

**“STRUMENTI D’INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI
EDUCATIVI SPECIALI E ORGANIZZAZIONE TERRITORIALE PER
L’INCLUSIONE SCOLASTICA”:
CONCETTI CHIAVE E ORIENTAMENTI PER L'AZIONE**



Milano, dicembre 2013

Il documento è stato redatto a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia con la collaborazione dei referenti provinciali UST, dei Dirigenti scolastici del Tavolo tematico "Successo scolastico", di esperti e con la condivisione del GLIR Lombardia.

Milano, dicembre 2013



INDICE

1. Finalità del documento	pag. 5
2. La scuola inclusiva	pag. 6
2.1 Definire i Bisogni Educativi Speciali	
2.2 Evitare gli automatismi	
2.3 Progettare in funzione dell'inclusione	
2.4 Agire nelle classi sul piano della didattica e dell'orientamento	
3. Le diverse situazioni di BES	pag. 11
3.1 La lettura pedagogica dei BES e la logica dell'ICF	
3.2 Procedura di individuazione delle situazioni di BES	
4. Ruoli e compiti a livello di singola Istituzione Scolastica	pag. 13
4.1 Il team docenti / consiglio di classe e il PDP	
4.2 Personalizzazione e individualizzazione: la prospettiva didattica	
4.3 Strumenti compensativi e misure dispensative	
5. Ruoli e organismi d'istituto	pag. 18
5.1 Funzioni e figure d'Istituto	
5.2 Il GLI e il PAI	
6. Verifica e valutazione	pag. 19
6.1 Alunni con disabilità	
6.1.1 Esami di Stato	
6.2 Alunni con DSA	
6.2.1 Dispensa dalla Lingua straniera scritta	
6.2.2 Esonero dalla Lingua straniera	
6.2.3 Esame di Stato	
6.2.4 Recupero del debito scolastico	
6.3 Alunni con altre situazioni BES	
7. Le risorse e l'organizzazione territoriale a supporto dell'attuazione della Direttiva	pag. 25
7.1 Il livello regionale	
7.2 Il livello provinciale	
7.3 Il livello delle reti di scuole e delle singole scuole	
7.4 La formazione dei docenti	
8. Glossario	pag. 31
9. Principali riferimenti normativi	pag. 33





1. Finalità del documento

Con la direttiva dello scorso 27 dicembre 2012 relativa ai Bisogni educativi speciali (BES) il MIUR ha accolto gli orientamenti da tempo presenti in alcuni Paesi dell'Unione europea che completano il quadro italiano dell'inclusione scolastica.

Il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) si basa su una visione globale della persona che si accompagna efficacemente a quella del modello ICF della classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute (*International Classification of Functioning, disability and health*) fondata sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, come definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2001).

Norme primarie di riferimento per tutte le iniziative che la scuola ha finora intrapreso sono state la L. 104/1992 per la disabilità, la L. 170/2010 e successive integrazioni per gli alunni con DSA, e sul tema della personalizzazione la L. 53/2003.

La Direttiva amplia al di là dei DSA l'area delle problematiche prese in considerazione quali, ad esempio, i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività, nonché il funzionamento intellettivo limite, e introduce il tema dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

Essa inoltre, insieme alle successive note ministeriali, sposta definitivamente l'attenzione dalle procedure di certificazione alla rilevazione dei bisogni di ciascuno studente, "delinea e precisa la strategia inclusiva della scuola italiana al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà" (C..M. 6 marzo 2013), evidenzia il ruolo fondamentale dell'azione didattica ed educativa, e quindi il dovere per tutti i docenti, di realizzare la personalizzazione del processo formativo di ogni alunno, anche attraverso l'utilizzo, quando necessario, di misure dispensative e strumenti compensativi, con una "specificata attenzione alla distinzione tra ordinarie difficoltà di apprendimento, gravi difficoltà e disturbi di apprendimento". (Nota prot. 2563 22.11.2013)

Proprio in considerazione dell'ampiezza della quantità di persone coinvolte – studenti, famiglie, dirigenti scolastici, docenti e personale ATA - è evidente quanto venga toccata in profondità l'azione della scuola in tutte le sue articolazioni, dal singolo consiglio di classe o team docente, passando dagli istituti e fino agli uffici scolastici provinciali e regionali. Tutto ciò mette di fronte al potenziale rischio della difformità di risposte fornite dalle scuole, sia in termini qualitativi, sia quantitativi. E' certamente un rischio da evitare.

L'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia ha ritenuto quindi opportuno elaborare questo documento, con la collaborazione dei referenti territoriali degli UST e dei CTS, di un gruppo di Dirigenti scolastici, di esperti e con la supervisione del GLIR, per aiutare i docenti, i consigli di classe, i



team docenti e quanti operano nelle scuole a comprendere gli orientamenti dati dalla Direttiva, tenuto conto delle indicazioni contenute nella C.M.n.8 del 2013 e nella nota del 22.11.2013 e alla luce delle norme primarie di riferimento, allo scopo di impostare tempestivamente interventi appropriati, efficaci ed efficienti.

Affrontare il tema dei Bisogni Educativi Speciali (BES) nella scuola è certamente un processo complesso; pertanto questo documento nasce già secondo un'impostazione di aggiornamento ed approfondimento progressivi, in funzione anche di quanto emergerà dall'esperienza concreta di implementazione della Direttiva nella quotidianità della vita scolastica nella nostra regione.

E' per questo motivo che, da un lato, non ci si è preoccupati di approfondire tutti i temi legati ai BES nella scuola, dall'altro ci si impegna fin da ora a produrre aggiornamenti che affrontino via via i diversi aspetti e problemi non ancora esaminati dalla ricca mole di documenti che negli ultimi anni hanno delineato la strategia inclusiva della scuola a livello nazionale e a cui si rimanda necessariamente per ogni ulteriore approfondimento tematico.¹

Questo documento non intende essere un commento o una presentazione esauriente della Direttiva, ma soltanto l'evidenziazione di alcuni concetti considerati essenziali alla sua adeguata attuazione. In questo senso è stata posta cura nella citazione letterale - riconoscibile dall'uso del corsivo - della Direttiva e della Circolare, ogni volta in cui è stato possibile.

2. La scuola inclusiva

2.1 Definire i BES

La nozione di BES, di uso comune nei paesi anglosassoni, non è univocamente definita. Sebbene relativamente simili, a seconda degli autori, dei paesi e dei momenti storici, le varie definizioni presentano alcune differenze.

In linea di massima e semplificando, tutte descrivono situazioni in cui la proposta educativa scolastica quotidiana, "standard" - pur considerando una fisiologica fascia di variabilità individuale - non consente allo studente un apprendimento e uno sviluppo efficace, a causa delle difficoltà dovute a situazioni di varia natura.

A ben guardare, non si tratta di un concetto innovativo, dato che il riconoscimento di situazioni di difficoltà non dovrebbe essere estraneo alla professionalità docente. L'aspetto di novità è invece

¹ Si vedano in particolare: MIUR 2006 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, MIUR 2009 Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con la disabilità, MIUR 2011 Decreto attuativo della Legge n.170/2010. Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.



l'approccio, riferito all'uso dell'espressione "bisogni": esso infatti sposta la prospettiva dell'educatore da una posizione statica/esterna - constatare le difficoltà presentate dallo studente nel raggiungimento degli standard - ad una posizione più dinamica/coinvolta: rispondere alle necessità della persona in formazione.

E' opportuno notare che, ancora oggi, in molti casi, sono gli studenti a doversi adattare alle attività e proposte didattiche e ciò è giustificato dal fatto che le varie attività e proposte sono state messe a punto e sperimentate a lungo per rispondere proprio alle caratteristiche dello "studente tipo", il quale, per definizione, non presenta tratti particolari. Nel momento in cui invece uno studente vive una condizione che gli rende difficile o impossibile rispondere adeguatamente e produttivamente, è necessario che anche la scuola attui degli adattamenti alla propria proposta, in funzione del maggiore successo formativo possibile dello studente.

E' dalla fine degli anni '70 che la scuola si trova coinvolta nella realizzazione di un cambiamento nei fatti mai del tutto realizzato: il passaggio da programmi scolastici *da attuare* a programmazioni curriculari da *elaborare a livello collegiale e di singolo docente*. I Programmi della Scuola Media del 1979, presentando le fasi della programmazione, ponevano innanzi tutto l'accento sulla necessità di individuare le "esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni" e i "metodi, materiali e sussidi adeguati". Ricordavano inoltre di sottoporre il processo didattico a continue verifiche "che informino sui risultati raggiunti e servano da guida per gli interventi successivi".

