

Tutti i contenuti del bando G.U. n. 16 26/2/2016

Programmi d'esame – Allegato A del D.M. 95

CONCORSO
DOCENTI
2016

a cura di

DARIO IANES E SOFIA CRAMEROTTI

INSEGNARE DOMANI SOSTEGNO

PROVA SCRITTA
PER TUTTI I LIVELLI SCOLASTICI

IN OMAGGIO LA
PIATTAFORMA

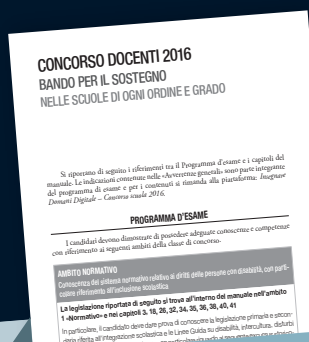
INSEGNARE
DOMANI

DIGITALE

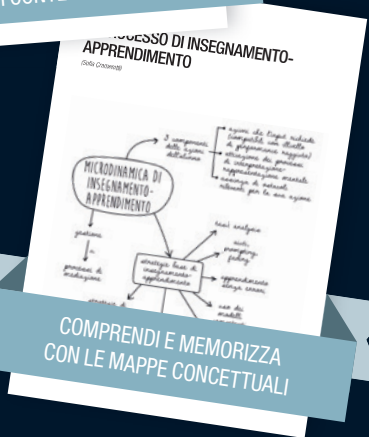
Erickson

CONCORSO DOCENTI 2016

Insegnare domani è uno strumento completo e indispensabile per tutti coloro che si preparano ad affrontare la **prova scritta del Concorso per il personale docente 2016 per il sostegno**. Frutto dell'esperienza trentennale del Centro Studi Erickson nel campo dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti, **contiene e spiega tutti gli argomenti richiesti dal bando**.



TROVA FACILMENTE
TUTTI I CONTENUTI DEL BANDO



COMPRENDI E MEMORIZZA
CON LE MAPPE CONCETTUALI



ALL'INTERNO IL CODICE PER ACCEDERE GRATUITAMENTE ALLA PIATTAFORMA **INSEGNARE DOMANI DIGITALE** CON:

- CONTENUTI MULTIMEDIALI
- MAPPE CONCETTUALI
- PERCORSI GUIDATI
- TEST DI VERIFICA
- NEWS E SOCIAL
- AVVERTENZE GENERALI



PER PREPARARSI
ALLA
PROVA ORALE

Indice

<i>Introduzione</i>	9
<i>Concorso Docenti 2016 – Bando per il Sostegno</i>	11
AMBITO 1	
Ambito normativo	
<i>Capitolo 1</i>	
L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il quadro normativo	19
<i>Capitolo 2</i>	
L'evoluzione della normativa inclusiva in Italia	89
AMBITO 2	
Ambito psicopedagogico e didattico	
<i>Capitolo 3</i>	
L'individuazione dell'alunno con Bisogni Educativi Speciali su base ICF	115
<i>Capitolo 4</i>	
Lo sviluppo del bambino	133
<i>Capitolo 5</i>	
Psicologia dell'apprendimento	149
<i>Capitolo 6</i>	
L'adolescenza	179
<i>Capitolo 7</i>	
La gestione dei processi di mediazione didattica	199
<i>Capitolo 8</i>	
Strategie di adattamento e facilitazione dei contenuti disciplinari	219
<i>Capitolo 9</i>	
Le competenze: progettare, valutare, certificare	231
<i>Capitolo 10</i>	
Dalle competenze-chiave al curricolo e alla didattica per competenze	241
<i>Capitolo 11</i>	
La continuità del percorso formativo	261
<i>Capitolo 12</i>	
Strumenti compensativi e misure dispensative	267

<i>Capitolo 13</i>	I processi di insegnamento-apprendimento	277
<i>Capitolo 14</i>	Didattica metacognitiva	285
<i>Capitolo 15</i>	L'apprendimento cooperativo	309
<i>Capitolo 16</i>	La gestione della classe	323
<i>Capitolo 17</i>	Tecnologie per la didattica	343
<i>Capitolo 18</i>	Indicazioni Nazionali e linee guida: scuola dell'infanzia, primo ciclo di istruzione, licei, istituti tecnici e professionali	355
<i>Capitolo 19</i>	Le relazioni scuola-famiglia	367

AMBITO 3

Ambito della conoscenza delle disabilità e degli altri Bisogni Educativi Speciali in una logica bio-psico-sociale

<i>Capitolo 20</i>	Individualizzare e includere secondo la «Speciale Normalità»	381
<i>Capitolo 21</i>	Codici comunicativi dell'educazione linguistica	387
<i>Capitolo 22</i>	Codici del linguaggio logico e matematico	409
<i>Capitolo 23</i>	Strategie metacognitive e abilità di studio	423
<i>Capitolo 24</i>	Organizzare la didattica	443
<i>Capitolo 25</i>	Aspetti emotivo-motivazionali e metacognitivi nell'apprendimento	455
<i>Capitolo 26</i>	Alunni con disturbi evolutivi specifici, DSA e ADHD	471
<i>Capitolo 27</i>	Metodi educativo-didattici per le disabilità sensoriali	493
<i>Capitolo 28</i>	Interventi psicoeducativi nei comportamenti problema	509
<i>Capitolo 29</i>	Autismo a scuola	531
<i>Capitolo 30</i>	La psicomotricità nella scuola	553

<i>Capitolo 31</i>		
	Personalizzazione e individualizzazione	563
<i>Capitolo 32</i>		
	Il Piano Educativo Individualizzato su base ICF	575
<i>Capitolo 33</i>		
	Dal PEI al Progetto di vita	595
<i>Capitolo 34</i>		
	Il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni con BES	609
<i>Capitolo 35</i>		
	Il Servizio nazionale per la qualità del sistema educativo	619

AMBITO 4

Ambito organizzativo e della governance

<i>Capitolo 36</i>		
	Procedure per l'accoglienza e l'integrazione	627
<i>Capitolo 37</i>		
	Risposte organizzative della scuola in ottica inclusiva: dalla didattica laboratoriale alla compresenza didattica	637
<i>Capitolo 38</i>		
	L'elaborazione del Piano annuale per l'inclusività	657
<i>Capitolo 39</i>		
	Rilevazione, monitoraggio e valutazione dell'inclusività delle scuole	663
<i>Capitolo 40</i>		
	Organizzazione scolastica: autonomia, offerta formativa e reti interistituzionali	683
<i>Capitolo 41</i>		
	Disabilità e integrazione lavorativa	707
<i>Capitolo 42</i>		
	I Centri Territoriali di Supporto, i Centri Territoriali per l'Inclusione e il ruolo dell'associazionismo	725
<i>Bibliografia</i>		731

INTRODUZIONE

Un Concorso è sempre una prova importante e delicata, e mette a dura prova le proprie capacità di finalizzare in un tempo breve una preparazione che è partita da lontano e che può essersi arricchita anche di preziose esperienze sul campo.

Nel corso degli anni si sono studiate molte cose, molte sono state sperimentate, ma adesso si manifesta l'esigenza pragmatica di superare un concorso, e di farlo bene, con soddisfazione.

Dunque dobbiamo interpretare un copione non scritto da noi, ma imposto dai programmi ministeriali, e dobbiamo interpretarlo bene. In questo libro ci siamo attenuti ai contenuti del copione, studiando ogni dettaglio dei programmi, leggendo attentamente ogni parola e cercando di capire anche tra le righe ciò che il Concorso richiede. Abbiamo raccolto e scelto per voi i migliori e più completi materiali che possono servire a illustrare e organizzare cognitivamente e metacognitivamente i vari temi e argomenti.

Ma per una preparazione efficace non basta che il programma «ci sia tutto», serve anche un input metodologico alla riflessione metacognitiva e alle attività di riconcettualizzazione e organizzazione delle conoscenze.

Già nei volumi di preparazione al Concorso del 1999 sperimentammo per la prima volta una serie di aiuti metacognitivi allo studio, quali ad esempio le *mappe concettuali come organizzatori anticipati*, da un lato, delle conoscenze e, dall'altro, come valido aiuto per memorizzare grandi quantità di informazioni.

Anche oggi, così come allora, crediamo fortemente (anche supportati dai riscontri positivi di chi le ha utilizzate con successo e soddisfazione in fase di studio) nel valore qualitativo di questo strumento in grado di organizzare in modo realmente significativo, e fortemente ancorato e interconnesso, gli apprendimenti.

Dopo la fase di elaborazione del materiale, come sappiamo, serve però una fase di progettazione e realizzazione di un output efficace, ovvero la stesura di una risposta corretta e «buona» da diversi punti di vista e criteri. Il materiale presentato in questo libro aiuterà anche questa fase fondamentale della vostra preparazione.

Dovendo dunque, come abbiamo precedentemente accennato, aderire e interpretare un copione scritto da altri, dovrete essere rapidi ed efficaci, ma allo stesso tempo accurati e precisi nel «cucire» le informazioni e le conoscenze più mirate, nel coprire ogni spazio, collegare, riflettere, memorizzare e produrre parole, frasi, argomentazioni. Per superare le prove, questo è vero e innegabile, ma non basta.

Un Concorso è inevitabilmente anche *una prova con se stessi*. Un momento specifico per fare il punto delle tante cose studiate, pensate, vissute e che avete ora l'occasione di costruire in una «vostra» e originale visione di voi stessi nella vostra professione. Anche se state già lavorando come insegnanti specializzati per il sostegno, e possedete già un'abilitazione, questa è un'occasione, anche fortemente simbolica, per ripensare con orgoglio ciò che vorreste essere come insegnanti che lavorano per l'integrazione degli alunni con disabilità, un'integrazione, però, di qualità. Vi sentite, e vorreste essere, insegnanti tecnicamente all'avanguardia sulle varie strategie educative e didattiche rivolte all'alunno con disabilità, tecnici esperti dell'insegnamento-apprendimento in particolari condizioni di disabilità, come ad esempio l'autismo? Vi sentite, e vorreste essere, figure professionali che attivano le risorse educativo-didattiche dei colleghi curricolari, affiancandoli con diverse forme di compresenza inclusiva, organizzando varie forme di didattica inclusiva per la classe? Vi sentite, e vorreste essere, figure di sistema nelle dinamiche di collaborazione interistituzionale, comunitaria, attori e propulsori di processi di autosviluppo dell'inclusività scolastica, attori di una *governance* della scuola e del territorio?

Il nostro consiglio è di affrontare questo Concorso con due anime: una pragmatica e orientata in modo efficace alle necessità del programma, e una più personale, improntata a un'originale e orgogliosa identità professionale, affinché possiate coltivare sempre, anche nei momenti di più dura necessità, visioni innovative e desideri di continua evoluzione professionale.

Edgar Morin ci ricorda: «Ciò che non si rigenera, degenera», e non parla soltanto della vita di coppia...

Buono studio, quindi, e un «in bocca al lupo» a tutti voi!

Dario Ianes e Sofia Cramerotti
Trento, febbraio 2016

CONCORSO DOCENTI 2016

BANDO PER IL SOSTEGNO

NELLE SCUOLE DI OGNI ORDINE E GRADO

Si riportano di seguito le corrispondenze tra il Programma d'esame e i capitoli del manuale. Le indicazioni contenute nelle «Avvertenze generali» sono parte integrante del programma d'esame e per i contenuti si rimanda alla piattaforma che arricchisce e completa la preparazione necessaria per le prove: *Insegnare Domani Digitale – Concorso scuola 2016*.

PROGRAMMA D'ESAME

Come evidenziato dalle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (2009), «un sistema inclusivo considera l'alunno protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti. Va favorita, pertanto, la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al “sapere”, rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e “assecondando” i meccanismi di autoregolazione. Si suggerisce il ricorso alla metodologia dell'apprendimento cooperativo».

In tale prospettiva, il docente per le attività di sostegno, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, deve dimostrare di assumere un ruolo centrale per favorire la progettazione educativa individualizzata che, sulla base del caso concreto e delle sue esigenze, dovrà individuare interventi equilibrati fra apprendimento e socializzazione, in stretta collaborazione con i docenti delle discipline curriculari.

Il candidato, in relazione al settore per cui concorre, deve dimostrare di possedere adeguate conoscenze e competenze con riferimento ai seguenti ambiti.

AMBITO NORMATIVO

Conoscenza del sistema normativo relativo ai diritti delle persone con disabilità, con particolare riferimento all'inclusione scolastica.

