Dlgs. N.286/98, artt. 31, 32 e 33; D.P.R. n. 394/99 art. 45; Disposizioni amministrative: C.M. n. 24/06; Documento dell'Osservatorio del MIUR 2007; C.M. n.4/09.

13. Raffaele Ciambrone, Dirigente Miur, Rivista *Pais*, n. 1 maggio 2013 pag. 71, Spaggiari.

Il PDP è un atto amministrativo alla cui stesura concorrono tutti i soggetti che seguono il ragazzo con Bisogni Educativi Speciali: il Dirigente Scolastico, i docenti della classe e la famiglia. Il PDP

> assume una duplice valenza: da una parte esplicita e garantisce alle famiglie il percorso personalizzato che risponde alle esigenze educative speciali dello studente, dall'altra garantisce all'intera comunità scolastica equità di trattamento, e in tal senso – contemperando aspetti formali e aspetti sostanziali – è anche uno strumento che preserva la scuola da eventuali contestazioni[14].

Una volta individuate le potenzialità e le competenze di questi ragazzi, è opportuno che le verifiche tengano conto di specifiche modalità da mettere in atto.

Si riportano alcune indicazioni operative:

— le verifiche devono avere come oggetto obiettivi e contenuti ben specificati
— ciascuna competenza dell'alunno richiede una verifica specifica
— definizione di obiettivi e contenuti personalizzati
— pianificazione dei tempi e le modalità delle verifiche da parte del coordinatore di classe in modo da consentire all'alunno un percorso di studi adeguato alle sue reali possibilità

Come già precedentemente esposto, altro importante aspetto che deve essere contenuto nel PDP è l'individuazione dei criteri di valutazione. Anch'essi vanno personalizzati tenendo conto delle caratteristiche del disturbo, del punto di partenza e dei risultati ottenuti dallo studente con Bisogni Educativi Speciali. In fase di correzione degli elaborati scritti occorre tener presente che la tipologia del disturbo può influire sulla stesura delle prove scritte e sulle capacità d'esposizione durante

14. Ivi.

le verifiche orali. Spesso ci troviamo di fronte ad alunni con normali capacità di apprendimento, che però sono ostacolati da una scarsa dotazione di mezzi di apprendimento o da risposte psicologiche e comportamentali eccessive. In questi casi è opportuno che i docenti fondino la valutazione su competenze più ampie e generali possedute dallo studente.

Infine, il Consiglio di Classe dovrà porre attenzione affinché il percorso personalizzato sia armonizzato con gli obiettivi e i traguardi attesi della classe di appartenenza.

Come è facilmente comprensibile si tratta di decisioni particolarmente complesse perché la personalizzazione dei percorsi comporta scelte condivise, innovatività nella didattica, un maggior impegno dei docenti e l'adozione di una metodologia didattica e relazionale ben più impegnativa e articolata: una sfida ulteriore per le nostre scuole e il personale scolastico che è chiamato a far fronte alle difficoltà con esiguità di mezzi e strutture, spesso basandosi unicamente sulla buona volontà e senso del sacrificio.

Pur tuttavia, la scuola non può essere lasciata sola in questo cammino di inclusione degli studenti con B.E.S. nella comunità educante. Le azioni contro la dispersione scolastica devono essere svolte in sinergia con il territorio e quindi condivise con gli Enti Locali, i servizi socio–sanitari, il volontariato e il privato sociale.

2.8. La scuola e il territorio: quali risorse per gli studenti con BES?

Seguendo le indicazioni della Direttiva del dicembre 2012 e della C.M. n. 8/2013 gli Uffici Scolastici Regionali hanno nel frattempo individuato i Centri Territoriali di Supporto (CTS) nati nell'ambito del progetto interministeriale "Nuove Tecnologie e Disabilità", con funzioni di consulenza, informazione e formazione, ricerca e sperimentazione, gestione e relativo supporto tecnico alle scuole degli ausili tecnologici. Il Ministero

con queste ultime indicazioni normative spinge a un maggior decentramento delle strutture territoriali. In tal senso si dichiara che essi sono collegati e coordinati coi GLIP, di cui all'articolo 15, commi 1,3 e 4 della Legge 104/92 che, proprio in forza di tale norma, estendono le loro competenze anche ai DSA e agli altri BES.

Accanto ai CTS nasceranno i Centri Territoriali per l'Inclusione che dovrebbero corrispondere al distretto socio–sanitario delle singole zone della provincia.

La C.M. 8/2013 definisce compiti e funzioni dei CTI, per maggiore chiarezza riportiamo quanto definito dalla C.M. in merito ai C.T.I.:

> il ruolo dei nuovi CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), che potranno essere individuati a livello di rete territoriale - e che dovranno collegarsi o assorbire i preesistenti Centri Territoriali per l'integrazione Scolastica degli alunni con disabilità, i Centri di Documentazione per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CDH) ed i Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CTRH) - risulta strategico anche per creare i presupposti per l'attuazione dell'art. 50 del DL 9.2.2012, n°5, così come modificato dalla Legge 4.4.2012, n° 35[15].
>
> Laddove, per ragioni legate alla complessità territoriale, i CTI non potessero essere istituiti o risultassero poco funzionali, le singole

15. L. 35/2012 (comma b) "la definizione, per ciascuna istituzione scolastica, di un organico dell'autonomia, funzionale all'ordinaria attività didattica, educativa, amministrativa, tecnica e ausiliaria, alle esigenze di sviluppo delle eccellenze, di recupero, di integrazione e sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali e di programmazione dei fabbisogni di personale scolastico, anche ai fini di una estensione del tempo scuola" e ancora (comma c) la "costituzione [...] di reti territoriali tra istituzioni scolastiche, al fine di conseguire la gestione ottimale delle risorse umane, strumentali e finanziarie" e ancora (comma d) la "definizione di un organico di rete per le finalità di cui alla lettera c) nonché per l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali, la formazione permanente, la prevenzione dell'abbandono e il contrasto dell'insuccesso scolastico e formativo e dei fenomeni di bullismo, specialmente per le aree di massima corrispondenza tra povertà e dispersione scolastica" e infine (comma e) la "costituzione degli organici di cui alle lettere b) e d) [...] sulla base dei posti corrispondenti a fabbisogni con carattere di stabilità per almeno un triennio sulla singola scuola, sulle reti di scuole e sugli ambiti provinciali, anche per i posti di sostegno, fatte salve le esigenze che ne determinano la rimodulazione annuale".

scuole cureranno, attraverso il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione, il contatto con i CTS di riferimento.

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

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

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

2.9. Il ruolo dell'Ufficio Scolastico Regionale

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e la Circolare Ministeriale n.8/2013 forniscono, quindi, una serie di indicazioni operative relative sia all'organizzazione territoriale dei nuovi centri di inclusione sia in merito alle risorse da destinare al territorio. Appare evidente che gli Uffici Scolastici Regionali abbiano un ruolo fondamentale nel favorire tutte le iniziative necessarie per sviluppare quanto stabilito dalle ultime disposizioni normative. A questo riguardo si indicano quali sono i

principali interventi che gli Uffici Scolastici Regionali dovranno mettere in atto al più presto:

— Individuare i C.T.I.
— Elaborare gli Accordi di Programma
— Redigere le Linee Guida per i BES
— Favorire la realizzazione di interventi formativi
— Elaborare nuovi strumenti operativi di analisi e monitoraggio da condividere con le scuole
— Diffondere le "buone pratiche" fino ad oggi realizzate in modo più capillare, poiché si prevede anche l'istituzione dei CTI, Centri Territoriali per l'Inclusione di tutti gli alunni con BES, a livello di reti di scuole, che si debbono *collegare con altri organismi* precedentemente citati.

Gli UU.SS.RR. sono chiamati a sviluppare iniziative di aggregazione tra gli Enti Locali, le AA.SS.LL. e i vari soggetti pubblici e privati che potrebbero interagire con le scuole al fine di costruire un'intesa di risorse umane ed economiche per sostenere il processo d'inclusione dei nostri studenti svantaggiati.

La condivisione e il confronto tra le diverse istituzioni territoriali deputate ai servizi alla persona dovrebbero già essere codificate secondo le modalità previste dalla L. 328/2000. Purtroppo, l'auspicata sinergia dei servizi è ancora oggi ben lungi da essere attuata. Infatti, a titolo esemplificativo, basta solo evidenziare quanti disagi debba affrontare una famiglia di un ragazzo diversamente abile iscritto in una scuola secondaria di secondo grado ubicata in una provincia limitrofa rispetto alla propria residenza. Il servizio di neuropsichiatria non può partecipare alle riunioni dei PEI perché fuori dalla zona di competenza della ASL di residenza dello studente; gli assistenti educatori non possono prestare servizio al di fuori del loro ambito territoriale, anche i servizi di trasporto hanno limiti stringenti quali l'area comunale o provinciale. Per risolvere il problema della nomina degli assistenti educatori a volte si ricorre ad accordi tra le province interessate, ma, spesso, vi sono

inevitabili ritardi nell'organizzazione del servizio di assistenza che si ripercuotono di fatto sul diritto allo studio del ragazzo diversamente abile.

Alla scuola spetta il compito di reperire al proprio interno le risorse necessarie attraverso un percorso formativo che incida sulle competenze professionali del personale scolastico e una riorganizzazione dei servizi offerti. L'ostacolo principale per lo sviluppo di iniziative d'inclusione adeguate è la mancanza dei finanziamenti per sostenere questo tipo d'iniziative. Occorre consentire alle Istituzioni Scolastiche di accedere alle risorse del territorio prime fra tutte quella dell'amministrazione locale, dei servizi sociali, delle istituzioni legate alla sicurezza.

Come afferma Giuseppe Fusacchia vi sarebbero ragguardevoli risorse destinate al settore sociale, infatti

> i comuni possono contare su un finanziamento statale indistinto per le politiche sociali costituito dal Fondo Nazionale per le Politiche Sociali i cui stanziamenti sono determinati dalle annuali leggi di stabilità. In questa sede lo Stato sceglie anche di sostenere alcuni specifici programmi di carattere sociale, dedicandovi appositi finanziamenti che vanno ad affiancare il FNPS (dal 2007 Fondo Nazionale per la Non Autosufficienza, Fondo Famiglia, ecc.)[16].

Le scuole potrebbero beneficiare dei finanziamenti derivanti dalla L. 328/00 (Istituzione del Sistema dei Servizi Sociali) dalla L. 285/97 (interventi per l'infanzia e l'adolescenza) attraverso iniziative di coprogettazione con gli Enti e le varie Associazioni che operano nel sociale. Al fine di garantire queste sinergie con i vari soggetti che operano a livello territoriale, l'Istituzione Scolastica ha il compito di promuovere una serie di iniziative quali conferenze, accordi di programma, protocolli d'intesa. Ovviamente, particolari atti giuridici, quali gli accordi di programma necessitano del coordinamento a livello provinciale o regionale dei rispettivi EE.LL.

16. Giuseppe Fusacchia, rivista *Pais* n. 3 luglio 2013 pp. 33, 34, Spaggiari, Parma.

In Italia, al momento, sono state pubblicate le Linee Guida per l'inclusione dei BES solo dalla provincia di Trento nel 2012. In alcune province gli accordi di programma risalgono agli anni Novanta, è evidente che le indicazioni contenute in questi atti non rispondono più alle mutate esigenze territoriali e delle scuole. In attesa di interventi legislativi a livello locale, l'auspicio è che le singole reti di scuole organizzate in C.T.I. possano stipulare Protocolli d'Intesa fra ASL con i propri Servizi di Salute Mentale Infanzia–Adolescenza e i Distretti Socio–sanitari per il comune e il terzo settore con i servizi del "privato sociale" e del "volontariato".

Pertanto, in attesa dei nuovi provvedimenti legislativi i docenti si troveranno a operare in contesti sempre più complessi, poiché "la personalizzazione dei percorsi d'apprendimento non si sostanzia in una loro semplificazione", ma "si basa su una profonda competenza metodologica e relazionale e su interventi ben più impegnativi e articolati"[17].