Non apparve subito chiara la portata "rivoluzionaria" del passaggio dall'applicazione di Programmi scolastici comuni a livello nazionale a scelte decise a livello decentrato in sede di programmazione, sulla base di valutazioni collegiali e/o del singolo docente e in relazione alle effettive esigenze degli allievi destinatari delle decisioni e delle conseguenti proposte educative e didattiche. Così il D.P.R. 275/99 stabilisce che le istituzioni scolastiche, nel determinare il curriculum, debbano partire dalle effettive esigenze formative degli alunni concretamente rilevate.

Bisogni ed esigenze che richiedono una risposta tanto più urgente quanto più essi si manifestano in difficoltà di apprendimento che di fatto ostacolano la crescita, la valorizzazione e la realizzazione della persona.

Non è sufficiente, quindi, preoccuparsi di definire chi sono gli studenti in situazione di BES; importante invece è cambiare il modo di insegnare e di valutare, affinché ogni studente in relazione alla sua condizione e alla sua manifesta difficoltà, trovi la giusta risposta.

Per comodità di comprensione, l'espressione BES è utilizzata per definire tutte le situazioni in cui gli studenti incontrano importanti difficoltà nel percorso scolastico; tali situazioni possono essere ricondotte a due gruppi principali:

1. le condizioni già oggetto di interventi regolati da una normativa (L.104/1992 - L. 170/2010)



2. le altre situazioni citate dalla Direttiva o previste dalla L. 53/2003.

Nel primo caso si collocano tutte le situazioni certificate in base alla normativa specifica; nel secondo, invece, si trovano tutte le altre situazioni di studenti con difficoltà scolastica effettiva, dovute a vari motivi, comprese anche le situazioni di difficoltà diagnosticate ma non certificate o quelle al limite della patologia. Sono tali situazioni, non evidenziate e “non tutelate” da normative specifiche, che la Direttiva vuole richiamare all’attenzione delle scuole con rinnovato vigore.

Tenendo presente l’ampio spettro delle situazioni di difficoltà, la stessa Direttiva individua, come si vedrà, tre sotto categorie di BES.

2.2 Evitare gli automatismi

Un importante elemento contenuto nella Direttiva è la sottolineatura della necessità di guardarsi dal pericolo degli automatismi, il meccanismo che produce “*preclusive tipizzazioni*”.

La Direttiva si esprime in modo chiaro ed inequivocabile: non ritiene che *tutti* gli studenti appartenenti alle categorie elencate nella Direttiva esprimano BES, ma soltanto che alcuni di loro, a causa di manifeste difficoltà o di altre problematiche, possono rivelare tali bisogni.

In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta (Premessa della Direttiva BES 27.12.2012)

Ciò è ulteriormente rafforzato dalla citazione dell'ICF (*International Classification of Functioning*)

Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull’analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell’alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni....

con cui si vuole porre l'attenzione su situazioni personali specifiche, al di là e al di fuori delle varie classificazioni, come ad esempio "il" borderline, "lo" svantaggiato, "lo" straniero, e così via. In sostanza, si indica chiaramente che occorre partire dalla constatazione dell'esistenza di un bisogno di attenzione didattica specifica (e quindi dell’innalzamento di una logica di intervento personalizzato) e non dall'appartenenza ad una categoria nosografica o socioculturale che di per sé, essendo generale, non può descrivere i bisogni reali di uno studente.

2.3 Progettare in funzione dell’inclusione

Il Collegio dei docenti ha il compito di definire il curricolo in direzione inclusiva, capace di rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno e tenendo conto dei due criteri della individualizzazione e della personalizzazione, come prescritto anche, ad esempio per la scuola del primo ciclo, dalle Indicazioni Nazionali (2012).



Due sono gli strumenti fondamentali di cui dispone e che devono trovare tra loro una stretta coerenza: il POF e, all'interno di esso, il PAI, secondo la definizione più recente della C.M. 8 del 2013.

In essa, infatti, si precisa che le scuole devono *“esplicitare nel POF l'impegno programmatico per l'inclusione”*, vale a dire che ogni istituzione scolastica, dopo *“un'attenta lettura del grado di inclusività e degli obiettivi di miglioramento”* deve definire gli ambiti su cui intervenire:

- ✓ l'insegnamento curricolare
- ✓ la gestione delle classi
- ✓ l'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici
- ✓ le relazioni tra docenti, alunni e famiglie.

E' altresì necessario che nel POF siano esplicitati i *“criteri e le procedure di utilizzo delle risorse professionali presenti”*. A tal proposito viene raccomandata la logica qualitativa che si basa su un *“progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari”*.

E' opportuno, infine, che le scuole, nel POF dichiarino il loro *“impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale”*.

In merito al PAI, che non va considerato come “documento aggiuntivo o sostitutivo” del POF, ma come un suo specifico approfondimento, nella circolare si ribadisce che *“la scuola elabora una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico”* con il supporto di un Gruppo di istituto per l'inclusività che *“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”*.

La logica complessiva è quella di lavorare nella direzione di un miglioramento continuo del grado di inclusività, sulla base di una riflessione approfondita (che rimanda ad un processo di autovalutazione) e di una progettazione funzionale alle esigenze concrete degli studenti e alle risorse professionali e di esperienze della scuola.

2.4 Agire nelle classi sul piano della didattica e dell'orientamento

Anche la Direttiva, come tutto l'ampio dibattito pedagogico degli ultimi anni, riconosce che è soprattutto sul piano della classe che si realizza pienamente l'inclusione.

Il nodo fondamentale è quello di una didattica davvero inclusiva, centrata sui bisogni e sulle risorse personali, che riesca a rendere ciascun alunno protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti. Va favorita, pertanto, la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al “sapere”, rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e assecondando i meccanismi di autoregolazione.



La progettazione degli interventi da adottare riguarda tutti gli insegnanti, perché l'intera comunità scolastica è chiamata ad organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini, a gestire in modo alternativo le attività d'aula, a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare i materiali e le strategie didattiche più adeguate ai reali bisogni degli alunni.

Tutto ciò implica la necessità di dotarsi di strumenti per lavorare contemporaneamente lungo diverse direzioni: sul clima della classe, sulle metodologie e le strategie didattiche e soprattutto sulla relazione tra apprendimento-insegnamento.

Un altro nodo fondamentale è quello relativo al processo di orientamento, un processo continuo, centrato sul soggetto, che implica la sua capacità di auto-determinarsi, di scegliere il proprio futuro, di pensare, costruire e realizzare un autonomo "progetto di vita".

La dimensione orientativa coinvolge e accompagna il processo di crescita della persona lungo tutto il suo percorso di vita ed è presente nell'insieme del percorso formativo, seppur con intensità e bisogni diversificati nelle diverse età. Attraverso la conoscenza di sé, implicita nel processo di orientamento e favorita dall'azione educativa in ambito scolastico, il soggetto costruisce attivamente le competenze orientative, essenziali per effettuare le scelte funzionali alla realizzazione del proprio progetto di vita. Per sostenere tale processo due sono gli aspetti concordemente riconosciuti: l'esigenza di un'azione coordinata e sinergica di quanti svolgono una funzione in tal senso (attraverso la definizione di una rete che si costituisca intorno al soggetto), e il ruolo fondamentale della scuola quale snodo cruciale.

Pur essendo l'orientamento una dimensione intrinseca del processo formativo, esso assume una rilevanza fondamentale in particolare nei momenti di passaggio, per accompagnare e sostenere la scelta dello studente in funzione della realizzazione personale e del successo formativo. I dati del sistema scolastico, infatti, documentano che è in tali momenti, in particolare tra la scuola di primo e di secondo grado e tra quella di secondo grado e l'istruzione terziaria, che emerge pesantemente il fenomeno dell'insuccesso e la conseguente dispersione.

E' compito della scuola inclusiva, pertanto, destinare una particolare attenzione al processo di orientamento per tutti gli studenti che manifestano bisogni educativi speciali, progettando azioni specifiche ad essi dedicate, in una logica di sviluppo e di continuità formativa coerente e funzionale. Per fare ciò è necessario dotarsi di adeguati strumenti e in particolare pensare ad una progettualità esplicita e condivisa anche a livello di rete territoriale, oltre che con le famiglie degli stessi studenti: si tratta di individuare i percorsi più funzionali rilevando le attitudini di tali studenti, sostenendone le vocazioni e soprattutto superando stereotipi e preclusive canalizzazioni delle scelte.



3. Le diverse situazioni di BES

3.1 La lettura pedagogica dei BES e la logica dell'ICF

Nella logica dell'ICF si sottolinea che le difficoltà degli studenti – siano esse di tipo funzionale o socio-economico-culturale – non sono assolute e/o non "risiedono" in essi stessi (si veda a tale proposito la logica errata dell'espressione "portatore di handicap"), ma nell'incontro tra le caratteristiche dello studente e l'ambiente, sia extrascolastico che scolastico: il contesto sociale, i docenti, le loro modalità e le loro richieste, le risorse disponibili, e così via.

