

LEGGE 8 ottobre 2010 n. 170. “Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico”. Direttiva Ministeriale del 27/12/2012. Circolare Ministeriale n.8 del 06/03/2013. Nota n. 2563 Miur del 22/11/2013.

(a cura di Francesca Mereu).

I principi che sono alla base del nostro modello d'inclusione 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. Le/Gli alunne/i con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale, alunne/i con disabilità/alunne/i senza disabilità, non rispecchia più, pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale, l'identificazione delle/degli alunne/i 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'O.M.S. 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 (B.E.S.) dell'alunno/a, prescindendo da preclusive tipizzazioni. In questo senso, ogni alunna/o, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: 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 sempre più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante.

In tale ottica, assumono un valore strategico i Gruppi Territoriali per l'Inclusione che rappresentano l'interfaccia fra l'Amministrazione e le Istituzioni Scolastiche e tra le scuole stesse, in relazione ai Bisogni Educativi Speciali. Essi integrano le proprie funzioni (con riferimento al D.M. 12/07/2011, poi, integrato e modificato dal D.Lgs. 66/17), 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, di potenziamento del contesto scolastico, mediante le nuove tecnologie, ma anche offrendo un ausilio ai docenti secondo un modello cooperativo di intervento.

Bisogni Educativi Speciali (B.E.S.).

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunne/i 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 B.E.S.** (in altri paesi Europei ‘Special Educational Needs’) e comprende **tre macro categorie: 1)** quella

della **disabilità**; 2) quella dei **Disturbi Specifici di Apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici**; 3) **quella dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale**.

Per **“Disturbi Evolutivi Specifici”** intendiamo, oltre i **Disturbi Specifici dell’Apprendimento (D.S.A.) anche i Deficit del linguaggio, delle abilità verbali, della coordinazione motoria**, ricomprendendo, per la comune origine dell’età evolutiva, anche quelli **dell’iperattività e dell’attenzione (Attention Deficit Hyperactivity Disorder - A.D.H.D.)**, mentre il **funzionamento intellettuale limite, può essere considerato un caso di confine tra la disabilità e il disturbo specifico**. Tutte queste differenti problematiche, ricomprese nei disturbi evolutivi specifici non vengono o possono non venire 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 170/10, a tal punto, rappresenta un punto di svolta, poiché apre un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio, enunciati nella legge 53/2003, nella prospettiva della “presa in carico” dell’alunna/o con B.E.S. da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall’insegnante per il sostegno.

Legge 170/10: nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico.

Le/Gli alunne/i con ‘disturbi specifici’ 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, alunne/i e studenti/esse con D.S.A. (Disturbo Specifico dell’Apprendimento) e, non solo, 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. È bene precisare, tuttavia, che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella Legge 170/2010, danno diritto a 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 oppure più in generale, presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale oppure al contrario, nelle aree non verbali, come nel caso del disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non verbale oppure, ancora più in generale di bassa intelligenza non verbale, associata ad alta intelligenza verbale, qualora, queste condizioni compromettano, sostanzialmente, la realizzazione delle potenzialità dell’alunna/o e il suo percorso scolastico: è anche il caso di un disturbo dello spettro autistico, molto lieve, che non rientri nelle casistiche previste dalla Legge 104/92). Si tratta di un approccio non meramente clinico, che dovrebbe garantire l’individuazione di metodologie e strategie di intervento, correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola, sempre più, inclusiva e accogliente. Le **Leggi 53/2003 e 170/2010** costituiscono le **norme primarie di riferimento, riviste dal Decreto Lgs. n. 66/17, dal Decreto Lgs. n. 62/17**, discendenti dalle deleghe della “Buona Scuola”, che hanno rivisto e riorganizzato le norme dell’inclusione scolastica e conseguentemente le **“Linee Guida 2011 per il diritto allo studio degli/delle alunni/e e degli/delle studenti/esse, con disturbi specifici di apprendimento” e “Le Linee Guida 2009 per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità”**, cui ispirarsi per le iniziative da intraprendere con questi

casi. Queste norme, infatti, evidenziano, come alcune difficoltà di apprendimento, vengano a prevedere alcuni progetti educativi, di insegnamento, mirati, che garantiscano, all'interno delle nostre Istituzioni Scolastiche, forme di flessibilità didattica valorizzata per favorire, davvero in ogni studente/essa, la possibilità di raggiungere i medesimi obiettivi degli altri.

Così, come citato **nell'articolo n.1**, la Legge 170/2010, è rivolta all'insegnamento per le persone con D.S.A. introducendo forme didattiche adeguate, agevolazioni e supporti all'apprendimento che, le scuole devono adottare. Per la prima volta sono state introdotte in un testo legislativo, sia la definizione di D.S.A. sia quella di dislessia, disortografia e disgrafia, discalculia.