L'auspicio è che si giunga in tempi rapidi a un'organizzazione territoriale che permetta una migliore gestione delle risorse sia del personale scolastico sia degli assistenti educatori. Ciò che appare ancora oggi è una mancata visione organica delle problematiche legate all'inclusione degli studenti con B.E.S. Si tenta di intervenire con circolari anziché con dispositivi legislativi in grado di coinvolgere tutti i soggetti preposti al sostegno delle famiglie che versano in stato di svantaggio socio– culturale.

La sfida è quella di riuscire a cambiare il sistema di assistenza ai nostri studenti in difficoltà e di onorare il diritto di cittadinanza, al fine di sostenere gli incessanti sforzi che la scuola italiana da decenni compie per dare dignità a tutti coloro che vivono in situazione di marginalità sociale.

Lo schema che riportiamo di seguito è un utile strumento per la rilevazione degli alunni con BES e al tempo stesso un modello di Piano per l'Inclusività in cui sono riportati tutti gli

17. Andrea Avon, rivista Dirigere la scuola, n.4 aprile 2013, p. 19, ed. Euroedizioni, Torino.

aspetti da analizzare e gli ambiti di analisi dei punti di forza e delle criticità dell'Istituzione scolastica. Il modello, presenta anche un esempio di piano di miglioramento che interessa vari ambiti dell'organizzazione scolastica. Lo schema, pubblicato sul sito dell'USR delle Marche, è stato modificato da un gruppo di scuole della provincia di Firenze che lo ha adattato alle esigenze della propria rete.

Scuola _____ a.s._____

Piano Annuale per l'Inclusione

Parte I – analisi dei punti di forza e di criticità

A. Rilevazione dei BES presenti:	**n°**
1. disabilità certificate (Legge 104/92 art. 3, commi 1 e 3)	
—minorati vista —minorati udito —Psicofisici	
2. disturbi evolutivi specifici	
—DSA —ADHD/DOP —Borderline cognitivo —Altro	
3. svantaggio (indicare il disagio prevalente)	
—Socio-economico —Linguistico-culturale —Disagio comportamentale/relazionale —Altro	
TOTALI % su popolazione scolastica % su popolazione scolastica dell'indirizzo professionale % su popolazione scolastica dell'indirizzo tecnico % su popolazione scolastica dell'indirizzo liceo	
INDICATORE DI COMPLESSITÀ Alunni BES classificabili GRAVI Alunni BES classificabili MEDI Alunni BES classificabili LIEVI	
PIANI PERSONALIZZATI N° PEI redatti dai GLHO N° di PDP redatti dai Consigli di classe in presenza di certificazione sanitaria N° di PDP redatti dai Consigli di classe in assenza di certificazione sanitaria	

B. Risorse professionali specifiche	**Prevalentemente utilizzate in…**	**Sì / No**
Insegnanti di sostegno	Attività individualizzate e di piccolo gruppo Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	
AEC	Attività individualizzate e di piccolo gruppo Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	
Assistenti alla comunicazione	Attività individualizzate e di piccolo gruppo Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	
Funzioni strumentali / coordinamento Referenti di Istituto (disabilità, DSA, BES) Psicopedagogisti e affini esterni/interni Docenti tutor/mentor Altro: Altro:		

C. Coinvolgimento docenti curricolari	**Attraverso…**	**Sì / No**
Coordinatori di classe e simili	Partecipazione a GLI Rapporti con famiglie Tutoraggio alunni Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva Altro	
Docenti con specifica formazione	Partecipazione a GLI Rapporti con famiglie Tutoraggio alunni Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva Altro	
Altri docenti	Partecipazione a GLI Rapporti con famiglie Tutoraggio alunni Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva Altro	

D. Coinvolgimento personale ATA	**Sì / No**
Assistenza alunni disabili	
Progetti di inclusione / laboratori integrati	
Altro	

E. Coinvolgimento famiglie	**Sì / No**
Informazione /formazione su genitorialità e psicopedagogia dell'età evolutiva	
Coinvolgimento in progetti di inclusione	
Coinvolgimento in attività di promozione della comunità educante	
Altro	

F. Rapporti con servizi sociosanitari territoriali e istituzioni deputate alla sicurezza. Rapporti con CTS / CTI	
Accordi di programma / protocolli di intesa formalizzati sulla disabilità	
Accordi di programma / protocolli di intesa formalizzati su disagio e simili	
Procedure condivise di intervento sulla disabilità	
Procedure condivise di intervento su disagio e simili	
Progetti territoriali integrati	
Progetti integrati a livello di singola scuola	
Rapporti con CTS / CTI	
Altro	

G. Rapporti con privato sociale e volontariato	
Progetti territoriali integrati	
Progetti integrati a livello di singola scuola	
Progetti a livello di reti di scuole	

H. Formazione docenti	
Strategie e metodologie educativo-didattiche / gestione della classe	
Didattica speciale e progetti educativo-didattici a prevalente tematica inclusiva	
Didattica interculturale / italiano L2	
Psicologia e psicopatologia dell'età evolutiva (compresi DSA, ADHD, ecc.)	
Progetti di formazione su specifiche disabilità (autismo, ADHD, Dis. Intellettive, sensoriali…)	
Altro	

Sintesi dei punti di forza e di criticità rilevati*	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DEL PERSONALE Aspetti organizzativi e gestionali previsti nel piano dell'inclusione (chi fa cosa, livelli di responsabilità nelle pratiche di intervento, ecc.)					
FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti					
INTERVENTI DI SOSTEGNO/SUPPORTO INTERNI ALLA I.S. Organizzazione delle diverse tipologie di interventi di sostegno/supporto presenti all'interno della scuola					
INTERVENTI DI SOSTEGNO/SUPPORTO ESTERNI ALLA I.S. Organizzazione delle diverse tipologie di interventi di sostegno/supporto presenti all'esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti					
PARTECIPAZIONE FAMIGLIE E TERRITORIO Ruolo delle famiglie e della comunità nel supporto e partecipazione alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative					
DIDATTICA Sviluppo di un curricolo attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi					
VALUTAZIONE Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive					
PROGETTI Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione					
CONTINUITÀ E ORIENTAMENTO Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema colastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo					

* 0 = per niente; 1 = poco; 2 = abbastanza; 3 = molto; 4 = moltissimo. Adattato dagli indicatori UNESCO per la valutazione del grado di inclusività dei sistemi scolastici.

Parte II – Obiettivi di miglioramento dell'inclusività

ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DEL PERSONALE

Aspetti organizzativi e gestionali previsti nel piano dell'inclusione (chi fa cosa, livelli di responsabilità nelle pratiche di intervento, ecc.).

FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO

Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti.

INTERVENTI DI SOSTEGNO/SUPPORTO INTERNI ALLA I.S.

Organizzazione delle diverse tipologie di interventi di sostegno/supporto presenti all'interno della scuola.

INTERVENTI DI SOSTEGNO/SUPPORTO ESTERNI ALLA I.S.

Organizzazione delle diverse tipologie di interventi di sostegno/supporto presenti all'esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti.

PARTECIPAZIONE FAMIGLIE E TERRITORIO

Ruolo delle famiglie e della comunità nel supporto e partecipazione alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative.

DIDATTICA

Sviluppo di un curricolo attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi.

VALUTAZIONE

Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive.

PROGETTI

Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione

CONTINUITÀ E ORIENTAMENTO

Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.

Approvato dal Gruppo di Lavoro per l'Inclusione in data _____

Deliberato dal Collegio dei Docenti in data _____

Capitolo III

Il Progetto di Vita

3.1. La formazione dell'uomo e del cittadino

La formazione dell'uomo e del cittadino evocata dalla Costituzione della Repubblica Italiana come diritto inviolabile di ogni persona, a scuola viene intenzionalmente organizzata dal lavoro collegiale del team docente attraverso la programmazione – educativa e didattica – che prevede contenuti funzionali per trasmettere conoscenza e stimolare abilità di ragionamento e di pensiero, per insegnare a riflettere in modo critico e sempre più autonomo, e tutto ciò avviene attraverso le relazioni educative e i metodi educativi scelti dai docenti per perseguire le finalità preposte.

L'attuazione del programma scolastico dovrebbe essere garanzia per gli alunni della scuola primaria di acquisizione di conoscenze sempre più articolate e complesse e, nella scuola secondaria, garanzia di acquisizione di conoscenze, competenze e abilità che permettono la progressiva costruzione della dimensione identitaria autonoma ma anche e soprattutto la formazione in termini di professionalizzazione.

Il processo formativo dovrebbe essere veramente significativo per ogni soggetto in formazione sempre e per tutti, ovviamente a vari livelli, con differenze individuali perché il processo formativo dovrebbe *sempre* essere dotato di senso per il soggetto e finalizzato a trasformarlo in maniera autentica.

> Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, una attività o una funzione che concorra

> al progresso materiale o spirituale della società (articolo 4 della Costituzione).

È dovere di ogni cittadino lavorare secondo le proprie possibilità e le proprie scelte e partecipare alla vita sociale e politica. Tale dovere è previsto dalla costituzione dopo che, al suo articolo 3 sancisce il diritto alla formazione di ognuno e il compito dello Stato di rimuovere gli ostacoli.

> Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (articolo 3 della Costituzione).

Pertanto, è fondamentale nella nostra società che ogni tipo di ostacolo possa essere rimosso per favorire il pieno sviluppo di ciascuno ed il suo impegno personale e sociale. Il compito principale è assegnato allo Stato da un punto di vista normativo e strutturale, ma anche la scuola e la famiglia hanno un'importanza fondamentale verso la crescita e la formazione delle giovani generazioni.

Sappiamo bene però, che l'attenzione alla persona non sempre è al centro del processo formativo che invece troppo spesso si focalizza sull'attuazione del programma, come se per un docente il compito primario fosse quello di portare a termine il programma, indipendentemente da quanto ogni alunno abbia veramente appreso, di quel programma. Il programma, che viene fatto per essere guida del lavoro scolastico annuale, non è la finalità del lavoro dell'insegnante ma si configura come lo strumento che aiuta a seguire un sentiero tracciato, non per il solo scopo di arrivare alla fine ma per apprendere, strada facendo, osservando, fermandosi, anche tornando indietro se ce ne fosse bisogno per rispondere ad una curiosità o per

promuovere comprensione, conoscenza e ragionamento. Ogni docente, attraverso lo svolgimento del programma disciplinare, educativo e didattico, persegue la finalità di formare chi è in apprendimento, cioè i bambini ed i ragazzi principalmente, ma anche se stesso, come persona coinvolta nel processo di insegnamento-apprendimento che, in quanto processo, ha esiti trasformativi su tutti coloro che ne sono coinvolti.

Ciò che appare attualmente in tutta la sua gravità ed emergenza è che la scuola e la formazione sono fortemente in crisi e che pertanto il significato primario di dare un senso all'esperienza scolastica e alla vita – espresso nelle *Indicazioni per il curricolo* – deve essere recuperato prima possibile ed in tutta la sua valenza. Questa è un'emergenza che chiede fortemente di essere assunta in modo attento perché la scuola ha sempre avuto un potere enorme nel condizionare la formazione, le coscienze e la percezione del sé, ma adesso il rischio è che non solo non riesca a formare in modo socialmente adeguato all'autonomia, alla criticità e alla responsabilità, ma anzi che al contrario, a scuola, vadano addirittura perduti quei valori, precedentemente acquisiti dai ragazzi in famiglia e che non trovando poi riscontro nella più ampia comunità scolastica e locale, possano disperdersi con gravi ripercussioni sul sociale. Occorre promuovere la persona nel rispetto dei diritti, dei doveri e della dignità umana, oltre che del suo modo di essere globalmente corpo, mente ed emozioni.

