

# La Direttiva sui Bisogni Educativi Speciali: il Piano Didattico Personalizzato potrebbe essere efficace se...

Roberto Dainese

Ricercatore presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Bologna

## Sommario

Il 27 dicembre 2012 è stata firmata dal Ministro Francesco Profumo la Direttiva Ministeriale dal titolo *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, a cui è seguito un confronto animato che continua a coinvolgere i pedagogisti speciali,<sup>1</sup> gli insegnanti e i dirigenti scolastici, le associazioni sindacali. In questo contributo l'attenzione è posta sugli strumenti d'intervento indicati dalla Direttiva e, soprattutto, dalla successiva Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 e dalla Nota 1551 del 27 giugno 2013 sul Piano Annuale per l'Inclusività, con l'intento di discuterli dando priorità agli aspetti più direttamente collegati alle azioni didattiche e alla loro propedeutica progettazione a cura degli insegnanti. Prima, però, vengono presentate alcune riflessioni per meglio comprendere i concetti di Bisogno Educativo Speciale e di svantaggio scolastico, utilizzati nella Direttiva Ministeriale e negli atti successivi.

### «Bisogni Educativi Speciali» e/o «svantaggio scolastico»?

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 appare sostanzialmente distinta in due sezioni che sviluppano differenti contenuti:

a) le descrizioni delle condizioni degli alunni riconducibili all'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES);

b) le indicazioni organizzative sul territorio per un'adeguata realizzazione dell'inclusione scolastica.

Le indicazioni relative alla costituzione della struttura organizzativa territoriale per l'inclusione fanno riferimento ai *Gruppi di lavoro per l'Inclusione* (a livello di singola scuola, di rete o di distretto), ai *Centri Terri-*

<sup>1</sup> La SIPeS – Società Italiana di Pedagogia Speciale, oltre a essere coinvolta in numerose iniziative organizzate dalle università, dalle istituzioni scolastiche, dalle associazioni di categoria sul tema dei bisogni educativi speciali, ha costituito al suo interno un gruppo di lavoro nazionale ristretto con l'obiettivo di approfondire la dimensione epistemologica dei BES, la loro collocazione in ambito europeo e internazionale e le sollecitazioni emerse dalla Direttiva e dai successivi atti normativi. I membri del «Gruppo Nazionale BES» della SIPeS sono: Caldin Roberta, Gaspari Patrizia, Goussot Alain, Malaguti Elena, Moliterni Pasquale, Mura Antonello, Sandri Patrizia, Santi Marina, Valenti Antonella.

*toriali per l'Inclusione* (a livello di distretto sociosanitario) e ai *Centri Territoriali di Supporto* (a livello provinciale), ai quali si affida il compito di sostenere e facilitare la realizzazione dell'inclusione attraverso azioni di informazione, formazione, consulenza, gestione degli ausili, raccolta di buone pratiche, promozione di attività di ricerca e di sperimentazione. Queste indicazioni organizzative sono finalizzate alla creazione di una rete, dislocata sul territorio e a più livelli, con lo scopo di migliorare i processi di apprendimento/insegnamento nelle singole scuole.

Nella prima parte della Direttiva, invece, emergono alcuni aspetti dai quali giungono le maggiori perplessità; nel testo ministeriale si fa riferimento a un'area dello *svantaggio scolastico* che comprende non solo gli alunni con disabilità, ma anche quelli che presentano una condizione di deprivazione sociale e culturale o un disturbo specifico di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, oppure, ancora, difficoltà derivanti dall'appartenenza a culture diverse.

In sintesi, quest'area dello svantaggio scolastico viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali — che, in altri Paesi europei, è definita area degli *Special Educational Needs* — e in essa vengono fatte rientrare tre condizioni:

1. la disabilità;
2. i disturbi evolutivi specifici;
3. lo svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

Quale significato è possibile attribuire al termine *svantaggio* allo scopo di assegnargli un adeguato riconoscimento pedagogico, evitando di assimilarlo al significato di *bisogno educativo*?

