

LICEO “G. CESARE – M. VALGIMIGLI”

Classico – Linguistico – Scienze Umane – Sc. Umane opz. Economico Sociale



Presidenza e Segreteria:
Via Brighenti, 38 – 47921 Rimini
Tel. 0541-23523 Fax 0541-54592
e-mail: RNPC01000V@istruzione.it
www.liceocesarevalgimigli.it
C.M. RNPC01000V - C.F. 91059030402



I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI NELLA SCUOLA ITALIANA

1. Riferimenti storici

Anche nel nostro Paese, l'avvento della scolarizzazione di massa a partire dalla metà degli anni Cinquanta del secolo scorso ha accelerato l'interesse verso l'educazione speciale e i bisogni speciali. L'attenzione si è catalizzata prevalentemente sul processo di integrazione dei minori disabili; tuttavia, progressivamente - fino ad arrivare all'inizio del nuovo secolo - a tale interesse se ne è aggiunto uno nuovo, riguardante un'altra considerevole parte di minori con Bisogni Educativi Speciali (BES).

In questo modo, in particolare nell'ambiente scolastico, la categoria della diversità oltre che dai cosiddetti “handicappati” (disabilità mentale, fisica, sensoriale) è stata ampliata dalla presenza di altri soggetti con differenti difficoltà educative/apprenditive, di coordinazione motoria, relazionali, socio-culturali, ecc.

In Italia, sebbene la riflessione fosse stata già da tempo affrontata da più parti (solo come esempio: Cornoldi, 1999; D'Alonzo, 2002; Cottini, 2004; Crispiani, 2007; Ianes-Macchia, 2008), il riconoscimento formale dei BES è partito proprio dalla scuola con la pubblicazione della D.M. del 27 dicembre 2012 (a completamento della legge n. 170 del 2010 che aveva normato la gestione degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento). Tale introduzione in realtà seguiva di oltre trent'anni la prima comparsa ufficiale della questione Special Educational Needs affrontata nel Rapporto conclusivo redatto in Gran Bretagna nel 1978 dalla *Commissione di indagine sull'Educazione dei bambini e dei giovani handicappati*. (Warnock, 1978)

Il Rapporto determinò un punto di svolta nell'educazione dei minori disabili e con difficoltà, in quanto – in opposizione al modello biomedico ancora imperante - spostava il focus dell'analisi non su ciò che non andasse nel disabile, ma su ciò di cui avrebbe avuto bisogno per migliorare;

affrancando l'intera concezione della disabilità da una visione prevalentemente negativa e aprendo nuove direzioni sulla questione delle differenze in educazione.

Ma se il Rapporto "Warnock" ha costituito l'apripista, la Conferenza mondiale dell'UNESCO, svoltasi a Salamanca nel 1994, ha rappresentato la consacrazione internazionale dei BES (*Special Educational Needs*). In particolare nella Dichiarazione finale, considerando i minori con BES tutti coloro – e dunque non solo i disabili – che evidenziano a vario titolo difficoltà di apprendimento, si sottolineava la necessità immediata di garantire a questi ultimi un'educazione in contesti scolastici normali,

come passaggio cruciale per superare i comportamenti discriminatori, per creare comunità accoglienti e per sviluppare società inclusive. (UNESCO, 1994, p. 6)

2. Differenti modelli interpretativi e realizzativi

Sebbene dalla seconda metà degli anni Novanta l'inclusione scolastica dei minori con disabilità e BES assurga a obiettivo di riferimento sul piano internazionale, le risposte dei Paesi europei alla richiesta della Dichiarazione finale di Salamanca si sono dimostrate nel tempo particolarmente differenziate, sia nei modelli interpretativi che realizzativi.

Goussot (2007) ha cercato di riassumerle in tre macro categorie che vedono l'Italia e la Svezia inseriti nella cosiddetta *opzione unica*, attraverso cui hanno cercato di garantire la frequenza ai minori con BES nella scuola normale e comune a tutti.

Invece, la Francia, Il Regno Unito, la Spagna, la Germania, la Finlandia hanno optato per *l'approccio molteplice*, con la presenza di diversificati servizi più o meno integrati; mentre il Belgio francofono e i Paesi Bassi hanno preferito il mantenimento di insegnamenti distinti, separati, adottando la cosiddetta proposta delle *due opzioni parallele*.

Non può sfuggire la considerazione che alla base di tali differenze, oltre che le motivazioni di natura teorica e di politica educativo-scolastica, vi siano state le differenti classificazioni degli alunni. *L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* (OECD) attraverso il *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) nel suo primo Rapporto (OECD, 1995) riconosce la presenza di due modelli: il primo, il più diffuso, prevalentemente "medico" che classifica gli alunni in riferimento alle menomazioni, deficit e handicap; il secondo, in via di diffusione, che utilizza la categoria dei BES.

Il problema caratteristico di questo secondo modello, evidenziato in modo preminente nei successivi report, è la stessa variegata distribuzione di alunni in essa inseriti, con una forbice che va dal 2 al 19% della popolazione scolastica, dovuta alla differente interpretazione dei Bisogni Educativi Speciali nei vari contesti nazionali.