Duccio Demetrio (2009), studioso di autobiografia, sostiene che l'educazione parte dal sé e sottolinea l'importanza del ripensare se stessi nella formazione come del ripensare l'educazione che "non è finita" ma che deve essere reinterpretata in modo nuovo, umanitario, pensata con sguardo attento al bene comune, in ottica di *cambiamento* finalizzato all'acquisizione di conoscenza e al miglioramento esistenziale.

> L'educazione è una ibridazione autobiografica. È degna di essere ricostruita e scritta soltanto dal protagonista della sua storia. Dell'una e dell'altra occasione propizia o infausta. Scomparirà dal dizionario,

> dal pensiero, da ogni dialetto, nel momento in cui si pretenderà di assegnarle una sola natura (Demetrio, 2009, p. 45).

La grande sfida della scuola del terzo millennio sta nel promuovere *umanità*, nel risvegliare le *coscienze*, nell'agire la *solidarietà*, nello sviluppare *senso di appartenenza*, in maniera autentica perché solo in tal modo sarà possibile formare i cittadini ad essere persone consapevoli e rispettose, inclusive e attente, sensibili e creative. Solo recuperando la dimensione del cuore è possibile sconfiggere quell'annientamento del pensiero, dei sentimenti e delle emozioni che sta avanzando velocemente e rende indifferenti a fatti, eventi, pensieri, parole che dovrebbero invece scuotere fortemente la dignità umana e le coscienze.

La scuola ha il compito di insegnare ad accogliere, ad includere e, contemporaneamente, ad essere vigili, attenti, a pensare con coscienza e criticità. Ed è proprio la coscienza critica che insegna a non rimanere indifferenti rispetto alla violazione dei diritti e alle offese verso l'umanità e questa è l'unica salvezza, l'unico antidoto per "allontanare l'indifferenza" e l'"assuefazione" verso il male, la violenza, la noia.

La scuola ha il compito di *promuovere l'attenzione* per allontanare l'indifferenza, promuovere la *cura* per allontanare l'individualismo, promuovere la *responsabilità* per osteggiare il disfattismo e la devastazione, insegnare l'*attesa* per promuovere il *desiderio* e la *gioia*, trasmettere l'*amore* per allontanare la violenza e generare ulteriore amore.

> L'educazione è un indicatore delle dinamiche democratiche, di accoglienza, di integrazione e di esercizio dei diritti di cittadinanza. Si tace diffusamente troppo a scuola di tutto questo, ben oltre qualche esperienza che non fa dell'educazione civica una materia da ultima ora, ma la trasfonde in ogni momento e sapere. Laicità educativa significa smetterla di vedere il bambino come eterno bambino e l'adolescente come giovane sempre. È concepirli e prepararli ad essere già cittadini, senza indulgere in eccessivi pedocentrismi alla moda. Come se tutto obbedisse a un fluire senza tappe, riti di transizione, eventi iniziatici nei quali sempre si annida una possibile domanda educativa. Il pregiudizio che l'educazione si chiuda allo scadere delle prime

> due-tre decadi della vita, o addirittura che possa essere ristretta agli anni scolastici e universitari, non sembra però tramontare. Quanto la convinzione che, per molti, la stagione educativa si sia mai aperta. Nella ristrettezza mentale di non capire che l'educazione si fa largo ugualmente nelle storie di ciascuno. Per questo esige che il peggio che riesce a generare si scontri con altri valori, la cui laicità senza tentennamenti, oltre le questioni che riguardano l'appartenenza a una fede, o soltanto a una tradizione religiosa, si esprime proprio nel trovare – nell'inquietudine esistenziale che dovrebbe accomunare il credente e l'agnostico – una fonte di permanente disponibilità a ridiscutere le proprie convinzioni (Demetrio, 2009, pp. 121-122).

3.2. Dotazione innata e progettualità esistenziale

Partire quindi dal soggetto, contestuato nel tempo, nello spazio e nelle sue esperienze; partire dall'unicità che esso è e posizionare su di lui (e anche su di sé) uno sguardo partecipato, per promuovere (e quindi vivere) una vita autentica ed un impegno educativo/formativo significativo, impegno che è sempre in atto, dentro la scuola e oltre la scuola; partire dal soggetto che è sempre aperto alle possibilità di cambiamento, possibilità progettuali ed esistenziali volte al positivo, all'ottimismo, alla decostruzione del pregiudizio e alla costruzione di un pensiero, aperto, libero, rispettoso e democratico.

Qui si colloca la *svolta*: nella *lettura della realtà volta al positivo e alla progettualità*, quindi all'impegno e alla responsabilità personale e sociale. Qui si sviluppa un'ermeneutica del soggetto ed un'intenzionalità pedagogica rinnovate: il soggetto da vittima in cui alberga il nichilismo può imparare a reagire ed impegnarsi e divenire l'artefice che allontana e sconfigge l'"ospite inquietante" (Galimberti, 2007). La pedagogia finalizza il suo intervento formativo con l'intenzionalità di formare il pensiero del soggetto che è pensiero sentito e vissuto, pensiero con la mente con il corpo e con il cuore.

Cambi (2006, p. 10), nel momento in cui individua l'esistenza come "un'apertura condannata a rimanere aperta", si allontana

da ogni forma di dogmatismo rassicurante e omologante che incatena e imbriglia, e che non è rispettoso dell'individualità, per posizionare lo sguardo sulla *progettualità*, sulla *possibilità* e soprattutto sull'*impegno* e la *responsabilità personali*, che sono primari e determinanti rispetto alla *finitudine* e alla *gettatezza* dell'essere.

Ogni essere umano, pur nella sua datità esistenziale, ha la *responsabilità* della sua vita, che ovviamente *non è solo sua* ma *anche sua*: nella specificità con cui viene al mondo, infatti, ha la possibilità (o le molteplici possibilità) di scegliere e di decidere, in ogni momento, quale strada prendere, quale cammino fare, quale sentiero percorrere. Pur nella gettatezza assegnata per destino – o per volontà divina o per credenze diverse – l'essere umano ha il compito e l'impegno di vivere la propria vita, attraverso una responsabilità che è individuale e collettiva, orientata sul sé e sugli altri, con un impegno etico e civico da cui nessun cittadino dovrebbe mai distaccarsi, con un impegno ontologico e deontologico da cui non si può prescindere soprattutto nell'ambito dell'insegnamento e della formazione.

Anche Contini si esprime, in termini di filosofia dell'educazione, sostenendo che due sono le peculiarità dell'essere umano: la *finitudine*, unica sua certezza, e la *gettatezza*, cioè la datità assegnata, il suo essere unico e irripetibile, con caratteristiche soggettive specifiche. L'essere umano però non può essere completamente predestinato, altrimenti la pedagogia perderebbe la sua essenza trasformativa, anzi è proprio lì, nel proporre interventi volti al cambiamento, che l'educazione gioca un ruolo forte, che è il suo, le appartiene come destino dell'educazione. Nella *gettatezza* e nella *finitudine* assegnate, c'è quindi una possibilità di scelta che appartiene all'essere umano, grandi e piccole scelte, apertura alle scelte che l'essere umano compie e nelle quali è impegnato in prima persona per costruire la propria esistenza, anche se essa non dipende completamente da lui. La *problematicità* e la *possibilità* in educazione aprono nuovi scenari per tutti, nelle specifiche diversità, anche per le persone con disabilità per le quali talvolta "sfugge" l'importanza

e la possibilità di coinvolgerli in scelte che li riguardano in prima persona. La problematicità che apre alle possibilità è quindi il destino dell'educazione, che sviluppa, nell'uomo, senso etico e responsabilità.

Tutto ruota attorno alla *problematicità*, intesa come stile di pensiero, come modalità di comportamento, come apertura al possibile, come nuova frontiera dell'educazione contro la trasmissione di stereotipi, pregiudizi e modelli omologanti e massificanti. La problematicità è quella modalità di pensiero che permette di decentrarsi dal proprio egocentrismo cognitivo ed emozionale, per acquisire la consapevolezza della legittima esistenza di pensieri diversi dai nostri.

L'importanza delle emozioni e dell'alfabetizzazione emozionale si profila come nuova chiave interpretativa da affiancare al razionalismo, perché emozione e ragione non sono, ormai lo sappiamo bene, termini antinomici ma fortemente interrelati. Le emozioni condizionano l'apprendimento e ogni apprendimento ha un'intonazione emozionale; inoltre permettono di umanizzare quella *ragione* che non è più *principio metafisico* ma *necessità umana* ed in quanto tale, *fenomenologica*. La fenomenologia *trasforma la necessità in possibilità* arrivando a pensare la ragione come insita nella persona e nell'esperienza umana e quindi fortemente collegata con il corpo e con l'emozione, ma anche contestualizzata nell'*hic et nunc* e quindi sempre aperta al possibile, a nuovi orizzonti di senso, a nuove interpretazioni.

La *riflessività* e la *problematicità* si connotano quindi come peculiarità dell'*insegnante includente*. Sono i paradigmi di un'educazione aperta alle possibilità: delle specifiche e diversificate condizioni date e delle infinite possibilità future. Tra la lettura del passato e la progettualità futura, si collocano riflessività e problematicismo, entro i quali è possibile progettare dinamicamente l'esperienza per raggiungere la finalità della formazione della persona, attraverso il triplice obiettivo da perseguire nei termini di *testa ben fatta, alfabetizzazione emozionale, solidarietà umana* o, per dirla ancora con Contini, "resistenza solidale con gli altri" (2009, p. 79).

Nel sostenere che ogni soggetto viene al mondo con un bagaglio genetico specifico, nella sua gettatezza (con specifico riferimento a Heidegger), nella sua datità (con richiamo a Bertin), in un particolare contesto ambientale, culturale, familiare, locale, sembrerebbe che tutto fosse già *pre-stabilito* e che il soggetto fosse in gran parte *pre-destinato*. Questo però, pur essendo un concetto assai dilagante nel senso comune, non è corrispondente a verità (non verità metafisica, bensì verità esperienziale), ma anzi è frutto di un'idea *pre-giudizievole*, che a lungo ha condizionato il mondo dell'educazione. Per quanto ogni essere umano nasca con una condizione bio-psico-antropologica e socio-culturale già assegnata, tuttavia, sono le esperienze che il soggetto stesso si trova a vivere che hanno un'importanza fondamentale nel tracciare il suo "destino" o "percorso di vita" o "progetto di vita". I condizionamenti ricevuti in famiglia fin dalla nascita, a scuola e nel sociale contribuiscono fortemente a determinare l'identità di ognuno.

Bertin attribuisce alla denominazione di "problematicità", la "condizione data" nel suo complesso, senza distinguere,

> fra condizioni vantaggiose o svantaggiose; dobbiamo dedurne che anche chi nasce col colore della pelle «giusto», sano, in un tempo di pace, in una famiglia amorevole e benestante debba considerarsi inserito o gettato in un orizzonte di problematicità? La risposta è affermativa anche se ciò, ovviamente, non implica l'equiparare condizioni di problematicità tra loro diverse, per quantità e qualità di problemi, secondo un generico principio di universalità della condizione umana che finirebbe per disconoscere o rimuovere i problemi drammatici o tragici che affliggono tanti soggetti umani – ma non tutti, e non tutti nello stesso modo (Bertin, Contini, 2004, p. 12).

La *problematicità* diviene *destino, possibilità* e non connotazione negativa e significativa di una situazione da risolvere una volta per tutte e per la quale occorre trovare rimedio definitivo, ma come *modalità di stare nel mondo sempre pensando*, sempre vigile e riflessivo, non alla ricerca di una soluzione ma *nella so-*

spensione dal giudizio perché impegnati ad intravedere orizzonti possibili, a inventare percorsi nuovi e divergenti.

Bertin definisce la progettualità esistenziale come orientamento, assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, che elabora, sceglie, unifica aspirazioni e criteri di valore che determinano azioni vissute nel quotidiano, in rapporto ad un futuro possibile, ipotizzabile, concretizzabile, in un processo continuo di costruzione e decostruzione dell'esperienza (Bertin, Contini, 1983).