La legislazione riportata di seguito si trova all'interno del manuale nell'**ambito 1 «Normativo»** e nei **capitoli 3, 18, 26, 32, 34, 35, 36, 38, 40, 41.**

In particolare, il candidato deve dare prova di conoscere la legislazione primaria e secondaria riferita all'integrazione scolastica e le Linee Guida su disabilità, intercultura, disturbi specifici di apprendimento, autismo, con particolare riguardo al seguente excursus storico-normativo:








- art. 3 e art. 34 della Costituzione Italiana
- La «Relazione Falcucci» e la Legge 517/1977
- La Legge 5 febbraio 1992, n. 104: Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate
- Il DPR 24 febbraio 1994: Atto di Indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie in materia di alunni portatori di handicap
- Legge n. 328 dell'8 novembre 2000: Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali
- DPCM 23 febbraio 2006, n. 185: Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap
- Legge 3 marzo 2009: Ratifica Convenzione Onu sui Diritti delle persone con disabilità
- Nota Miur del 4 agosto 2009: Linee Guida sull'integrazione degli alunni con disabilità
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170: Norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico
- Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento allegato al decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni sulle certificazioni di DSA (Intesa 25/07/2012)
- Direttiva Miur del 27 dicembre 2012: Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica
- Circolare Miur n. 8 del 6 marzo 2013: Indicazioni operative alunni con BES
- Nota prot. n. 2563 del 22 novembre 2013: Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. Chiarimenti
- Decreto Miur del 17.04.2013: Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA
- DPR 22 giugno 2009, n. 122: Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni
- Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri – febbraio 2014
- Circolari e Ordinanze Ministeriali su scrutini finali e istruzioni per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione
- ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, 2001
- Linee guida per l'autismo, approvate dalla Società Italiana di Neuropsicologia dell'Infanzia e dell'Adolescenza
- Legge 13 luglio 2015, n. 107














AMBITO PSICOPEDAGOGICO E DIDATTICO

Padronanza degli strumenti di progettazione e di osservazione/valutazione previsti dalla normativa di riferimento finalizzati a una didattica inclusiva centrata sui processi dell'apprendimento.

A tal fine, il candidato deve dare prova di possedere adeguate conoscenze di:

Bando	Capitolo
– Pedagogia speciale e didattica speciale	➤ 3, 8, 20, 24, 26, 27, 29, 36, 37
– Fondamenti generali di psicologia dell'età evolutiva	➤ 4
– Psicologia dell'apprendimento scolastico	➤ 5, 13, 14
– Psicologia della preadolescenza ed adolescenza, con riferimento allo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale	➤ 6
Competenze pedagogico-didattiche che consentano di:	
– progettare e realizzare approcci didattici e forme efficaci di individualizzazione e di personalizzazione dei percorsi formativi in classi eterogenee per una gestione integrata del gruppo	➤ 8, 15, 16, 20, 24, 31
– utilizzare strumenti di osservazione e di valutazione degli apprendimenti e dei comportamenti	➤ 5, 7, 9, 13
– attuare modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni ai fini della promozione di comportamenti di prosocialità tra pari e tra membri di una comunità	➤ 4, 15, 16, 25
– conoscere i contenuti delle discipline di insegnamento e dei loro fondamenti epistemologici essenziali, promuovere processi cognitivi relativi ai nuclei essenziali delle discipline, così come delineati dalle Indicazioni nazionali per le scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, dalle Indicazioni Nazionali per i licei e dalle Linee guida per gli istituti tecnici e professionali	➤ 8, 18, 21, 22
– utilizzare le nuove tecnologie per la promozione degli apprendimenti	➤ 17
– utilizzare modalità efficaci di coinvolgimento delle famiglie per la costruzione di percorsi educativi condivisi	➤ 19
– utilizzare strumenti di osservazione ed esperienze di mediazione per la promozione dei processi di interazione comunicativa con gli alunni disabili	➤ 4, 16, 29

Bando	Capitolo
– progettare percorsi di apprendimento finalizzati all’acquisizione di competenze	 9, 10
– utilizzare strumenti compensativi e attivare misure dispensative a sostegno della mediazione didattica	 7, 12, 26
– osservare, valutare e certificare competenze anche al fine di facilitare i momenti di passaggio tra i diversi ordini di scuola	 9, 10, 11
– conoscere e utilizzare strumenti per l’individuazione di situazioni di rischio	 3, 26, 29
– attivare positive relazioni scuola-famiglia anche per la definizione del patto di corresponsabilità educativa	 19
<p>AMBITO DELLA CONOSCENZA DELLE DISABILITÀ E DEGLI ALTRI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI IN UNA LOGICA BIO-PSICO-SOCIALE</p> <p>Il candidato deve dimostrare di saper lavorare in ambienti scolastici inclusivi, tenendo conto di tutte le forme di diversità.</p>	
A tal fine, deve dar prova di conoscere	
– le diverse tipologie di disabilità e di saper utilizzare le didattiche speciali per le disabilità sensoriali, intellettive e della comunicazione	 27, 28, 29, 30
in modo da:	
– conoscere il modello ICF dell’OMS (versione ICF Children and Youth Version)	 1, 2, 3, 32
– osservare e valutare il funzionamento umano secondo l’approccio ICF dell’OMS	 1, 2, 3, 32
– compilare e attuare i Piani Educativi Individualizzati e i Piani Didattici Personalizzati attraverso l’uso dell’ICF	 32, 34
– costruire il Profilo Dinamico Funzionale	 32
– attuare interventi psico-educativi nei disturbi relazionali, comportamentali e della comunicazione	 28, 29, 30
– conoscere i codici comunicativi dell’educazione linguistica e del linguaggio logico e matematico al fine di utilizzare strategie di intervento metacognitivo nelle difficoltà di apprendimento (lettura, problem solving, matematica, memoria, abilità di studio)	 14, 21, 22, 23, 24
– conoscere le interazioni tra componenti emotive, motivazionali e metacognitive nell’apprendimento	 14, 23, 25

Bando	Capitolo
<ul style="list-style-type: none"> - attuare interventi organizzativi finalizzati alla partecipazione degli alunni disabili all'Esame di Stato conclusivo del primo e del secondo ciclo di istruzione (prove differenziate o equipollenti) 	 32
<ul style="list-style-type: none"> - favorire la partecipazione degli alunni con disabilità alle rilevazioni degli apprendimenti predisposte dall'INVALSI 	 35
<ul style="list-style-type: none"> - progettare interventi scolastici orientati alla vita adulta 	 33
<p>AMBITO ORGANIZZATIVO E DELLA GOVERNANCE Al fine di realizzare la governance dell'integrazione, il candidato deve possedere le seguenti competenze organizzative e relazionali:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - la promozione di una cultura inclusiva che, a partire dall'ICF, valorizzi le diversità delle persone 	 3, 32
<ul style="list-style-type: none"> - organizzazione di procedure finalizzate all'inclusione delle diversità nella classe e nel sistema scuola: accoglienza, integrazione, individuazione dei bisogni educativi speciali, attivazione di modalità organizzative in grado di rispondere alle esigenze di personalizzazione 	 3, 20, 26, 31, 32, 34, 36
<ul style="list-style-type: none"> - costruzione di un curriculum inclusivo di istituto finalizzato all'individuazione degli elementi di essenzialità accessibili a tutti gli alunni 	 20
<ul style="list-style-type: none"> - capacità di lavorare in gruppo con gli operatori della scuola e con le famiglie, con altri professionisti e con gli operatori dei servizi sociali e sanitari per la costruzione di partnership e alleanze e la progettazione di percorsi o di piani personalizzati 	 19, 26, 28, 32, 34
<ul style="list-style-type: none"> - elaborazione del Piano annuale di inclusività: modalità di raccolta dati e monitoraggio dei percorsi 	 38
<ul style="list-style-type: none"> - individuazione e utilizzo di indicatori per valutare la qualità dell'integrazione e la dimensione inclusiva dell'istituto scolastico ai fini dell'elaborazione del Rapporto di autovalutazione e dei successivi piani di miglioramento 	 39
<ul style="list-style-type: none"> - interazione con il territorio per la costruzione di reti educative 	 40, 42
<ul style="list-style-type: none"> - organizzazione e gestione di percorsi di alternanza scuola-lavoro 	 41
<ul style="list-style-type: none"> - attivazione dell'opportuna flessibilità organizzativa in funzione dell'età degli alunni e della specifica disabilità (laboratori, classi aperte, attività di compresenza, utilizzo di esperti) 	 37
<ul style="list-style-type: none"> - attuazione di accordi di programma tra istituzioni e tavoli di lavoro inter-istituzionali 	 1, 2, 40

16 Insegnare domani – Sostegno

– predisposizione e attuazione di protocolli operativi per la gestione dei servizi a favore degli alunni con disabilità



1, 2, 40

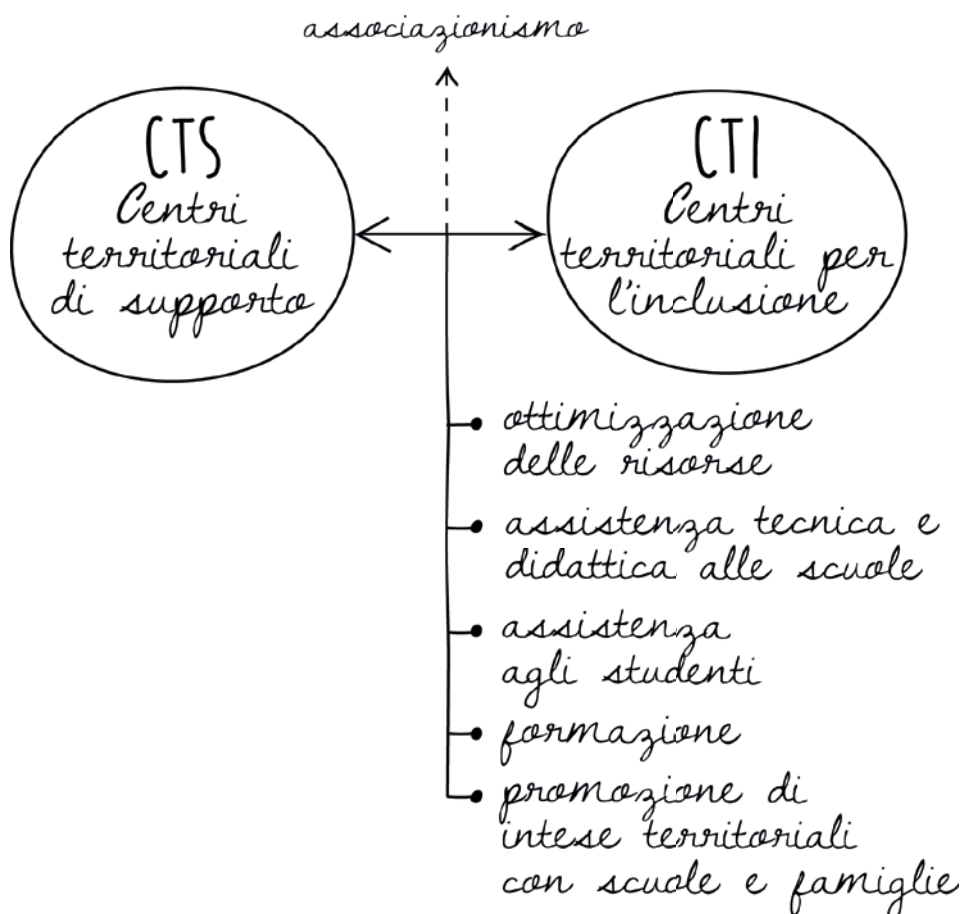
– conoscenza dei contesti informali di apprendimento e dell'associazionismo



42

I CENTRI TERRITORIALI DI SUPPORTO, I CENTRI TERRITORIALI PER L'INCLUSIONE E IL RUOLO DELL'ASSOCIAZIONISMO

(Enrico Angelo Emili; Sofia Cramerotti)



I CTS e i BES

Enrico Angelo Emili

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica» e la successiva Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 ribadiscono il ruolo fondamentale ricoperto da anni dai CTS come collegamento fra l'Amministrazione e le scuole rispetto ai temi dell'inclusione.

I CTS sono stati istituiti nell'a.s. 2005/2006 dagli Uffici Scolastici Regionali (USR) nel quadro di un progetto finanziato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri e coordinato dal MIUR. In particolare, le azioni 4 e 5 del Progetto, denominato «Nuove Tecnologie e Disabilità», hanno definito l'istituzione e il funzionamento dei circa 102 CTS distribuiti uniformemente su tutto il territorio nazionale. Gli obiettivi delle due azioni sono di seguito riportati.

Azione 4: Realizzare una rete territoriale permanente che consentisse di concentrare, conservare e diffondere le conoscenze (buone pratiche, corsi di formazione) e le risorse (hardware e software) a favore dell'integrazione didattica dei disabili attraverso le nuove tecnologie. La rete era pensata come struttura destinata a sostenere concretamente le scuole nell'acquisto e nell'uso efficiente delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica.