Da qui discende la scelta della stessa OECD di invitare tutti i paesi membri ad adottare una comune classificazione costituita da tre sottocategorie BES, che sarà la stessa applicata nella scuola italiana con il DM del 27.12.2012 e che commenteremo di seguito.

Per i sostenitori questa classificazione era in grado di dar conto anche delle differenze diffuse tra gli studenti con difficoltà e di favorire un miglior intervento didattico individualizzato/personalizzato, identificato - in genere - con la fruizione di aiuti aggiuntivi (compensativi e/o dispensativi) per conseguire il migliore risultato scolastico possibile.

Ben presto, però, sono emerse perplessità nell'utilizzo della stessa macro-categoria dei BES. Innanzitutto, questa non consentirebbe di avere chiari i suoi limiti e di poter distinguere ciò che in un bisogno educativo sia speciale dal non speciale. (Terzi, 2011)

Il rischio evidente è quello che l'inevitabile incremento di alunni e studenti in difficoltà potrebbe legittimare l'idea di una scuola prevalentemente a rischio e problematica. (Pavone, 2013)

Così come, l'introduzione di questa nuova categorizzazione originerebbe una nuova forma di etichettamento, di esclusione, in piena contraddizione con gli stessi obiettivi per cui la Dichiarazione finale di Salamanca aveva ufficializzato l'utilizzo dei BES. Mentre i sociologi dell'educazione sostenitori del modello sociale della diversità sostengono che i BES siano un'ulteriore e nuova costruzione di barriere e di emarginazione sociale. (Armstrong et al., 2000)

Un'opposizione particolarmente rilevante in merito è quella sostenuta dal cosiddetto *capability approach*, con chiaro riferimento alle teorie di A. Sen.

Come prospettiva normativa l'approccio dell'economista-filosofo indiano è fondato sul concetto di libertà individuali fondamentali, o *capabilities*, che sono essenziali per la qualità della vita. Il ben-essere, come per lo sviluppo personale, non è dipendente dalla quantità di beni materiali o strumentali in possesso, ma da

ciò che le persone sono effettivamente in grado di essere (being) e di fare (doing).

(Nussbaum, 2000, p. 40)

Sen (1993) sostiene che il successo di una società, inteso anche in termini di giustizia sociale, debba essere valutato primariamente in relazione alle libertà sostanziali di cui i membri della società possono avvalersi e delle occasioni reali (possibilità) che i soggetti hanno di realizzare quel livello di funzionamento auspicabile (*functionings*) – realizzazione personale - ritenuto accettabile per il loro stesso ben-essere.

Alcune *capabilities* di base, fondamentali e quindi particolarmente importanti per l'uguaglianza sono: l'essere nutriti, avere un'abitazione, essere educati e in salute, la possibilità di partecipare in pubblico senza vergognarsi, esercitare i propri diritti.

La diversità umana deve essere al centro di ogni approccio etico-normativo del benessere e di conseguenza la sua versione di *capability approach* pone l'eterogeneità umana come elemento fondamentale. Per questo la povertà viene definita come deprivazione di *capabilities*, e lo svantaggio sociale come una limitazione di *capabilities*. Applicando tale approccio alla disabilità e ai BES, emerge una loro differente interpretazione non più centrata sul deficit o sul disturbo, sulla inabilità o sul disadattamento, ma sulla capacità di funzionamento. Il ricorso a tale categoria rende privo di ogni significato l'utilizzo di qualunque categorizzazione ed evidenzia la necessità che venga data ad ogni soggetto, anche con disabilità o con BES, la possibilità di poter progettare su ciò che liberamente desidera fare in funzione del proprio ben-essere, in base alle proprie diversità in un contesto sociale che lo aiuta nel suo perseguimento.

Ai sopra elencati dubbi teorici, si aggiungono le incertezze che emergono dalle pratiche educativo-didattiche, connesse ai problemi di gestione nelle scuole da parte dei docenti curricolari degli stessi alunni/studenti con BES.

In particolare in quella italiana - in maniera progressivamente più diffusa man mano che si procede dalla scuola primaria fino alla secondaria di secondo grado – la limitata formazione in entrata e in-itinere specifica produce in molti docenti difficoltà nel gestire le relazioni interpersonali, come anche gli opportuni interventi didattici, contribuendo ad incrementare, anziché ridurre, i disagi dei cosiddetti alunni/studenti con “BES”.

La stessa pratica diffusa tra i docenti curricolari di attendere l'acquisizione della certificazione medica (non sempre – come evidenzieremo tra poco - *conditio sine qua non* per agire con gli studenti con BES) per legittimare interventi educativo-didattici personalizzati, non fa che inevitabilmente alimentare

la visione “diffettologica” degli studenti con Bisogni Educativi Speciali agli occhi degli adulti coinvolti – insegnanti in primis, educatori e famiglia – perché questa potrebbe interporre un’ipoteca pregiudiziale sulle aspettative di successo scolastico. (Pavone, 2015, p. 53)

Ad alimentare il pieno sostegno al concetto di BES è, invece, il gruppo di ricerca trentino che fa riferimento a Ianes (2011) e che ne sostiene la sua utilità se fondato sulla base della *International Classification of Functioning, Disability and Health* –ICF - (WHO, 2001). Per cui

il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, che consiste in un funzionamento problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall’eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata. (Ianes, Cramerotti, 2011, p. 148)

L’interpretazione in questo caso è che pur se nelle persone con BES vengano evidenziate molteplici situazioni afferenti alla disabilità, ai deficit, ai disturbi evolutivi specifici, allo svantaggio socio-culturale tra loro decisamente diverse, queste sono accomunate da un funzionamento per qualche aspetto problematico che non consente loro di soddisfare adeguatamente ai propri bisogni.