Riflettere su questi termini permette il riconoscimento dei loro più adeguati significati, così come puntualizza Fabio Dovigo

nella premessa alla presentazione dell'*Index per l'inclusione*:<sup>2</sup>

In una certa misura il percorso che l'*Index* invita a fare è anche quello della creazione di un nuovo e più adeguato linguaggio che aiuta a parlare delle differenze evitando di uniformarle o chiuderle precocemente in codici linguistici e sigle che rischiano spesso di diventare autoreferenziali. (Dovigo, 2008, p. 21)

Nella Direttiva Ministeriale l'indicazione di un'area dello svantaggio scolastico come area dei Bisogni Educativi Speciali appare una prospettiva pedagogicamente rischiosa. Nelle espressioni *svantaggio scolastico* e *bisogno educativo speciale* andrebbero riconosciuti differenti riferimenti: mentre lo svantaggio scolastico è condizione non generalizzabile, perché dettata da circostanze personali e contestuali che distinguono le caratteristiche di chi apprende, il bisogno educativo, invece, riguarda tutti ed è condizione necessaria — non limitante — da cui ciascuna persona genera proprie possibili spinte motivazionali ad apprendere. Il significato di svantaggio scolastico richiama una situazione di «distanza» da una soglia, da un livello di potenzialità — cognitive, emotive, psicologiche, culturali, linguistiche, ecc. — riconosciute come prestazioni attese. La definizione di Maura Gelati, di seguito, aiuta a chiarire:

Il concetto di condizione di svantaggio [...] è essenziale all'interno del discorso educativo: il soggetto è svantaggiato nello svolgimento di un ruolo e pertanto nel suo rapporto con la società. Ogni qual volta si renderà conto di non dare risposte adeguate alle richieste che gli vengono poste e, in particolare, vedrà la distanza che separa i suoi modelli di risposta da ciò che la società in cui egli vive considera normale in rapporto alla sua età,

<sup>2</sup> Strumento messo a punto dal *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) per l'autovalutazione e la progettazione condivisa dell'inclusione scolastica.

sesso, fattori sociali e culturali, misurerà in questa risposta il proprio handicap. (Gelati, 2001, p. 6)

Mentre lo *svantaggio* determina le differenze, il *bisogno educativo* è di ciascun alunno, e per questo motivo perde di significato la corrispondenza tra le difficoltà scolastiche di alcuni — l'area dello svantaggio scolastico — e l'area dei bisogni educativi, che non possono assumere la connotazione di specialità perché non straordinari. Ogni alunno ha, infatti, propri, distintivi bisogni educativi (il bisogno di apprendere, il bisogno di esprimersi, il bisogno di cambiare, il bisogno di socializzare, ecc.), sui quali si innesta la sua esperienza scolastica; questi bisogni vanno considerati, sempre e comunque, colmando eventuali situazioni di svantaggio scolastico.

In tutti i casi deve poter dominare una logica educativa che prospetti interventi prioritariamente sul contesto di apprendimento, per eliminare gli effetti negativi dello svantaggio, permettendo alla persona che apprende una sua effettiva azione, partecipazione e intenzionalità.

La scuola ha il compito di promuovere apprendimento pareggiando il conto con gli svantaggi attraverso continui interventi sul contesto di apprendimento; l'imparare nasce e si alimenta attraverso le spinte date dai bisogni educativi che ciascun alunno possiede in modo speciale.

I bisogni di ciascuno, nella pluralità delle differenze proprie di ogni contesto classe, devono poter prospettare sempre la possibilità del superamento delle differenze, non nel senso di una loro negazione e neppure di una loro sopravvalutazione, ma nella prospettiva di un'apertura a un cambiamento, che equivalga a conquiste nell'apprendimento, nonostante e oltre la propria condizione personale.