Azione 5: Attivare sul territorio iniziative di formazione sull'uso corretto delle tecnologie rivolte agli insegnanti e agli altri operatori scolastici, nonché ai genitori e agli stessi alunni disabili.

I CTS sono stati mantenuti attivi negli anni dagli Uffici Scolastici Regionali grazie a fondi assegnati dal MIUR sulla base della Legge 440/97. Il tema non è tuttavia più stato ripreso centralmente fino alla Direttiva ministeriale e alla Circolare citate poco sopra. In particolare, la CM 8/2013, facendo riferimento alle potenzialità operative dei CTS, affida loro il delicato ruolo di «interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole, e tra le scuole stesse» e sottolinea la loro funzione di «rete di supporto al processo di integrazione, allo sviluppo professionale dei docenti e alla diffusione delle migliori pratiche».

I CTS sono dislocati operativamente presso una scuola-polo nel territorio corrispondente a ogni provincia di una regione.¹

Le riflessioni effettuate in questi anni dai docenti attivi nei CTS portano a ritenere che il loro ruolo sia fondamentale (Fogarolo, 2012, p. 225):

- per l'*ottimizzazione delle risorse* nella fase di acquisizione delle attrezzature hardware e software e nella loro gestione;
- nell'*assistenza tecnica e didattica* alle scuole;
- nell'*assistenza iniziale e diretta agli studenti* in fase di acquisizione delle competenze necessarie per utilizzare, ad esempio, un netbook;
- nella *formazione* degli altri docenti, di operatori, studenti e famiglie.

¹ Ad esempio, in Emilia-Romagna sono presenti 9 CTS/CTSP che garantiscono la copertura di tutta la Regione: CTS Bologna, CTS Faenza, CTS Cadeo (PC), CTS Reggio Emilia, CTS Delta del Po (FE), CTSP Modena, CTSP Parma, CTSP Forlì-Cesena (FC) e CTSP Rimini.

Il Piano Annuale per l'Inclusività

Il 6 marzo 2013 il Ministero dell'Istruzione ha emanato la Circolare n. 8 che illustra le indicazioni operative per l'attuazione della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 «Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica».

Tra le «azioni strategiche» per realizzare una «politica dell'inclusione» nelle singole scuole, la Circolare indica «l'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)».

In questo capitolo analizzeremo in che cosa consiste il Piano Annuale per l'Inclusività, chi deve essere impegnato nella sua elaborazione, con quali modalità e a quale scopo.

Il Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) consiste in un documento che riassume una serie di elementi finalizzati a migliorare l'azione educativa della scuola indirizzata a tutti gli alunni che la frequentano.

È un *documento-proposta*, elaborato dopo un'attenta lettura dei bisogni della scuola, una verifica dei progetti attivati, un'analisi dei punti di forza e delle criticità che hanno accompagnato le azioni di inclusione scolastica realizzate nel corso dell'anno scolastico. L'attenzione è posta sui bisogni educativi dei singoli alunni, sugli interventi pedagogico-didattici effettuati nelle classi nell'anno scolastico corrente e sugli obiettivi programmati per l'anno successivo.

Chi lo predispone

Il Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) è predisposto dal *Gruppo di lavoro e di studio d'Istituto* che assume la denominazione di Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI).

Il GLI è quindi l'evoluzione del GLHI:¹ la sua azione comprende tutti gli alunni che presentano bisogni educativi speciali, indipendentemente dalla causa, dalla gravità o dall'impatto che questi bisogni hanno sull'apprendimento.

Il GLI, nominato dal Dirigente scolastico, è composto dai rappresentanti di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo: insegnanti di sostegno e curricolari, assistenti educatori per l'autonomia e la comunicazione, collaboratori scolastici impegnati nell'assistenza igienica, genitori, rappresentanti delle Aziende Sanitarie locali, degli Enti locali, delle Associazioni che collaborano con la scuola e, per la scuola secondaria di secondo grado, dai rappresentanti degli studenti.

Vista l'eterogeneità delle professionalità che lo costituiscono, il GLI presuppone la disponibilità dei suoi componenti a incontrarsi periodicamente, oltre che una capacità di dialogo, di condivisione e di programmazione delle priorità e delle scelte organizzative.

Il Piano Annuale viene presentato al *Collegio dei docenti* affinché lo discuta e, se approvato, viene inoltrato all'Ufficio scolastico regionale, al Gruppo di lavoro interisti-

¹ GLHI, acronimo di Gruppo di Lavoro Handicap d'Istituto, era stato previsto dalla Legge 104/1992 all'art. 15, presso ogni scuola di ordine e grado.

tuzionale provinciale o regionale, e alle altre Istituzioni territoriali che prenderanno in esame le richieste in esso contenute, in base alle proprie competenze, per procedere alla loro assegnazione compatibilmente con le disponibilità.

Quali dati inserire

Il Piano Annuale per l'Inclusività raccoglie dati di tipo quantitativo e di tipo qualitativo che sintetizzano i punti di forza e di criticità della scuola, gli obiettivi che si intende attuare e la proposta di assegnazione delle risorse funzionali alla realizzazione degli obiettivi presentati.

I dati di tipo quantitativo si riferiscono alla *rilevazione degli alunni* tutelati dalla Legge 104/1992, che presentano una disabilità certificata di tipo visivo, uditivo o psicofisico, e degli alunni con disturbi specifici di apprendimento tutelati dalla Legge 170/2010. La Circolare n. 8 fa riferimento anche ad altri alunni la cui situazione personale sia tale da rendere molto difficoltoso il processo di apprendimento: ad esempio, gli alunni con disturbi evolutivi specifici (ADHD, disturbo oppositivo-provocatorio, borderline cognitivo), o con un disagio comportamentale che impedisca la costruzione di una relazione nel contesto scolastico, oppure che provengono da una situazione socioculturale molto svantaggiata che ostacola il percorso formativo o, ancora, che non conoscono la lingua italiana in modo sufficiente da comprendere ciò di cui si parla a scuola.

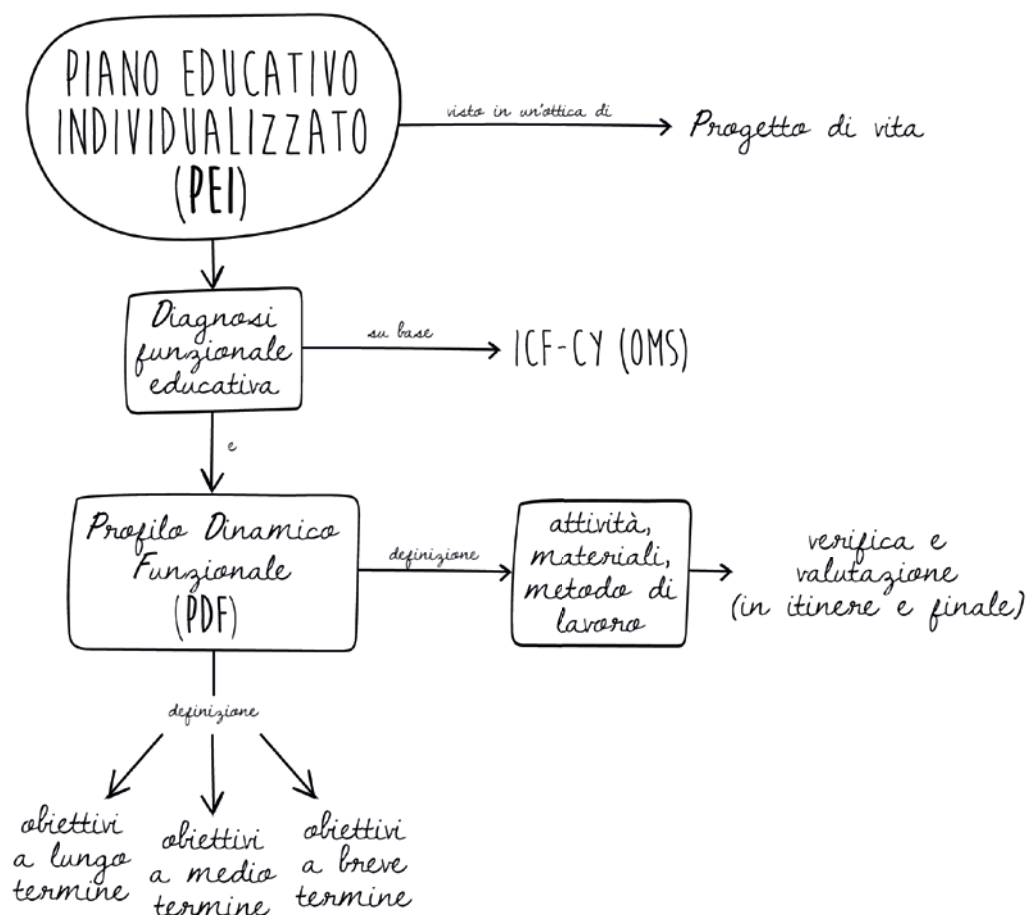
Affinché tale rilevazione non si riduca a una classificazione fine a se stessa, è necessario accompagnarla a un'analisi dei *piani educativi individualizzati* (PEI) e dei *piani didattici personalizzati* (PDP), verificando quanti sono e come incidono sulla didattica nelle singole classi.

Gli elementi qualitativi che permettono una valutazione dell'inclusività che la scuola vuole realizzare riguardano l'*organizzazione* della gestione degli *spazi* (aule, laboratori, palestra, spazi esterni alla scuola e sul territorio), dei *tempi* (orari di frequenza degli alunni, flessibilità nella strutturazione degli orari degli insegnanti, ore di compresenza e loro distribuzione nell'arco della settimana), delle *modalità di lavoro* adottate in classe da ogni docente per costruire competenze conoscitive, metodologiche, relazionali e comunicative tra gli alunni. Ad esempio, modalità di conduzione della lezione (lezione frontale, lavori in piccoli gruppi omogenei o eterogenei e successiva restituzione al gruppo classe, lezioni individuali); modalità di organizzazione dei contenuti e dei percorsi (trasmissione, analisi metacognitive dei processi, costruzione condivisa delle conoscenze, utilizzo di linguaggi diversi e delle nuove tecnologie); modalità di gestione delle relazioni tra pari e con l'insegnante (interventi di mediazione, tutoraggio, coaching); modalità di progettazione delle verifiche e della valutazione degli apprendimenti (relativamente al singolo alunno e al gruppo classe nel suo insieme).

Un altro dato da inserire nel Piano Annuale riguarda le *risorse* da attivare in base alla lettura dei bisogni degli alunni e del contesto, alla valutazione degli interventi svolti durante l'anno scolastico e alla verifica finale dei risultati ottenuti. Le risorse si riferiscono all'*impiego di personale* con competenze specifiche su compiti mirati (insegnanti di sostegno, facilitatori della comunicazione, assistenti educatori, figure di coordinamento,

IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO SU BASE ICF

(Dario Ianes e Sofia Cramerotti)



Introduzione

Le condizioni problematiche che causano difficoltà di apprendimento e Bisogni Educativi Speciali sono molte: alcune gravi e ben definite, come può essere il disabilità intellettiva in una sindrome organica, altre più sfumate, come i disturbi dell'apprendimento o i problemi di comportamento.

Di fronte a queste oggettive difficoltà nel seguire la programmazione rivolta alla classe e altre forme di partecipazione sociale ai vari ruoli della vita di alunno, gli insegnanti si trovano nella necessità di elaborare forme di didattica individualizzata. In generale, ciò significa costruire obiettivi, attività didattiche e atteggiamenti educativi «su misura» per la singola e specifica peculiarità di quell'alunno, ponendo particolare attenzione ai suoi punti di forza, dai quali si potrà partire per impostare il lavoro.

Va ricordato che la costruzione del Piano educativo individualizzato e la sua applicazione concreta non dovrebbero mai essere delegate unicamente all'insegnante di sostegno, coinvolgendo al massimo qualche suo volenteroso collega: tutti gli insegnanti devono esserne partecipi, perché l'inclusione degli alunni in difficoltà deve riguardare tutti gli ambiti della vita scolastica e non essere solo una presenza limitata a qualche ora o a qualche attività svolta con l'insegnante specializzato, magari in qualche «aula di sostegno».

Le attività dell'insegnante di sostegno dovrebbero estendersi e integrarsi in una più globale «funzione di sostegno», attivata dalla comunità scolastica nel suo insieme, nei confronti delle tante e diverse situazioni di disagio e difficoltà che si manifestano. In questo caso sarà l'insieme della comunità-scuola, composto di insegnanti, personale tecnico, alunni e altre persone significative, che mobilerà tutte le risorse disponibili, formali e informali, per soddisfare i bisogni formativi ed educativi speciali degli alunni, in relazione al tipo e al grado di difficoltà che presentano.