Dislessia: disturbo specifico che riguarda la difficoltà di imparare a leggere. Si manifesta nell'incapacità di riconoscere o ricordare le parole scritte, nella lettura, con trasposizioni e inversioni di parole e sillabe, in una minore correttezza e rapidità della lettura ad alta voce.

Disgrafia: disturbo specifico della scrittura che si manifesta con la difficoltà nella rapidità di scrittura e nella realizzazione grafica. Fa riferimento al controllo degli aspetti grafici e formali ed è collegata al momento motorio-esecutivo, della prestazione; si manifesta come una minore fluidità e qualità dell'aspetto grafico della scrittura. La disgrafia riguarda l'utilizzo, in fase di scrittura, del codice linguistico, in quanto tale ed è all'origine di una minore correttezza del testo scritto. Il disturbo viene fatto risalire ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura.

Disortografia: disturbo specifico della scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica. Numerosi errori ortografici e lentezza nella scrittura, possono essere segnali caratteristici.

Discalculia: disturbo specifico di scrittura che si manifesta con difficoltà negli automatismi oppure dell'elaborazione dei numeri. In particolare riguarda l'elaborazione del calcolo nella componente:

- a) dell'organizzazione della cognizione numerica, in questo caso, essa interviene sugli elementi di base dell'abilità numerica ovvero nel riconoscimento immediato di alcune dimensioni di qualità, nei meccanismi di quantificazione, seriazione, comparazione, nelle strategie di composizione/scomposizione di quantità e nel calcolo mentale;
- b) delle procedure del calcolo ovvero la lettura e la scrittura dei numeri, l'incolonnamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi di calcolo.

I disturbi possono sussistere separatamente oppure contemporaneamente e, allora, si parla di comorbilità.

L'articolo n.2, indica la modalità con cui vengono perseguiti, quelli riconosciuti come obiettivi fondamentali:

- a) garantire il diritto all'istruzione;
- b) garantire il successo scolastico attraverso misure didattiche di supporto;
- c) garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
- d) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
- e) adottare forme di verifica e valutazione adeguate alle necessità formative delle/degli studentesse/studenti;
- f) preparare gli insegnanti a sensibilizzare i genitori, nei confronti delle problematiche legate ai D.S.A.;
- g) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;

- h) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
- i) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Con riferimento **all'articolo n.3**, l'approccio alla diagnosi D.S.A. è effettuata nell'ambito di trattamenti specialistici già assicurati dal S.S.N. a legislazione vigente ed è comunicata dalla famiglia, alla scuola di appartenenza dello/a studente/essa. La diagnosi viene effettuata per gli/le studenti/esse che, nonostante attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà. È compito della scuola di ogni ordine e grado, comprese le Scuole dell'Infanzia, attivare, previa comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di D.S.A., quindi, viene anche specificato il percorso della diagnosi che è gratuita: prima dei diciotto anni, è effettuata da un neuropsichiatra infantile, mentre dopo il raggiungimento della maggiore età, da un neurologo. Pur non sussistendo un modello unificato nazionale di diagnosi, essa dovrebbe contenere i test somministrati, le motivazioni del medico specialista esaminante e chiara indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative. La legge, non stabilisce, in merito, un termine in cui deve essere consegnata, la diagnosi. Negli anni conclusivi di ciclo, orientativamente si fa riferimento al 31/03. La didattica personalizzata parte dalla consegna della diagnosi, ma la scuola, può, anche, dichiarare di non avere i tempi tecnici per il P.D.P. e applicare misure d'urgenza, come può essere, un tempo più lungo per l'espletamento delle prove. La diagnosi di D.S.A. può essere formulata con certezza a conclusione della seconda classe della Scuola Primaria.

La formazione del personale docente di qualsiasi ordine e grado, è prevista dall'**articolo n.4**, per aiutare gli insegnanti a riconoscere i segnali precoci e le difficoltà che potrebbero essere legati a un disturbo specifico dell'apprendimento. In particolare ogni docente, per se e collegialmente:

- a) durante le prime fasi degli apprendimenti scolastici, cura con attenzione l'acquisizione dei prerequisiti fondamentali e la stabilizzazione delle prime abilità di scrittura, lettura e calcolo, ponendo l'attenzione ai segnali di rischio ai fini di un'eventuale precoce segnalazione;
- b) segnala alla famiglia, il persistere delle difficoltà, nonostante gli strumenti di recupero;
- c) visiona la certificazione diagnostica, presente;
- d) procede in collaborazione con i colleghi, alla realizzazione di percorsi didattici individualizzati e personalizzati;
- e) adotta modalità di verifica e valutazione adeguati e coerenti;
- f) realizza incontri di continuità con i colleghi del precedente e successivo ordine e grado;
- g) provvede di propria iniziativa o su segnalazione del pediatra, a far valutare l'alunno ai fini della diagnosi;
- h) condivide le linee elaborate nella documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati;
- i) formalizza con la scuola un patto educativo/formativo che prevede l'autorizzazione ad applicare ogni strumento compensativo e le strategie dispensative ritenute più idonee da tutti i docenti del C.d.C., cosiddetto Piano Didattico Personalizzato (P.D.P.);
- j) sostiene la motivazione e l'impegno dell'alunno/a nel lavoro scolastico;
- k) verifica che vengano portati a scuola i materiali didattici richiesti;

l) verifica, regolarmente, lo svolgimento dei compiti assegnati a casa.

Secondo ***l'articolo n.5*** gli studenti con diagnosi D.S.A. hanno diritto di fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari, quali:

a) didattica individualizzata e personalizzata; intendendo con il termine "*individualizzato*", interventi calibrati sul singolo individuo, comprendente tutte quelle attività di recupero che può svolgere, per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze; intendendo con il termine "*personalizzato*", interventi a misura di ciascun discente, con particolare riferimento, anche in base alla L.53/2003 e D.Lgs 59/2004, all'offerta didattica sulla specificità e unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano la classe di appartenenza dello studente, considerando le differenze sotto il profilo qualitativo. Si sostanzia attraverso l'impiego di varie strategie e metodologie per promuovere il successo formativo, come l'uso di mediatori didattici, come schemi, mappe concettuali, attenzione ai diversi stili di apprendimento e la calibrazione degli apprendimenti. Con "piano di studio personalizzato", si intende quindi un piano di studio basato sulle esigenze di ogni singolo/a alunno/a; il P.D.P., previo incontro tra insegnanti e genitori dovrà contenere: i dati anagrafici, il tipo di disturbo, le metodologie adottate, con particolare riferimento agli strumenti compensativi e alle misure dispensative e le tipologie di verifiche personalizzate adottate. Tale documento, così, come evidenziato dalla normativa, è flessibile e dinamico nel senso che può essere modificato e permette a insegnanti e genitori di individuare le metodologie più idonee all'apprendimento per lo/la studente/essa.

b) strumenti compensativi (mezzi di apprendimento alternativi e tecnologie informatiche). Ne fanno parte:

- le mappe concettuali che permettono la trasformazione dei contenuti rendendoli più intellegibili da parte degli/delle studenti/esse;
- l'uso del computer e l'utilizzo di software, videoscritture, audiolibri, sintesi vocali, testi digitali, calcolatrici, poi, la legge parla di "altro", che è molto importante, in quanto negli/nelle alunni/e si possono presentare caratteristiche peculiari. Tali strumenti hanno lo scopo di garantire un buon livello di autonomia allo/a studente/essa, per valorizzarne le abilità e per garantire le esigenze evolutive, nel senso che questi strumenti si possono alternare a seconda dell'evolversi delle problematiche. A questo proposito è bene precisare che consentendo l'uso agli/alle alunni/e, non si vogliono dare né agevolazioni, né vantaggi, nel senso che non vengono forniti per rendere lo studio meno pesante, ma per far sentire, meno, il disagio nel momento in cui vivono difficoltà che non permettono loro di sentirsi a proprio agio.

c) misure dispensative, ove risulti utile, atte all'esonero della lingua straniera: nell'insegnamento della lingua straniera c'è la dispensa dalla prova scritta che, viene svolta in forma orale. Le misure dispensative sono delle strategie che consentono agli/alle insegnanti e alunni/e di ipotizzarle, per permettere loro di affrontare le verifiche in modo più adeguato. Sono degli accorgimenti che ci permettono una calendarizzazione delle verifiche, di preferire le verifiche orali a quelle scritte, di dare dei tempi supplementari durante le prove scritte, di dare delle valutazioni che diano più importanza

ai contenuti, che non alla forma, una dispensa dal prendere gli appunti e che studino dagli appunti, perché per gli/le alunni/e con D.S.A. ascoltare, scrivere e rileggere non è semplice, una dispensa dal corsivo, quando questo crea problemi; con particolare riferimento alle lingue straniere, riconoscere che la stessa lettera, può avere suoni diversi presenta notevoli difficoltà, per le/gli alunni/e con D.S.A. Per lingue straniere si può richiedere sia la dispensa che l'esonero, nei casi più gravi, valutando gli obiettivi minimi, è prevista la possibilità di fare riferimento ad un programma modificato. In questo caso, sarà necessario, anche, valutare i progressi raggiunti. In caso di esonero fino alla 3^a classe della Scuola Secondaria di I° grado, potrà essere conseguito il diploma effettivo, mentre nella Scuola Secondaria di II° grado, non potrà essere conseguito il diploma, ma solo il rilascio di un attestato formativo.

d) agli/alle studenti/esse sono garantite adeguate forme di verifica per quanto concerne gli Esami di Stato, di ammissione all'Università e universitari.