Si tratta di un'attenzione personalizzata, umanizzata che tiene conto, in ogni situazione, della specificità e unicità di ogni bambino. Le

politiche sociali che ne derivano devono situarsi *oltre* la compensazione degli svantaggi effettuata attraverso l'offerta di beni e servizi, ampliando e garantendo le capacità/facoltà di scelta individuali e collettive (*capabilities*) che non concernono solamente i bisogni primari come alimentarsi, curarsi, istruirsi, ma anche la libertà, i diritti fondamentali correlati a tutte le dimensioni della vita umana. (Caldin, 2012a, p. 253)

## PEI e PDP: l'esperienza della scuola

Gli insegnanti devono quotidianamente fronteggiare situazioni estremamente «complesse», con sempre meno risorse a disposizione; nelle classi — delle scuole di ogni ordine e grado — sono spesso presenti alunni con disturbo dell'apprendimento, alunni in situazione di svantaggio socio-culturale e/o economico, alunni figli di migranti e alunni con disabilità. Si tratta di bambini e ragazzi che necessitano di azioni educative e didattiche mirate e collegiali, rivolte a promuovere apprendimenti condivisi tra gli alunni che sollecitano così l'inclusione di ciascuno nell'ambito del contesto classe.

Individualizzazione e personalizzazione pongono al centro dell'intervento didattico l'alunno, la sua storia, le sue caratteristiche, le sue aspirazioni, la sua motivazione prevenendo inopportune disparità.

La valorizzazione della diversità delle potenzialità individuali, senza la parallela cura dell'equivalenza di risultati circa le competenze fondamentali, corre il pericolo di dare luogo a forme di disuguaglianza degli esiti formativi che si tradurrebbero fatalmente in una disparità delle *chance* di vita. (Baldacci, 2006, p. 24)

Nella Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 si chiede la progettazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) per gli alunni indicati con BES dove definire, monitorare e documentare — collegialmente

e corresponsabilmente — le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti. La formulazione di un Piano Didattico Personalizzato a cura dei Consigli di Classe o dei team dei docenti — nelle scuole primarie —, così come è indicato nella Circolare Ministeriale, deve poter garantire però anche l'effettiva, concreta realizzazione di azioni didattiche coscienti e, per questo, appare fondamentale l'atteggiamento con il quale si pongono gli insegnanti di fronte a questo compito.

Nel tentativo di discutere queste riflessioni, torna utile far riferimento a recenti ricerche che, anche se rivolte a indagare le azioni per gli alunni con disabilità, possono offrire significativi spunti di riflessione per meglio comprendere e definire gli scenari ipotizzati per e con gli alunni con BES o, meglio, in *svantaggio* scolastico.

Nel caso degli alunni con disabilità, per personalizzare e individualizzare le azioni didattiche della scuola è prevista la progettazione di un Piano Educativo Individualizzato<sup>3</sup> (PEI) a cura degli insegnanti tutti, ma in letteratura è noto il limite determinato dalla tendenza di delegare all'insegnante per le attività di sostegno questo compito (la progettazione del PEI), costringendolo, poi, a un rapporto di quasi esclusività con l'alunno con disabilità e quindi a un inevitabile allontanamento di entrambi dal contesto classe.

La ricerca nazionale *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* (Canevaro et al., 2011) ha coinvolto più di 3.200 professionisti della scuola, i quali hanno risposto a un questionario dove è emerso che

il 64,3% degli insegnanti ritiene che il PEI è realizzato esclusivamente dall'insegnante di sostegno e il 17,6% che il PEI viene condiviso solo con pochi colleghi; solo il 18,1%, la minoranza assoluta degli insegnanti, ha affermato che l'intero team docente si prende carico del PEI.

La delega all'insegnante di sostegno e la mancanza di corresponsabilità e di programmazione condivisa tra figure professionali diverse è un primo grande indicatore di crisi per un sistema-scuola che voglia essere integrato. Sembra, quindi, dalla descrizione del nostro campione, che i metodi adottati, il contesto e probabilmente anche gli strumenti a disposizione del mondo scolastico, per quanto riguarda la programmazione individualizzata condivisa nel team docente, non siano efficaci. (Zambotti, 2011, p. 66)

La ricerca ha evidenziato che, rispetto alla partecipazione dell'alunno con disabilità alle attività della classe, si distinguono tre possibili alternative:

- l'alunno con disabilità sta sempre in classe;
- l'alunno con disabilità sta in parte in classe, in parte fuori;
- l'alunno con disabilità sta sempre fuori.