La Direttiva richiama l'attenzione della scuola ad una ampia gamma di situazioni che richiedono capacità di lettura pedagogica, di analisi e di specifici interventi; l'individuazione dell'alunno come persona in situazione di BES rientra pertanto nell'ambito pedagogico, quindi prerogativa della scuola, la quale deve rispondere ai bisogni di personalizzazione, in base alle caratteristiche individuali, sociali o funzionali degli studenti.

Non è possibile compilare un elenco analitico ed esaustivo di tali situazioni. Tuttavia, possono essere di aiuto le tipologie presenti nella Direttiva e nella Circolare come punto di partenza per una prima analisi delle difficoltà e dei bisogni dello studente. E' noto che anche che l'ambiente può sostenere oppure ostacolare il superamento di una difficoltà d'apprendimento e allo stesso modo, l'esperienza educativa può costituire una risorsa più o meno importante per fronteggiare la difficoltà e portare lo studente a sperimentare o meno una situazione di effettivo bisogno educativo speciale. Poiché però, ciascuno risponde in modo diversificato alle difficoltà che incontra, sia per le caratteristiche personali, sia per i contesti in cui vive, la via maestra per l'interpretazione dei bisogni dello studente è l'osservazione.

Operativamente, infatti, la strada più efficace è quella di mettere a fuoco il processo e gli strumenti che consentono ai docenti la lettura attenta della situazione e la rilevazione dei bisogni; tuttavia, per orientare l'azione delle scuole, è utile prendere in considerazione il quadro delle principali situazioni di BES che sono individuate nella direttiva. Esse (con tutti i limiti delle schematizzazioni) sono riconducibili, secondo la Direttiva, a tre categorie principali:

- ✓ quella della disabilità;
- ✓ quella dei disturbi evolutivi specifici;
- ✓ quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

Va rilevato che, in merito alle aree della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici, la scuola può trovarsi in una situazione in cui tali patologie o disturbi sono già stati diagnosticati e certificati da parte di professionisti dell'ambito clinico – riabilitativo (L. 104/92; L. 170/2010), oppure nella condizione in cui è l'osservazione sistematica dei comportamenti e delle prestazioni scolastiche dello studente che fa sospettare l'esistenza di limitazioni funzionali nello studente a causa di probabili



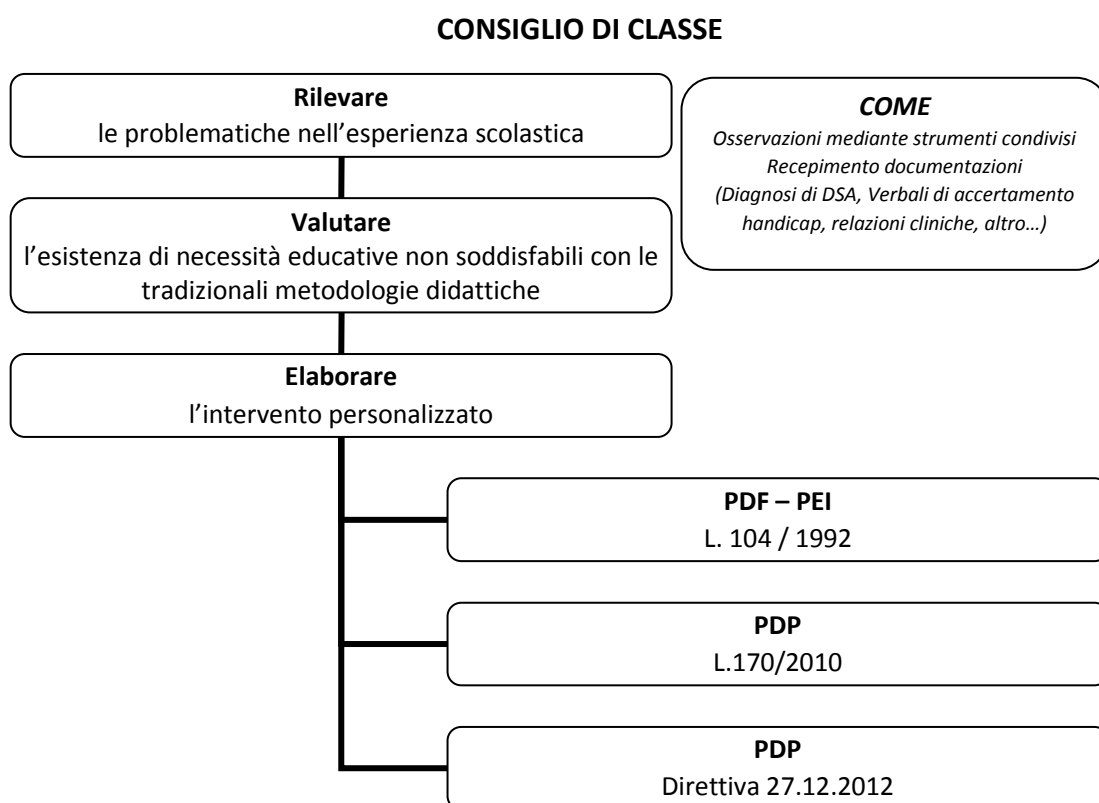
patologie o disturbi. Non vanno dimenticati inoltre, i numerosi casi di co-morbilità o di situazioni limite o *border-line*.

Più delicata è la situazione dei BES dell'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale, in cui è *l'osservazione sistematica dei comportamenti* e delle *prestazioni scolastiche* dello studente che fa sospettare con fondatezza il prevalere dei vissuti personali dei ragazzi o dei fattori dell'ambiente di vita quali elementi ostativi all'apprendimento.

L'individuazione della presenza di alunni in situazione di BES, e la scelta di un intervento didattico specifico, non può quindi avvenire se non dopo una rilevazione dell'esistenza di difficoltà nelle attività scolastiche, a cui segue un'osservazione sistematica per raccogliere dati oggettivi e stabili, vagliata attraverso un confronto tra adulti ed integrata con una valutazione degli elementi contestuali che possono essere concausa delle difficoltà, ovvero mitigarle o accentuarle. L'osservazione è sempre a sostegno, all'interno di un approccio educativo, dell'assunzione di precise scelte pedagogiche che comportano l'individuazione degli aspetti su cui porre maggiore attenzione e la definizione degli obiettivi e delle strategie da attuare con le singole situazioni. A tal proposito possono essere utili agili schede di osservazione, da utilizzare in modo condiviso dal team docenti/consigli di classe.

3.2 Procedura di individuazione delle situazioni di BES

A titolo di esempio, si riporta uno schema di una possibile procedura di individuazione dei BES, ricavata da una lettura attenta della Direttiva e della successiva circolare.



Come si vede, la novità sta nel fatto che in presenza di BES non rientranti nelle categorie della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici (e quindi “non certificati”) si può giungere alla definizione di un PDP, con le ulteriori precisazioni della recente nota MIUR n. 2563 del 22.11.2013, cui si rimanda.

4. Ruoli e compiti a livello di singola istituzione scolastica

4.1 Il Team Docenti / Consiglio di Classe e il PDP

Il ruolo del Consiglio di Classe (Cdc) nella scuola secondaria / team docenti nella scuola primaria assume una rilevanza ancora più marcata per effetto della C.M. 8 del 2013 in quanto si ribadisce la funzione di individuare i casi riconducibili ad una definizione di BES e di adottare le conseguenti strategie didattiche (PDP). Ogni docente del Cdc / Team docenti è corresponsabile del PDP; ciò significa che il PDP è il risultato di una progettualità condivisa a livello di consiglio di classe.

Quali sono i compiti del Cdc/team docenti?

- 1) Verificare il bisogno di un intervento didattico fortemente personalizzato:
 - ✓ esaminare la documentazione clinica (dei servizi pubblici o dei centri autorizzati) presentata dalla famiglia;
 - ✓ esaminare qualsiasi altro documento (ad esempio relazione dello psicologo, servizi sociali, lettere di segnalazione di disagio provenienti da chiunque purché verificata...);
 - ✓ prendere in considerazione ogni situazione che necessita di un possibile intervento di tipo pedagogico-didattico e che, pur in assenza di documentazione clinica o diagnosi, motiva l'assunzione delle stesse.
- 2) Deliberare l'adozione da parte dei docenti di strategie didattiche personalizzate (soprattutto per favorire lo sviluppo di abilità), di modalità di insegnamento inclusive e di misure dispensative (le dispense sono una scelta didattico metodologica da parte dei docenti) ed inoltre stabilire l'uso di strumenti compensativi da parte degli studenti. Rispetto alle misure dispensative, si raccomanda un'attenta riflessione.
- 3) Elaborare collegialmente e corresponsabilmente il PDP, puntando non sulla quantità di dispense e di compensazioni, ma sulla loro effettiva pertinenza ed efficacia nel processo di apprendimento, strettamente personale, di ciascuno studente e su criteri d'azione e di valutazione condivisi fattivamente dai docenti.