Le misure per i familiari, sono riportate nell'**articolo n.6** che fino alla Scuola Secondaria di I° grado, riconoscono alla famiglia degli/delle studenti/esse, con D.S.A. per l'assistenza alle attività scolastiche a casa, la possibilità di usufruire di orari di lavoro flessibili. Inoltre esplicita, a chiare lettere, che tali modalità di esercizio del diritto succitato, sono previste dai Contratti Collettivi Nazionali di Lavoro.

Le disposizioni di attuazione previste nell'**articolo n.7** prevedono l'istituzione, presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di un Comitato tecnico-scientifico composto da esperti di comprovata competenza, sui D.S.A. 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.

Con riferimento all'articolo n.7 è importante fare riferimento, sempre nell'ambito delle disposizioni di attuazione, anche alle Linee Guida per il diritto allo studio degli/delle studenti/esse D.S.A. 2011, allegato al D.M. n. 5669/2011, che pongono l'attenzione, anch'esse, sul dovere di predisporre metodologie didattiche efficaci, per il raggiungimento del successo formativo degli/delle alunni/e con D.S.A. Le Linee Guida presentano alcune indicazioni, basate sulle recenti conoscenze scientifiche, per realizzare interventi didattici individualizzati e personalizzati e per utilizzare gli strumenti compensativi e le misure dispensative. Indicano, altresì, il livello essenziale delle prestazioni richieste alle Istituzioni Scolastiche e agli Atenei, per garantire il diritto allo studio degli/delle alunni/e con D.S.A.

Un discorso particolare si deve fare a proposito di alunne/i e studenti/esse con problemi di controllo attentivo e/o dell'attività, spesso definiti con l'acronimo A.D.H.D. che può, anche essere associato ad un D.S.A. o altre problematiche e che 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, pari a quasi 80.000 alunni/e (fonte I.S.S.). Con notevole frequenza l'A.D.H.D. 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/della bambino/a, ragazzo/a con A.D.H.D. si attua senz'altro, quando è presente una sinergia fra famiglia, scuola e

clinica. Le informazioni fornite dalle/dagli insegnanti, hanno una parte importante per il completamento della diagnosi e la collaborazione della scuola: è un anello fondamentale nel processo riabilitativo. In alcuni casi, il quadro clinico, particolarmente grave, anche per la comorbidità con altre patologie, richiede l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, come previsto dalla Legge 104/92. Tuttavia, vi sono moltissimi/e ragazzi/e con A.D.H.D 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 170/10 per alunni/e e studenti/esse con disturbi specifici di apprendimento.**

Anche gli/le alunni/e con potenziali intellettivi non ottimali, descritti generalmente con le espressioni di "funzionamento cognitivo limite o borderline", ma anche con altre espressioni come "disturbo evolutivo specifico misto" e specifiche differenziazioni, qualora non rientrino nelle previsioni delle Leggi 104/92 e 170/10, richiedono particolare considerazione. Si può stimare che questi casi si aggirino intorno al 2,5% dell'intera popolazione scolastica, cioè circa 200.000 alunni/e.

Si tratta di bambini/e o ragazzi/e, 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/e di loro il ritardo è legato a fattori neurologici ed è frequentemente in comorbidità con altri disturbi, per altri/e, invece, si tratta soltanto di una forma lieve di difficoltà tale, per cui, se adeguatamente sostenute/i e indirizzate/i verso i percorsi scolastici più consoni alle loro caratteristiche, potranno avere una vita normale. Gli interventi didattici ed educativi hanno, come sempre, anche in questi casi, un'importanza fondamentale.

Dalle considerazioni sopra esposte si evidenzia, in particolare, la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunne/i e studenti/esse con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti/e i/le bambini/e, ragazzi/e della classe con BES, ma articolato, che serva come strumento di lavoro in itinere per gli/le insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate. Le scuole, con determinazioni assunte dai Consigli di Classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico, possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali, degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/2010 (D.M. 5669/2011), meglio sviluppate nelle allegate Linee Guida.

Si è detto che vi è 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 le/gli alunne/i 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 delle/degli stesse/i docenti e dirigenti scolastici, il MIUR ha sottoscritto un accordo quadro con l'Università, presso le quali sono attivati corsi di Scienza della Formazione, finalizzati

all'attivazione di corsi di perfezionamento professionale e/o master, rivolti al personale della scuola. L'attivazione di 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.