La problematicità è l'unica modalità possibile per *comprendere l'alterità*, per *valorizzare le diversità* e per affrontare la formazione in ottica inclusiva ed includente.

La problematicità si pone come alternativa a quella trasmissività dei saperi che avviene in modo "unico" e indipendente dalle specificità che compongono e contraddistinguono l'utenza scolastica e dalle quali invece non si può prescindere.

Problematizzare la realtà significa *mettersi nella posizione migliore per accoglierla, comprenderla, gestirla*.

> Le figure che compongono la complessa categoria della problematicità sono molteplici e attengono ai vari piani dell'esperienza, intesa come rapporto di «integrazione» (di arricchimento reciproco e di reciproca contaminazione) tra *io* e *mondo*, termini che fungono da simboli di «realtà differenti e diversamente significative»: l'*io*, ad esempio, può indicare di volta in volta l'individuo, il gruppo, la collettività o l'umanità, mentre per il *mondo* si può intendere, fra l'altro, la natura, la cultura, le istituzioni sociali o Dio. E va sottolineato che non sempre i primi agiscono come «soggetto» d'esperienza e i secondi come «oggetto», ma che i loro ruoli sono, per così dire, interscambiabili: è indubbio che l'individuo possa valere come oggetto d'analisi psicologica, oggetto d'amore da parte di un altro, oggetto di discriminazione da parte di una collettività così come mondi naturali e mondi culturali sono attivi ed esercitano la loro influenza sui modi di sentire e di pensare di individui e di gruppi. Tale definizione di esperienza è di tipo trascendentale, riguarda cioè qualunque campo d'inda-gine possibile (Bertin, Contini, 2004, p. 12).

La problematicità caratterizza l'essere umano nella sua condizione data, perché tutti siamo immersi nell'esperienza che è

inevitabilmente contrassegnata da problemi. Ogni soggetto può rinunciare alla capacità critica, alla consapevolezza, all'impegno e vivere nell'opacità e nell'inautenticità, succube dei condizionamenti biologici, psicologici e culturali ricevuti, oppure può porsi in prospettiva e in atteggiamento problematicista per realizzare l'incontro, l'arricchimento e l'integrazione.

L'atteggiamento "problematicista" è fortemente contrassegnato da partecipazione, impegno, coinvolgimento e intenzionalità.

La problematicità quindi, ha necessità di quella spinta emozionale, motivazionale, passionale che rende significatività e valore all'azione, al pensiero, al sentimento. Il disinteresse non può produrre problematicismo. Il dominio emozionale si contraddistingue come prevalente per pensare in modo problematico e complesso. Le emozioni, in tale ottica, promuovono, arricchiscono, determinano, il ragionamento e soprattutto l'attenzione, l'accoglienza, l'integrazione.

Il problematicismo nasce in un pensiero filosofico – nella filosofia dell'educazione – che riflette con stretta connessione con la pratica e con le varie dimensioni esistenziali; nasce per dare risposte autentiche alla formazione e all'Essere; è la modalità da assumere come *modus intelligendi, modus essendi* e *modus significandi* con inevitabili conseguenze e contaminazioni anche nel *modus operandi* e finalmente nel *modus vivendi*.

3.3. Il ruolo della scuola per costruire l'inclusione

Il problematicismo è la nuova chiave di lettura che gli insegnanti possono decidere di adottare per promuovere libertà dai condizionamenti e dalla dipendenza acritica, per attivare con gli altri un rapporto libero dal pregiudizio e dalla chiusura difensiva.

Come possiamo liberarci dai condizionamenti se non riusciamo a vederli come tali, ma semplicemente li leggiamo come caratteristiche soggettive? Quante volte interpretiamo

un comportamento come caratterizzante di un alunno invece di comprenderlo attentamente e valutarlo non soltanto per la sua espressione ma ricercando possibili motivi di tali comportamenti? Il disagio a scuola, si manifesta anche attraverso comportamenti prepotenti, aggressivi, oltraggiosi: quante volte l'insegnante si limita ad agire su tali comportamenti e quante volte invece cerca anche di capirne le cause per gestire non solo il comportamento ma tutta la situazione nella sua complessità e problematicità?

Per comprendere è importante "problematizzare": contro lo stereotipo, il senso comune, l'abitudine, il pregiudizio. Ecco perché la problematicità è il destino della pedagogia e dell'esistenza e perché ogni insegnante dovrebbe imparare, se già non lo fa, a problematizzare sempre, sospendendo il giudizio, osservando attentamente con partecipazione e criticità.

La vita autentica non può essere altro che quella che ognuno sceglie per sé, quella che, come professionisti dell'educazione permettiamo di vivere agli altri accogliendoli così come sono, quella che desideriamo, che progettiamo, che costruiamo per noi, per noi con gli altri, per gli altri, nel rispetto del proprio esistere bio-psico-sociale, delle scelte individuali e della libertà di pensiero e di azione che ad ognuno deve essere garantita, nelle forme e nei modi possibili, come bene primario dell'umanità.

L'alfabetizzazione emozionale si configura come una base di partenza necessaria perché solo la motivazione conduce verso la significatività dell'apprendimento e dell'esistenza. Il progetto di vita è dotato di senso se sospinto e sostenuto da motivazioni intrinseche, da valori vissuti e che per questo orientano le finalità esistenziali.

Le emozioni, se vengono riconosciute, accolte, gestite possono essere il canale attraverso cui costruire il cammino dall'analfabetismo emotivo all'*alfabetizzazione emozionale*, dall'intelligenza razionale all'*intelligenza emotiva* che comprende dimensione razionale ed emozionale, dalla *competenza* strumentale a quella *riflessiva e consapevole*, dalla *datità esistenziale* alla *destinazione prescelta*.

Ovviamente, per diventare soggetti progettuali, occorre essere educati alla progettualità, fin da piccoli, possibilmente in più contesti e da più educatori, attraverso relazioni comunicative che incoraggino, contemporaneamente, l'attitudine esplorativa e la capacità riflessiva, l'osservazione e la comprensione, l'autostima e l'apertura-collaborazione con gli altri, il senso critico e la fantasia... In conclusione, che incoraggino la tensione verso la differenza, intesa come superamento dei condizionamenti che intrappolano noi stessi, i nostri progetti, le nostre possibilità.

Insegnanti e educatori possono scegliere di individuare la finalità del processo formativo nell'insegnare (in quanto professionisti dell'educazione) e nell'imparare (in quanto soggetti sempre in formazione) a *guardare la realtà con sguardo aperto al possibile*, in modo divergente, fantasioso e creativo per scoprire la bellezza dello *spazio dell'incontro con la diversità*, per vivere il sollievo che deriva dall'imparare a *liberarsi da condizionamenti imprigionanti*, per sentire la gioia del desiderare e l'entusiasmo per la costruzione del proprio futuro e del futuro delle generazioni più giovani.

La finalità della scuola si colloca nel formare a pensare in modo consapevole e responsabile verso se stessi, gli altri e il mondo, è importante perciò cominciare ad agire in tale direzione fin da quando i bambini sono piccoli ed è importante che ciò avvenga in più contesti e da più figure educanti.

La scuola è chiamata a riflettere e ad impegnarsi a promuovere in tutti i docenti *atteggiamento comportamentale* e *mentale* di problematicità e di apertura perché questo è il modo che la *scuola dell'integrazione* deve assumere per essere inclusiva, aperta alle differenze e alle possibilità, altrimenti quell'integrazione di cui tanto si parla rimane confinata entro corsi di aggiornamento, entro progetti mirati su tale tema-problema e soprattutto rimane pensata *esclusivamente per* alcune "categorie" specifiche, come per esempio per gli alunni certificati o quelli di diversa etnia. Parlare di *integrazione per* alcuni (*esclusivamente per*) è di per sé *escludente*: l'essere (una proposta) esclusiva per

un gruppo, di fatto esclude dal gruppo tutti gli altri o esclude quel gruppo dagli altri o, ancora peggio, esclude un alunno da tutti gli altri alunni.

L'inclusione è di tutti e per tutti e quindi l'atteggiamento di apertura al possibile (possibile che sia etnicamente diverso, fisicamente diverso, intellettualmente diverso, abilmente diverso) deve appartenere alla scuola dell'inclusione, che deve essere proposta attraverso una *didattica dell'integrazione* e ripensata nell'ambito della *pedagogia della differenza* e di una più ampia cultura dell'integrazione.

La scuola che non recepisce tutto ciò rimane una scuola lasciata all'individualità di ogni docente e nella quale alcuni insegnanti promuoveranno inclusione e formazione significativa attraverso relazioni autentiche con i loro alunni, con le famiglie, con i colleghi, ma con limitata ricaduta nella realtà sociale, perché essa avverrà soltanto attraverso quegli insegnanti più "sensibili/sensibilizzati" a tutto ciò.

La scuola *rispecchia* la nostra società presente e *genera* la nostra società futura ed è per questo che l'attenzione alla responsabilità e alla capacità di pensiero libero e democratico deve essere assunta come modalità di fare scuola, come finalità per tutti per avere esisti trasformativi sulla più ampia comunità e sul sociale.

C'è bisogno che la scuola venga ripensata in modo preventivo verso il disagio, e *prevenzione*, in tale prospettiva, può coincidere con *progettualità esistenziale* che è la prospettiva teorica necessaria per riuscire a pensare, programmare, attuare, progetti di vita dotati di senso per ciascun alunno, per tutti, anche per gli alunni disabili e non solo per gli alunni disabili. C 'è da chiedersi se non sia il caso di posizionare lo sguardo in modo diverso sulla scuola e sui ragazzi e sfidare questa realtà così troppo spesso rattristata e gestita sulle punizioni e sui provvedimenti disciplinari più che sulla formazione; gli insegnanti potrebbero scegliere di agire non soltanto sul sintomo – cioè sul disagio – ma di prevenirlo e quindi di lavorare sull'accoglienza di ogni alunno nella sua identità complessa di corpo-mente-emozioni,

nella sua irripetibilità etnica, culturale, bio-psico-fisica, nella sua soggettività individuale e sociale.

Lavorare per l'inclusione significa lavorare sul generale, sulle modalità di pensiero, sull'insegnamento, sull'organizzazione e su linee-guida da condividere come comunità docente e scolastica; significa lavorare in team condividendo programmazione e insegnamento, intercambiandosi tra insegnanti curriculari e di sostegno (o specializzati per il sostegno); significa assumere un impegno etico e responsabile verso i bambini, i ragazzi e la più ampia società, significa assumere tale impegno sempre, fin dai primi gradi scolastici con i bambini piccoli ed accompagnarli responsabilmente nella crescita per tutto il percorso scolastico; significa condividere le finalità includenti, individuare strategie e metodologie significative, decidere le regole della convivenza e "rispettarle" per insegnare il rispetto delle stesse; significa ascoltare gli alunni per insegnare l'ascolto e per essere ascoltati; significa aver cura di loro, della scuola e del materiale scolastico perché anche loro abbiano cura di loro stessi, degli altri, del materiale di studio e della scuola; significa vivere la responsabilità della formazione con intenzionalità pedagogica rispettosa, attenta, motivante, appassionante, accogliente, autorevole, coerente, inclusiva, includente.

Nella scuola c'è bisogno, sempre più, dell'assunzione di responsabilità: da parte dei dirigenti, nei confronti di insegnanti, studenti, genitori e della società intera; da parte degli insegnanti, nei confronti degli studenti e delle rispettive famiglie, dei colleghi e della comunità; da parte dei genitori nei confronti dei figli, della scuola, della comunità; da parte dei figli-studenti, nei confronti dei genitori, degli insegnanti, del gruppo dei pari, dell'ambiente, del mondo.