Già all'entrata nella scuola primaria vengono ampiamente privilegiati percorsi ibridi di integrazione svolti in parte in classe e in parte fuori; tale modalità è ancor più privilegiata nella scuola secondaria, soprattutto in quella di primo grado, dove emergono una percentuale maggiore di percorsi ibridi (62,5%) e una percentuale elevata di percorsi separati (6,8%). Nella scuola secondaria di secondo grado i dati sono più positivi, perché la piena integrazione si avvicina ai livelli rassicuranti della scuola dell'infanzia, mentre, per quanto riguarda la scuola professionale, i dati appaiono estremamente negativi.

Nella ricerca *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007* (Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009), che ha

<sup>3</sup> Legge 5 febbraio 1992 n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* e DPR 24 febbraio 1992, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*.

preceduto quella appena citata, i dati evidenziano fenomeni analoghi, pur cambiando gli interlocutori (le persone con disabilità e i loro familiari): in tutti gli ordini di scuola la modalità secondo cui l'alunno con disabilità trascorre tutto il tempo con i propri compagni è la più diffusa; per quanto riguarda, invece, la modalità più ibrida, per cui l'alunno sta con i compagni e, in altri momenti, viene portato fuori dal gruppo o dalla classe, emerge una crescita graduale dei valori percentuali negli anni; inoltre, nella scuola primaria e in quella secondaria di primo grado, la seconda modalità supera progressivamente la prima, quella dell'integrazione totale; la terza modalità, quella che vede l'alunno stare sempre fuori dal proprio gruppo o classe, in tutti gli ordini di scuola è in una posizione minoritaria rispetto alle altre due, ma si nota una tendenza, pur lieve, alla crescita.

Ancora una volta i dati prospettano quindi una tendenza negli anni a spostarsi fuori dalla classe, agendo separatamente dalla programmazione della classe, quella destinata ai compagni, originando un PEI che si basa su interventi la cui realizzazione rimane compito esclusivo dell'insegnante per le attività di sostegno.

Questa azione di delega, che mira all'esclusione, è sempre negativa, mentre Andrea Canevaro riconosce l'opportunità di una delega — quella che egli definisce *paradosa* — che comporta un allontanamento transitorio dalla persona con disabilità, per riavvicinarla successivamente, attraverso un ricongiungimento, permettendo lo sviluppo di un atteggiamento autonomo che soddisfa così il mandato assegnato alla scuola che consiste nel formare persone in grado poi di «fare da sole».

Il mandato non è quello di tenere le persone in un luogo tecnico esclusivo ed escludente, che può essere anche un'aula attrezzata, ma permettere un ritorno anche dimostrativo degli avanzamenti,

riprendendo contatti per ritornare nel contesto più ampio. (Canevaro, 2006, p. 50)

Un'ulteriore riflessione sorge dalla ricerca *Lineamenti di un Progetto di studio e ricerca su Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*<sup>4</sup> (Caldin, Dainese, Argiropoulos, Leonardi, Gori, 2012), promossa dal Settore Istruzione e Politiche delle Differenze del Comune di Bologna, in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin» dell'Università di Bologna.

La ricerca ha indagato nello specifico le azioni formalizzate dalla scuola — dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado — e i dati quantitativi e qualitativi hanno permesso di comprendere significativamente che il PEI sembra aver perso la sua essenza di progetto integrato; inoltre, emerge che la collaborazione e la condivisione delle azioni tra gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno e quelli curricolari sembrano di non facile realizzazione. Nei focus group, gli insegnanti hanno evidenziato che tale reciprocità tra professionisti della scuola viene messa in difficoltà quando il bambino, o il ragazzo, ha una disabilità più o meno complessa e, soprattutto, se questa si caratterizza per aspetti negativi che riguardano il comportamento.