Con riferimento all'organizzazione territoriale, per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica, quanto previsto dalla Legge 170/2010 è stato rivisto e aggiornato dal D.Lgs. n. 66/2017 che ha redistribuito le funzioni e gli obiettivi, creando i Gruppi Territoriali d'Inclusione (G.T.I.), al posto dei Centri Territoriali di Supporto (C.T.S.) e i Gruppi di Lavoro per l'Inclusione Regionali e Provinciali, (G.L.I.R. e G.L.I.P.) istituiti presso gli Uffici Scolastici Regionali e Provinciali, già analizzati nel dettaglio a proposito della Legge 104/92 integrata dal D.Lgs. n. 66/2017.

In questa sede è importante riconoscere quanto la Legge 170/2010 abbia, anche, in questa dimensione, determinato una svolta, nella creazione a livello territoriale di una rete inclusiva che, sempre più, rappresenti un punto di riferimento per le scuole e sappia coordinare le proprie attività con Servizi Sanitari, Centri di Ricerca, di Formazione e documentazione, Associazioni e famiglie, nel rispetto delle strategie generali definite dal Ministero centrale. Il coordinamento con il territorio, auspicato dalla normativa presente, assicura, infatti, una migliore efficienza e efficacia nella gestione delle risorse disponibili e aumenta la capacità complessiva del sistema di offrire servizi adeguati. A livello di singole scuole, la ricaduta strettamente connessa alla nascita di Gruppi di Lavoro Territoriali, coordinati in una rete inclusiva, dovrebbe consentire di individuare modelli di relazione atti a garantire azioni di consulenza, formazione, monitoraggio e raccolta di buone pratiche, perseguendo come obiettivo prioritario un coinvolgimento sempre maggiore di insegnanti curricolari e di sostegno. Obiettivo di tale organizzazione territoriale, sarebbe pervenire, in primis, ad un reale coinvolgimento dei Collegi dei Docenti e dei Consigli di Istituto che porti all'adozione di una politica interna delle scuole per l'inclusione, che assuma una trasversalità e centralità, rispetto al complesso dell'offerta formativa.

Direttiva Ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali del 27/12/2012 e Circolare Ministeriale n.8 del 06/03/2013.

Prima di introdurre i contenuti degli ultimi provvedimenti del Ministero dell'Istruzione è bene fare un breve riferimento alla "scala gerarchica" delle norme, esistente nel nostro ordinamento giuridico, cioè, alle fonti del diritto. Con riferimento alla produzione normativa primaria, abbiamo un primo livello, al quale appartengono la Costituzione e le leggi costituzionali, al di sotto ci sono i regolamenti dell'Unione Europea, che sono indicati, come norme di secondo livello. Al terzo livello troviamo le leggi dello Stato e le leggi regionali, come Decreti Ministeriali e Decreti legislativi (nel nostro caso: Legge 104/92 e Legge 170/10). Con riferimento alla produzione normativa secondaria, invece, troviamo i regolamenti, cioè, normativa di quarto livello, ai quali fanno riferimento, ad esempio, le direttive, note e circolari ministeriali. Infine, all'ultimo posto troviamo gli usi o consuetudini. Le fonti più importanti prevalgono su quelle di livello inferiore: una norma creata da una fonte di grado superiore non può essere modificata da una fonte inferiore, mentre una norma di grado inferiore può essere modificata da una fonte superiore. Questo principio che caratterizza il nostro sistema giuridico, viene detto principio gerarchico.

La Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, è certamente un documento di notevole importanza, intitolata “Strumenti d’intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” era stata pubblicata dal Ministero dell’Istruzione, nel gennaio 2013. È importante perché accoglie una serie di orientamenti da tempo presenti nei Paesi dell’Unione Europea, completando il quadro dell’inclusione scolastica. Com’è noto, infatti, il nostro sistema scolastico è stato il primo, in Europa, a introdurre l’inclusione scolastica generalizzata, degli/delle alunni/e con disabilità e ha riordinato i principi della stessa, con le Linee Guida del 04/08/2009, con la Legge 170/2010 e le Linee Guida del 12/07/2011, relative, queste ultime, all’inclusione degli/delle alunni/e, con D.S.A. Con questa Direttiva Ministeriale si individuano indicazioni, anche, sull’inclusione di quegli alunni che non siano certificabili né con disabilità, né con D.S.A., ma che abbiano difficoltà di apprendimento dovute a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale.

Con Bisogni Educativi Speciali (B.E.S.), si intendono esattamente, alunni con disabilità, alunni con D.S.A. e alunni con svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. A tutte queste tipologie, la Direttiva del 27/12/112 estende i benefici della citata Legge 170/2010, vale a dire le misure dispensative e compensative, recitando al paragrafo 1.5. che *“Tutte 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, non discutibili, possono avvalersi per tutti gli/le alunni/e con Bisogni Educativi Speciali degli strumenti compensative e altre misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/10 (D.M.5669/2011), meglio descritte nelle allegate Linee Guida”*.