La tradizionale diagnosi clinica nosografica ed eziologica, individuando ciò che non va nel soggetto impone il suo inserimento in una categoria piuttosto che in un’altra, con il conseguente rischio di un’ulteriore etichettatura. Con l’utilizzo dell’ICF, invece, quello che interessa è il reale funzionamento della persona.

Il modello ICF è radicalmente bio-psico-sociale; ci obbliga a considerare la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone, e non solo gli aspetti biostrutturali. (Ibidem, p. 142)

Nell’ICF il funzionamento, in particolare quello educativo-apprenditivo, è la risultante delle reciproche influenze tra sette fattori rappresentativi di ogni persona: le condizioni fisiche, le funzioni e le strutture fisiche, le capacità e le *performances* a riguardo delle attività personali, la partecipazione sociale e i fattori contestuali.

Ciò lo rende particolarmente fluido, in quanto si manifesta in modi molto diversi a seconda la combinazione differente di questi fattori. Allo stesso modo, una difficoltà di funzionamento è determinata da problematicità in almeno uno dei fattori rappresentativi, come pure nella loro interazione.

Ragion per cui il modello ICF consente di riconoscere le molteplici e differenti situazioni racchiuse nella macrocategoria dei BES, delle quali numerose non sarebbero state individuate dal modello bio-medico tradizionale.

Alcune di esse (le situazioni di BES degli alunni - nostro inciso) saranno caratterizzate da problemi biologici, corporei e di attività personali, altre principalmente da problemi contestuali ambientali, di attività personali e di partecipazione, altre primariamente da fattori contestuali ambientali, altre principalmente da difficoltà di partecipazione sociale, discriminazione, ostilità e così via. (Ibidem, p. 158)

3. Andare oltre la categoria BES

Al di là delle contrapposizioni tra i sostenitori e gli oppositori dell'utilizzo della categoria BES, non va trascurato il fatto che essa comunque sia stata pensata quale strumento di migliore conoscenza dei bisogni e della comprensione dell'altro.

E, in particolare nell'ambito scolastico, essa può consentire l'attuazione di una didattica inclusiva capace di far positivamente interagire bisogni personali, dinamiche interpersonali e contestuali. Tuttavia, occorre vigilare affinché le buone intenzioni non vengano disattese e gli effetti prodotti da una malintesa sua interpretazione possano produrre risultati decisamente divergenti da quelli sperati. Già l'utilizzo del concetto di "bisogno" può originare distorsioni perché:

rinvia immediatamente alla dimensione fisiologica ed organica della persona, più che alla sua dimensione olistica e alla sua complessità... Il bisogno è la risposta dell'organico alla vita, ma non all'esistere. (Moliterni, 2014 bis, p. 102)

A maggior ragione l'utilizzo improprio dell'acronimo BES rischia di aggiungere una nuova categorizzazione discriminatrice a quelle già esistenti. Con l'intento di differenziare per mirare le azioni specifiche, il classificare ha in sé la potenzialità di produrre la separazione di un nuovo insieme di persone dal tutto, con il paradossale esito dell'esclusione sociale.

... D'altra parte è proprio per questa ragione che in Europa da più parti l'espressione Special Educational Needs (SEN) sia stata abbandonata a favore di altre.

... In Svezia, il concetto SEN è stato superato già dal 2010 a favore dell'espressione "Pupils in Needs of Special Support", mentre in Scozia si parla di "Additional Support Needs" già dal 2004 e in Inghilterra dal 2013 si utilizza l'espressione "SEN with and without statements", mentre in Spagna, Scozia e Brasile i SEN includono le eccellenze. (Moliterni, ibidem, p. 105).

Invece, occorre andare oltre i nominalismi per incontrare sempre le singole persone che si celano dietro quelle espressioni. Questa è la ragione che sottende il ragionevole dubbio con cui accogliere ogni nuova espressione che voglia in qualche modo sposare un bisogno particolare. Occorre, invece, andare oltre i BES, poiché questa categoria – come le altre – serve a comprendere meglio solo alcune condizioni e situazioni inique. Nella complessità delle diversità, alcuni studenti si presentano con deficit, altri con disturbi dell'apprendimento, altri ancora con difficoltà socio-ambientali, o talenti e capacità eccelse, chi con stili cognitivi specifici, ecc..