E tali forme di responsabilità non possono essere considerate un dovere (sarebbero false e sterili) ma un impegno, spinto dalla passione e dalla motivazione, spinto dal cuore verso la ragione che, se assume tonalità emotive, e solo se le assume, può sensibilizzarsi e da rigore scientifico-razionale può trasformarsi in comprensione e accoglienza.

Su un piano teorico, c'è bisogno di *ripensare* la scuola e l'azione educativa; sul piano pratico, c'è bisogno di *valorizzare le prassi* e che siano *autentiche*. La vita è reale, è l'esperienza di ogni giorno e quindi l'importante è saper vivere con coscienza e con consapevolezza. La finalità della scuola si colloca quindi nell'imparare a riflettere, in primo luogo sulle proprie azioni e sui propri pensieri, per comprenderli, per comprendere azioni e pensieri altrui e per acquisire consapevolezza, autonomia di giudizio e quella competenza intellettiva e relazionale che consente di *sapere, saper fare* e *saper essere nel mondo*. Evidentemente la finalità della scuola si colloca anche su un piano contenutistico del sapere da cui non può in nessun modo prescindere, ma tutta questa parte può essere costruita solo su salde basi relazionali e motivazionali.

Le figure di educatori che hanno portato alle scienze dell'educazione un contributo fondamentale proprio a partire dalla pratica (e tra queste Piero Bertolini) sono un riferimento importante sia per il pensiero che elaborano sia perché pongono in evidenza come sia fondamentale recepire la prassi, partire da essa e ripensarla per migliorarla. Per quanto riguarda Bertolini, il suo essere educatore ed il suo aver lavorato con "ragazzi difficili" connota le sue opere di una valenza autentica, di quella dimensione realistica ed utile come guida orientativa che difficilmente emerge seguendo piste esclusivamente riflessive, che sono assolutamente importanti e necessarie ma che acquistano autenticità e concretezza quando incontrano la pratica educativa.

Decostruire il pregiudizio significa liberarsi da vincoli di categoria escludenti ed usare le categorie, di cui abbiamo bisogno, in modo rinnovato e possibilista perché per dibattere, per comprendersi, per argomentare in modo sensato le categorie sono molto utili. Una legge per persone con disabilità come può essere enunciata senza la categoria "persone con disabilità"? Le categorie sono necessarie, ma non devono essere discriminanti al negativo; devono chiarificare per garantire un servizio, un'opportunità ed è per questo che occorre fare attenzione,

in pedagogia e in educazione, all'uso di termini categorizzanti (che possono stigmatizzare) e a farne un uso proprio, nella consapevolezza che è difficile se non addirittura impossibile categorizzare i ragazzi nei termini di "disadattato", "delinquente", "disturbato". Questi sono i casi in cui le categorie non solo non servono ma sono pregiudizievoli, giudicanti ed escludenti. Ogni ragazzo ha la sua storia ed è una storia: non si possono omogeneizzare storie diverse, percorsi di vita non sovrapponibili, comportamenti disomogenei perché esiste un comune denominatore che è la *dissonanza* di ogni persona all'interno dello stesso gruppo. E dissonanza non significa anormalità ma specificità.

La categoria dei "ragazzi difficili", quella dei "ragazzi diversabili", o quella dei "ragazzi di diversa etnia": macrocategorie indicative di una grande diversità che poco dicono sulla questione soggettiva. Un ragazzo diversabile in realtà può essere ogni ragazzo, nella sua specificità contrassegnata da diversità, ma nel senso comune un ragazzo diversabile evoca un soggetto contrassegnato da disabilità fisica o mentale. È importante allora fare attenzione alle categorizzazioni, usarle quando necessario ed evitarle con la precisa intenzionalità di evitare di cadere nel pregiudizio e anche e soprattutto di contrastare pregiudizi inutili e distorcenti la realtà.

Valorizzare le diversità come specificità di ogni individuo permette di promuovere rispetto e integrazione, al di là di ogni categorizzazione possibile e oltre ogni terminologia usata.

3.4. Decostruire il pregiudizio per abitare spazi di possibilità e progetti di vita

Previsione o pregiudizio?

La capacità di prevedere possibilità future, conseguenze, azioni, decisioni è una facoltà dell'intelligenza. In ogni momento della nostra vita le scelte che facciamo, le direzioni di senso che prendiamo, le azioni che compiamo, hanno tutte delle con-

seguenze, che possono essere ipotizzate e previste. Prevedere ciò che potrebbe succedere ovviamente è dimensione incerta, ma progettuale. La progettualità infatti si costruisce sulla previsione, sulla capacità di pensare il futuro.

Una programmazione scolastica presuppone la capacità di prevedere tempi, spazi, organizzazione, attività, per attuare un percorso formativo attraverso il quale i contenuti del sapere vengono insegnati, attraverso modalità diversificate e con strategie che vengono previste e poi adeguate *in itinere*. Questo vale particolarmente per le Programmazioni individualizzate ma è una buona prassi, sempre. La progettazione esistenziale è la capacità di prevedere cosa potrà accadere nel futuro e di orientare tale idea prospettica seguendo, degli alunni, i desideri, le personali abilità, competenze, specificità; è questa previsione pensata per ogni alunno che definisce ogni progetto di vita nel quale si direzionano scelte e azioni quotidiane in vista di una finalità individuata nel futuro, perseguibile e perseguita a lungo termine. Ogni giorno le scelte compiute determinano delle conseguenze ed è importante sapere scegliere con coscienza, consapevolezza, convinzione, sapendo quali possibili esiti possono derivare da ogni decisione presa. Questa consapevolezza è determinante per gli insegnanti e viene assorbita dagli alunni se vissuta costantemente nell'esperienza scolastica.

Saper prevedere significa sapersi organizzare ed è facoltà non solo intelligente ma di grande rilevanza per non rimanere "spiazzati" dagli eventi e "schiacciati" dalla realtà. La previsione è competenza determinante non solo nella progettazione ma anche nei processi di valutazione e verifica dell'attività didattica ed infatti molte prove di verifica si basano sulla capacità di ipotizzare e prevedere possibili risposte, modalità, strategie.

Pre-vedere significa letteralmente *vedere prima* e su questa possibilità di valutare a-priori si basa la costruzione della propria esistenza in termini di cause/conseguenze, stimoli/risposte, azioni/reazioni. Prevedere per valutare e di conseguenza giudicare e poi scegliere e decidere: cosa insegnare, come insegnare, come gestire la classe ed i ragazzi, come ascoltarli e farli sentire

parte del gruppo classe, della realtà scolastica e importanti per la realtà locale e per la società.

Prevedere significa anche avere capacità di modificare la propria previsione, il proprio giudizio, il proprio pregiudizio. In tal senso prevedere non significa "sapere già", non può essere sinonimo di rigidità, ma sempre di apertura a possibilità nuove, compresa la possibilità di cambiare il precedente giudizio elaborato su una situazione, su un alunno, su una famiglia. E questo è sicuramente l'aspetto più difficile che richiede un impegno altissimo, un'apertura mentale allenata e disponibile.

Il giudizio che elaboro su un'idea, un'azione, un evento, una persona sono aspetti importanti per la conoscenza, purché essi siano contestuati e non assumano connotazioni di rigidità. Ogni giudizio è valido nel momento in cui viene elaborato ma è suscettibile a modificabilità; se così non fosse il giudizio diverrebbe pregiudizio, invece la possibilità di modificabilità e di revisione è ciò che rende il giudizio non pregiudizievole e importante.

Il pregiudizio trova ampio spazio nella vita e a scuola. Forse è più facile affidarsi a pensieri già elaborati da altri, come per esempio dai colleghi, affidarsi cioè a soluzioni già trovate, a scelte già fatte; è più facile seguire qualcuno rispetto a scegliere e pensare autonomamente ma è fondamentale sapere che mentre seguiamo gli altri, deleghiamo gli altri e rinunciamo all'impegno personale e alla responsabilità individuale. A scuola il pregiudizio trova ampio spazio e gli alunni corrono fortemente il rischio di essere vittime proprio di quel pregiudizio che gli insegnanti assumono senza sottoporlo a criticità.

Il pregiudizio ha un potere enorme nel condizionare le scelte e nel determinare valutazioni di vario tipo. Il pregiudizio poi dilaga, nel senso comune, nella valutazione di categorie particolari, distorcendole; si pensi alla disabilità o all'intercultura come categorie che si configurano come arricchimento e valore se vengono lette dalle lenti dell'apertura alle possibilità e della valorizzazione delle differenze, mentre possono essere interpretate come "problema" se lette dalle lenti pregiudizievo-

li della chiusura stigmatizzante e della paura escludente verso la differenza.

Lascioli (2000, p. 17) affronta il tema del pregiudizio e così lo definisce:

> Il pregiudizio è un «potere» agito-subito. Chi lo *agisce*, lo subisce nei termini di una riduzione della possibilità di comprensione della realtà. Chi lo *subisce*, lo agisce portandone il peso, assumendone i contorni e le deformità. La sua potenza consiste proprio in questo limitare attivo e passivo. Si configura come «potere» dell'uomo sull'uomo che, nel momento in cui viene analizzato, mostra di avere radici profonde e molto diramate. Il pregiudizio è anche una forma di «non vedere» di cui siamo tutti più o meno affetti. Così può succedere di non riuscire a vedere ciò che altrimenti sarebbe evidente, chiaro, che si trova lì davanti ai nostri occhi; oppure succede di non riuscire a vedere ciò che potrebbe e dovrebbe esserci in ciò che vediamo come completo, anche se in realtà è carente del necessario. L'analisi del pregiudizio è anche riflessione etica riguardante il «dover essere» dell'io, del tu e del reale. Nella difficile distinzione tra realtà è illusione, il pregiudizio è soprattutto maschera che la ragione confeziona per se stessa o per l'*altro* soprattutto quando la «diversità» non è compresa ed è scartata.

Siccome il pregiudizio è una sorta di giudizio anticipato, occorre imparare ad aspettare e valutare e rivalutare ogni volta come se fosse una situazione tutta nuova (ed in effetti lo è) con la ricchezza di ciò che si conosce ma senza che tale ricchezza diventi un vincolo limitante.

Il pregiudizio non si colloca soltanto nella sfera mentale personale ma la travalica per disseminarsi nei comportamenti, nei sentimenti, nelle condotte individuali e sociali e per questo il pregiudizio si riferisce tanto alla dimensione psicologica quanto a quella sociale e proprio per questa sua peculiarità disseminante è fondamentale che venga riconosciuto e decostruito.

Solo la decostruzione del pregiudizio permette conoscenza, accoglienza, rispetto, incontro: relazioni autentiche. Decostruire il pregiudizio permette di comprendere decentrandosi e di essere compresi da chi sa decentrarsi. Decostruire il pregiudi-

zio sposta da posizioni rigide, fisse, stereotipate, omologanti e immette negli spazi di apertura, in orizzonti di possibilità e di senso.

La decostruzione può essere assunta come modalità di pensiero, come stile educativo ed interpretativo della realtà, come base fondamentale e punto di partenza per ogni attività didattica, per ogni valutazione, per ogni programmazione e per ogni progetto esistenziale dotato di senso. L'ottica decostruttiva può essere assunta come dispositivo preliminare, sempre, in pedagogia; dispositivo per smascherare il pregiudizio e far emergere l'inedito, il nascosto, il non-detto; dispositivo autoriflessivo e metariflessivo per indagare e rintracciare impensati; dispositivo, in tal senso, non solo utile per la formazione, ma necessario.

Decostruire significa liberarsi. Liberarsi da vincoli, rigidità, dogmatismi, fissità, pregiudizi. Libertà di interpretare la realtà con consapevolezza, coscienza, attenzione, spirito critico, evitando riduzionismi e stigmatizzazioni. Libertà di assumere la cura come modalità di essere, di pensare e di finalizzare il proprio agire pedagogico, verso la co-costruzione di progetti di vita.

Decostruire allora è il nuovo obiettivo, che intende ripensare in modo attento ogni realtà, ogni esperienza, ogni persona, ogni azione, ogni pensiero.