In quest'ottica, che cerca di superare la vecchia logica di emarginazione della coppia «alunno con disabilità-insegnante di sostegno», si sono ormai sperimentate molte attività didattiche alternative e soluzioni organizzative diverse, che mettono in primo piano il ruolo attivo degli alunni, lo sviluppo di reti di rapporti di amicizia e di aiuto, il lavoro con gruppi di apprendimento cooperativo, il tutoring o insegnamento reciproco tra alunni, il coinvolgimento delle famiglie e delle realtà sportive, culturali e di volontariato della comunità territoriale. Alla base di un'integrazione scolastica efficace vi è comunque sempre l'attivazione di un buon Piano educativo individualizzato.

Vediamo allora sinteticamente quali sono le componenti fondamentali di un PEI-Progetto di vita, come è costruito e quali fasi di programmazione devono essere affrontate nella sua definizione. Il PEI-Progetto di vita è costituito dalle componenti presentate nella figura successiva, che corrispondono ad altrettante fasi di programmazione e di lavoro.

La Diagnosi funzionale educativa

La Diagnosi funzionale educativa è la prima componente del Piano educativo individualizzato: essa si pone come obiettivo fondamentale la conoscenza più estesa e la

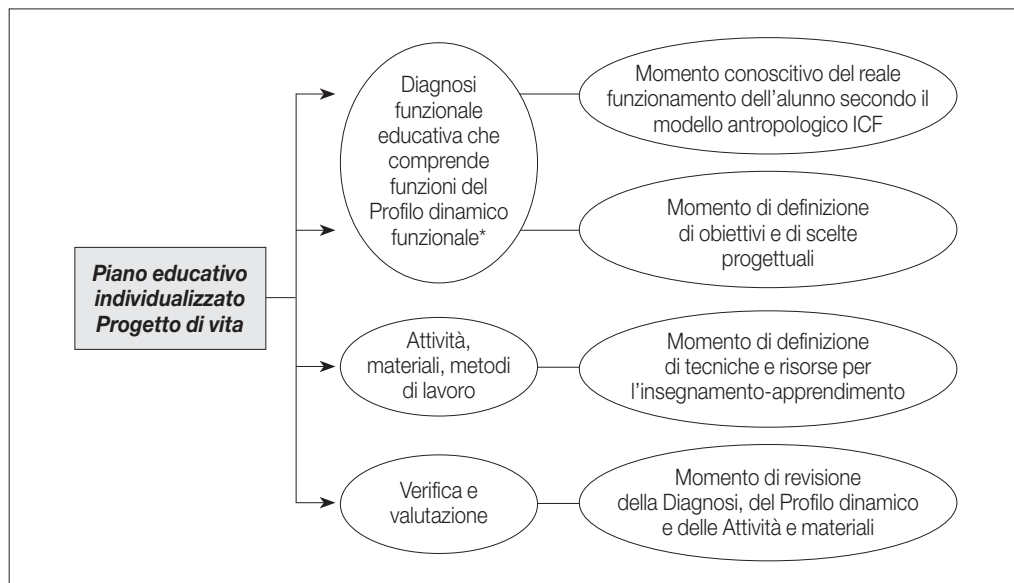


Fig. 32.1 Le fasi di programmazione e di lavoro del Piano educativo individualizzato.

* Come stabilito dall'Intesa Stato-Regioni del 20 marzo 2008, la Diagnosi funzionale include anche il Profilo dinamico funzionale e corrisponde, in coerenza con i principi dell'ICF, al Profilo di funzionamento della persona.

comprensione più approfondita possibile dell'alunno in difficoltà. Questa conoscenza deve però essere «funzionale educativa», appunto, e cioè utile alla realizzazione concreta e quotidiana di attività didattiche ed educative appropriate, significative ed efficaci.

La Diagnosi funzionale è quindi la base indispensabile per una buona definizione di un Piano educativo individualizzato – Progetto di vita, dal momento che in essa si esplora la situazione globale dell'alunno, si cerca di conoscerne i vari aspetti, le varie interconnessioni, i punti di forza e di debolezza, le risorse, i vincoli, ciò che facilita e ciò che invece ostacola. La Diagnosi funzionale dovrebbe essere un percorso globale di conoscenza e comprensione profonda ed estensiva del funzionamento del soggetto e dei suoi contesti.

Proprio per questo la Diagnosi funzionale deve risultare da un lavoro interdisciplinare, che veda la collaborazione degli insegnanti, degli operatori dell'ASL e dei familiari. La sua stesura non dovrebbe essere delegata allo psicologo, al neuropsichiatra e nemmeno all'unità multidisciplinare: queste professionalità dovranno certo fornire i loro contributi di conoscenze, preziosi in moltissimi ambiti, secondari in altri. Purtroppo oggi invece la Diagnosi funzionale, così come viene descritta nell'art. 3 dell'Atto di indirizzo e coordinamento alle Aziende Sanitarie del 1994 e come viene ancora largamente intesa e utilizzata nel nostro Paese, risente di un'impostazione prevalentemente clinico-medica e molto spesso fornisce ben pochi aiuti concreti agli insegnanti impegnati a definire una programmazione individualizzata. Per questo si potrebbe dire che è ben poco «funzionale».

Indicazioni per il trattamento in età prescolare e scolare

SINPIA

Indicazioni di trattamento per bambini in età prescolare

Le caratteristiche che conferiscono a tale periodo un'assoluta specificità sono rappresentate da una serie di aspetti riassumibili nel modo seguente:

- è l'età in cui viene abitualmente formulata per la prima volta la diagnosi di autismo, una diagnosi che ha un impatto emotivo fortissimo sui genitori. Essi peraltro non riescono ad avere una spiegazione sulle cause («perché»), non riescono a comprenderne la natura («che cos'è»), non riescono a prevederne l'evoluzione («come sarà da grande»);
- è l'età in cui il «fenotipo» comportamentale risulta abbastanza omogeneo. Il quadro clinico, infatti, è dominato dalla compromissione dell'interazione sociale e della comunicazione, che peraltro in questa età si traduce in comportamenti nel complesso sovrapponibili da bambino a bambino (l'aggancio relazionale è sempre molto difficile, spesso impossibile; l'aderenza alle proposte dell'altro è sempre molto scarsa, spesso assente; la percezione dell'altro è saltuaria e sempre strumentale, in quanto limitata alla richiesta di appagamento di bisogni personali: in una parola, «il bambino vive in un mondo tutto suo»). Nella maggioranza dei casi è solo progressivamente che si renderà evidente la specificità del profilo clinico-evolutivo proprio di ciascun bambino;
- è l'età in cui i processi di maturazione e crescita del Sistema Nervoso Centrale sono particolarmente spinti e in cui non si è ancora verificata una definita differenziazione delle strutture encefaliche. Probabilmente, è proprio questo che determina la massima «pervasività» dei sintomi e, paradossalmente, la particolare omogeneità del fenotipo comportamentale;
- è l'età in cui è praticamente impossibile individuare elementi con significato prognostico e prevedere anche in termini generici l'evoluzione a lungo termine.

Gli aspetti appena esposti, recepiti ormai a livello internazionale, sono alla base di un orientamento generale, in rapporto al quale in questa fascia di età l'intervento deve essere *precoce, intensivo, curricolare* (Howlin, 1998; National Research Council, 2001).

L'intervento deve essere precoce

La precocità permette una più adeguata sistematizzazione e riorganizzazione interna delle esperienze percettive: esse vengono facilitate in quanto si ha la possibilità di «operare» in un periodo in cui le strutture encefaliche non hanno assunto una definita specializzazione funzionale e le funzioni mentali, pertanto, sono in fase di attiva maturazione e differenziazione (Guralnick, 1998; Dawson, Ashman e Carver, 2000).

L'intervento deve essere intensivo

Il termine «intensivo» si riferisce alla necessità di attivare una nuova dimensione di vita, per il bambino e per la famiglia. Per quel che riguarda il bambino, si tratta di organizzare una serie di situazioni strutturate, nell'ambito delle quali egli possa confrontarsi con nuove esperienze, nuove attività e nuovi modelli di relazione. Ciò, soprattutto

all'inizio, richiede tempo: tempo per conoscere il bambino, tempo per formulare un progetto personalizzato, tempo per verificare le sue risposte e adattare su di esse il progetto. L'indicazione che deriva dall'esperienza internazionale fa riferimento a un tempo non inferiore alle 18 ore settimanali (National Research Council, 2001).

Per quel che riguarda la famiglia, bisogna ugualmente organizzare situazioni strutturate, nell'ambito delle quali è necessario lavorare sul disorientamento dei genitori per attivare le loro naturali risorse e coinvolgerli nel progetto terapeutico. Anche questo obiettivo, soprattutto all'inizio, richiede tempo: tempo per conoscere i genitori, tempo per aiutarli a elaborare le angosce connesse al disturbo e alla scarsa prevedibilità del suo divenire, tempo per formulare insieme a loro le strategie per la realizzazione del progetto.

Il termine «intensivo», tuttavia, non è limitato a una mera dimensione temporale, ma si riferisce anche all'esigenza di un'adeguata organizzazione dei tempi, degli spazi e delle attività del bambino nel corso di una sua giornata abituale. Ciò fa sì che le esperienze quotidiane possano assumere una valenza terapeutica. In questa prospettiva la «terapia» non è solo quella che si svolge nel servizio di riabilitazione, ma è piuttosto un progetto, che deve essere elaborato dall'équipe del Servizio di NPI. Tale progetto prevede obiettivi specifici realizzabili mediante programmi con caratteristiche conformi ai contesti in cui essi devono essere implementati (famiglia, servizio di riabilitazione, scuola).

È evidente che, affinché tali programmi possano rispondere alle finalità più generali del progetto, è necessario un collegamento funzionale fra le figure cui è demandata la responsabilità di implementarli (genitori, terapisti e insegnanti; National Research Council, 2001; Prizant et al., 2003).

L'intervento deve essere curricolare

Il termine «curricolare» si riferisce ai contenuti che devono caratterizzare i diversi programmi previsti dal progetto. In termini di contenuti, si ritiene che ciò di cui il bambino necessita per uno sviluppo quanto più possibile «tipico» può essere «insegnato» facendo riferimento a un ordine sequenziale di «tappe», che sono quelle che normalmente compaiono nel corso dello sviluppo. Nel concetto di «curricolare» è implicito un altro aspetto critico per la formulazione del programma, vale a dire la necessità di una definizione chiara degli obiettivi e di un monitoraggio sistematico del percorso terapeutico. In particolare è necessario:

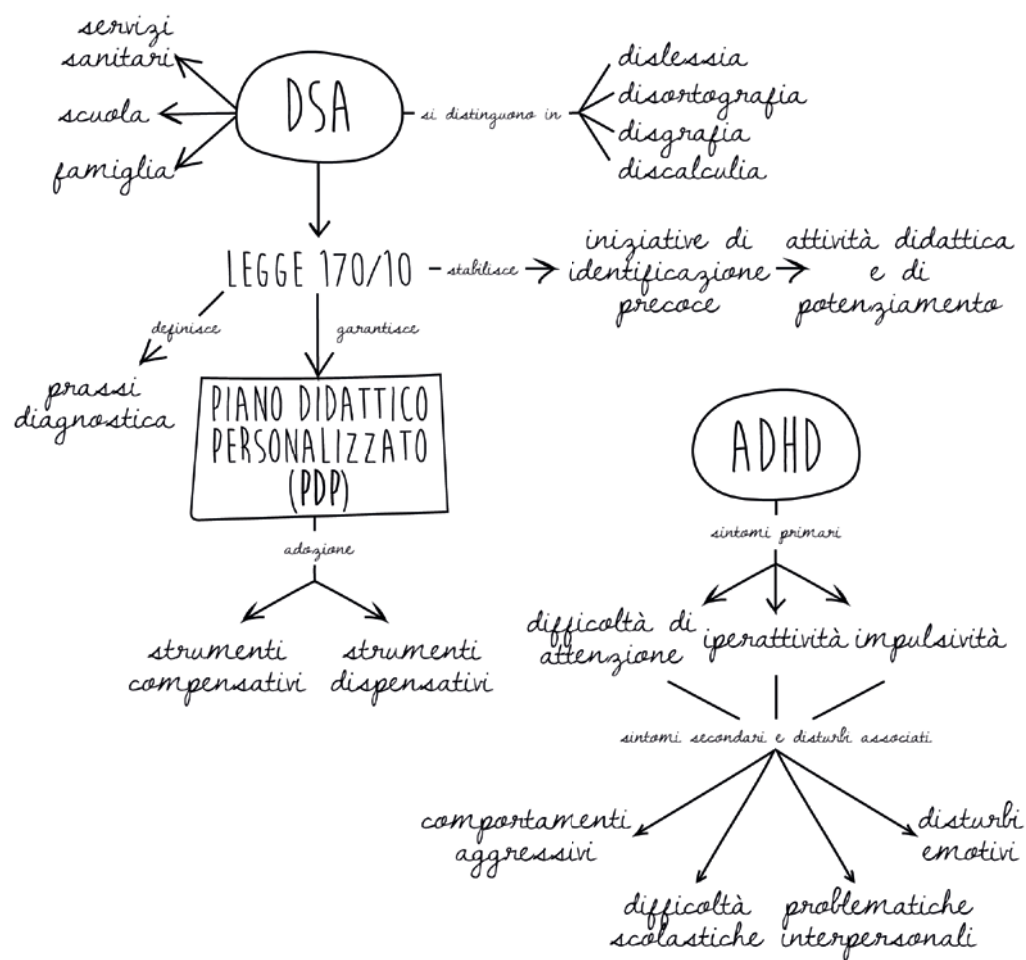
- individuare, fra gli obiettivi possibili, quelli che si riferiscono a competenze osservabili e misurabili;
- stabilire un punto di partenza e prefissare una serie di tappe sequenziali;
- predisporre un sistema per la raccolta dei dati in itinere e la valutazione dei risultati in tempi prefissati.