Però, come sostiene lo stesso Moliterni (*ibidem*), tutti gli scolari/alunni/studenti hanno il diritto di essere compresi, perché ciascuno è portatore di esigenze particolari. Per questo nulla vieta di interessarsi degli studenti con BES, ma non superando la soglia del bisogno di conoscenza.

Poiché se tentati dal desiderio di predittività, si rischia di correlare i bisogni con le certificazioni, in un'ottica funzionalista neopositivista che non dà attenzione alla persona e di conseguenza relega l'attività formativa in una dimensione individualista che non sa dare attenzione, invece, alla cura.

L'obiettivo inclusivo è di abbandonare i termini-frontiera a vantaggio dei termini legame. La nostra società ha bisogno di termini e concetti ripartiti e condivisi, inclusivi, in coerenza con il diritto di tutti al patrimonio sociale, senza tuttavia cancellare la diversità e la specificità delle situazioni. (Gardou, 2012, pp. 82-84)

4. La normativa scolastica italiana sui BES. La D.M. del 27.12. 2012

L'emanazione da parte del MIUR di tre dispositivi normativi interni tra dicembre del 2012 e novembre del 2013 ha di fatto completato il processo di ripensamento della disabilità in un'ottica più allargata, avviato dalla legge n. 118 del 1971 (che introdusse nuove norme a favore dei mutilati e degli invalidi civili) e che, passato attraverso l'allora innovativa legge n. 517 del 1977 (la prima negli Stati occidentali ad aver consentito l'inserimento nella scuola e nelle classi comuni di tutti gli

alunni cosiddetti handicappati, fino allora tenuti separati nelle scuole speciali e/o nelle classi differenziali) e la legge quadro n. 104 del 1992 (*per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*), ha trovato il suo compimento nella più recente legge n. 170 del 2010 (a tutela dei Disturbi Specifici di Apprendimento).

In particolare la D.M. del 27 dicembre 2012: *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*; la C.M. n. 8 del 6 marzo 2013: *Indicazioni operative concernenti la direttiva ministeriale 27 dicembre 2012*, e la Nota ministeriale n. 2563/13 del 22 novembre 2013: *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Chiarimenti*, hanno introdotto la macro categoria dei BES nella scuola italiana ed innescato un movimento di opinione ampio in ambito accademico come in quello associativo, sia favorevole che in opposizione alla sua immissione e diffusione, come abbiamo a grandi linee illustrato precedentemente.

Il testo della D.M. del 27 dicembre 2012, a firma dell'allora Ministro Francesco Profumo, chiarisce che nell'area dei Bisogni Educativi Speciali sono comprese tre ampie sottocategorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

Nella stessa D.M. si chiarisce che in particolare, per “disturbi evolutivi specifici” si debbano intendere, oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività; mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico.

Tutte queste differenti problematiche, ricomprese nei disturbi evolutivi specifici, non vengono o possono non venir certificate ai sensi della legge n. 104 del 1992, non dando conseguentemente diritto alle provvidenze ed alle misure previste dalla stessa legge quadro, e tra queste, all'insegnante specializzato per il sostegno.

Inoltre, il testo specifica che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella legge n. 170 del 2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma.

Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi specifici del linguaggio o – più in generale - presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale) o, al contrario, nelle aree non verbali (come nel caso del disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non-verbale o – più in generale - di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale, qualora però queste

condizioni compromettano sostanzialmente la realizzazione delle potenzialità dell'alunno) o di altre problematiche severe che possono compromettere il percorso scolastico (come ad es.: un disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla legge n. 104 del 1992).

Si sottolinea che un approccio educativo, non meramente clinico dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente, senza bisogno di ulteriori precisazioni di carattere normativo.

Per quanto concerne l'adozione di strategie di intervento per i BES, nella suddetta Direttiva si evidenzia, in particolare, la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o riferito a tutti i bambini/alunni/studenti della classe con BES, articolato che serva come strumento di lavoro *in itinere* per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

Le scuole – con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico – possono avvalersi per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della legge n. 170 del 2010.

Nel testo ministeriale si sottolinea quanto sia sempre più urgente adottare una didattica che sia “denominatore comune” per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva, più che una didattica speciale.

L'art. 2 della stessa D.M 27.12.2012 prescrive gli adeguamenti necessari ai precedenti dispositivi normativi riguardanti l'organizzazione territoriale per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica.

Infatti, è data facoltà agli Uffici Scolastici Regionali integrare o riorganizzare la rete regionale dei Centri Territoriali di Supporto (CTS)¹, secondo eventuali nuove necessità emerse in ordine alla qualità e alla distribuzione del servizio.