Le insegnanti più esperte sono in grado di maneggiare il PEI con competenza — la validità dello strumento non è in dubbio —, la consapevo-

<sup>4</sup> Direzione e coordinamento scientifici: Roberta Caldin, Docente di Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna. Equipe Scientifica: Luigi Guerra, Roberto Farné, Roberta Caldin, Francesca Emiliani, Angelo Errani, Alessandra Sansavini, Elena Malaguti, Sandra Degli Esposti Elisi, Ettore Scappini, Ivana Bolognesi, Alain Goussot, Annalisa Guarini, Franchi Scarselli Guido. Ricercatori: Dimitrios Argiropoulos, Elisa Gori, Barbara Leonardi, Roberto Dainese.

lezza che questi insegnanti hanno fa sì che siano loro a adattarlo alle esigenze dei singoli casi e alle situazioni specifiche, magari privilegiando o valorizzando delle parti e tralasciandone altre: quello che emerge, quindi, da parte degli insegnanti è la necessità di una revisione, o quanto meno di una ridiscussione della modalità e dei contenuti del PEI, adeguandone i contenuti alla vasta eterogeneità dei casi che incontrano. (Dainese e Gori, 2012, p. 108)

Più recentemente, riferendosi agli alunni con Disturbo Specifico dell'Apprendimento, la Legge 170 del 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, e le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011) hanno prescritto alle scuole la stesura di un Piano Didattico Personalizzato (PDP), in cui indicare gli strumenti compensativi, le misure dispensative, le strategie didattiche/metodologiche di supporto, le forme di verifica e di valutazione adeguate alle effettive necessità degli alunni.

L'art. 5, al comma 2, della Legge 170 del 2010 indirizza gli insegnanti all'uso di una didattica individualizzata e personalizzata «con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate».

L'*Indagine esplorativa sull'utilizzo dei Piani Didattici Personalizzati per gli alunni e gli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (Caldin, Dainese, Emili, Friso), ancora in corso, ha lo scopo di comprendere con quali modalità, a partire dalla Legge 170 del 2010, gli insegnanti stiano elaborando e conducendo i PDP per gli alunni con DSA; i giudizi avanzati da molti genitori, studenti e insegnanti nei contesti più informali ci spingono a ipotizzare una progettualità che

viene spesso delegata a un singolo insegnante — indicato come «disponibile» e spesso in possesso di competenze nell'ambito dei DSA — e che i PDP abbiano assunto, in così breve tempo, le caratteristiche sterili del mero adempimento burocratico, idoneo a garantire, quasi esclusivamente, all'alunno con DSA una valutazione più flessibile.

L'indagine si è posta i seguenti obiettivi:

1. comprendere a quale insegnante del Consiglio di classe (scuola secondaria) o del team dei docenti (scuola primaria) è affidata la stesura dei PDP;
2. comprendere come viene garantita la collegialità delle scelte didattiche rivolte a individualizzare e personalizzare le azioni per gli alunni con DSA;
3. comprendere quale sia il rapporto tra le scelte indicate nel PDP a livello collegiale e le azioni didattiche di ciascun insegnante relativamente alla propria disciplina;
4. comprendere come si attua il raccordo con le famiglie e le percezioni dei genitori sugli effetti dei PDP.

Sono stati predisposti due questionari online, uno destinato agli insegnanti e l'altro ai genitori di alunni/studenti con DSA. Nel primo questionario, il 77% degli insegnanti ha dichiarato di utilizzare le indicazioni presenti nel PDP, ma alla domanda «Quanto ritiene utile il PDP per la sua attività con l'alunno con DSA?», le risposte evidenziano che solo il 47% circa è abbastanza in accordo sull'utilità del PDP e che il 13% circa è completamente convinto della sua inutilità.

## Conclusioni

In sintesi, quanto evidenziato attraverso le ricerche citate ci fa ipotizzare che, quando la scuola si impegna in azioni di intervento mirato sulle difficoltà degli alunni, si verifica

una non effettiva collaborazione tra gli insegnanti; di conseguenza ci chiediamo quale sia il legame tra l'azione di progettazione per il singolo alunno in difficoltà/svantaggio e l'azione didattica prospettata per l'intera classe. Ai professionisti della scuola è richiesta una consapevolezza operativa che, a nostro avviso, è da tempo ostacolata anche da scelte di politica educativa non significative e non sempre adeguate che si sono succedute per troppo tempo:

La programmazione didattica è un processo selettivo che si iscrive in quello più ampio e articolato di trasposizione didattica dal sapere esperto al sapere da insegnare. Come tale, esso reclama scelte consapevoli sia in ordine ai saperi (alle loro forme didattiche possibili e al loro potenziale formativo), sia in ordine alle pratiche del loro insegnamento e apprendimento. (Biagioli, 2012, p. 151)

Alla luce di quanto argomentato, emerge forte la necessità di rafforzare la consapevolezza delle azioni degli insegnanti e un rafforzamento del senso di responsabilità con cui essi progettano i piani di lavoro che dovrebbero sintonizzare quanto ritengono necessario per la classe con quanto considerano fondamentale per gli alunni in svantaggio scolastico.