È da sottolineare, come, mentre, per gli alunni con disabilità e D.S.A. la normativa ha stabilito che le certificazioni cliniche debbano pervenire esclusivamente dalle A.T.S. o da centri convenzionati o accreditati con essa, qui si parla esclusivamente di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico, non discutibili, per l’elaborazione di un Piano Didattico Personalizzato in forza della Legge n.53/2003.

Anche la Direttiva 27/12/12, prevede l’impegno da parte del Ministero ad organizzare corsi di formazione per dirigenti scolastici e docenti curricolari sulla didattica inclusiva, a favore anche di casi non certificabili. Per quanto riguarda, poi, il secondo paragrafo, esso, come la Legge 170/10, è interamente dedicato all’organizzazione territoriale per un’ottimale realizzazione dell’inclusione scolastica, successivamente integrata e aggiornata dal D.Lgs. n.66/2017.

Nota Miur n. 2563 del 22/11/2013.

La Nota Miur n. 2563 del 22/11/2013, ha come oggetto *“Chiarimenti sugli strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali”*. Attraverso questo intervento da parte del Miur si intende individuare ulteriori indicazioni e chiarimenti, relativamente all’applicazione della Direttiva 27/12/2012 *“Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione”* e della successiva C.M. n.8 del 06/03/2013, *“Anche sulla base delle richieste pervenute dalle scuole e delle esigenze rappresentate dal personale docente e dai dirigenti scolastici. Giova ricordare, inoltre che, la personalizzazione degli apprendimenti, la valorizzazione delle diversità, nella prospettiva dello sviluppo delle potenzialità di ciascuno, sono principi costituzionali del nostro ordinamento giuridico, recepiti dal D.P.R. 275/99”*, laddove è detto che *“Nell’esercizio dell’autonomia didattica le istituzioni scolastiche... possono adottare*

tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro: l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo...".

"Con riferimento alla elaborazione del Piano Didattico Personalizzato si richiama l'attenzione sulla distinzione fra ordinarie difficoltà di apprendimento e gravi difficoltà, meglio indicate con il termine disturbi di apprendimento". Così, come specificato dalla presente Nota Ministeriale, "Nella quotidiana esperienza, si riscontrano momenti di difficoltà nel processo di apprendimento, che possono essere osservati per periodi temporanei, per ciascun alunno. È dato, poi, riscontrare difficoltà che hanno un carattere più stabile, per le concause che le determinano e, che presentano un maggior grado di complessità e richiedono notevole impegno affinché siano correttamente affrontate".

Continua la Nota Ministeriale "Il disturbo di apprendimento ha, invece, carattere permanente e base neurobiologica. La scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturali secondo i bisogni e la convenienza; pertanto la rilevazione di una mera difficoltà di apprendimento non dovrebbe indurre alla attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un P.D.P.".

Il contributo di una delle voci più autorevoli della psicologia e pedagogia speciale, cioè, il Professor Dario Ianes, con riferimento alla Direttiva del 27/12/12, C.M. n.8 del 06/03/2013 e la Nota del Miur n.2563 del 22/11/2013, sulla base di una visione bio-psico-sociale di funzionamento della persona, mette in evidenza le spinte dettate dai succitati interventi del Miur sul nuovo lavoro discrezionale e valutativo del Consiglio di Classe, per la Scuola Secondaria e del Team docenti per la Primaria, non tanto sui percorsi vincolati al P.E.I. Legge 104/92 e al P.D.P./Legge 170/10, ma nei nuovi percorsi, perché è proprio lì che, è necessario, sia per i Consigli di Classe che i Team docenti, prendere su di sé, una responsabilità pedagogico-didattica e questo costituisce un interessante punto di sviluppo.

Egli ipotizza, con un esempio, per spiegare, quanto appena affermato, che se in una classe, ci si dovesse trovare, di fronte ad un/a alunno/a con A.D.H.D. in INPUT, allora il Consiglio di Classe/Team docenti, dovrebbe, in primis, analizzare i suoi bisogni e i suoi problemi comportamentali e relazionali, poi, in un secondo tempo, in OUTPUT, il tipo di personalizzazione e il tipo di P.D.P. da formalizzare, cioè, non si tratta di ipotizzare, secondo la normativa vigente, una qualche dispensa, ma il tutto è incentrato, su come fare diversamente le stesse cose degli altri e come il Consiglio di Classe/Team docenti, dovrebbe calibrare aspettative, obiettivi e modalità con cui raggiungerli, come organizzare il lavoro di gruppo e individuale, la partecipazione alle altre attività della classe. Tutto questo è un compito strategico e pedagogico, sia con riferimento all'analisi dei bisogni, che per la formalizzazione del percorso, che rispetti la situazione di funzionamento apprenditivo e partecipativo dell'alunno/a, in questo esempio, A.D.H.D. Proprio in questi casi, si gioca il contenuto e la spinta della Nota Miur 22/11/13, che fa ricorso all'autonomia pedagogico-didattica per costruire una forma personalizzata di intervento formalizzata, cioè il P.D.P. pari a quelli che vengono elaborati in maniera più vincolante dalla logica delle Leggi 104/92 (con il P.E.I.) e 170/10. Quindi le spinte, proposte da questi provvedimenti normativi del MIUR, quali la Direttiva 27/12/12, la C.M. n.8 06/03/2013 e la Nota Miur del 22/11/2013, possono essere ricondotte a due significative azioni:

- 1) una sul versante della lettura dei bisogni, degli/delle alunni/e;

2) l'altra sul versante della didattica inclusiva, strutturalmente inclusiva.

Sul versante della lettura dei bisogni, succede, quindi, che il C.d.C./Team docenti, comincia a leggere pedagogicamente i bisogni dei/delle vari/e alunni/e, sia che abbiano una certificazione o diagnosi medica, sia che non ne abbiano, in questo modo, si esce dalla logica del “pezzo di carta medico”, che mi dice cosa devo fare. A questo punto, siamo noi, come insegnanti, come C.d.C./Team docente, esperti in pedagogia e didattica che leggiamo i bisogni di funzionamento a prescindere dalla diagnosi o certificazione medica, noi che, a valle e non a monte, dei processi che leggiamo sui vari fattori che il modello bio-psico-sociale, mi pone in evidenza. Se, infatti, si riuscisse a fare questo, sarebbe importantissimo, perché, si andrebbe verso “l'equità nel riconoscimento dei vari bisogni degli/delle alunni/e”, perché, possiamo avere in classe un alunno con problemi di comportamento senza “pezzo di carta medico”, con molti più bisogni, rispetto al caso, ad esempio, di un alunno con Sindrome di Down, che magari ha una diagnosi medica, ricca di elementi problema, ma con una modalità di funzionamento nell'apprendimento e nella partecipazione, più tranquilla e meno complessa, che non il caso dell'alunno/a che non ha né diagnosi e né certificazione medica, che li manifesta in questo momento e, magari, tra un anno non li avrà più.

Allora, alla luce di una attenta analisi dei bisogni, ci si chiede: “La forza di una valutazione pedagogica, qual è?” La risposta ci viene dal contesto bio-psico-sociale, cui dobbiamo fare riferimento e, cioè, come funziona un alunno dentro un contesto o meglio, dentro una serie di contesti e situazioni, a prescindere dall'origine delle sue difficoltà, cioè, l'origine certificata o diagnosticata da un medico.

Allora, il **primo scenario**, che sembra aver aperto l'insieme delle iniziative normative succitate, sui bisogni educativi speciali, è quello della “equità pedagogica”, nel riconoscimento dei bisogni e come gli/le alunni/e funzionano nei vari contesti scolastici, a prescindere dai “bolli” vari, come diagnosi e certificazioni mediche. Questo significa leggere i B.E.S. su base I.C.F. e non tanto per il “bollo medico o psicologico” che si portano addosso.

Il **secondo scenario** è quello dell'attività relativa alla didattica inclusiva, perché nel nostro paese, abbiamo tanti riferimenti che ci dicono che si può oppure si dovrebbe fare una didattica strutturalmente inclusiva, cioè, tagliare su misura le proposte didattiche, sulle caratteristiche e bisogni degli/delle alunni/e, nel senso che, non dobbiamo aspettare che arrivi il “bollo” o strumenti burocratici formali per dare forma a individualizzazioni o personalizzazioni. Infatti, costruire una didattica inclusiva, non è la somma di tanti documenti sulla base, ad esempio, di una didattica frontale, che coinvolge poco attivamente le/gli alunne/i e che non sa modificarsi; no, questa non è assolutamente, una didattica inclusiva, quando applichi un P.E.I. o un P.D.P.

Ha senso pensare ad una didattica strutturalmente inclusiva ed è, solo allora che, può ospitare forme di individualizzazione e personalizzazione più o meno formali e più o meno strutturate in un contesto che è quello della individualizzazione/personalizzazione per tutti, cioè, differenziazione per tutti, per le difficoltà ovvero le eccellenze più o meno stabili che, in questo modo, trovano dei modi diversi per esprimere il massimo delle potenzialità di ciascuno. Ecco, sembra che, le ultime azioni normative da parte del Ministero, rispetto agli alunni con B.E.S. ci proiettino verso una sempre più centrale ed estesa responsabilità pedagogica dei C.d.C./Team docenti, estrapolandola dagli automatismi che