Decostruire diviene un nuovo modo di essere, decentrati dal proprio Io e dal proprio pensiero, dal proprio sentire, aperti al *possibile* di altri Sé, di altri pensieri e sentimenti, con l'impegno di porsi, nei confronti dei soggetti, con sguardo non solo attento ad osservare e descrivere, ma a decifrare, interpretare e proiettare oltre i confini del presente e dell'esistente, verso il futuro e l'orizzonte di possibilità.

Decostruire il pregiudizio a scuola è l'impegno attuale urgente e necessario per promuovere una scuola che sia ambiente educativo di apprendimento, ma anche e soprattutto, luogo di rispetto, attenzione, integrazione, di tutti e di ognuno.

La *decostruzione* opera contro la *disgiunzione* che separando e frammentando, alza barriere e separazione. Dove c'è disgiun-

zione non c'è inclusione ma gerarchia, antagonismo, difesa contro la diversità, e

> poiché il dominio della disgiunzione implica, oltre al sedimentarsi, il moltiplicarsi all'infinito di separazioni e contrapposizioni, anche all'interno del blocco di umanità attualmente dominante proliferano comunque disuguaglianze, discriminazioni, emarginazioni di alcuni ad opera di altri: come in una spirale che non conosce fine. [...] L'idea di soggettività diventa così finalizzata a demarcare confini e ad alzare barriere per difenderli: più il perimetro si restringe, più diventano agevoli sia l'auto-riconoscimento identitario, nel gioco di specchi condotto con pochi sosia, sia la condivisione di valori e categorie di pensiero, sottratte ad ogni possibile denuncia di unilateralità o di stereotipia pregiudiziale. [...] Non c'è posto per la felicità come ricchezza di significato esistenziale, nel paradigma della disgiunzione (Contini, 2009, p. 67).

L'impegno educativo è quello di decostruire vecchi modelli per costruire "*Progetti di vita* (*Pdv*)", significativi e dotati di senso; progetti di vita che assomiglino ai soggetti a cui si riferiscono più che ai condizionamenti che essi hanno ricevuto o agli educatori con cui vengono progettati. A scuola, nella didattica, questo aspetto è fondamentale: l'idea di *progettualità esistenziale* e di *progetto di vita* devono incontrarsi non nella mente del team docente che organizza un progetto sulla carta, ma nell'esperire possibile e fattibile nella realtà concreta e che pertanto risulti davvero un progetto di vita dotato di senso perché significativo per chi lo vive, motivante, interessante e trasformativo.

Il *progetto di vita*, lo dice il nome stesso, non è pensato entro i limiti dell'anno scolastico, come in genere si fa per le programmazioni educative e didattiche, ma viene concepito in termini esistenziali e a lungo termine. Pensare in prospettiva di progetto di vita implica assumere posizione riflessiva, individuare e "sentire" desideri da perseguire e domandarsi costantemente: "A che serve?". Per ogni progetto, proposta, attività, occorre avere bene in mente il valore formativo e trasformativo che essi possono avere, affinché non siano soltanto sterili nozioni che si rivelano inutili per la formazione personale.

> Un *Pdv* include o rinvia a motivi di ordine non a caso etico-valoriale e questi rappresentano il «vettore» rispetto al quale la scuola di stato e pubblica può fare la sua parte – in dialettica con altre agenzie educative o surrogandone la latitanza – in quanto luogo di educazione all'esercizio della cittadinanza, alla solidarietà e alla pace, al rispetto per l'ambiente (Demetrio, 2004, p. 18).

L'idea di progetto richiama la possibilità di conferire all'esistenza un significato complessivo perché essa non sia un insieme disorganico e frammentato di eventi occasionali. La nozione di *progetto* rimanda a motivazioni, a traguardi, a consapevolezze e a razionalità; in definitiva ad un insieme di scelte consapevolmente e coerentemente compiute. Insieme alle norme sociali e agli obblighi di ruolo, concorrono interattivamente a definirlo la personalità e le scelte valoriali. Progettare è scegliere, è decidere, è attribuire significato all'agire, è rinunziare al disordine, è rifiutare il casualismo ed il frammentarismo.

Bruno Rossi (1994) definisce la progettazione esistenziale, citando Bertin, come l'orientamento assunto dal soggetto, in modo più o meno consapevole, volto ad elaborare, considerare, scegliere aspirazioni, criteri di valore e obiettivi di azione, sul piano del quotidiano ma con occhio proiettato nel futuro, cioè proteso non solo all'adattamento alla realtà presente ma anzi, e prevalentemente, in funzione di un "possibile". Anche nel pensiero espresso da questo autore, emerge come sia importante *progettare* e farlo in modo significativo per non rischiare di cedere alle difficoltà e rinunciare al progetto scelto; una forte motivazione può essere sicuramente di aiuto per raggiungere le finalità prefissate, gli obiettivi programmati, il progetto di vita pensato col e per il soggetto, o anche per se stessi.

La vita altro non è che l'attuazione del proprio progetto di vita, se non è vivere passivamente destini che altri hanno scelto per noi. Insegnare a scuola, significa formare soggetti consapevoli, autonomi e responsabili e quindi significa insegnare agli alunni, fin da piccoli, a progettare, a prefigurarsi il futuro, a desiderare, a decidere, a operare piccole scelte, a credere e a

lottare per i valori in cui si crede, in modo che la riflessività, la scelta e l'assunzione di impegni divengano abitudine e *habitus* mentale (azione e pensiero, agire e agire consapevole).

> Si tratta [...] a riscontro del bisogno di essere e del dovere di essere che è tipico di ogni persona, di accreditare e consolidare negli educandi il *potere di autoeducazione*, al livello che è loro consentito, affinché si costruiscano come personalità governate dai valori del Sé, così da non essere mai eterodirette, cioè a dire dipendenti dalla valutazione altrui, e siano capaci di offrire un contributo connotato dal contrassegno della originalità innovativa. Tale potere ha da essere quotidianamente esercitato persuasi che nella quotidianità l'essere umano sperimenta se stesso come protagonista o soggettività logorata, attore o spettatore, imprenditore o rinunciatario, solidale o egoista, avventuroso o pavido, creativo o abitudinario, sincero o proteiforme, esistenzialmente inquieto o rassegnato. Vivere la quotidianità significa impegnarsi a vivere in autenticità tutti i giorni, senza compiacimento alcuno per il vivere alla giornata, cioè a dire senza progetto, senza ideali e valori, senza futuro (Rossi, 1994, p. 58).

Il *progetto di vita* è una *direzione di senso* data alla propria esistenza ed è fondamentale perché toglie la persona da posizioni fataliste e pronte ad accettare inevitabilmente ciò che "casualmente" accade, per collocarla in una posizione costruttiva di impegno personale e sociale. Pensare un progetto di vita significa riflettere attentamente, scegliere, decidere, desiderare, ipotizzare, sperare, investire; significa vivere per raggiungere le finalità individuate nel progetto di vita. Significa progettare continuamente e non una volta per sempre, ma essere sempre pronti a rivedere e a cambiare direzione e ri-progettare parzialmente o interamente l'esistenza. La scelta di un percorso di studio, la scelta di iniziare o terminare una storia d'amore, la scelta di fare una vacanza o un viaggio, la scelta di procreare sono esempi di scelte in termini di progetti di vita; ognuna di esse presuppone la ri-progettazione della vita futura.

L'incontro con la disabilità che può irrompere in modo violento ed inaspettato nella vita di una persona senza essere stata prevista, richiede una totale riprogettazione della pro-

pria esistenza e ben spiega tale situazione (che è anche la sua situazione) Matteo Schianchi:

> Dal momento del trauma invalidante, dell'annuncio di un handicap silenziosamente annidato nel corpo, le cose non saranno mai più uguali a prima. Quel tragico giorno, che non si fatica a definire il peggiore di una vita intera, viene poi ritualizzato in tragici anniversari nella memoria di ciascun disabile e di chi gli sta intorno. È il giorno in cui tutto è crollato e, in un certo senso, si è morti una prima volta. [...] La disabilità è una realtà a cui probabilmente non si era pensato prima, se ne ignora la possibile minaccia che rappresenta per ciascuno di noi (Schianchi, 2009, pp. 37-38).

E spiega poi il cambiamento esistenziale che impone la riprogettazione e lo fa in termini di progetto di vita e che sia, possibilmente, dotato di senso. Un progetto significativo in tali termini può essere determinante per reagire alla vita riuscendo a vedere nuove, inedite ed impensate possibilità.

> La disabilità non è una scelta. È un trauma che nessuno vorrebbe mai vivere, né in prima persona, né sulla pelle dei prossimi. L'handicap ci si presenta sempre nella forma del dramma umano. [...] Quando irrompe la disabilità, l'individuo è sconvolto nel profondo della sua soggettività. L'ingombrante presenza dell'handicap impone la radicale trasformazione dell'identità personale e delle relazioni con gli altri. Sull'handicap di focalizza il complicato processo di ridefinizione e di ricostruzione delle coordinate fondamentali che contraddistinguono lo stare al mondo degli esseri umani: il rapporto con se stessi, con il proprio corpo, con il tempo e lo spazio, le relazioni con gli altri. Al punto che chi è disabile si considera prima di tutto disabile. Se l'handicap interviene nel corso della vita, la nuova condizione modifica alla radice quanto l'individuo ha costruito fino ad allora (Ivi, pp. 12-13)

e si impone quindi una riprogettazione dell'intera vita, secondo nuove coordinate e nuove possibilità. Il soggetto nel corso della sua vita è costretto a rivedere più volte, in relazione a motivazioni di carattere lavorativo, affettivo, soggettivo e socioculturale, le proprie scelte e quindi a interrogarsi su come

riadattarsi rapidamente e in modo qualitativamente significativo ai mutamenti subiti o perseguiti.

In questi giorni (settembre 2013) è stata diffusa, ampiamente dibattuta e commentata la notizia riguardante alcuni genitori che hanno tolto i propri figli da una scuola per la presenza, per loro indesiderata, di un alunno autistico. Forse non hanno pensato che la disabilità, qualunque tipo di disabilità, temporanea o permanente, può irrompere nella vita di ciascuno all'improvviso in ogni momento e che vivere l'esclusione può essere (ed è) deleterio per l'esistenza e la dignità della persona umana. Pochi giorni prima, avevo ricevuto la seguente mail da una studentessa che aveva seguito alcune mie lezioni dove si trattava proprio di tale tematica e cioè di come la disabilità che spesso vediamo come una realtà lontana e che non ci appartiene, possa coinvolgere inaspettatamente la vita di ognuno di noi imponendo una riprogettazione totale. Avere sempre uno sguardo rispettoso verso gli altri, tutti gli altri, è un modo di vivere (e, direi, di vivere meglio). Mi scrive:

> [...] sono una delle partecipanti al TFA che ha già sostenuto l'esame abilitante [...]. Le scrivo per ringraziarla delle sue lezioni che sono state vere e proprie lezioni di vita; ricordo la sua insistenza quando ci diceva che dovevamo pensare alla disabilità perché può entrare improvvisamente anche nelle nostre vite. Ed è proprio quello che è accaduto a me e alla mia famiglia perché mio padre, proprio nel mese di luglio, ha avuto un grave ictus ed è rimasto paralizzato e, cosa peggiore, incapace di comunicare perché ha perso "il codice del linguaggio". Per me è tuttora fondamentale l'incontro che ha organizzato l'ultimo giorno di lezioni con Luca e la sua famiglia per farci capire che una persona che non può comunicare ed ha problemi di linguaggio non è un vegetale e può capire; che vale la pena mettersi in gioco e costruire una relazione diversa. Pian piano sto cercando di accettare ed abituarmi alla nuova situazione e tutto questo mi è più semplice grazie a quello che ho imparato da lei. [...] credo che le farà piacere aver contribuito al percorso di crescita umana e personale, oltreché professionale, di una sua allieva [...].