Si ricorda che è stata la Legge 170/2010 e il successivo decreto attuativo (DM 5669/2011) ad introdurre in modo ufficiale il Piano Didattico Personalizzato (PDP) come “vincolo e opportunità” pedagogica e didattica per gli allievi con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA). La direttiva BES lo richiama come strumento di lavoro in itinere per i docenti, con la funzione di documentare e



condividere con le famiglie le strategie di intervento programmate. Si ritiene che il suo impiego possa aiutare a pensare e progettare azioni mirate e specifiche (di individualizzazione e personalizzazione), sulla base delle variegate situazioni personali e ambientali.

Come già evidenziato, l'elaborazione di un PDP deve avvenire, pertanto, dopo un'attenta analisi della situazione dell'alunno fatta attraverso la lettura delle indicazioni fornite da chi ha redatto la segnalazione, da quelle pervenute dalla famiglia e dai risultati del lavoro di osservazione condotto a scuola da ogni singolo insegnante. In questa fase vanno accertati gli effettivi livelli di riuscita, individuando le difficoltà e i punti di forza. Secondo l'ottica ICF, è anche necessario interrogarsi su quanto l'ambiente scolastico costituisca una barriera o faciliti l'attività di apprendimento e di partecipazione sociale.

Il PDP può/deve essere modificato ogni qualvolta sia segnalato un cambiamento nei bisogni o difficoltà dell'alunno; può avere (e per alcuni situazioni connesse allo svantaggio socio economico e culturale è opportuno, secondo la Circolare, che abbia) il carattere della temporaneità, ossia può essere utilizzato fino a quando le difficoltà e i bisogni dello studente non siano risolti (es. alunni neo arrivati in Italia, patologie temporanee ecc...).

La Direttiva individua anche la possibilità di una progettazione più centrata sulla classe, con l'individuazione di uno specifico piano per tutti gli alunni della classe con BES, focalizzando l'attenzione sulle strategie inclusive.

Il PDP è firmato dal Dirigente Scolastico o da un docente delegato, dai docenti del Cdc e dalla famiglia. Nel caso poi di studenti maggiorenni la normativa prevede che gli stessi sottoscrivano il proprio PDP.

La sottoscrizione del PdP mette in evidenza la corresponsabilità nel percorso educativo:

- ✓ Il Dirigente in qualità di garante dell'applicazione della normativa;
- ✓ I Docenti (tutti) quali responsabili delle strategie didattiche e dei criteri di valutazione degli apprendimenti;
- ✓ La famiglia come corresponsabile della stesura e applicazione del PDP.

Nel caso in cui la famiglia non partecipi alla stesura del PDP, la scuola deve acquisire agli atti la firma per presa visione oppure redigere un verbale di presentazione.

E' bene tenere presente che il PDP è solo uno degli strumenti operativi utilizzabili dai docenti nel porre in essere l'azione pedagogico-didattica; essi devono sempre mettere gli alunni nelle condizioni di apprendere, trovando per ognuno di loro l'appropriata strategia didattica ed educative. Si ribadisce l'importanza che l'elaborazione di tale strumento non sia vissuta come semplice adempimento burocratico, ma come opportunità per ragionare sulle difficoltà dello studente e sulle rispettive strategie da utilizzare.



Al di là degli interventi formalmente definiti, vi è infatti una logica di personalizzazione/individualizzazione, che si presenta come una normale azione didattica deliberata dal Cdc/Team, e che si declina attraverso un insieme di attenzioni e strategie la cui attuazione rientra nell'ordinario esercizio della funzione educativa dell'insegnante e non richiede l'acquisizione da parte della famiglia di un'autorizzazione ufficiale.

Ogni istituzione scolastica può individuare il modello di PDP che ritiene più funzionale e snello, a titolo di esempio si possono trovare, nella sezione strumenti sul sito del MIUR, alcune tipologie di PDP elaborati dalle scuole.

Si sintetizzano, di seguito, le fasi di costruzione del PDP.

1. Segnalazione al Cdc/Team docenti o sua rilevazione autonoma, condivisione del problema e valutazione del bisogno attraverso documentazione clinica o altra rilevazione;
2. Definizione dei livelli di apprendimento nelle diverse discipline e individuazione delle difficoltà e dei punti di forza;
3. Definizione condivisa delle strategie d'intervento, dei tempi, scelta della metodologia di lavoro, degli strumenti compensativi e delle misure dispensative (indicando se hanno carattere stabile o transitorio);
4. Comunicazione e condivisione con la famiglia delle strategie d'intervento e dei tempi di verifica del Piano.

4.2 Personalizzazione e individualizzazione: la prospettiva didattica

Nella C.M n.8 del 6 marzo 2013, che richiama la Direttiva del 27 dicembre 2012, si legge *che gli studenti in difficoltà hanno diritto alla personalizzazione degli apprendimenti* così come previsto dalla legge 53/2003.

Il docente, pertanto, nella progettazione dell'azione educativa, deve partire da una lettura pedagogica della norma, con particolare riferimento a:

L.53/2003 art.1 ... favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte della famiglia, L.53/2003 art.2... promuovere l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicurare a tutti pari opportunità ... di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso le conoscenze e le abilità ... in coerenza con le attitudini e le scelte personali ...

La prospettiva della personalizzazione, che evidenzia l'unicità di ogni studente, con le sue peculiari caratteristiche d'apprendimento non standardizzabili e il suo diritto ad essere accompagnato alla



piena realizzazione di se stesso, è dunque principio di riferimento fondamentale per tutta l'azione didattica, al di là delle specifiche situazioni di difficoltà.

Quest'ultime, tuttavia, richiedono un innalzamento dell'attenzione che si concretizza con l'attuazione di diverse strategie che aiutino il singolo alunno a raggiungere gli obiettivi ritenuti indispensabili per tutti, attraverso la definizione di tempi e modi in sintonia con le sue capacità e problematicità, a raggiungere i massimi risultati possibili nelle diverse aree, ed infine ad esprimere al meglio le proprie potenzialità nell'ottica della costruzione di un proprio progetto di vita.

E' importante riprendere a questo proposito quando scritto nelle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" del luglio 2011, che, al fine di promuovere l'apprendimento di ciascuno, distingue e congiuntamente pone in stretta connessione la didattica individualizzata e quella personalizzata:

"La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo".

4.3 Strumenti compensativi e misure dispensative

La legge 170/2010 art.5 lettera b) richiama le Istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire:

"l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere."

La Direttiva e la Circolare sui BES precisano che:



“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 psico-pedagogico e didattico- possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalla disposizioni attuative della L.170/2010 (DM 5669/2011)...”.

Alla luce delle disposizione sopra richiamate è Il Cdc/team docenti deputato a determinare gli strumenti compensativi più efficaci per l’apprendimento dell’alunno.

E’ bene che l’uso degli strumenti compensativi, previsti dalla norma, sia concordato con la famiglia e/o con l’alunno. Nel caso di studente maggiorenne tale azione è fondamentale perché finalizzata a responsabilizzarlo e a renderlo protagonista del suo apprendimento.

In particolare gli strumenti compensativi consentono all’alunno di controbilanciare le carenze funzionali determinate dal disturbo permettendogli di svolgere la parte “automatica” della consegna, concentrando l’attenzione sui compiti cognitivi più complessi. Non incidono sul contenuto, ma possono avere importanti ripercussioni sulla velocità e/o sulla correttezza dell’esecuzione della prestazione richiesta dall’insegnante. A titolo esemplificativo si citano: la tavola pitagorica, la tabella delle misure e delle formule, la calcolatrice, il PC, i dizionari di lingua straniera computerizzati, tabelle, traduttori ecc...

Le misure dispensative invece evitano allo studente di cimentarsi in forme di attività che sono destinate al sicuro fallimento, indipendentemente dall’impegno del soggetto, in quanto minate dal disturbo. A titolo esemplificativo si citano: tempi più lunghi per le prove scritte e lo studio, mediante una adeguata organizzazione degli spazi ed un flessibile raccordo tra gli insegnanti; organizzazione di interrogazioni programmate, assegnazione di compiti a casa in misura ridotta...

In particolare per gli alunni che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana è possibile adottare misure dispensative come ad esempio:

- ✓ la dispensa dalla lettura ad alta voce;
- ✓ la dispensa da attività ove la lettura è valutata;
- ✓ la dispensa dalla scrittura veloce sotto dettatura, ecc.