Su cosa bisogna agire?

Le caratteristiche del periodo portano a individuare alcuni punti critici comuni ai diversi bambini. Tali punti critici dettano gli obiettivi prioritari dell'intervento, che sono individuabili nei seguenti aspetti:

ALUNNI CON DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI, DSA E ADHD

(Stefano Franceschi; Giorgia Sanna)



PRIMA PARTE – DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

Stefano Franceschi

Negli ultimi anni in Italia si è assistito a un forte incremento di interesse per i disturbi specifici dell'apprendimento, che costituiscono un fenomeno particolarmente complesso, e in particolar modo per la dislessia evolutiva (Stella e Savelli, 2011).

Questa attenzione si è accentuata con la recente approvazione della Legge 170/2010 «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico» che ha rappresentato il punto di arrivo di un lungo percorso per il pieno riconoscimento dei DSA nel nostro Paese e per consentire la migliore realizzazione delle potenzialità delle persone che ne sono affette. In linea generale la Legge 170 definisce dei principi al fine di garantire un corretto approccio a questi disturbi sia in ambito scolastico sia sanitario.

Un approccio in ambito scolastico di carattere didattico dettagliatamente approfondito nel primo decreto attuativo del MIUR (n. 5669), accompagnato da Linee Guida, che stabilisce una serie di interventi atti a garantire la realizzazione di una didattica personalizzata e individualizzata ai particolari bisogni degli alunni con DSA (come la redazione di un Piano Didattico Personalizzato o specifiche forme di valutazione e verifica scolastica). È pur vero che l'approvazione di una legge non può di per sé risolvere tutti i problemi dato che la sua efficacia è fortemente dipendente dalla sua corretta applicazione.

Allo stato attuale, alcuni nodi critici interni alla legge sono stato oggetto di particolare attenzione: la questione aperta dall'art. 3 comma 1, ovvero per il riconoscimento del disturbo e la conseguente applicazione delle misure connesse avessero validità le sole diagnosi rilasciate dal SSN o anche quelle effettuate da specialisti o strutture accreditate, è stata affrontata nel recentissimo documento di Accordo Stato-Regioni su «Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento» che ha demandato alle Regioni la possibilità «nel caso in cui i servizi pubblici o accreditati dal Servizio sanitario nazionale non siano in grado di garantire il rilascio delle certificazioni in tempi utili per l'attivazione delle misure didattiche e delle modalità di valutazione previste e, comunque, quando il tempo richiesto per il completamento dell'iter diagnostico superi sei mesi [...]» di «prevedere percorsi specifici per l'accREDITAMENTO di ulteriori soggetti privati ai fini dell'applicazione dell'art. 3 della Legge 170/2010»; soggetti privati che devono dimostrare il possesso di alcuni specifici requisiti (art. 2 comma 1).

È comunque innegabile che la Legge, fortemente appoggiata dalle famiglie e dalle associazioni che si occupano della tutela dei diritti degli studenti con DSA (in particolar modo dall'Associazione Italiana Dislessia), possa veramente rappresentare il «volano» del cambiamento pratico e culturale riguardo ai DSA quanto mai necessario nel nostro Paese.

Cosa sono i Disturbi Specifici dell'Apprendimento

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono disabilità che compromettono significativamente l'acquisizione delle abilità strumentali di lettura, scrittura e del numero-calcolo che si manifestano in presenza di adeguate capacità cognitive (il termine

«specifico» si riferisce alla condizione che questi disturbi si manifestano in soggetti indenni dal punto di vista intellettivo-cognitivo) e in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana. La classificazione adottata dalla Legge 170/2012, che riprende la distinzione operata in ambito clinico dalla Consensus Conference (2009), differenzia nella categoria «DSA» quattro quadri clinici distinti: la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia.

La *dislessia* è 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.

La *disortografia* è un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.

La *disgrafia* è un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.

La *discalculia* è un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.

I DSA possono sussistere separatamente o insieme; a questo proposito va sottolineato che la comorbidità nei Disturbi Specifici di Apprendimento e l'associazione tra loro e altri disturbi è la regola più che l'eccezione (si veda il paragrafo «Comorbidità tra e nei DSA»). A oggi esistono numerose definizioni della dislessia evolutiva, tuttavia quella che meglio riassume le caratteristiche e le più aggiornate conoscenze sul problema è quella fornita dall'International Dyslexia Association (IDA), un autorevole organo che raggruppa le associazioni nazionali sulla dislessia, che nel 2003 ha aggiornato ed esteso la definizione operativa di dislessia evolutiva elaborata nel 1994, sottolineando in particolare l'aspetto della specificità, l'origine neurobiologica e le caratteristiche con cui si manifesta: «La dislessia evolutiva è una disabilità specifica dell'apprendimento di origine neurobiologica. Essa è caratterizzata dalla difficoltà a effettuare una lettura accurata e/o fluente e da abilità scadenti nella scrittura e nella decodifica. Queste difficoltà tipicamente derivano da un deficit nella componente fonologica del linguaggio che è spesso inattesa in rapporto alle altre abilità cognitive e alla garanzia di un'adeguata istruzione scolastica. Conseguenze secondarie possono includere i problemi di comprensione nella lettura e una ridotta pratica della lettura che può impedire la crescita del vocabolario e delle conoscenze generali» (Lyon et al., 2003).

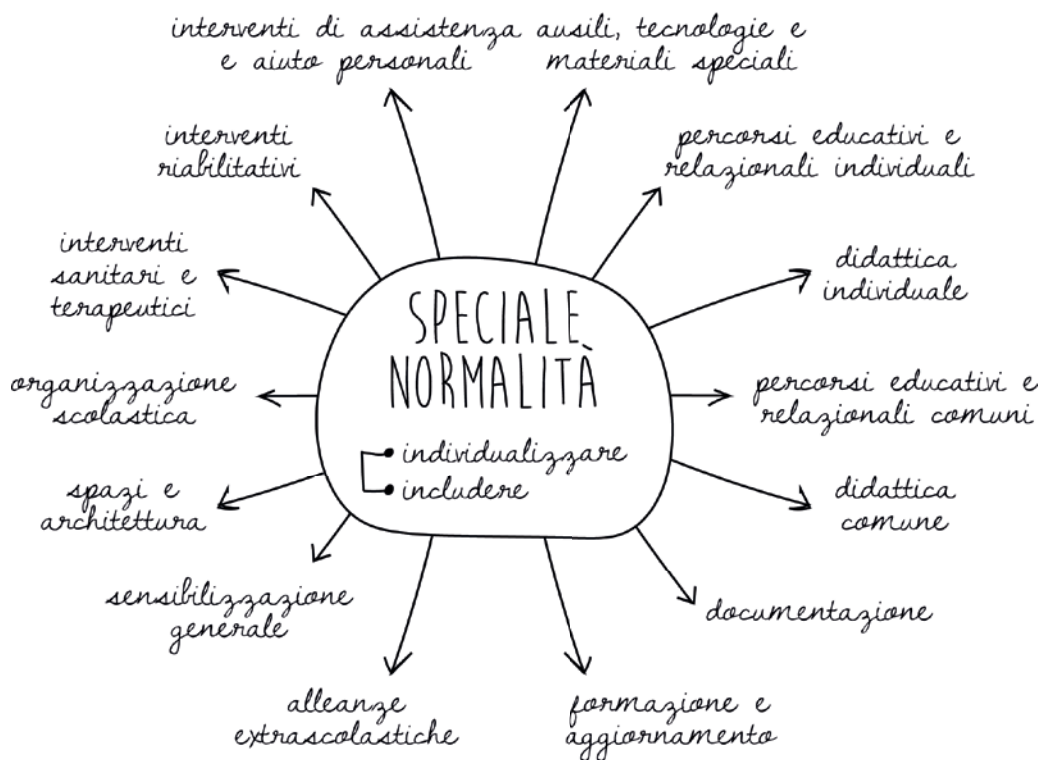
La definizione che meglio descrive la discalculia evolutiva è stata fornita dalla neuropsicologa inglese Temple (1997), che l'ha definito come un «disturbo delle abilità numeriche e aritmetiche che si manifesta in bambini di intelligenza normale e che non hanno subito danni neurologici: essa può presentarsi associata a dislessia, ma è possibile che ne sia anche dissociata».

Base neurobiologica e ipotesi causali

La base neurobiologica dei DSA, verosimilmente genetica (Pennington, 1999), è oggi ampiamente compresa e riconosciuta dalla comunità scientifica internazionale e recentemente

INDIVIDUALIZZARE E INCLUDERE SECONDO LA «SPECIALE NORMALITÀ»

(Dario Ianes e Sofia Cramerotti)



Sulla base del modello concettuale dell'ICF, applicato in senso generale come griglia di prima lettura dei Bisogni Educativi Speciali o reso operativo nella Diagnosi funzionale con i relativi strumenti di valutazione, una scuola realmente inclusiva riesce dunque a tracciare una mappa dei Bisogni Educativi Speciali, di quelle situazioni cioè che richiedono interventi individualizzati. Alcuni di questi interventi prenderanno la forma di veri e propri Piani educativi individualizzati, altri invece potranno essere, molto più informalmente, semplici accorgimenti facilitanti, modifiche nella routine, qualche attenzione o sensibilità in più.

La scuola che avrà maggiore consapevolezza del «paniere» dei suoi Bisogni Educativi Speciali, come potrà poi definire il suo reale fabbisogno di risorse aggiuntive, necessarie per le varie individualizzazioni, in termini di modificazioni, aggiunte, arricchimenti, semplificazioni, sostituzioni, adattamenti, fornitura di ausili, apparecchiature, personale, conoscenze e competenze, strategie d'azione, ecc.?

Le risorse dovrebbero essere raggruppate qualitativamente e ordinate secondo il principio di «speciale normalità», vale a dire «prima si pensa ad adattare, arricchendola, l'offerta formativa e didattica ordinaria e solo poi, se necessario, si introducono risorse tecniche sempre più specifiche, che dovrebbero comunque integrarsi nella normalità e arricchirla» (Ianes, 2005a; 2006).

Come spiega Ianes (2005b) il consiglio di classe o il team dei docenti viene accompagnato nell'attivazione di varie categorie di risorse per l'individualizzazione, proponendole in modo sequenziale. Dapprima vengono progettate e attivate le risorse normali, arricchite di aspetti specifici e tecnici se necessario, e successivamente, secondo l'ordine, vengono definite le risorse sempre più speciali e «ristrette» sulla situazione specifica di un particolare alunno.

Ragionare in termini di *speciale normalità* (Ianes, 2006) vuole dire due cose: attivare le risorse e gli interventi necessari privilegiando quelli più vicini alla normalità (arricchita di quel tanto di specialità che serve) e includere nella normalità, trasformandola, quei «principi attivi» tecnici e speciali che la rendono più efficace e che ne sono essi stessi modificati (Ianes e Macchia, 2008; Booth e Ainscow, 2008).

Rispetto alla prima componente, la strategia della speciale normalità dà dunque priorità a quello che si fa normalmente per tutti gli alunni.

Questa priorità della normalità ha ovviamente significato rispetto ai bisogni di identità e di appartenenza. Un altro significato forte è quello della corresponsabilizzazione di tanti attori dei processi educativi e quello della ricerca e attivazione di un quadro il più ampio possibile di risorse scolastiche ed extrascolastiche.

Corresponsabilizzarsi vuol dire attivarsi in un progetto di integrazione non delegando altri in nome della presunta difficoltà e complessità dei bisogni. Uno dei punti qualificanti di un'integrazione scolastica «sufficientemente buona» risulta essere proprio la partecipazione collettiva alle prassi inclusive, che non vanno delegate al personale speciale.