Luca, di cui la studentessa parla nella mail è un ragazzo di diciannove anni con ritardo cognitivo e motorio e forte compro-

missione del linguaggio. Con la madre è venuto ad incontrare gli studenti per far conoscere loro un'esperienza di comunicazione alternativa ma che può essere agita permettendo a chi ha difficoltà di linguaggio di esprimersi.

Porta (2004) definisce "bilancio di vita" il momento di pausa e di ripensamento che favorisce la riformulazione di un nuovo passo nel cammino del progetto di vita esistenziale. Inoltre ritiene più idonea la definizione di "progetti di vita", cioè la versione plurale del concetto per togliere il rischio di visioni totalizzanti.

A scuola, lavorare in ottica di progetti di vita significa individuare le competenze e le abilità di ogni alunno e valorizzarle, scoprire i desideri e promuoverli, scovare le motivazioni e farle emergere direzionandole in ottica formativa. Lavorare per progetti di vita significa far incontrare teoria e prassi e svolgere il programma scolastico per formare cittadini e professionisti, significa ampliare le conoscenze e promuovere le competenze, perché ognuno impari a sapere, saper fare e saper essere.

Il progetto di vita risulta fondamentale per tutti ed in modo particolare per alunni con disabilità per i quali una formazione costruita sulle conoscenze, sulle competenze e sulle abilità (e non solo "irrigidita" a voler raggiungere conoscenze demotivanti e difficoltose da comprendere, ma perseguite per raggiungere una "norma" omologante ai compagni di classe anche se del tutto insignificante in termini di formazione esistenziale) è fondamentale in prospettiva inclusiva. Dare senso all'esperienza scolastica, sollecitano a fare le *Indicazioni per il curricolo* e formare in ottica di progetto di vita significa dare senso all'esperienza scolastica e alla propria esistenza.

Dare senso all'esperienza scolastica permette alla scuola di colorarsi di emozioni e desideri, di voglia di imparare e di stare insieme, di apprendere e di studiare, di pensare, decidere e scegliere. Dare senso all'esperienza scolastica significa dare un senso alla propria vita. E questo vale sia per gli insegnanti che per gli alunni.

APPENDICE NORMATIVA

Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 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 ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante.

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

Considerato, pertanto, il ruolo che nel nuovo modello organizzativo dell'integrazione è dato ai Centri Territoriali di Supporto, la presente direttiva definisce nella seconda parte le modalità di organizzazione degli stessi, le loro funzioni, nonché la composizione del personale che vi opera. Nella prima parte sono fornite indicazioni alle scuole per la presa in carico di alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali.

1. Bisogni Educativi Speciali (BES)

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci

sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente.

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

Per "disturbi evolutivi specifici" intendiamo, oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico. Per molti di questi profili i relativi codici nosografici sono ricompresi nelle stesse categorie dei principali Manuali Diagnostici e, in particolare, del manuale diagnostico ICD-10, che include la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, stilata dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) e utilizzata dai Servizi 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 legge53/2003, nella prospettiva della "presa in carico" dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di

tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall'insegnante per il sostegno.

1.2. Alunni con disturbi specifici

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4. Funzionamento cognitivo limite

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

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

1.5. Adozione di strategie di intervento per i BES

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

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

1.6. Formazione

Si è detto che vi è una sempre maggiore complessità nelle nostre classi, dove si intrecciano i temi della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici, con le problematiche del disagio sociale e dell'inclusione degli alunni stranieri. Per questo è sempre più urgente adottare una didattica che sia 'denominatore comune' per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale.

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

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

A seguito dei positivi riscontri relativi alla suddetta azione, la Direzione generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione d'intesa con la Direzione Generale per il Personale scolastico – con la quale ha sottoscritto un'apposita convenzione con alcune università italiane mirata alla costituzione di una rete delle facoltà/dipartimenti di scienze della formazione – ha predisposto una ulteriore of-

ferta 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 perl'Inclusione, di livello distrettuale.

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

A livello di singole scuole, è auspicabile una riflessione interna che, tenendo conto delle risorse presenti, individui possibili modelli di relazione con la rete dei CTS e dei CTI, al fine di assicurare la massima ricaduta possibile delle azioni di consulenza, formazione, monitoraggio e raccolta di buone pratiche, perseguendo l'obiettivo di un sempre maggior coinvolgimento degli insegnanti curricolari, attraverso – ad esempio – la costituzione di gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica. Occorre in buona sostanza pervenire ad un reale coinvolgimento dei Collegi dei Docenti e dei Consigli di Istituto che porti all'adozione di una politica (nel senso di "policy") interna delle scuole per l'inclusione, che assuma una reale trasversalità e centralità rispetto al complesso dell'offerta formativa.

L'organizzazione territoriale per l'inclusione prevede quindi:

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

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

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

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

Ferme restando la formazione e le competenze di carattere generale in merito all'inclusione, tanto dei docenti per le attività di sostegno quanto per i docenti curricolari, possono essere necessari interventi di esperti che offrano soluzioni rapide e concrete per determinate problematiche funzionali. Si fa riferimento anzitutto a risorse interne ossia a docenti che nell'ambito della propria esperienza professionale e dei propri studi abbiano maturato competenze su tematiche specifiche della disabilità o dei disturbi evolutivi specifici.

Possono pertanto fare capo ai CTS équipe di docenti specializzati - sia curricolari sia per il sostegno - che offrono alle scuole, in ambito provinciale, supporto e consulenza specifica sulla didattica dell'inclusione. La presenza di docenti curricolari nell'equipe, così come nei GLH di istituto e di rete costitui-

sce un elemento importante nell'ottica di una vera inclusione scolastica.

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

2.2. Funzioni dei Centri Territoriali di Supporto

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

2.2.1. Informazione e formazione

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

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

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

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

2.2.2. Consulenza

Oltre ad una formazione generale sull'uso delle tecnologie per l'integrazione rivolta agli insegnanti, è necessario, per realizzare a pieno le potenzialità offerte dalle tecnologie stesse, il contributo di un esperto che individui quale sia l'ausilio più appropriato da acquisire, soprattutto per le situazioni più complesse. I CTS offrono pertanto consulenza in tale ambito, coadiuvando le scuole nella scelta dell'ausilio e accompagnando gli insegnanti nell'acquisizione di competenze o pratiche didattiche che ne rendano efficace l'uso.

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

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

2.2.3. Gestione degli ausili e comodato d'uso

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

o della richiesta dell'ausilio al CTS, di provare e di verificare l'efficacia, per un determinato alunno, dell'ausilio stesso.

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

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

2.2.4. Buone pratiche e attività di ricerca e sperimentazione

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

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

2.2.5. Piano annuale di intervento

Per ogni anno scolastico, i CTS, autonomamente o in rete, definiscono il piano annuale di intervento relativo

ad acquisti e iniziative di formazione. Nel piano, quindi, sono indicati gli acquisti degli ausili necessari, nei limiti delle

risorse disponibili e a ciò destinate, su richiesta della scuola e assegnati tramite comodato d'uso.

È opportuno che l'ausilio da acquistare sia individuato da un esperto operatore del CTS, con l'eventuale supporto – se necessario - di esperti esterni indipendenti. Periodicamente, insieme ai docenti dell'alunno, è verificata l'efficacia dell'ausilio medesimo.

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

2.2.6. Risorse economiche

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

2.2.7. Promozione di intese territoriali per l'inclusione

I CTS potranno farsi promotori, in rete con le Istituzioni scolastiche, di intese e accordi territoriali con i servizi sociosanitari del territorio finalizzati all'elaborazione condivisa di procedure per l'integrazione dei servizi in ambito scolastico, l'utilizzo concordato e condiviso di risorse professionali e/o finanziarie e l'avvio di progetti finalizzati al miglioramento del livello di inclusività delle scuole e alla prevenzione/contrasto del disagio in ambito scolastico.

2.3. Regolamento dei CTS

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

2.4. Organizzazione interna dei CTS

2.4.1. Il Dirigente Scolastico

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

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

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

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

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

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

Inoltre, sempre nell'ottica di formare e dare strumenti operativi adeguati alle diverse problematiche nonché di specializzare i docenti dell'équipe, gli USR provvedono a riservare un adegua-

to numero di posti per gli operatori dei CTS nei corsi/master promossi dal MIUR.

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

2.4.3. Il Comitato Tecnico Scientifico

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

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

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

Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013

Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica

Indicazioni operative

Il 27 dicembre scorso è stata firmata dall'On.le Ministro l'unita Direttiva recante *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*,che delinea e precisa la strategia inclusiva della scuola italiana al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà. La Direttiva ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendente: "svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse".

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

Fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, è compito doveroso dei Consigli di classe o dei teams dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una

personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni.

Strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare – secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata - le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti.

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

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

È necessario che l'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con Bisogni Educativi Speciali sia deliberata in Consiglio di classe - ovvero, nelle scuole primarie, da tutti i componenti del team docenti - dando luogo al PDP, firmato dal Dirigente scolastico (o da un docente da questi specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia. Nel caso in cui sia necessario trattare dati sensibili per finalità istituzionali, si avrà cura di includere nel PDP apposita autorizzazione da parte della famiglia. A titolo esemplificativo, sul sito del MIUR saranno pubblicati alcuni modelli di PDP (Cfr. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa).

Ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il Consiglio di classe o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di

considerazioni pedagogiche e didattiche; ciò al fine di evitare contenzioso.

Alunni con DSA e disturbi evolutivi specifici

Per quanto riguarda gli alunni in possesso di una diagnosi di DSA rilasciata da una struttura privata, si raccomanda - nelle more del rilascio della certificazione da parte di strutture sanitarie pubbliche o accreditate – di adottare preventivamente le misure previste dalla Legge 170/2010, qualora il Consiglio di classe o il team dei docenti della scuola primaria ravvisino e riscontrino, sulla base di considerazioni psicopedagogiche e didattiche, carenze fondatamente riconducibili al disturbo. Pervengono infatti numerose segnalazioni relative ad alunni (già sottoposti ad accertamenti diagnostici nei primi mesi di scuola) che, riuscendo soltanto verso la fine dell'anno scolastico ad ottenere la certificazione, permangono senza le tutele cui sostanzialmente avrebbero diritto. Si evidenzia pertanto la necessità di superare e risolvere le difficoltà legate ai tempi di rilascio delle certificazioni (in molti casi superiori ai sei mesi) adottando comunque un piano didattico individualizzato e personalizzato nonché tutte le misure che le esigenze educative riscontrate richiedono. Negli anni terminali di ciascun ciclo scolastico, in ragione degli adempimenti connessi agli esami di Stato, le certificazioni dovranno essere presentate entro il termine del 31 marzo, come previsto all'art.1 dell'Accordo sancito in Conferenza Stato-Regioni sulle certificazioni per i DSA (R.A. n. 140 del 25 luglio 2012).

Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale

Si vuole inoltre richiamare ulteriormente l'attenzione su quell'area dei BES che interessa lo svantaggio socioeconomico,

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

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

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

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

Si rammenta, infine, che, ai sensi dell'articolo 5 del DPR n. 89/2009, le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado possono essere utilizzate anche per potenziare l'insegnamento della lingua ita-

liana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

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

Azioni a livello di singola istituzione scolastica

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

a) Fermo restando quanto previsto dall'art. 15 comma 2 della L. 104/92, i compiti del Gruppo di lavoro e di studio d'Istituto (GLHI) si estendono alle problematiche relative a tutti i BES. A tale scopo i suoi componenti sono integrati da tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola (funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, docenti "disciplinari" con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola), in modo da assicurare all'interno del corpo docente il trasferimento capillare delle azioni di miglioramento intraprese e un'efficace capacità di rilevazione e intervento sulle criticità all'interno delle classi.
Tale Gruppo di lavoro assume la denominazione di *Gruppo di lavoro per l'inclusione* (in sigla GLI) e svolge le seguenti funzioni:
   — rilevazione dei BES presenti nella scuola;
   — raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni

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

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

Nel mese di settembre, in relazione alle risorse effettivamente assegnate alla scuola – ovvero, secondo la previsione dell'art. 50 della L.35/2012, alle reti di scuole –, il Gruppo provvederà ad un adattamento del Piano, sulla base del quale il Dirigente scolastico procederà all'assegnazione definitiva delle risorse, sempre in termini "funzionali".
A tal punto i singoli GLHO completeranno la redazione del PEI per gli alunni con disabilità di ciascuna classe, tenendo conto di quanto indicato nelle *Linee guida* del 4 agosto 2009.