E’ bene sottolineare che in ogni caso, non si potrà accedere alla dispensa dalle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato, secondo quanto previsto dall’art. 6 del DM n. 5669 del 12 luglio 2011.



5. Ruoli e organismi d'istituto

5.1 Funzioni e figure d'istituto

La Direttiva del 27 dicembre 2012, la C.M. n.8/2013 e la nota 2563 del 22.11.2013 non fanno menzione della presenza di una figura specifica d'Istituto riferita ai BES.

Nel rispetto delle autonome scelte ciascuna scuola si doterà delle figure di sistema, compatibilmente con le risorse e le riflessioni di tipo organizzativo, professionale, che ritiene più funzionali alla propria organizzazione scolastica, ma che garantiscano in ogni caso di:

- ✓ effettuare consulenza/informazione ai docenti, al personale ATA, alle famiglie in materia di normativa e di metodologia e didattica;
- ✓ curare il rapporto con gli Enti del territorio (Comune, ASL, UONPIA, Associazioni, ecc...), CTS, CTI e UST;
- ✓ supportare i Cdc/Team per l'individuazione di casi di alunni BES;
- ✓ raccogliere, analizzare la documentazione (certificazione diagnostica/ segnalazione) aggiornando il fascicolo personale e pianificare attività/progetti/strategie *ad hoc*;
- ✓ partecipare ai Cdc/Team, se necessario, e fornire collaborazione/consulenza alla stesura di PdP e PEI;
- ✓ organizzare momenti di approfondimento/formazione/aggiornamento sulla base delle necessità rilevate all'interno dell'istituto;
- ✓ monitorare/valutare i risultati ottenuti e condividere proposte con il Collegio dei Docenti e Consiglio d'Istituto;
- ✓ gestire e curare una sezione della biblioteca di istituto dedicata alle problematiche sui BES;
- ✓ gestire il sito web della scuola in merito ai BES e collaborare con il referente POF di Istituto.
- ✓ aggiornarsi continuamente sulle tematiche relative alle diverse "tipologie" che afferiscono ai BES.

Il docente di sostegno, pur essendo portatore di una formazione specialistica e ponendosi come risorsa per l'intero istituto in materia di metodologie, suggerimenti pratici e concreti per una didattica inclusiva, non necessariamente deve ricoprire la *funzione BES d'Istituto*, in quanto lo spirito della Direttiva tende ad allargare e rendere partecipe tutta la comunità scolastica, e quindi i docenti curricolari, di questa prerogativa.



5.2 Il GLI e il PAI

La Circolare n.8 chiarisce che i compiti del Gruppo di lavoro e studio d'Istituto (GLHI) si estendono alle problematiche relative a tutti i BES e suggerisce alle istituzioni scolastiche alcune indicazioni, non prescrittive come precisato dalla successiva nota 2563 del 22.11.2013, rispetto alla sua composizione e al suo funzionamento:

“(...) funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, docenti “disciplinari” con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola (...) con una cadenza - ove possibile - almeno mensile, nei tempi e nei modi che maggiormente si confanno alla complessità interna della scuola, ossia in orario di servizio ovvero in orari aggiuntivi o funzionali (come previsto dagli artt. 28 e 29 del CCNL 2006/2009), (...).

Il gruppo di lavoro così identificato prende il nome di GLI (gruppo di lavoro per l'inclusione); esso è presieduto dal Dirigente Scolastico e ha come specifico compito quello di definire le azioni strategiche finalizzate ad incrementare, anno per anno, il livello di inclusività dell'istituto.

A tal proposito la Circolare n.8 fa riferimento al PAI (Piano annuale per l'inclusività) quale strumento di auto riflessione delle scuole sul loro grado di inclusività e la nota ministeriale prot.1551/2013 lo definisce *“lo strumento che deve contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati”* (per un approfondimento si rimanda anche al documento dell'USR Emilia Romagna *“Bisogni educativi speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale dell'inclusività nell'ottica della personalizzazione dell'apprendimento”* <http://ww2.istruzioneer.it/2013/08/21/bisogni-educativi-speciali-approfondimenti-sulla-redazione-del-piano-annuale-per-linclusivita/>).

La finalità del piano è quella di rendere evidenti in primo luogo all'interno della scuole gli elementi di positività e di criticità nel processo di inclusività, rilevando le tipologie dei diversi bisogni educativi speciali e le risorse impiegabili, l'insieme delle difficoltà e dei disturbi riscontrati. Gli aspetti di sintesi del piano sono utile per orientare l'azione dell'Amministrazione, definire i piani d'azione e le azioni di formazione regionali.

6. Verifica e valutazione

Si ritiene opportuno richiamare alcune indicazioni relative all'ambito della valutazione proprio in funzione delle peculiarità individuali di ciascuno studente a cui la Direttiva fa più volte riferimento.

Pur non facendo cenno al tema delle verifiche periodiche, è implicito che la scuola deve porre attenzione al fatto che le verifiche per gli studenti BES:



- ✓ siano preventivamente calendarizzate sulla base di un funzionale confronto fra i docenti del team o Cdc;
- ✓ vengano effettuate in relazione al PdP (se presente) e con l'uso degli strumenti compensativi e/o le misure dispensative (se previsti).

6.1 Alunni con disabilità

In merito agli alunni con disabilità, si sottolinea che:

- ✓ le verifiche possono essere uguali, semplificate o differenziate rispetto a quelle previste per la classe, sulla base di quanto declinato nel PEI;
- ✓ la valutazione deve essere svolta secondo i criteri educativi e didattici stabiliti nel PEI da tutti i docenti del Team / Cdc, e quindi non solo dal docente di sostegno;
- ✓ un PEI semplificato/facilitato dà diritto al conseguimento del titolo di studio con valore legale;
- ✓ un PEI differenziato dà diritto alla sola attestazione delle competenze.

Si ricorda che lo studente con disabilità che ha seguito un PEI differenziato, acquisendo l'attestazione delle competenze, può comunque iscriversi alla secondaria di II grado.

6.1.1 Esame di Stato

Gli alunni disabili della scuola secondaria di II grado che hanno seguito un percorso didattico individualizzato-differenziato sono ammessi a sostenere esami di Stato su prove differenziate coerenti con il percorso svolto e finalizzate unicamente al rilascio dell'attestazione delle competenze. I testi delle prove sono elaborati dalla Commissione sulla base della documentazione fornita dal Cdc. Al termine viene rilasciata un'attestazione delle competenze x art.13 DPR 323/1998. E' importante ricordare che le prove differenziate vanno indicate nell'attestazione, ma non nei tabelloni.

Per gli alunni disabili che sostengono gli esami di Stato e conseguono il diploma la Commissione può predisporre prove equipollenti consistenti nell'uso di mezzi tecnici o in modalità differenti di sviluppo dei contenuti culturali e professionali che comprovano che il candidato ha raggiunto una preparazione per il rilascio del titolo studio con valore legale.

6.2 Alunni con DSA

Per tali alunni è necessario che:

- ✓ le verifiche siano coerenti con quanto stabilito nel PDP (tempi più lunghi, verifiche graduate, uso di strumenti compensativi, svolgimento di un numero minore di esercizi ecc...);



- ✓ la valutazione sia svolta sulla base di quanto dichiarato nel PDP prestando attenzione alla padronanza dei contenuti e prescindendo dagli errori connessi al disturbo.
- ✓ per favorire l'apprendimento delle lingue straniere si utilizzi la massima flessibilità didattica, privilegiando l'espressione orale e non escludendo, se necessari, strumenti compensativi e misure dispensative, secondo quanto dettato dalla norma vigente.

6.2.1 Dispensa dalla lingua straniera scritta

La dispensa dalle lingue straniere scritte può essere data sia in corso d'anno sia in sede di esame di Stato. Devono però ricorrere le seguenti condizioni:

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

In sede di esami di Stato, conclusivi del I e del II ciclo di istruzione, modalità e contenuti delle prove orali, sostitutive delle prove scritte, sono stabiliti dalla Commissione d'esame, presieduta dal Presidente, sulla base della documentazione fornita dai Cdc e secondo quanto indicato dalle circolari e dalle O.M. in vigore.

6.2.2 Esonero dalla lingua straniera

L'esonero è previsto nei casi di particolare gravità anche in comorbilità con altri disturbi e altre patologie.

Lo studente può essere esonerato dall'insegnamento della lingua straniera se sussistono le seguenti condizioni:

1. certificazione di DSA, attestante la particolare gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di esonero;
2. richiesta di esonero presentata dalla famiglia o dallo studente, se maggiorenne;
3. approvazione dell'esonero dall'insegnamento della lingua straniera da parte del Cdc con la conseguente previsione di seguire un percorso didattico personalizzato.