Nello stesso articolo si elencano le funzioni dei CTS, sinteticamente identificabili in:

- informano i docenti, gli alunni, gli studenti e i loro genitori delle risorse tecnologiche disponibili, sia gratuite sia commerciali;
- organizzano iniziative di formazione sui temi dell'inclusione scolastica e sui BES;

¹ Istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali in accordo con il MIUR mediante il Progetto “Nuove Tecnologie e Disabilità” – Ottobre, 2005. I Centri sono collocati presso scuole polo e la loro sede coincide con quella dell'istituzione scolastica che li accoglie

- raccolgono le buone pratiche di inclusione realizzate dalle istituzioni scolastiche e, opportunamente documentate, le condividono con le scuole del territorio di riferimento, sia mediante l'attività di informazione, anche attraverso il sito internet, sia nella fase di formazione o consulenza;
- ricevono ogni anno fondi dal MIUR per l'informazione e formazione condotta direttamente dagli operatori e/o esperti, per l'acquisto di ausili e per il funzionamento del CTS (spese di missione, spese per attività di formazione/autoformazione degli operatori). Altre risorse possono essere messe a disposizione dagli Uffici Scolastici Regionali;
- possono farsi promotori, in rete con le Istituzioni scolastiche, di intese e accordi territoriali con i servizi sociosanitari del territorio.

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

Nelle intenzioni della normativa, la creazione di una rete diffusa e ben strutturata tra tutte le scuole ed omogenea nella sua articolazione avrebbe reso concreta la possibilità per i docenti di avere punti di contatto e di riferimento per tutte le problematiche inerenti i Bisogni Educativi Speciali.

A livello di singole scuole, la Direttiva Ministeriale auspica una riflessione interna che, tenendo conto delle risorse presenti, individui possibili modelli di relazione con la rete dei CTS e dei CTI, al fine di assicurare la massima ricaduta possibile delle azioni di consulenza, formazione, monitoraggio e raccolta di buone pratiche, perseguendo l'obiettivo di un sempre maggior coinvolgimento degli insegnanti curricolari, attraverso – ad esempio – la costituzione di gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica.

5. Circolare Ministeriale del 06.03.2013

Occorre ribadire che la Direttiva Ministeriale del 27.12.2017 ha suscitato immediati pareri e valutazioni contrastanti non solo in ambito accademico, ma anche tra docenti e tra le differenti sigle sindacali.

In particolare, il timore maggiore è stato quello di una deriva sanitaria degli interventi e a seguire le perplessità riguardanti l'applicazione del dispositivo ministeriale.

I maggiori fraintendimenti, ancora particolarmente diffusi, si sono addensati intorno alla convinzione che i BES fossero una terza categoria di alunni in difficoltà, dopo quella dei disabili e quella dei DSA, in ciò disattendendo la chiara intenzione della Direttiva di indicare in chiave

sistemica i BES come una macro-categoria all'interno della quale ritrovare le tre sottocategorie dei: disabili, dei disturbi evolutivi specifici e dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

Eguale confusione si è generata nell'utilizzo del Piano Didattico Personalizzato (PDP), come pure nella stesura e funzione del Piano Annuale d'Inclusione (PAI).

Tutto ciò ha reso necessaria la stesura degli altri due dispositivi sopra citati. Nel primo, la C.M. del 6 marzo 2013 – a firma del Capo Dipartimento, dott.ssa Lucrezia Stellacci – si chiarisce che, fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, è compito doveroso dei Consigli di classe o dei team dei docenti (nelle scuole primarie) indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed, eventualmente, di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni.

Si ribadisce come la presa in carico dei BES debba essere al centro dell'attenzione e dello sforzo congiunto della scuola e della famiglia.

È necessario che l'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con Bisogni Educativi Speciali sia deliberata in Consiglio di classe - ovvero, nelle scuole primarie, da tutti i componenti del team docenti - dando luogo al PDP, firmato dal Dirigente scolastico (o da un docente da questi specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia. Ove non fosse presente certificazione clinica o diagnosi, il Consiglio di classe o il team dei docenti avrebbero dovuto fornire le opportune motivazioni, verbalizzando le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche; ciò al fine di evitare contenzioso.

Tale precisazione risulta particolarmente efficace, perché da un lato evita di ritenere che possa essere sufficiente una qualunque, anche temporanea, situazione di difficoltà per redigere un PDP (banalizzando tale strumento didattico, ma anche il concetto stesso di azione personalizzata), dall'altro che senza certificazioni non si possa procedere alla sua stesura, esasperando la deriva medicalizzante dell'agire pedagogico-didattico.

A conferma di tale linea procedurale, nella C.M. si raccomanda per gli studenti in possesso di una diagnosi di DSA rilasciata da strutture private, nelle more del rilascio della certificazione da parte di strutture sanitarie pubbliche o accreditate, di adottare comunque gli interventi metodologico-didattici previsti dalla legge n. 170 del 2010.

A dirimere contrastanti interpretazioni sulla terza macro categoria BES: Area dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, il Capo Dipartimento chiarisce che tale tipologia di

studenti con BES dovrà essere individuata sulla base di elementi oggettivi (ad es., la segnalazione degli operatori dei servizi sociali, oppure di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche).

Per questi alunni, in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana, è ugualmente possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative. Il tutto dovrà essere costantemente monitorato onde valutarne l'efficacia e, soprattutto, avrà carattere transitorio e attinente ad aspetti didattici più che agli strumenti adottati.

Per quanto concerne le azioni a livello delle singole istituzioni scolastiche, sempre nella stessa C.M. si evidenziano gli aspetti salienti del PAI (Piano Annuale per l'Inclusività) riferito a tutti gli studenti con BES presenti in ciascuna scuola e redatto dal GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione) al termine di ogni anno scolastico (entro la fine del mese di giugno).