Le relazioni normali, le persone normali, le occasioni e le attività normali vengono coinvolte per prime, resistendo il più possibile alla tentazione di cercare risposte e risorse speciali, a cui delegare la gestione dei percorsi di integrazione e di inclusione.

Strategie e competenze compensative

Quando sono stati pubblicati la Legge 170/2010 sui disturbi specifici di apprendimento e il successivo decreto attuativo (DM 5669 del 12 luglio 2011) con annesse Linee guida, la prima reazione di molti operatori della scuola è stata quella di chiedersi perché garantire il diritto allo studio di questa parte di alunni con diagnosi (non tutelati dalla Legge 104/1992), escludendo così tutte quelle condizioni di difficoltà non riconducibili a un disturbo specifico di apprendimento o a una disabilità intellettiva. In realtà, l'attenzione ai DSA, che riguardano solo la punta dell'iceberg di una categoria di alunni che necessita di un adeguamento del processo di insegnamento-apprendimento, ha promosso una sensibilizzazione con ricadute anche su altre situazioni di malessere scolastico. La Direttiva del 27 dicembre 2012 — «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica» — costituisce in questo senso una svolta nell'aprire «un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella Legge 53/2003, nella prospettiva della “presa in carico” dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall'insegnante per il sostegno».

Nemmeno il «Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche» (DPR 8 marzo 1999, n. 275) aveva avviato una tale riflessione sul significato profondo di «equità» e sull'etica delle «pari opportunità scolastiche». Eppure, già quello sanciva la possibilità per l'istituzione scolastica di regolare i tempi di insegnamento, di promuovere forme di flessibilità didattica e organizzativa, di attivare percorsi didattici individualizzati adattandoli ai bisogni e ai ritmi di apprendimento degli alunni al fine di permettere loro il raggiungimento del successo formativo.

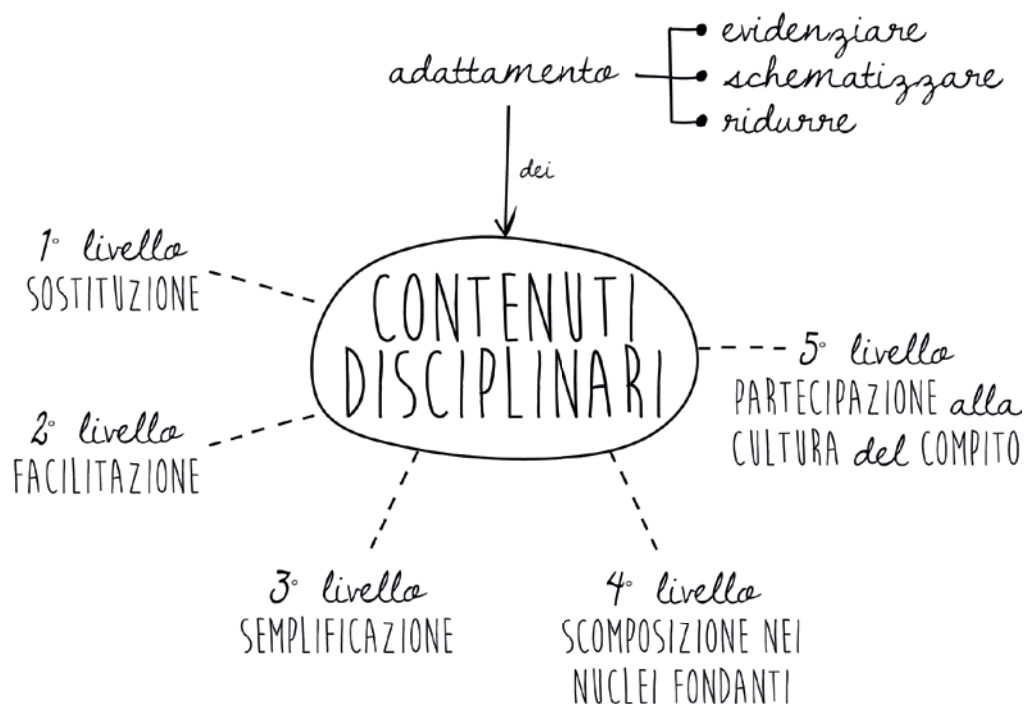
La normativa emanata a favore degli alunni con DSA ha costretto la scuola a un'autoriflessione sul proprio ruolo e sulle proprie competenze. A questo proposito le Linee guida dicono:

È appena il caso di ricordare che nel profilo professionale del docente sono ricomprese, oltre alle competenze disciplinari, anche competenze psicopedagogiche (art. 27 CCNL). Gli strumenti metodologici per interventi di carattere didattico fanno parte, infatti, dello «strumentario» di base che è patrimonio di conoscenza e di abilità di ciascun docente. Tuttavia, è pur vero che la competenza psicopedagogica, in tal caso, deve poter essere aggiornata e approfondita. (MIUR, 2011)

Se oltre alla normativa italiana sui DSA consideriamo anche i documenti dell'OMS sulla Classificazione di Funzionamento, Disabilità e Salute (ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, 2001, e ICF-CY, *Children and Youth*, 2007), possiamo dire che a livello sia nazionale che internazionale l'intento sia quello di definire riferimenti culturali comuni indispensabili per realizzare concretamente la collaborazione tra più culture: da quella pedagogica a quella psicologica, da quella etica a quella medica e psichiatrica. La sinergia tra poli diversi, infatti, condizione indispensabile per creare reti di supporto, non può che passare attraverso una comunicazione che non lasci spazio a interpretazioni soggettive.

STRATEGIE DI ADATTAMENTO E FACILITAZIONE DEI CONTENUTI DISCIPLINARI

(Dario Ianes)



L'adattamento degli obiettivi curricolari e dei materiali su cui si apprende

Nella fase di definizione degli obiettivi individualizzati vanno definiti vari livelli di obiettivi: a lungo termine, a medio termine e a breve termine, derivandoli da tre ambiti: i bisogni fondamentali di sviluppo dell'alunno (abilità cognitive, linguaggio, interazione sociale, autonomia personale, ecc.), il suo Progetto di vita (autonomia sociale, partecipazione comunitaria, formazione prelaborativa, identità autonoma, motivazioni, ecc.) e la programmazione curricolare della classe che frequenta (lettere, matematica, scienze, geografia, ecc.).

Sofferamoci in particolare sul lavoro «speciale» sugli obiettivi curricolari, il lavoro cioè di integrazione nella programmazione della classe, di definizione dei vari «punti di contatto», nei vari saperi e ambiti disciplinari, tra le competenze (magari scarse) dell'alunno e le richieste degli obiettivi della classe.

La ricerca del «punto di contatto» è un processo continuo di avvicinamento e collegamento di obiettivi, in modo che quelli individualizzati per l'alunno disabile rispondano il più possibile a due criteri:

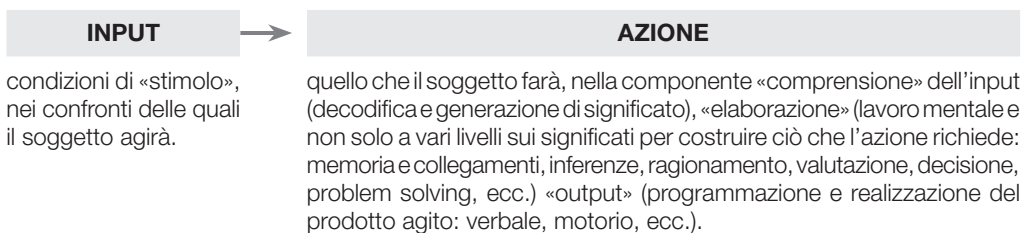
- siano nell'ambito disciplinare curricolare
- siano compatibili con i suoi livelli di performance.

In questo modo si ottiene una partecipazione sociale al ruolo di alunno realmente significativa: gli altri compagni fanno geografia e anche lui la fa, naturalmente adattata nei modi necessari e sufficienti per i suoi bisogni speciali.

In questa ricerca continua del «punto di contatto» diventa utilissima la stretta collaborazione tra gli insegnanti curricolari (che conoscono meglio quel campo di sapere, la sua epistemologia e la sua didattica) e i docenti di sostegno (che conoscono meglio l'alunno, le sue caratteristiche, i suoi bisogni e le dinamiche di insegnamento-apprendimento).

L'adattamento degli obiettivi curricolari

Per rendere possibile e significativo l'apprendimento e attiva la partecipazione a un compito per un alunno disabile, molto spesso dobbiamo «adattare» gli obiettivi, modificare cioè qualcosa nella coppia di elementi principali che costituisce l'essenza di qualunque obiettivo:



In ogni fase del lavoro di adattamento degli obiettivi dovremmo tener conto di queste componenti dell'azione che chiediamo all'alunno: potremmo infatti modificare l'input

AMBITO 2

AMBITO PSICOPEDAGOGICO E DIDATTICO

“

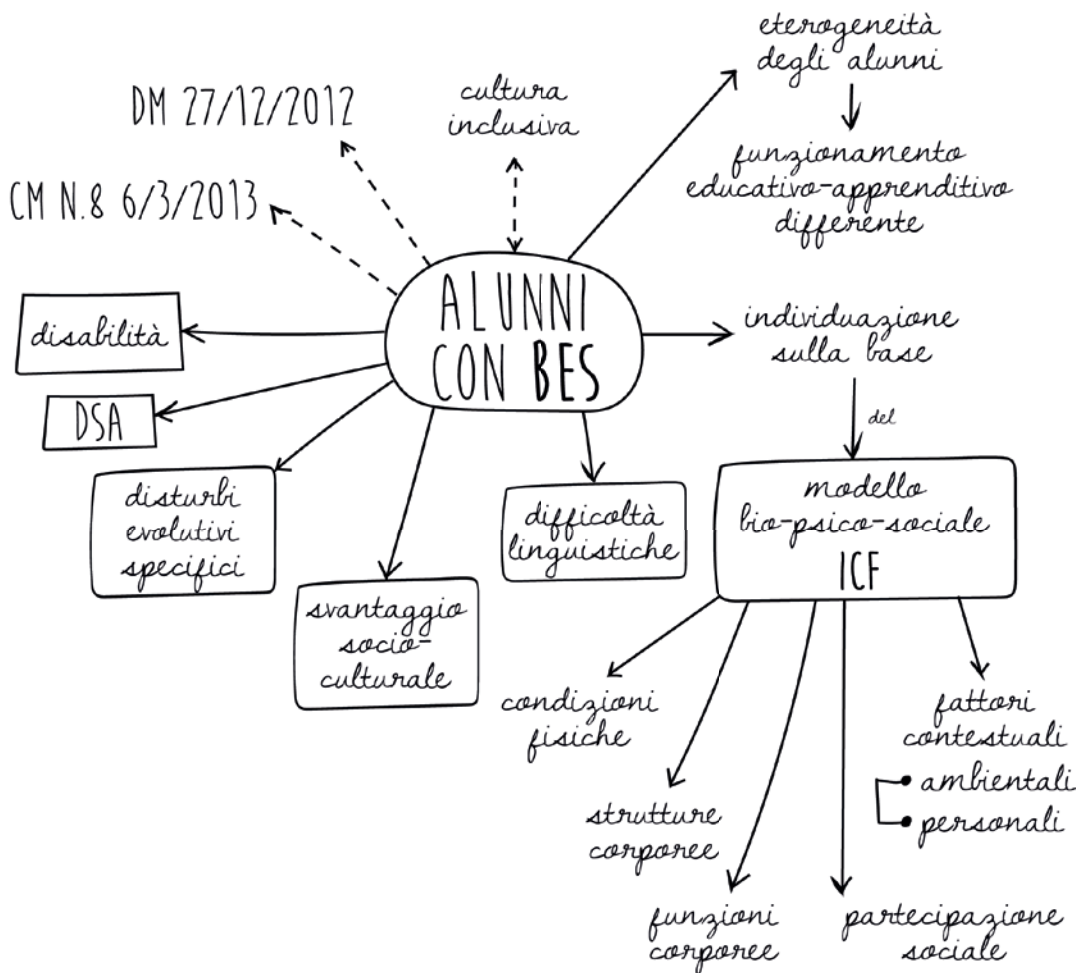
L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

”

ART. 33, COSTITUZIONE ITALIANA

L'INDIVIDUAZIONE DELL'ALUNNO CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI SU BASE ICF

(Dario Ianes, Sofia Cramerotti, Vanessa Macchia e Ricerca e Sviluppo Erickson)



I Bisogni Educativi Speciali nella scuola italiana

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) è quindi una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili *difficoltà educative e apprenditive* degli alunni (figura 3.1). Tra queste, le situazioni di disabilità certificata secondo la Legge 104/92, quelle legate a difficoltà che si presentano in caso di DSA, di disturbo da deficit di attenzione/iperattività e in altre condizioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale e apprenditiva di origine socioculturale e linguistica, così come in tutti i casi in cui è ancora in corso la procedura diagnostica, ma il bisogno educativo è già emerso nella quotidianità scolastica.