I piani di lavoro disciplinari elaborati da ciascun insegnante dovrebbero originarsi da una dimensione propedeutica e collegiale: i consigli di classe o i team dei docenti nelle scuole primarie dovrebbero individuare collegialmente i criteri e le linee progettuali trasversali a tutte le discipline a cui uniformare successivamente ogni azione individualizzata. I criteri e le linee di indirizzo progettuali dovrebbero comprendere l'insieme delle scelte riguardanti i seguenti elementi citati nella normativa sui BES:

- le strategie ritenute più adeguate;
- il monitoraggio in itinere dell'apprendimento e delle scelte operative;

- la documentazione;
- i metodi della valutazione e i criteri di valutazione.

Queste formulazioni dovrebbero favorire un agire consapevole e un'effettiva presa in carico responsabile delle azioni sui singoli alunni in difficoltà da parte degli insegnanti curricolari perché, contemporaneamente, essi sono anche gli attori progettuali e gli esecutori delle attività per la classe; inoltre, anche la valutazione in itinere e quella finale di ciascun alunno dovrebbero essere ricondotte prioritariamente a ogni singolo insegnante curricolare mantenendo l'indispensabile collegialità delle decisioni nei consigli di classe e nei team che si arricchisce della presenza degli insegnanti specializzati e formati.

L'insegnante curricolare dovrebbe quindi responsabilmente arricchirsi di competenze progettuali e didattiche in relazione sia agli alunni con disabilità, sia a tutti gli altri in condizione di difficoltà; di conseguenza, ciò favorirebbe ricadute positive su tutti gli alunni.

## Bibliografia

- Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- Biagioli R. (2012), *L'organizzazione dell'attività didattica e la progettazione*. In S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Pisa, ETS, pp. 139-164.
- Caldin R. (2012a), *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale*. In L. d'Alonzo e R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori, pp. 247-269.
- Caldin R. (2012b), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.

- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano, Bozen-Bolzano University Press.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Dainese R. e Gori E. (2012), *Istituzioni educative e integrazione scolastica: risorse e criticità*. In R. Caldin (a cura di), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori, pp. 79-125.
- Dovigo F. (2008), *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth e M. Ainscow (a cura di), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, pp. 7-42.
- Gelati M. (2001), *I bambini con bisogni educativi speciali. Risorse per l'integrazione*, [http://www.emscuola.org/orizzonti/2001/ giugno2001/03bambini\\_bisogni\\_educativi.pdf](http://www.emscuola.org/orizzonti/2001/giugno2001/03bambini_bisogni_educativi.pdf), ultima consultazione: 19/11/2013.
- Ligorio M.B. e Pontecorvo C. (2010), *La scuola come contesto*, Roma, Carocci.
- Zambotti F. (2011), *Analisi descrittiva dei dati della ricerca*. In A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes e R. Caldin (a cura di), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, pp. 43-87.

## Abstract

*On the 27th December 2012 Minister Francesco Profumo signed the Ministerial Decree entitled Intervention measures for pupils with special educational needs and local organisation for school inclusion sparking an animated debate which continues to involve special pedagogists, teachers, school heads and unions. In this article we turn our attention to the intervention measures set out in the Decree, and in particular in the subsequent Ministerial Circular n. 8 dated the 6th March 2013 and in Note 1551 dated the 27th June 2013 on the Annual Plan for Inclusion, with the intention of discussing them and prioritising the aspects which are more directly connected to educational activities and their preparatory planning carried out by teachers. However, firstly we are going to present some insights so as to better understand the concepts of Special Educational Needs and school disadvantage, used in the Ministerial Decree and subsequent acts.*