A tale scopo, il GLI di ogni scuola procederà ad un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell'anno appena trascorso e formulerà un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell'anno successivo.

6. Nota Ministeriale del 27.06.2013

Il PAI, dunque, risulta essere strumento fondamentale per l'istituzione scolastica, non solo dal punto di vista didattico, ma anche amministrativo. Infatti, in base a quanto in esso dichiarato; passando attraverso discussione e deliberazione del Collegio dei Docenti, degli Uffici competenti dell'USR, del GLIP e del GLIR; si determinerà l'assegnazione annuale delle risorse di sostegno e del personale specializzato.

Pertanto, nella Nota Ministeriale del 27 giugno 2013 si ribadirà che scopo del Piano Annuale per l'Inclusività è fornire un elemento di riflessione nella predisposizione del POF, di cui ne è parte integrante.

Il PAI, infatti, non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa contribuire ad

accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi, (Nota Min. 27 giugno 2013)

per creare un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola "per tutti e per ciascuno". Esso è prima di tutto un atto interno della scuola autonoma, finalizzato all'autoconoscenza e alla pianificazione, da sviluppare in un processo responsabile e attivo di crescita e partecipazione.

In questa ottica di sviluppo e monitoraggio delle capacità inclusive della scuola, il PAI non va dunque interpretato come un "piano formativo per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali". Questo non è un "documento" per chi ha bisogni educativi speciali, ma è lo strumento per una progettazione della propria offerta formativa in senso inclusivo, è lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, le linee guida per un concreto impegno programmatico per l'inclusione,

basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie. (Ibidem)

Tali complessi e delicati passaggi – proprio perché l'elaborazione del PAI non si risolve in un processo compilativo, di natura meramente burocratica – richiedono un percorso partecipato e condiviso da parte di tutte le componenti della comunità educante, dando modo e tempo per approfondire i temi delle didattiche inclusive, della gestione della classe, dei percorsi individualizzati, nella prospettiva di un miglioramento della qualità dell'integrazione scolastica.

7. Nota Ministeriale del 22.11.2013

Ulteriori chiarimenti relativamente all'applicazione della D.M. del 27 dicembre 2012 vengono inseriti nella Nota Ministeriale del 22 novembre 2013.

In particolare soffermandoci sul primo, riguardante il PDP (Piano Didattico Personalizzato), si sottolinea la distinzione tra ordinarie difficoltà di apprendimento, gravi difficoltà e disturbi di apprendimento.

Nella quotidiana esperienza didattica si riscontrano momenti di difficoltà nel processo di apprendimento, che possono essere osservati per periodi temporanei in ciascun alunno. È dato poi riscontrare difficoltà che hanno un carattere più stabile o comunque, per le concause che le determinano, presentano un maggior grado di complessità e richiedono notevole impegno affinché siano correttamente affrontate. Il disturbo di apprendimento ha invece carattere permanente e base neurobiologica. (Nota Min., 22.11.2013)

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

Per questo, la suddetta Nota Ministeriale precisa che nella Direttiva del 27 dicembre 2012 si è voluto in primo luogo fornire tutela a tutte quelle situazioni in cui sia presente un *disturbo* clinicamente fondato, diagnosticabile ma non ricadente nelle previsioni della legge n. 104 del 1992, né in quelle della legge n. 170 del 2010.

In secondo luogo, si sono volute ricomprendere altre situazioni che si pongono comunque oltre l'ordinaria difficoltà di apprendimento, per le quali dagli stessi insegnanti sono stati richiesti strumenti di flessibilità da impiegare nell'azione educativo-didattica.

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

Si ribadisce che, anche in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o di DSA, il Consiglio di classe è autonomo nel decidere se formulare o non formulare un Piano Didattico Personalizzato, avendo cura di verbalizzare le motivazioni della decisione.

È quindi peculiare facoltà dei Consigli di classe o dei team docenti individuare - eventualmente anche sulla base di criteri generali stabiliti dal Collegio dei docenti – casi specifici.

8. DLGS n. 66/2017 attuativo della L. 107/2015

Nel maggio del 2017 sono stati pubblicati gli otto decreti attuativi previsti dall'art. 1 c. 181 della legge n. 107 del 2015.

In particolare, di nostro interesse è il DLgs n. 66 del 2017 recante "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica".

Il Decreto si compone di 20 articoli, raccolti in 6 Capi.

L'art. 2 precisa che il decreto si applica esclusivamente agli alunni certificati con disabilità ai sensi dell'art. 3 della legge n. 104 del 1992, ribadendo l'importanza del Piano Educativo Individualizzato che deve essere condiviso e che è parte integrante del progetto individuale.