In questo caso, il percorso di apprendimento è differenziato e dà diritto soltanto all'attestato certificante le competenze raggiunte (art.13 DPR n.323/1998). È quindi precluso l'ottenimento di un titolo di studio con valore legale.

È importante ricordare che il latino e il greco non sono considerate lingue straniere bensì lingue classiche per le quali non sono previsti né la dispensa dalla lingua scritta né l'esonero dall'apprendimento scritto e orale delle stesse.

6.2.3 Esame di Stato

Nell'esame dei candidati con DSA (art.18 O.M. n.13 del 24.4.2013), la Commissione terrà in debita considerazione le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzate e elaborato dal Cdc.

A tal proposito si suggerisce che il Cdc predisponga un dossier a parte, relativo al percorso scolastico dello studente con DSA, contenente diagnosi, profilo di funzionamento, PDP, forme di verifica valutazione e, comunque, tutti quei documenti che possono essere utili alla commissione affinché valuti con completezza e imparzialità l'apprendimento dello studente con DSA. Il dossier deve essere consegnato direttamente al Presidente della Commissione d'Esame e alla Commissione stessa all'atto dell'insediamento.

Sulla base degli elementi forniti dal Consiglio di Classe, le Commissioni predispongono adeguate modalità di svolgimento delle prove scritte e orali, adeguate al PDP seguito dallo studente nel corso dell'anno scolastico. In particolare tali studenti:

- A. possono utilizzare tutti gli strumenti compensativi indicati nel PDP già utilizzati per le verifiche in corso d'anno o comunque ritenuti idonei per il positivo svolgimento dell'esame (art. 5 del DM 5669/2011);
- B. accedono alla decodifica delle consegne delle prove scritte attraverso tre modalità, l'una alternativa all'altra:
 - A. *Testi trasformati in formato MP3 audio*
 - B. *Lettore umano*
 - C. *Trascrizione del testo su supporto informatico da parte della Commissione e suo utilizzo attraverso un software di sintesi vocale*
- C. hanno diritto a tempi aggiuntivi per l'espletamento delle prove. In generale, i tempi aggiuntivi sono quantificabili nel 30% in più del tempo previsto per il gruppo classe; con particolare attenzione ai tempi necessari all'accertamento delle competenze afferenti la lingua straniera;



- D. hanno diritto all'adozione di criteri valutativi più attenti al contenuto che alla forma;
- E. nel caso in cui ci sia stata dispensa dalla/e lingua/e straniera/e scritta/e possono sostituire la prova scritta con una prova orale la cui modalità e i cui contenuti saranno definiti dalla Commissione d'Esame. La prova orale dovrà essere sostenuta dal candidato o il giorno stesso, in contemporanea o in differita, oppure in giorno successivo, comunque prima della pubblicazione degli esiti delle prove scritte.
- F. Nel caso in cui ci sia stato esonero dalla lingua straniera, (art. 6 c. 6 del DM 12 luglio 2011) è prevista solo l'attestazione delle competenze (art. 13 dpr 323/1998). Tutto ciò comparirà nell'attestato rilasciato allo studente e non nei tabelloni affissi all'albo.

Riguardo al recupero di eventuali debiti scolastici per gli studenti iscritti nella scuola secondaria di II grado, è necessario che il Cdc calendarizzi con congruo anticipo le prove scritte e orali. Come già sottolineato, per uno studente DSA risulta oltremodo faticoso sostenere più prove, scritte e/o orali nel medesimo giorno o in giorni immediatamente successivi, e ciò per la mancata automatizzazione delle abilità di base.

Per le prove scritte e orali vale quanto già affermato per le verifiche proposte nel corso dell'anno scolastico: lo studente potrà utilizzare le stesse dispense e le medesime compensazioni previste nel PDP.

6.3 Alunni con altre situazioni BES

La valutazione degli studenti che vivono altre situazioni di BES richiede di porre al centro alcuni principi guida che dovrebbero caratterizzare sempre le azioni valutative della scuola nei confronti degli apprendimenti degli alunni:

- ✓ è necessario distinguere monitoraggio, controllo, verifica e valutazione degli apprendimenti;
- ✓ è indispensabile che la valutazione non sia solo sommativa ma anche, e soprattutto, formativa;
- ✓ è auspicabile che la valutazione sia sempre globale e multifattoriale mai parcellizzata e segmentata.

La valutazione deve inoltre tener conto:

- ✓ della situazione di partenza;
- ✓ dei risultati raggiunti dallo studente nel suo personale percorso di apprendimento;
- ✓ dei risultati riconducibili ai livelli essenziali degli apprendimenti previsti per la classe frequentata e per il grado di scuola di riferimento;
- ✓ delle competenze acquisite nel percorso di apprendimento.



Per questo è importante che il Collegio docenti:

- ✓ stabilisca i livelli essenziali di competenza disciplinare al fine di valutare la congruenza con il percorso della classe e la possibilità di passaggio per l'alunno alla classe successiva;
- ✓ concordi eventuali possibili modalità di raccordo con i contenuti disciplinari previsti per l'intera classe

In ogni caso, per una corretta e completa valutazione è buona cosa che il Cdc/team docenti:

- ✓ definisca chiaramente che cosa, come e perché si sta valutando;
- ✓ separi i contenuti della valutazione dalle capacità strumentali necessarie a condividerli e ad esplicitarli;
- ✓ dedichi attenzione al processo più che al solo prodotto elaborato;
- ✓ predisponga lo svolgimento delle verifiche secondo le condizioni abituali individuate per lo studente.

È inoltre necessario che nella stesura delle prove in itinere e finali ogni docente tenga conto in particolare degli obiettivi irrinunciabili e degli obiettivi essenziali della propria materia, anche nella prospettiva di un curriculum verticale, soprattutto al fine di evitare riduzioni del curriculum di studio che precluderebbero l'ottenimento di un titolo con valore legale.

Come indicato anche dalla recente nota MIUR del 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

Inoltre,

nel caso di difficoltà non meglio specificate, 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.

Pertanto l'uso di strumenti compensativi e di particolari metodologie didattiche nel corso dell'anno scolastico, e fino al momento in cui il PDP eventualmente non decada, dev'essere finalizzato a mettere in grado lo studente di affrontare l'esame di licenza o l'esame di Stato con le stesse possibilità degli altri studenti della stessa classe, riducendo al minimo la fatica e le difficoltà conseguenti lo specifico BES.



Giova qui ricordare che il docente, proprio perché esperto nella metodologia didattica, sia generale sia afferente la specifica materia di insegnamento, deve prima di tutto prevedere nel PDP l'utilizzo di metodologie didattiche individualizzate e personalizzate e, solo in seconda istanza, di eventuali compensazioni e di possibili dispense.

In sede di esame di Stato per questi alunni non sono attualmente previste modalità differenziate di verifica degli apprendimenti, anche se ciò potrebbe essere auspicabile.

L'uso temporaneo di dispense, di compensazioni e di flessibilità didattica è utile al fine di porre l'alunno e lo studente nelle condizioni di sostenere, al termine del percorso di studi, l'esame di licenza e l'esame di Stato con le stesse modalità e i medesimi tempi degli studenti che non vivono situazioni di BES

L'uso di strumenti compensativi e, solo se necessarie, di misure dispensative non deve generare alcuna dipendenza da parte dell'allievo, aggravando la sua peculiare difficoltà. L'uso di tali dispositivi deve anzi metterlo nella condizione di superare eventuali ritardi e/o problematicità e/o complicità afferenti l'apprendimento.

7. Le risorse e l'organizzazione territoriale a supporto dell'attuazione della Direttiva

Dall'emanazione della L. 517/77, che dispose l'inserimento degli alunni disabili nelle classi comuni, i diversi organismi amministrativi che si sono via via succeduti nel tempo (Provveditorati agli studi, CSA, USR e UST), e i Centri (CST e CTRH) sorti successivamente presso le attuali istituzioni scolastiche autonome hanno presidiato l'integrazione scolastica ed operato, in particolar modo nella nostra regione, sempre più nella direzione di sostenere la realizzazione della scuola inclusiva.

Vale la pena sottolineare che l'esperienza maturata ormai da molti anni ha definito una molteplicità di compiti e di funzioni articolate a vari livelli: regionale, provinciale, locale e di singola istituzione scolastica, consentendo anche di maturare specifiche professionalità che costituiscono un patrimonio di significativa importanza.

Le indicazioni contenute nella Direttiva 27 dicembre 2012, nella C.M. n.8 del 6 marzo e nella nota del 22.11.2013 in merito all'organizzazione territoriale, permettono di constatare la corrispondenza con quanto il territorio lombardo ha già attuato, anche se non sempre messo a sistema in forma organica.