norme più potenti e vincolanti, quali le Leggi 104/92 e 170/10, li hanno spesso obbligati a seguire. Quindi, queste ultime azioni normative, pongono al centro dei C.d.C./Team docenti, questa responsabilità di altissimo livello e valore professionale: da un lato leggere i bisogni degli/delle studenti/esse, cercando di sganciarsi il più possibile, dai “bolli medici” e dall’altro lato, costruire una didattica strutturalmente inclusiva per tutti che ospiti più facilmente le varie forme più o meno formalizzate delle programmazioni personalizzate. Questi scenari non contemplano il raggiungimento di obiettivi semplici, ma molto più interessanti che potrebbero costituire una buona base dalla quale partire, per creare una scuola strutturalmente inclusiva che possa costituire una svolta significativa al nostro ordinamento scolastico in qualsiasi ordine e grado.

Un particolare paragrafo della presente Nota Miur, è stato dedicato agli/alle alunni/e con cittadinanza non italiana.

Si riporta il testo integrale, ricordando quanto previsto dalla Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, per gli studenti inseriti a scuola, che non hanno un’adeguata conoscenza della lingua italiana, di poter utilizzare due ore di insegnamento, previste per la seconda lingua straniera, al potenziamento dell’alfabetizzazione della lingua italiana.

“Con particolare riferimento agli/alle alunni/e con cittadinanza non italiana e ciò è stato già chiarito nella C.M. n.8/2013 per il fatto che essi necessitano di interventi didattici relativi all’apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite P.D.P. Si tratta di quegli/quelle alunni/e neoarrivati in Italia, ultratredicenni, provenienti da paesi di lingua non neolatina. Non deve costituire elemento discriminante la provenienza da altro paese o la mancanza della cittadinanza italiana. Come detto tali eventi, dovrebbero avere, comunque, natura transitoria. È opportuno ricordare che tutte queste iniziative hanno lo scopo di offrire maggiori opportunità formative attraverso la flessibilità dei percorsi e non certo di abbassare il livello dell’apprendimento. In questo caso il P.D.P. va inteso come uno strumento in più, per curare la metodologia alle esigenze dell’alunno/a o meglio alla sua persona, rimettendo alla discrezionalità del C.d.C. tutte le decisioni relative alle scelte didattiche e alle modalità di valutazione. Quindi, anche qui, la personalizzazione, non è mera questione procedurale che riduce la relazione educativa a formule, acronimi e adempimenti burocratici. Un corretto approccio è da ricondurre al Piano dell’Offerta Formativa, rispetto alle tematiche dell’inclusione e del riconoscimento delle diversità, alla valorizzazione di ogni individuo nella comunità educante, alla capacità della scuola stessa ad individuare soluzioni adeguate ai diversi problemi”.

Per il resto la Nota Miur del 22/11/2013 indirizza circa l’organizzazione territoriale dei gruppi inclusivi, peraltro, modificata dal D.lgs n.66/2017.

Con riferimento a quest’ultima produzione normativa secondaria, Direttiva Ministeriale 27/12/2012, Circolare Ministeriale n.8 del 06/03/2013 e la Nota Miur n. 2563 del 22/11/2013, che ha avuto l’importante compito di integrare i principi sanciti dalle Leggi fondamentali dell’inclusione, come la Legge 104/92 e la Legge 170/10, con le tesi pedagogiche delle voci più autorevoli e competenti espresse, dagli studiosi nel campo della Scienza della formazione, psicologia, pedagogia e didattica speciale, è necessario, anche, considerare la situazione che vive la scuola italiana da più di vent’anni in termini di scarsi investimenti, risorse umane e materiali. Si può affermare, infatti, che l’unico supporto importante, sia stato quello proveniente dalla Legge 107/15, che sì, ha investito tante risorse, ma non sempre in maniera consona, mirata ed efficace. Infatti, il forte impegno legato

alla elaborazione, approvazione e attuazione dei Piani Didattici Personalizzati, richiede un forte impegno, per l'elevato numero di alunni con D.S.A. e B.E.S. inseriti all'interno delle Istituzioni Scolastiche. Questo processo di personalizzazione si è rivelato, certamente, significativo, ma bisognerebbe mettere la scuola e i docenti nelle condizioni di poterlo attuare. Infatti, oggi più che mai, anche per le scellerate politiche attuate, ci troviamo a gestire classi molto numerose, soprattutto in entrata, con numeri elevati di alunni con B.E.S. Sarebbe, quindi, auspicabile un utile e serio investimento, sia in termini di riduzione degli alunni per classe, ma anche in termini di potenziamento dell'organico, perché, davvero, si possa garantire l'elaborazione e l'attuazione di P.D.P. per la reale applicazione della normativa e il raggiungimento per tutti gli alunni del pieno successo formativo.