Scorrendoli cronologicamente si possono rilevare i seguenti contenuti:

- per la prima volta il riferimento al principio dell'"accomodamento ragionevole", di cui all'art. 24 della Convenzione ONU sulle persone con disabilità, ratificata dall'Italia con la legge n. 18 del 2009;
- si sottolinea l'importanza del progetto individuale che deve essere condiviso *"fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici o privati, operanti sul territorio"*;
- non esiste più un tetto massimo al numero di alunni con disabilità nella stessa classe. Ci si potrebbe pertanto trovare con classi con elevato numero di alunni con disabilità nelle singole classi;
- ogni scuola dovrebbe formulare annualmente un PAI ed inserire nel PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) gli indicatori previsti dall'INVALSI, indicando a che livello sono stati raggiunti ed esplicitando come obiettivi da raggiungere quelli in cui risulta deficitaria;
- ciascuna scuola dovrebbe esplicitare i criteri che ha utilizzato per la formulazione del PEI di ciascun alunno, tenendo conto dei bisogni educativi scaturenti anche dalle diverse situazioni di disabilità;
- ogni scuola dovrebbe esplicitare come, quando e quanto ha coinvolto i diversi soggetti operanti per l'inclusione, ad esempio docenti curricolari, per il sostegno, assistenti per l'autonomia e la comunicazione, collaboratori e collaboratrici scolastici/che e altri soggetti;
- si introduce l'obbligo di inserire nei "protocolli" (questionari) di valutazione e autovalutazione del sistema di istruzione anche gli indicatori di qualità concernenti l'inclusione scolastica. Potrà così avvenire che scuole oggi risultanti eccellenti, poichè

non si tiene conto in modo significativo degli indicatori della qualità dell'inclusione scolastica, potrebbero vedersi abbassare tale valutazione ove risultassero livelli scarsi della qualità inclusiva realizzata; viceversa scuole oggi valutate a livello di semplice sufficienza potrebbero ricevere una valutazione maggiore se dimostrassero di aver realizzato un'eccellente qualità inclusiva;

- si dispone la distinzione netta sia per compiti che per composizione di due commissioni: quella medico-legale dell'INPS per l'accertamento della disabilità, quella dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare (UVM) dell'ASL integrata dalla famiglia e da un docente della scuola per la redazione del Profilo di Funzionamento (che integra la vecchia Diagnosi funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale) secondo il modello bio-psico-sociale dell'ICF;
- il nuovo Profilo di Funzionamento consiste nella descrizione delle funzioni corporee, ivi comprese quelle intellettive, danneggiate e delle potenzialità delle singole persone, tenendo conto delle "facilitazioni" e delle "barriere" presenti nel contesto di vita della persona. Ciò significa che non si guarda più alla disabilità solo come "realtà ontologica" della persona, come previsto dall'art. 3 della legge n. 104 del 1992, ma il livello di gravità della stessa può essere attenuato o peggiorato dalle situazioni contestuali;
- sulla base del Profilo di Funzionamento viene redatto il Progetto Individuale da parte del Comune di residenza (in collaborazione con la famiglia e degli operatori necessari). il Piano Educativo Individualizzato (PEI) da parte del consiglio di classe con la partecipazione dei genitori e il supporto dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare. E' redatto all'inizio di ogni anno scolastico di riferimento, a partire dalla scuola dell'infanzia, ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona. Nel passaggio tra i gradi di istruzione, compresi i casi di trasferimento fra scuole, è assicurata l'interlocuzione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione;
- definisce gli strumenti per l'effettivo svolgimento dell'alternanza scuola-lavoro, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di inclusione, fugando le interpretazioni che ritengono che l'alternanza non sia obbligatoria per gli alunni che seguono un PEI differenziato;
- nuova procedura per la richiesta e l'assegnazione delle ore di sostegno. Il Dirigente Scolastico, sentito il GLI e sulla base dei singoli PEI, propone al GIT la quantificazione dell'organico relativo ai posti di sostegno.

Il GIT (Gruppo per l'Inclusione Territoriale) è un nuovo organo istituito in ciascun ambito territoriale e composto da personale direttivo, docente e ispettivo nominato dall'USR (Ufficio Scolastico Regionale). Valutate le proposte di ore di sostegno dei singoli Dirigenti Scolastici, effettua una propria proposta all'USR circa il numero delle ore di sostegno da assegnare alle singole scuole.

L'USR assegna le risorse nell'ambito dell'organico dell'autonomia di propria spettanza;

- vengono elevati a rango di norma legislativa il PAI che è parte integrante del PTOF) e il GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione), organo di consulenza delle singole scuole.²

Dalle pur numerose indicazioni ed innovazioni introdotte appare evidente che occupandosi specificatamente della disabilità, il Decreto Legislativo 66/2017 ignori totalmente i BES “non certificati”, indicando le tutele riservate a quanti usufruiscono della legge n. 104 del 1992 o della legge n. 170 del 2010.

E' come se queste ultime inserite nella D.M. 27 dicembre 2012 dal ministro Profumo per gli alunni con BES senza certificazione di disabilità o di DSA siano state d'un colpo abrogate nel silenzio collettivo e senza motivazioni, a meno che – come non pochi hanno sostenuto - non costituisca la premessa per la eliminazione della stessa categoria dei BES.