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

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

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

b) Nel P.O.F. della scuola occorre che trovino esplicitazione:

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

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

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

Azioni a livello territoriale

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

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

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

con disabilità, "nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento."

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

CTI - Centri Territoriali per l'Inclusione

Il ruolo dei nuovi CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), che potranno essere individuati a livello di rete territoriale - e che dovranno collegarsi o assorbire i preesistenti Centri Territoriali per l'integrazione Scolastica degli alunni con disabilità, i Centri di Documentazione per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CDH) ed i Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CTRH) - risulta strategico anche per creare i presupposti per l'attuazione dell'art. 50 del DL 9.2.2012, n°5, così come modificato dalla Legge 4.4.2012, n° 35, là dove si prevede (comma b) la

> definizione, per ciascuna istituzione scolastica, di un organico dell'autonomia, funzionale all'ordinaria attività didattica, educativa, amministrativa, tecnica e ausiliaria, alle esigenze di sviluppo delle eccellenze, di recupero, di integrazione e sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali e di programmazione dei fabbisogni di personale scolastico, anche ai fini di una estensione del tempo scuola

e ancora (comma c) la

> costituzione [...] di reti territoriali tra istituzioni scolastiche, al fine di conseguire la gestione ottimale delle risorse umane, strumentali e finanziarie

e ancora (comma d) la

> definizione di un organico di rete per le finalità di cui alla lettera c) nonché per l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali, la formazione permanente, la prevenzione dell'abbandono e il contrasto dell'insuccesso scolastico e formativo e dei fenomeni di bullismo, specialmente per le aree di massima corrispondenza tra povertà e dispersione scolastica

e infine (comma e) la

> costituzione degli organici di cui alle lettere b) e d) [...] sulla base dei posti corrispondenti a fabbisogni con carattere di stabilità per almeno

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

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

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

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

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

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

IL CAPO DIPARTIMENTO
Lucrezia Stellacci

Bibliografia

Avon, in: *Dirigere la scuola*, n.4 aprile 2013, p. 19, Euroedizioni, Torino.

Benasayag M. (2004), trad. it. *Contro il niente. Abc dell'impegno*, Feltrinelli, Milano, 2005.

———, Del Rey A. (2007), trad. it. *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano, 2008.

———, Schmit G. (2003), trad. it. *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2005.

Bertin G.M. (1968), *Educare alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma.

———, Contini M. (1983), *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa,* Armando, Roma.

———, ——— (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.

Bowlby J. (1979), trad. it. *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Raffaello Cortina, Milano, 1982.

——— (1980), trad. it. *Attaccamento e perdita*, vol. 3, *La perdita della madre*, Boringhieri, Torino, 1983.

——— (1988), trad. it. *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano, 1989.

——— (1969), trad. it. *Attaccamento e perdita*, vol. 1, *L'attaccamento alla madre*, Boringhieri, Torino, 1972.

Bruner J.S. (1983), trad. it. *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Armando, Roma, 1984.

——— (1986), trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Torino, 1988.

——— (1996), trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997.

——— (2002), trad. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

Buber M. (1947), trad. it. *Il cammino dell'uomo*, Comunità di Bose, Edizioni Qiqajon, Magnano-Biella, 1990.

——— (1962), trad. it. *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Torino, 1993.

Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.

——— (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari.

——— (2005), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, del Cerro, Tirrenia-Pisa.

——— (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino.

——— (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.

Canevaro A. (2004), La relazione d'aiuto: aspetti metodologici e obiettivi educativi. In: Catarsi E. (a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socio-educativi*. del Cerro, Tirrenia-Pisa.

———, Chieregatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma.

Catarsi E., (2002, a cura di), *La scuola accogliente. Accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia*, del Cerro, Tirrenia-Pisa.

——— (2004, a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socio-educativi*, del Cerro, Tirrenia-Pisa.

——— (2006, a cura di), *Autobiografie scolastiche e scelta universitaria*, Firenze University Press, Firenze.

———, (2007, a cura di), *Competenze didattiche e professionalità docente. Curricolo e relazioni nella Scuola primaria e secondaria*, del Cerro, Tirrenia-Pisa.

——— (2011, a cura di) *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Edizioni Junior, Parma.

Collacchioni L., *Dall'analfabetismo emotivo all'alfabetizzazione emozionale*, in: Mannucci A. (2006, a cura di), *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie,* del Cerro, Tirrenia-Pisa.

——— (2009), *Barbiana e il Mugello. Una scuola per l'integrazione. Il difficile incontro tra teoria e prassi*, ETS, Pisa.

——— (2009), *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*, ECIG, Genova.

——— (2011), *Insegnante di sostegno. Saperi e competenze per una professionalità includente e per una didattica inclusiva*, Aracne, Roma.

——— (2011), *Dalla pedagogia delle emozioni alla pedagogia della differenza. Comunicazione e relazionalità nella scuola primaria*, in «Formazione & Insegnamento», Rivista quadrimestrale di ricerca, documentazione e critica, Organo Ufficiale del centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata (CIRDFA), anno IX, n. 2.

——— (2012), *Come tessere di un mosaico infinito. Dalla didattica delle emozioni alla cultura dell'inclusione attraverso relazioni significative*, Aracne, Roma.

——— (2012), *L'essenziale è invisibile agli occhi. Sentire, pensare, promuovere l'integrazione scolastica e sociale*, Aracne, Roma.

———, Picerno G. (2013), *Il benessere emotivo negli adolescenti*, Aracne, Roma.

Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.

——— (2000, a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma.

——— (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna.

——— (2002), *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze.

———, Fabbri M., Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano.

Damasio A. (1994), trad. it. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.

——— (1999), trad. it. *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000.

——— (2003), trad. it. *Alla ricerca di Spinoza*, Adelphi, Milano, 2007.

Demetrio D. (2004), *Introduzione. Le pratiche autobiografiche come orientamento ad una progettualità esistenziale*, in: L. Porta, *Autobiografie a scuola. Un metodo maieutico*, Franco Angeli, Milano.

——— (2009), *L'educazione non è finita*, Raffaello Cortina, Milano.

Frabboni F. (2008), *Fare bene scuola. Un'impresa impossibile?* Carocci, Roma.

Fusacchia G. (2013), *Pais* n. 3 luglio 2013, Spaggiari, Parma.

Galanti M.A. (2001), *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli.

——— (2007), *Complessità, apprendimento e relazione: dalle origini della vita psichica alla capacità di essere soli*, in Cambi F., Galanti M.A., Iacono A.M., Pfanner P., *Apprendimento, autonomia, complessità*, ETS, Pisa.

Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.

Gardner H. (1993), trad. it. *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1995.

——— (1991), trad. it. *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2001.

———, *Mente e cervello: nuove prospettive in educazione*, in: Frauenfelder E., Santoianni F. (2002, a cura di), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli, 2002.

——— (2004), trad. it. *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Feltrinelli, Milano, 2005.

Goleman D. (1995), trad. it. *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, BUR, Milano 2006.

——— (1995), trad. it. *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, BUR, Milano, 1998.

——— (2006), trad. it. *Intelligenza sociale*, BUR, Milano, 2006.

Gordon T. (1970), trad. it. *Genitori efficaci*, La Meridiana, Bari, 1994.

——— (1974), trad. it. *Insegnanti efficaci*, Giunti Lisciani, Firenze, 1991.

Korczak J. (1925), trad. it. *Quando ridiventerò bambino*, Luni Editrice, Milano, 2005.

——— (1929), trad. it. *Come amare il bambino*, Luni Editrice, Milano, 1996.

——— (1929), trad. it. *Il diritto del bambino al rispetto*, Edizioni dell'Asino, Roma, 2011.

Lascioli A. (2000), *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, Franco Angeli, Milano.

Lucangeli D. (2012), *La discalculia e le difficoltà in aritmetica*, Giunti, Firenze.

Mannucci A., Mannucci G. (2002), *Anche per mio figlio disabile una sessualità?*, del Cerro, Tirrenia-Pisa.

———, Collacchioni L. (2007), *Educare alla genitorialità. Un percorso formativo per la famiglia fra strategie educative e testimonianze*, del Cerro, Tirrenia-Pisa.

———, ——— (2008), *Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro tra professionalità diverse*, Aracne, Roma.

———, ——— (2009), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, ETS, Pisa.

———, ——— (2012, a cura di), *Emozioni, cura, riflessività. Valorizzare le differenze per promuovere la formazione di ognuno*, ETS, Pisa.

Pennac D. (2007), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.

Pert C.B. (1997), trad. it. *Molecole di emozioni. Il perché delle emozioni che proviamo*, TEA, Milano, 2000.

Porta L. (2004), *Autobiografie a scuola. Un metodo maieutico*, Franco Angeli, Milano.

Rodari G. (1993), *Il libro degli errori*, E. Elle, Trieste.

Rossi B. (1994), *Identità e differenza. I compiti dell'educazione*, La Scuola, Brescia.

Rogers C.R. (1969), trad. it. *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze, 1973.

——— (1970), trad. it. *I gruppi d'incontro*, Astrolabio, Roma, 1971.

——— (1989), trad. it. *Terapia centrata sul cliente*, La Meridiana, Bari, 2007.

Rossi B. (2002), *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma.

Savater F. (1977), trad. it. *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

Schianchi M. (2009), *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*, Feltrinelli, Milano.

Zappaterra T. (2006), *Quando comunicare con il corpo è un imperativo. L'approccio pedagogico speciale al bambino disattento e iperattivo*, in: Mannucci A. (a cura di), *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*, del Cerro, Tirrenia-Pisa.

IN-CON-TRA

DIDATTICA E PEDAGOGIA DELL'INCLUSIONE

1. Luana Collacchioni, Andrea Mannucci (a cura di)
   Didattica e pedagogia dell'inclusione
   isbn 978-88-548-6383-5, formato 14 × 21 cm, 156 pagine, 10 euro

2. Luana Collacchioni
   Educare nel disagio, nel rispetto, nell'amore. L'incontro–scontro tra scuola e famiglia
   isbn 978-88-548-6393-4, formato 14 × 21 cm, 320 pagine, 18 euro

3. Luana Collacchioni, Andrea Marchetti
   L'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Dalla normativa alla relazione educativa
   isbn 978-88-548-6394-1, formato 14 × 21 cm, 156 pagine, 10 euro

4. Luana Collacchioni, Marica Apostolo, Sabrina Predieri
   Pedagogia delle emozioni, didattica e autobiografia. Valorizzare l'esperienza di Sé e dell'Altro nei contesti educativi per creare accoglienza reciproca
   isbn 978-88-548-xxxx-x, formato 14 × 21 cm, xxx pagine, xx euro

5. Luana Collacchioni, Paolo Borin
   L'emozione di educare. Una sfida affascinante
   isbn 978-88-548-xxxx-x, formato 14 × 21 cm, xxx pagine, xx euro

Compilato il 3 ottobre 2013, ore 06:58
con il sistema tipografico LaTeX 2_ϵ

Finito di stampare nel mese di ottobre del 2013
dalla «ERMES. Servizi Editoriali Integrati S.r.l.»
00040 Ariccia (RM) – via Quarto Negroni, 15
per conto della «Aracne editrice S.r.l.» di Roma