Tutto ciò porta a sostenere l'opportunità di riallineare l'organizzazione territoriale, senza effettuare una discontinuità con quanto già esistente, quanto piuttosto potenziando il raccordo e la comunicazione tra i vari livelli.

Le strutture centrali e periferiche, successivamente descritte, costituiscono pertanto una risorsa fondamentale per le scuole, in particolare per sostenere e accompagnare il processo di formazione continua dei docenti, indispensabile per lavorare nella direzione dell'inclusività.



7.1 Il livello regionale

Spetta all'USR il compito di definire le politiche regionali sui BES, raccordare le risorse territoriali, curare le relazioni istituzionali, individuare e sostenere l'organizzazione territoriale più funzionale ed efficiente. In particolare ciò avviene promuovendo la costituzione di reti di scuole, autorizzando l'eventuale costituzione di nuovi CTS o CTI territoriali, definendo ruoli e compiti, coordinando l'assegnazione delle risorse di organico.

L'USR, attraverso il referente BES con cui collabora anche il referente regionale dei CTS, ha il compito di coordinare i referenti BES degli uffici scolastici territoriali e i coordinatori dei CTS provinciali.

Il coordinamento è finalizzato alla definizione di un piano d'azione regionale, alla condivisione di modelli e di buone pratiche trasferibili sul territorio regionale, alla progettazione di percorsi di formazione per promuovere il cambiamento culturale e organizzativo che porta all'inclusione, al monitoraggio delle iniziative realizzate nei territori ed infine alla rilevazione dell'utilizzo dei finanziamenti ottenuti dal MIUR.

Il referente BES cura i rapporti con il Ministero e con le Istituzioni, le associazioni e gli Enti del territorio e coordina la comunicazione e l'informazione alle scuole.

L'azione del referente dell'USR è anche quella di presiedere il GLIR, fungendo da raccordo tra il GLIR, i GLIP, gli UST e i CTS provinciali.

Il referente regionale CTS coordina l'azione dei CTS della regione, si rapporta con il Ministero e collabora alla definizione delle linee d'azione regionale e delle iniziative di formazione specifiche degli operatori dei CTS.

Tutto il materiale documentale, rivolto alle scuole, è inserito e pubblicato sul sito USR nell'area dedicata ai Bisogni educativi speciali: <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/temi/bes/>

7.2 Il livello provinciale

Nelle province lombarde il referente provinciale per i BES presso l'UST, i CTS (attraverso il dirigente scolastico, il coordinatore e gli operatori dei CTS) e le reti di scuole appartenenti ai CTI (prima denominati CTRH) costituiscono il patrimonio di risorse territoriali di supporto al processo di transizione organizzativa per l'implementazione della cultura inclusiva nelle istituzioni scolastiche.

L'organizzazione territoriale provinciale attuale dispone delle seguenti figure esperte:

- ✓ il referente provinciale BES presso l'UST
- ✓ il coordinatore dei CTS e gli operatori dei CTS e dei CTI (ex CTRH)

Il referente provinciale BES svolge funzioni di raccordo tra il livello regionale e il livello locale (CTS provinciale e CTRH e singole scuole), in collaborazione con il Dirigente del CTS e con il referente del



CTS (per analogia con quanto avviene a livello regionale), contribuendo alla definizione e messa in opera del piano regionale e del piano territoriale d'azione. Tale figura è punto di riferimento per le reti di scuole dei CTRH e per le singole istituzioni scolastiche rispetto alle tematiche riguardanti i BES. Supporta inoltre gli uffici amministrativi degli UST nell'assegnazione delle risorse di organico di sostegno, raccogliendo i dati (in genere attraverso il sistema informatizzato) e collaborando alla verifica degli aspetti formali.

E' anche il punto di riferimento per le relazioni con le istituzioni, gli enti locali, le università e le associazioni operanti nello specifico territorio e in genere anche con il GLIP. In accordo con quanto esplicitato dalla Direttiva agisce in: *"...supporto al processo di integrazione, allo sviluppo professionale dei docenti e alla diffusione delle migliori pratiche..."*.

Il referente del CTS provinciale ha in passato svolto prevalentemente la funzione di esperto delle tecnologie assistive a supporto dell'attività delle scuole. In accordo con il referente BES dell'UST; svolge oggi funzioni di consulenza e supporto alle attività di formazione.

La scuola individuata come CTS provinciale gestisce le risorse finanziarie per le nuove tecnologie per la disabilità, per i DSA e per l'organizzazione del centro.

A livello regionale sono presenti 12 CTS (Centri Territoriali), uno per ciascuna delle province della Lombardia e 56 CTI (ex CTRH) distribuiti nelle 12 province lombarde.

L'elenco completo dei referenti degli UST e dei CTS e l'articolazione dei CTI a livello territoriale è reperibile sul sito USR all'indirizzo: <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/temi/bes/organizzazione/>

7.3 Il livello delle reti di scuole e delle singole scuole

La riflessione che a livello locale maggiormente impegna è quella relativa alla trasformazione dei CTRH in CTI nel rispetto delle esperienze pregresse e delle nuove indicazioni ministeriali. Nei documenti ministeriali i CTI costituiscono il luogo di sviluppo della cultura dell'inclusione presso le scuole, svolgono funzioni di supporto, monitoraggio, documentazione delle buone pratiche per l'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali. I CTI hanno il compito di favorire il raccordo tra gli operatori del CTS e i GLI.

I territori provinciali stanno lavorando per definire funzioni e compiti dei futuri CTI, che eviti un mero cambiamento di denominazione e invece favorisca una loro effettiva trasformazione nella direzione dell'inclusività.

Viene altresì rimandata all'interno delle singole scuole autonome la riflessione sulla integrazione dei GLH di istituto in GLI, gruppi di lavoro per l'inclusione. Come già precedentemente indicato, nell'intento della Direttiva essi dovrebbero divenire il luogo in cui sostenere le azioni strategiche finalizzate ad incrementare, anno per anno, il livello di inclusività dell'istituto.

A tale proposito, la recente nota ministeriale precisa che



“per quanto concerne le indicazioni relative alle modalità organizzative della scuola, alle riunioni degli organi di istituto, ivi incluso il Gruppo di lavoro per l’inclusività (GLI) ed all’utilizzo del Fondo di istituto, queste sono da intendersi come suggerimenti operativi, essendo dette procedure rimesse alla autodeterminazione delle Istituzioni scolastiche, secondo quanto disposto dalle norme di legge e contrattuali. In particolare, in relazione alle riunioni del Gruppo di lavoro per l’inclusività ad inizio d’anno, le scuole definiranno tempi e modalità degli incontri anche sulla base di un congruo periodo di osservazione degli alunni in ingresso, al fine di poter stabilire eventuali necessità di interventi nell’ottica dell’inclusione. Inoltre, in relazione ai compiti del Gruppo di lavoro per l’inclusività, che assume, secondo quanto indicato nella C.M. 8/2013, funzioni di raccordo di tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola, si rammenta il rispetto delle norme che tutelano la privacy nei confronti di tutti gli alunni con bisogni educativi speciali. In particolare, si precisa che nulla è innovato per quanto concerne il Gruppo di lavoro previsto all’art. 12, co. 5 della Legge 104/92 (GLH operativo), in quanto lo stesso riguarda il singolo alunno con certificazione di disabilità ai fini dell’integrazione scolastica. A livello di Istituto, si precisa inoltre che le riunioni del Gruppo di lavoro per l’inclusività possono tenersi anche per articolazioni funzionali ossia per gruppi convocati su tematiche specifiche.”

7.4 La formazione dei docenti

In considerazione del valore strategico della formazione dei docenti quale leva fondamentale per l’attuazione di una azione pedagogica inclusiva, in Lombardia sono stati messi a punto e realizzati negli ultimi anni e nell’anno in corso, percorsi di formazione di durata e complessità differente.

In primo luogo, nel quadro dell’intesa tra MIUR e Conferenza Nazionale dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione ed a seguito di specifici accordi tra il MIUR, l’Ufficio Scolastico Regionale e le Facoltà di Scienze della Formazione presenti nel territorio hanno avviato una serie di Master universitari di I livello sui Bisogni educativi speciali, rivolti a dirigenti scolastici e a docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

L’intento è quello di sviluppare le competenze professionali dei dirigenti scolastici e dei docenti e metterli in grado di individuare i segnali delle difficoltà specifiche di apprendimento in classe, di applicare in modo appropriato ed approfondito strategie, metodologie e strumenti anche informatici idonei che, mediante una didattica flessibile, individualizzata e personalizzata, promuovano lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, riducendo i disagi relazionali ed emotivi, anche mediante l’utilizzo di adeguate forme di verifica e valutazione, al fine di realizzare il successo formativo degli alunni interessati, così come indicato dalla recente normativa.