9. Nota Ministeriale del 03.04.2019

Invece, il 3 aprile 2019, Carmela Palumbo - Capo Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione del MIUR - ha diffuso una Nota Ministeriale a chiarimento in ordine agli alunni con BES, non palesando alcuna intenzione di soppressione della stessa categoria.

² Il D. Lgs 96/2019, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*, , entrato in vigore il 12 settembre 2019, tra le numerose novità ha:

introdotto, a livello della singola istituzione scolastica, il Gruppo di Lavoro Operativo per la progettazione per l'inclusione dei singoli alunni con accertata condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica. Si tratta, in altre parole, di una legittimazione del GLHO, fino ad oggi lasciato in ombra dalla legislazione e inserito solo in sporadici riferimenti come operativo, ma destinato ad essere sostituito dal GLI. In seguito alla modifica del decreto si chiarisce il rapporto di sinergia e azione complementare ai fini dell'inclusione scolastica tra GLO (a livello di singoli alunni) e GLI (a livello di intero Istituto)

riconosciuto e istituzionalizzato la realtà dei Centri Territoriali di Supporto e delle Scuole Polo come importante supporto per l'inclusione scolastica

definito in modo più preciso i ruoli del GIT: essi costituiscono da un lato la cinghia di trasmissione a livello di ambito territoriale tra Istituzioni e Ufficio Scolastico Regionale e, dall'altro, sono un punto di riferimento e supporto per i gruppi per l'inclusione delle singole Istituzioni scolastiche

I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI NELLA SCUOLA ITALIANA

L'intero contenuto della Nota è volto a rinforzare la validità e la pertinenza dell'attenzione ai BES ai fini della piena realizzazione dell'inclusione scolastica, ritenuta valore primario nell'ambito delle politiche scolastiche nazionali.

Si sottolinea in particolare che gli interventi a favore dei BES, ben ancorati da numerose pregresse disposizioni ministeriali,

mirano ad assicurare agli alunni con bisogni educativi speciali, bisogni che possono assumere anche forma transitoria, gli adeguati strumenti di supporto indispensabili per la loro partecipazione alla vita scolastica su un piano di uguaglianza con gli altri compagni e compagne di classe. (Nota Min. 03.04.2019)

In modo particolare si ribadisce la validità del Piano Didattico Personalizzato, che non è e non deve ridursi a mero atto burocratico, quale strumento inclusivo ed equo per consentire all'alunno/studente di dialogare e cooperare con il gruppo classe per il raggiungimento degli obiettivi previsti secondo il ritmo e lo stile di apprendimento di ciascuno.

Ragion per cui il PDP è da considerarsi vero e proprio strumento di attuazione di interventi di "cura educativa", in cui la prospettiva pedagogica riveste maggiore significatività di quella clinica.

Nella stessa Nota Ministeriale si plaude, confermandone la correttezza interpretativa, all'iniziativa di quelle istituzioni scolastiche che hanno inteso includere nella "famiglia" dei bisogni educativi speciali anche gli studenti ad alto potenziale intellettuale – *Gifted children* – che non di rado si ritrovano in situazioni di criticità con conseguenti situazioni di disagio che vanno affrontati in un'ottica inclusiva con l'eventuale valutazione di un percorso di personalizzazione formalizzato in un PDP.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- Armstrong D., Armstrong F., Barton L., *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, D. Fulton Publishers, London, 2000
- Cornoldi C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1999
- Cottini L., Morganti A., *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci Editore – Studi Superiori, Roma, 2015
- Cottini L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2004
- Crispiani P., *Dislessia come disprassia sequenziale*, Junior-Spaggiari, Parma, 2011
- Crispiani P., Giaconi C., *Indicatori di qualità dell'integrazione scolastica dei disabili*, in Canevaro A. (a cura di), 2007
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S., *Didattica speciale per l'inclusione*, Editrice La scuola, Brescia, 2015
- D'Alonzo L., *Disabilità e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia, 2002
- de Anna L., *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Guerini, Milano, 1998
- Gardou C., *La société inclusive, parlons-en!*, Éres, Toulouse, 2012
- Gaspari P., *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Editoriale Anicia, Roma, 2014
- Goussot A., *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Aracne Editrice, Roma, 2007
- Ianes D., Macchia V., *La Didattica per i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento, 2008
- Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Usare l'ICF a scuola*, Erickson, Trento, 2011
- Moliterni P., *BES: tra prospettiva inclusiva e processo*, in Rivista *L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento, Vol. 12, n.4, novembre 2014
- Nussbaum M., *Women and human development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000
- OECD, *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*, Paris, 1995
- Pavone M., *Il Bisogno Educativo Speciale: indicatore per l'erogazione di servizi o mediatore di appartenenza alla comunità classe*, Editoriale in *L'Integrazione scolastica e sociale*, 12 (2), 2013
- Pavone M., *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*, Mondadori Università, Milano, 2015
- Terzi L., *ICF e "approccio alle capacità" (capability) nel campo dell'istruzione*, in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), 2011
- UNESCO, *The Salamanca statement of freamework for action on special needs education, Salamanca*, 1994

Warnock H. M., *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, 1978,

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, 2001, <http://www.who.int/classifications/icf/en>

Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa, 2010