Come vediamo, nella Normativa relativa agli alunni con BES non sono inclusi gli alunni di cittadinanza non italiana di recente immigrazione. Questi studenti, che a tutti gli effetti presentano ovviamente dei Bisogni Educativi Speciali, non rientrano dal punto di vista normativo tra gli alunni con BES; tuttavia i loro bisogni sono tutelati da un'apposita normativa (CM n. 24, 2006, e Linee Guida della CM n. 2, 2010), che tende a rendere il sistema maggiormente flessibile in termini di tempi, orari, spazi e gruppi di apprendimento, per garantire anche in questi casi la necessaria personalizzazione dei percorsi scolastici.

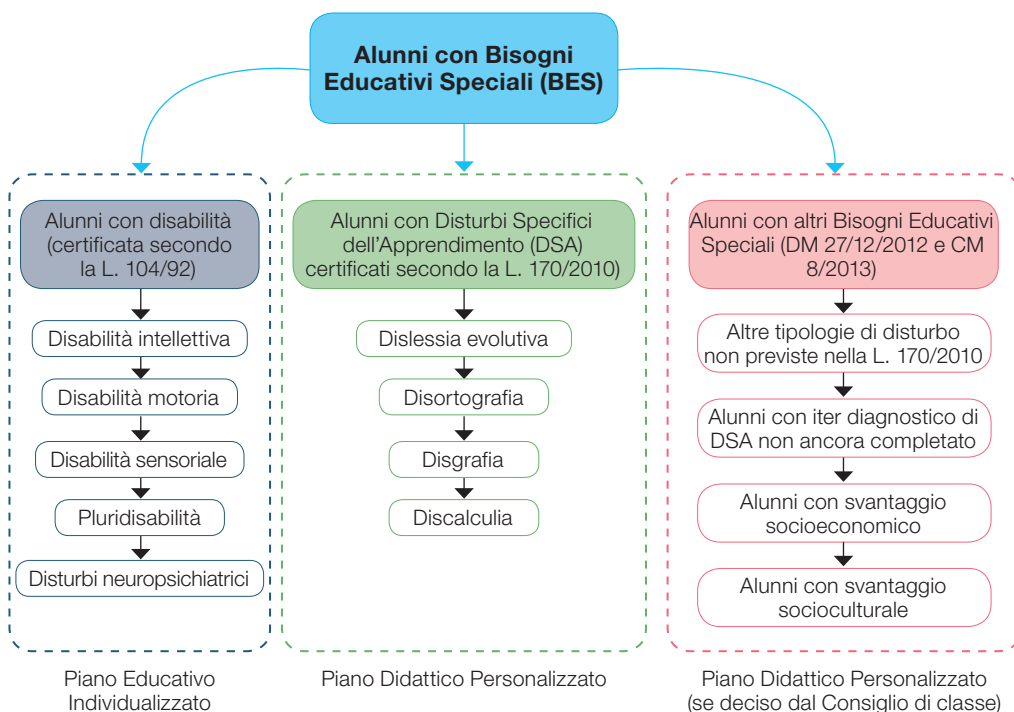


Fig. 3.1 La macrocategoria di Bisogno Educativo Speciale.

Hanno Bisogni Educativi Speciali quindi tutti quegli alunni che evidenziano una difficoltà nell'apprendimento e nella partecipazione sociale, rispetto alla quale è richiesto

un intervento didattico mirato, individualizzato e personalizzato, nel momento in cui le normali misure e attenzioni didattiche non siano sufficienti a garantire un percorso educativo efficace. Nella tabella 3.1 presentiamo una sintesi dei principali aspetti normativi che riguardano l'individualizzazione e la personalizzazione didattica riferita agli alunni con BES.

TABELLA 3.1
Alunni con Bisogni Educativi Speciali: cosa dice la Normativa

	Alunni con disabilità	Alunni con DSA	Alunni con altri Bisogni Educativi Speciali (DM 27/12/2012)
Chi sono	Alunni con disabilità intellettiva, fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva.	Alunni con dislessia evolutiva, disgrafia, disortografia e discalculia.	Alunni che presentano condizioni di <i>svantaggio socioeconomico e/o culturale</i> . Alunni per i quali l'iter di certificazione di DSA è in corso. Alunni con altri disturbi, non coperti dalla Legge 170/2010.
Valutazione, certificazione e diagnosi	Certificazione ai sensi della Leggen. 104/92 art. 3, commi 1 o 3 e del DPCM n. 185/06.	Certificazione ai sensi della L. n. 170/2010 e alle relative Linee Guida di attuazione (Luglio 2011).	Valutazione e delibera del Consiglio di classe, ai sensi della DM 27/12/2012 e CM 8/2013.
Programmazione educativa e strumenti didattici	PEI (Piano Educativo Individualizzato) d'obbligo per tutti gli alunni con certificazione. Basato su: – <i>Diagnosi funzionale</i> (descrizione del funzionamento dell'alunno); – <i>Profilo dinamico funzionale</i> : programmazione degli obiettivi didattici a lungo, medio e breve termine; – <i>descrizione di attività e materiali didattici di intervento</i> ; – <i>forme di valutazione e verifica individualizzata</i> . Insegnante di sostegno e/o assistente per l'autonomia e la comunicazione.	PDP (Piano Didattico Personalizzato), d'obbligo per tutti gli alunni con certificazione. Basato su: – dati generali sull'alunno; – descrizione del funzionamento nelle abilità specifiche e disturbi associati; – misure e strumenti compensativi e dispensativi utili; – forme di valutazione personalizzata.	Il PDP non è un obbligo per il Consiglio di classe, ma una scelta autonoma per la migliore gestione dei processi inclusivi; esso: – definisce le misure didattiche da adottare collegialmente per soddisfare i bisogni, monitorare e valutare gli apprendimenti; – è indicato se è prevista l'adozione di strumenti e misure compensative e dispensative.
Valutazione	Alla scuola primaria, la valutazione è positiva se si riscontrano miglioramenti rispetto al livello iniziale e agli obiettivi individualizzati previsti nel PEI. Per la scuola secondaria, l'articolo 15 dell'OM 90/01 prevede due percorsi di valutazione:	Forme personalizzate di valutazione che prevedono la possibile dispensa dalla forma scritta nella seconda lingua (da integrare con prova analoga orale). Tempi più estesi per le prove di verifica e valutazione.	Non è prevista la dispensa dalla forma scritta della lingua straniera. È prevista l'adozione degli strumenti compensativi e l'estensione dei tempi per le prove, se previsto nel PDP.

	Alunni con disabilità	Alunni con DSA	Alunni con altri Bisogni Educativi Speciali (DM 27/12/2012)
	<ul style="list-style-type: none"> – <i>PEI semplificato</i>, basato sul raggiungimento di obiettivi minimi disciplinari che ha come effetto il conseguimento del diploma valido a tutti gli effetti; – <i>PEI differenziato</i>, non più legato agli ambiti disciplinari, ma alle reali capacità dell'alunno. In questo caso alla fine del percorso viene rilasciato un attestato con la certificazione dei crediti formativi, ma non il diploma. 		

Qui vorremmo sostenere una tesi che riteniamo particolarmente importante, oggi anche alla luce delle recenti disposizioni della Direttiva e della Circolare ministeriali per i BES, ossia la necessità di sviluppo delle qualità inclusive della scuola italiana. Crediamo che leggere le situazioni degli alunni attraverso il concetto di bisogno educativo speciale (BES), fondato su base ICF, possa far fare al nostro sistema di istruzione un significativo passo in avanti verso la piena inclusione.

Se nella nostra scuola l'integrazione degli alunni con disabilità è da tempo un dato di fatto (realizzata più o meno bene; si vedano Canevaro et al., 2007, e Ianes e Canevaro, 2008), l'inclusione è ancora un traguardo lontano. Va precisato che nella letteratura internazionale il concetto di «inclusione» si applica a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione. Dunque non è un concetto riferito solo ad alunni con una qualche difficoltà. Considerando la situazione del nostro Paese, da alcuni anni Dario Ianes ha ritenuto invece di parlare di inclusione in un'accezione che estende il campo delle misure e della cultura di riconoscimento dei bisogni e di individualizzazione anche ad altri alunni in difficoltà, ma che non hanno una disabilità. Questo allargamento sarebbe già un grande passo avanti, uno stadio «intermedio» per raggiungere la piena inclusione. Si tratta di riconoscere e rispondere efficacemente ai diritti di individualizzazione di tutti gli alunni che hanno una qualche difficoltà di funzionamento.

Questa linea di pensiero è diventata recentemente attuale proprio grazie alla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e alla successiva Circolare recante le indicazioni operative del 6 marzo 2013.

Una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e sa prevenirle, ove possibile, diventa poi una scuola davvero e profondamente inclusiva per tutti gli alunni, dove si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno. Questo è il traguardo a cui tendere, traguardo che

AMBITO 1

AMBITO NORMATIVO

“

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.

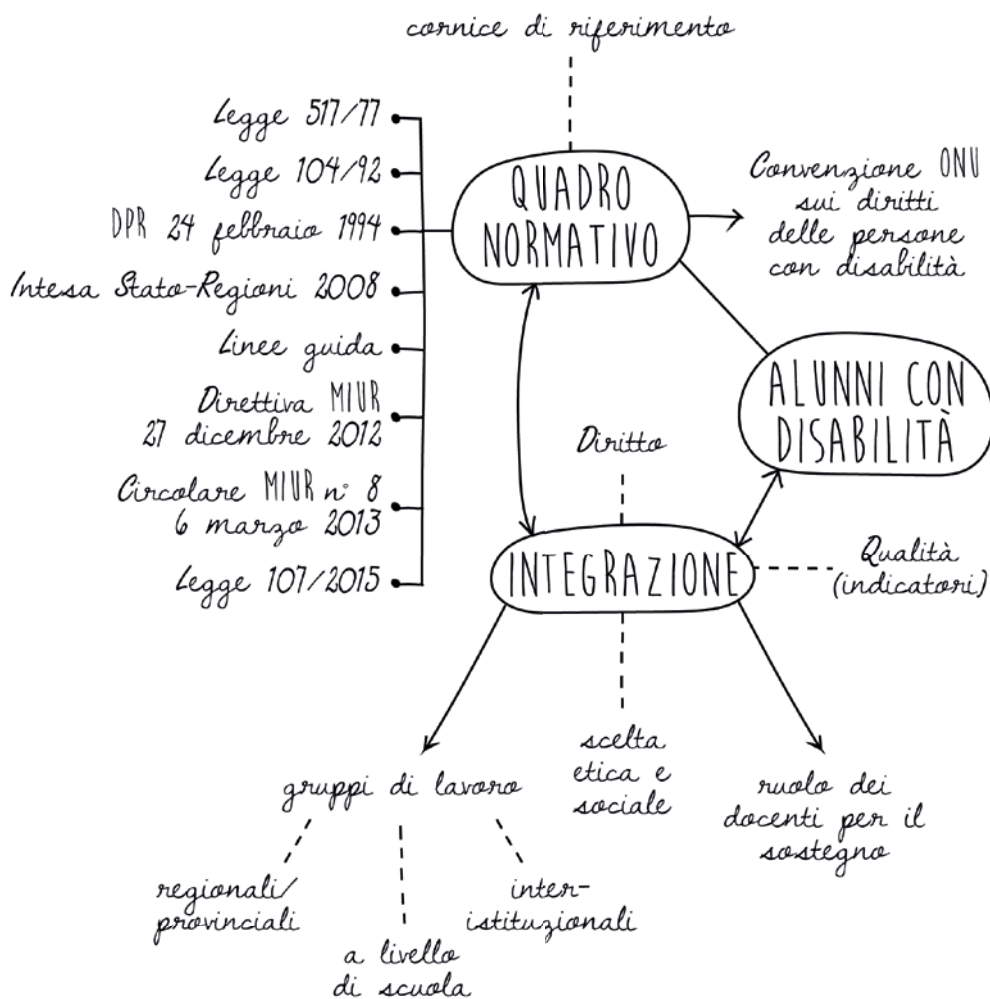
”

ART. 3, COSTITUZIONE ITALIANA

CAPITOLO 1

L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ: IL QUADRO NORMATIVO

(Salvatore Nocera)



L'integrazione degli allievi con disabilità e la riforma della scuola*

Avviatosi nella metà degli anni Novanta, il processo di riforma del sistema di istruzione e di formazione, dopo oltre un decennio di travaglio, non è ancora completato e si presenta alla stregua di un «cantiere aperto», in cui l'attività procede per tempi di elaborazione lunghi; per di più, alle deliberazioni fanno seguito le revisioni, così da rendere difficile prevedere il corso del cambiamento.