I Master programmati nell’anno 2013-2014, di cui di seguito si presenta un quadro sinottico che ne evidenzia la distribuzione territoriale, sono articolati per moduli, anche con specifico riferimento ai diversi gradi scolastici.



Al termine del percorso formativo i docenti che saranno formati costituiranno un patrimonio di esperti a disposizione della scuola lombarda.

UNIVERSITA'	SEDE	MASTER	PERIODO	N. POSTI
UNIVERSITA' CATTOLICA DEL SACRO CUORE	MILANO	Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici e le difficoltà di Apprendimento (DSA)	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	80
	MILANO	Didattica e psicopedagogia per alunni con disturbo autistico	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	80
	BRESCIA	Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici e le difficoltà di Apprendimento (DSA)	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	80
	BRESCIA	Didattica e psicopedagogia per alunni con disturbo autistico	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	80
UNIVERSITA' DEGLI STUDI MILANO-BICOCCA	MILANO	Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici e le difficoltà di Apprendimento (DSA)	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	100
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO	BERGAMO	Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici e le difficoltà di Apprendimento (DSA)	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	100
	BERGAMO	Educazione psicomotoria inclusiva per l'infanzia	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	100
	BERGAMO	Didattica e Psicopedagogia per il Disturbo dell'attenzione e dell'autoregolazione (ADHD)	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	100
	BERGAMO	Didattica e Psicopedagogia per gli alunni con disabilità intellettive	SETTEMBRE 2013- APRILE 2014	100

Oltre alla formazione di primo livello, l'Ufficio scolastico regionale ha ritenuto opportuno elaborare, con la collaborazione dei referenti territoriali degli UST e dei CTS, di un gruppo di Dirigenti scolastici e con la supervisione del GLIR, un piano di formazione regionale per aiutare i docenti, i consigli di classe, i team docenti e quanti operano nelle scuole a comprendere gli orientamenti dati dalla Direttiva e le recenti indicazioni ministeriali.

Il percorso formativo prevede la realizzazione di più incontri, rivolti ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado, in ciascuno dei territori provinciali.

Ogni percorso è organizzato in 4 incontri tematici, della durata di 5 ore ciascuno sui temi:

- ✓ I presupposti teorici e normativa relativa ai Bisogni educativi speciali
- ✓ La didattica di tutti e di ciascuno



- ✓ Gli strumenti per la scuola
- ✓ La valutazione degli apprendimenti e la valutazione dell'inclusività delle scuole

I formatori saranno individuati tra dirigenti, docenti universitari e docenti in possesso di particolare esperienza.



8. Glossario

Cdc: Consiglio di Classe presente nella scuola secondaria di I e II grado. Nella scuola primaria si fa riferimento al **team** docenti.

CTI: Centri territoriali per l'inclusione (ex CTRH, Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità) presenti a livello di distretto socio-sanitario.

CTS: Centro Territoriale di Supporto presente in ogni provincia della Regione; elemento di coordinamento e raccordo territoriale per tutte le attività riguardanti l'inclusione. Costituiti a fine 2006 con azione prevalentemente di informazione/formazione, consulenza, gestione degli ausili e comodato d'uso, raccolta di buone pratiche, attività di ricerca didattica e sperimentazione di nuovi ausili. Con la L. 170 e la Direttiva viene a modificarsi la competenza del CTS.

CTRH: Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità Vedi CTI.

GLI: Gruppo di lavoro per l'Inclusività previsto dalla Circolare Ministeriale n. 8/2013 che sostituisce il GLHI. Tale gruppo ha il compito di rilevare la presenza dei BES nell'istituto, raccogliere e documentare gli interventi didattico-educativi, fornire consulenza e supporto ai docenti; effettuare una rilevazione e un monitoraggio del livello di inclusività dell'istituto, ed elaborare un Piano annuale per l'Inclusività (PAI) entro il 30 giugno di ogni anno scolastico.

GLIR: gruppo di lavoro interistituzionale regionale per l'integrazione scolastica. Definisce le linee di indirizzo regionale per l'integrazione degli alunni disabili e per gli alunni in situazione di BES; si raccorda con i GLIP attraverso il referente USRL e i referenti UST/AT.

GLIP: gruppo di lavoro interistituzionale provinciale per l'integrazione scolastica. Definisce le linee di indirizzo provinciali per l'integrazione scolastica degli alunni disabili si raccorda con il GLIR attraverso i referenti UST e USRL e con il CTS.

ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute. L'ICF si delinea come una classificazione che vuole descrivere lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti esistenziali (sociale, familiare, lavorativo) al fine di cogliere le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità. Tramite l'ICF si vuole quindi descrivere non le patologie delle persone, ma le loro situazioni di vita quotidiana in relazione al loro contesto ambientale e sottolineare l'individuo non solo come persona avente malattie o disabilità, ma soprattutto evidenziarne l'unicità e la globalità. Lo strumento descrive tali situazioni adottando un linguaggio standard ed unificato, cercando di evitare fraintendimenti semantici e facilitando la comunicazione fra i vari utilizzatori in tutto il mondo

PAI: Piano annuale dell'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno). Il Piano deve essere discusso e deliberato in Collegio dei Docenti e inviato ai competenti Uffici degli UUSRR, nonché ai GLIP e al GLIR, per la richiesta di organico di sostegno, e alle altre istituzioni territoriali come proposta di assegnazione delle risorse di



competenza, considerando anche gli Accordi di Programma in vigore o altre specifiche intese sull'integrazione scolastica sottoscritte con gli Enti Locali (C.M. del 6 marzo 2013).

PDP: Piano didattico Personalizzato previsto dalla Legge 170 del 2010 e poi esteso a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali. E' uno strumento di progettazione che *“ha lo scopo di definire, monitorare e documentare – secondo un’elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata - le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti(...)”. È necessario che l’attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con Bisogni Educativi Speciali sia deliberata in Consiglio di classe - ovvero, nelle scuole primarie, da tutti i componenti del team docenti - dando luogo al PDP, firmato dal Dirigente scolastico (o da un docente da questi specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia. Nel caso in cui sia necessario trattare dati sensibili per finalità istituzionali, si avrà cura di includere nel PDP apposita autorizzazione da parte della famiglia”* (Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012).

PEI: Piano Educativo individualizzato è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992.

POF: Piano dell’Offerta Formativa.

UST/AT: Ufficio Scolastico Territoriale / Ambito Territoriale. E' un ufficio periferico dell’Ufficio Scolastico Regionale



9. Principali riferimenti normativi

- ✓ Legge 5 febbraio 1992, n. 104 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*
- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999 n.275 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art.21 della legge 15 marzo 1997 n.59*
- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 23 luglio 1998 n.323 art.13 *Regolamento recante la disciplina degli Esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore a norma dell'art.1 della Legge 10 dicembre 1997 n.425*
- ✓ Legge 28 marzo 2003 n.53 *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*
- ✓ MIUR 2006 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*
- ✓ Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 23 febbraio 2006, n. 185 *"Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289"*
- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009 n.89 *Regolamento recante Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*
- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122 *"Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169*
- ✓ MIUR 2009 *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con la disabilità*
- ✓ C.M del 4 dicembre 2009 *Problematiche collegate alla presenza nelle classi di alunni affetti da sindrome ADHD (deficit di attenzione/iperattività)*
- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 *"Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"*
- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 *"Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"*



- ✓ Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 *Regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"*
- ✓ C.M. del 15 giugno 2010 *Disturbo di deficit di attenzione ed iperattività*
- ✓ Legge 8 ottobre 2010 n.170 *Nuove norme in materia di Disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*
- ✓ Decreto Ministeriale 12 luglio 2011 n. 5669 *Decreto attuativo della Legge n.170/2010. Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.*
- ✓ C.M. n.48 del 31 maggio 2012 *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione. Istruzioni a carattere permanente*
- ✓ Direttiva MIUR 27 dicembre 2012 *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*
- ✓ Accordo tra Governo, Regioni e province autonome di Trento e Bolzano su *"Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)"*
- ✓ MIUR 2012 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*
- ✓ C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative.*
- ✓ Ordinanza Ministeriale del 24 aprile 2013 n.13 *Istruzioni e modalità organizzative e operative per lo svolgimento degli Esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali*
- ✓ Nota MIUR 2563 del 22.11.2013 - *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali a.s. 2013-2014- Chiarimenti*



Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia

Via Pola,11 – 20124 Milano

Tel. 02 574 627 1

www.istruzione.lombardia.gov.it

mail: direzione-lombardia@istruzione.it

PEC drlo@postacert.istruzione.it