La Legge di riordino del sistema scolastico, licenziata dal Parlamento nel 2003¹ come portatrice di innovazioni strutturali e radicali, ha subito una sostanziale battuta d'arresto dopo appena tre anni, con la sospensione, in vista della modifica, di buona parte della decretazione delegata attuativa. In particolare, è stata prorogata l'entrata in vigore dei Decreti legislativi riguardanti la riforma ordinamentale e programmatica della scuola secondaria di secondo grado;² il rapporto tra scuola e mondo del lavoro;³ la formazione degli insegnanti;⁴ mentre è prevista la rivitalizzazione con potenziamento degli istituti tecnici e professionali.⁵ Si è inoltre messo mano alla revisione dei programmi della scuola di base (*Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*);⁶ si è deciso di soprassedere su alcune acquisizioni di carattere valutativo (il portfolio) e organizzativo (il docente tutor), inerenti più direttamente all'azione didattica in classe.

In un regime di transizione, lenta e a tratti «sussultoria», la principale e più innovativa norma di riferimento per la scuola rimane quella che attribuisce l'autonomia alle istituzioni scolastiche.⁷ Questo caposaldo — che regola la reciprocità di dialogo tra le rispettive competenze e responsabilità, dell'amministrazione centrale e delle scuole autonome — costituisce la cornice entro la quale iscrivere e interpretare il processo evolutivo in corso e il quadro di riferimento principale dei processi di innovazione.

* Questo capitolo è stato scritto da Marisa Pavone, *Il Piano educativo individualizzato*, vol. 1, 2009. L'aggiornamento dell'edizione 2016 è stato curato da Salvatore Nocera.

¹ Legge 28 marzo 2003, n. 53, «Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale».

² Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76, «Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della Legge 28 marzo 2003, n. 53»; inoltre, Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, «Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni sul ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione», ai sensi degli artt. 1, 2, 3 e 7 della Legge n. 53/2003. Il Governo ha emanato tre regolamenti e linee guida sulla riforma della scuola secondaria di secondo grado, in particolare il DPR n. 87 del 2010 per gli istituti professionali, il DPR n. 88 del 2010 per gli istituti tecnici e il DPR n. 89 del 2010 per i Licei.

³ Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, «Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della Legge 28 marzo 2003, n. 53».

⁴ Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 227, «Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'art. 5 della Legge n. 53 del 28 marzo 2003».

⁵ Legge 2 aprile 2007, n. 40, «Conversione in legge, con modifiche, del Decreto legge 31 giugno 2007, n. 7, recante misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese», art. 13.

⁶ *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, contenute in allegato al Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53».

⁷ Legge 15 marzo 1997, n. 59, «Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed Enti locali, per la riforma della Pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa», art. 21; DPR 8 marzo 1999 n. 275, «Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59».

Per contro, il mondo politico ha rivisitato la tradizione — tutta italiana — di affidare a una Legge finanziaria⁸ la prerogativa di introdurre consistenti mutamenti nel sistema formativo: primo fra tutti l'elevamento dell'obbligo di istruzione fino all'età di 16 anni, da attuarsi nel primo biennio degli istituti secondari superiori. Tale provvedimento, realizzato con modalità sperimentali dalle scuole autonome, a partire dall'anno scolastico 2007/2008, utilizza, come quadro culturale, la *Raccomandazione europea* che definisce le competenze chiave necessarie per la cittadinanza attiva, al termine del percorso di istruzione obbligatoria. Il Ministro ha insediato un'apposita Commissione di studio e monitoraggio della sperimentazione.

Non è possibile, in questa sede, analizzare più da vicino gli articolati passaggi che sostanziano l'evoluzione in atto, interpretandone le prospettive, tanto più che non sembrano del tutto chiare neppure agli esperti del settore, come emerge dal dibattito vivace sull'assetto *in progress* della scuola presso l'opinione pubblica, i politici, i professionisti, il mondo accademico, le associazioni di famiglie e i sindacati. Indubbiamente, la transizione pone in evidenza non pochi aspetti suscettibili di ripercussioni sulla qualità del percorso formativo e dell'integrazione scolastica, sociale e lavorativa degli studenti con disabilità.

Fra i traguardi acquisiti proviamo a porre in evidenza quelli di rilievo positivo:

- la definizione del percorso di istruzione e formazione per tutti, della durata di almeno dodici anni, o comunque fino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'elevamento generalizzato dell'obbligo di istruzione fino a 16 anni;
- il ridimensionamento della quota nazionale dei contenuti scolastici obbligatori (20%) a favore di quella locale;
- la riaffermazione che il principio educativo e didattico prioritario per le scuole autonome è la centralità del soggetto che apprende, con la sua individualità e con la rete di relazioni che lo legano alla famiglia e ai diversi ambiti sociali, regionali ed etnici;
- la conferma dell'importanza di diffondere strategie di differenziazione didattica e metodologica e del principio di flessibilità;
- la possibilità di ingressi anticipati nella scuola dell'infanzia e primaria; la sperimentazione di cosiddette «sezioni primavera», aggregate alla scuola dell'infanzia, per i bambini al di sotto dei tre anni di età, improntate ai criteri di qualità pedagogica, flessibilità e rispondenza alle caratteristiche specifiche dell'età;
- la costituzione di un nuovo organismo a sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e di supporto ai loro compiti di innovazione e ricerca: l'«Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica» (che sostituisce i vecchi Istituti di ricerca nazionali – INDIRE e regionali – IRRE).

Quanto agli studenti con disabilità, la Legge di bilancio 2007 contempla sostanziali cambiamenti, prevedendo nuove procedure per determinare la consistenza degli organici dei docenti di supporto all'integrazione scolastica: in particolare, il superamento del rapporto funzionale 1:138 (un docente di sostegno ogni 138 alunni presenti a scuola),

⁸ Legge 27 dicembre 2006, n. 296, «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato», pubblicata in G.U. n. 299 del 27 dicembre 2006, supplemento ordinario n. 244.

a favore di determinazioni organiche «corrispondenti alle effettive esigenze rilevate».⁹ È un'impostazione radicalmente innovativa, rispetto alla quale i risvolti pratici sono da chiarificare; si tratta dell'art. 1 comma 605 lettera «b», che ha già avuto applicazione con l'Ordinanza sospensiva del Consiglio di Stato del 24 febbraio 2009, che ha aumentato le ore di sostegno proprio in forza del principio delle «effettive esigenze» dell'alunno. Un'altra significativa discontinuità con il passato è rappresentata dalle nuove modalità di identificazione della disabilità, introdotte con il DPCM n. 185/06,¹⁰ decreto da lungo tempo atteso e immediatamente fatto oggetto di critiche al momento della sua emanazione.

Sono restate invece al palo la riforma del sistema secondario di istruzione e di formazione — che rappresenta una priorità assolutamente indilazionabile, anche in relazione all'elevamento dell'obbligo di istruzione e che va concertata con le Regioni e le istituzioni territoriali — e l'importante, altrettanto improcrastinabile, riforma della formazione degli insegnanti, curricolari e specializzati per le attività di sostegno.

Il Governo ha emanato tre regolamenti e linee guida sulla riforma della scuola secondaria di secondo grado, in particolare il DPR n. 87 del 2010 per gli istituti professionali, il DPR n. 88 del 2010 per gli istituti tecnici e il DPR n. 89 del 2010 per i Licei, fissandone l'entrata in vigore all'inizio dell'a.s. 2010/2011 ed è stato emanato il Regolamento sulla formazione iniziale dei docenti con DM n. 249 del 2010.

Alcuni esperti sottolineano che, in ambito pedagogico, troppo spesso «tutto accade come se bastasse sapere ciò che occorre fare, per farlo», al punto che molti educatori e insegnanti si domandano perché sia così difficile mettere in pratica le migliori convinzioni. In verità, la distanza tra «il dire e il fare» è strutturale al discorso educativo, «perché il progetto di educare implica il riconoscimento di una radicale impotenza sulla libertà dell'altro» (Meirieu, 1996). Una «fisiologica» discrasia, questa, che risulta più evidente quando non sembra sufficientemente chiaro nemmeno «ciò che si vuole fare», cioè la direzione da intraprendere in taluni settori strategici dell'architettura del sistema scolastico.

Un altro motivo di preoccupazione è per il fatto che il passaggio dai principi alle realizzazioni è reso più arduo dall'urgenza di adeguate politiche di sviluppo, delle quali non c'è certezza, piuttosto molti ragionevoli dubbi, se si guarda alle scelte restrittive che le ultime leggi finanziarie continuano a imporre alla scuola e agli Enti locali. I tagli di risorse operati negli ultimi anni aggravano il rischio di permanere in un regime di continua emergenza e allontanano il traguardo di garantire a tutti gli allievi diritti comuni, costanti e duraturi. Nello specifico, la Finanziaria per il 2007 prevedeva misure orientate a una convivenza presumibilmente difficile tra le dichiarazioni di principio — la valorizzazione dell'autonomia scolastica e il rilancio complessivo del sistema di

⁹ Legge finanziaria per il 2007, art. 1, comma 605, lettera b, che è già stato applicato dal Consiglio di Stato con due ordinanze sospensive del 24 febbraio 2009 che, in riforma di ordinanze negative del TAR di Cagliari, hanno aumentato le ore di sostegno assegnate.

¹⁰ Decreto del Presidente del Consiglio 23 febbraio 2006, n. 185, «Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'art. 35, comma 7 della legge 27 dicembre 2002, n. 289».

istruzione — e le esigenze di razionalizzazione delle risorse.¹¹ Ad esempio, imponeva la riduzione ulteriore degli organici dei docenti curricolari e dei collaboratori scolastici; invece il rapporto medio nazionale fra docenti per il sostegno e alunni certificati con disabilità rimaneva pienamente rispettoso del rapporto uno a due, essendo gli alunni certificati meno di 180.000 e i docenti per il sostegno poco più di 90.000 (dati ufficiali del Ministero dell'Istruzione).

Auspichiamo che ancora una volta, come è avvenuto per oltre un trentennio nella nostra tradizione scolastica, l'esigenza di corrispondere compiutamente al diritto-dovere di istruzione e di formazione per gli studenti con disabilità rappresenti un'occasione e uno stimolo a programmare e migliorare l'offerta formativa per tutti, con il coraggio di mantenere la rotta, esercitando le scelte necessarie a modulare il sistema scolastico secondo i bisogni educativi particolari e plurali di una popolazione studentesca eterogenea. In quel gioco continuo di «dare e ricevere», che sempre ha contraddistinto il rapporto fra allievi con disabilità e allievi cosiddetti normali, fra pedagogia speciale e pedagogia generale, siamo convinti che il processo di inclusione abbia molto da suggerire.

Una scelta etica e sociale irreversibile

La scelta della piena integrazione scolastica degli alunni con disabilità è stata compiuta, in Italia, negli anni Settanta, prima in forma spontanea da parte della società civile e della «scuola militante», poi dal legislatore. Gli esperti ritengono che fino all'inizio degli anni Novanta, le politiche di integrazione abbiano rappresentato una «variabile indipendente» di quelle scolastiche generali. La normativa era cioè orientata a fare breccia nel rigido tessuto del sistema scolastico, per aprirlo all'accoglienza degli alunni con disabilità; un esempio emblematico è la Legge quadro sull'handicap.¹² Una volta resa normale la presenza degli alunni portatori di deficit, le politiche scolastiche si sono orientate a considerare l'integrazione una «variabile dipendente» del sistema, cioè si sono avute sempre meno norme apposite per i disabili nella scuola e sempre più gli aspetti dell'integrazione sono stati affrontati nell'ambito delle norme generali. Questo può essere considerato «l'approdo sulle sponde della normalità di politiche sociali avviate con determinazione» e, contemporaneamente, l'avvio di una fase in cui ci si occupa prioritariamente della qualità complessiva del servizio scolastico e, al suo interno, della qualità dell'integrazione degli allievi appartenenti alle fasce deboli (Nocera, 2001).

La capillare esperienza dell'inclusione interessa, nell'a.s. 2014/15, nelle sole scuole statali, oltre 218 mila alunni e alunne certificati e le loro famiglie. Nelle scuole paritarie sono presenti oltre 12.000 alunni con disabilità. Di tutti questi alunni certificati, nell'a.s. 2014/15, gli alunni stranieri sono il 12%; nell'a.s. 2014/15 vi sono complessivamente 119.384 docenti per il sostegno di cui purtroppo ancora risultano a tempo determinato

¹¹ Nota di Gabinetto del Ministero della pubblica istruzione, prot. n. 136/FR del 24 gennaio 2007, «Legge finanziaria 2007. Sintesi illustrativa delle disposizioni concernenti il settore dell'istruzione».

¹² Legge 5 febbraio 1992, n. 104, «Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate».