

Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con BES sulla base della DM 27/12/2012 e della CM 6/3/2013

monografia

Dario Ianes
Libera Università di Bolzano

Sommario

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica» e la successiva Circolare n. 8 del 6 marzo 2013 recante le indicazioni operative per la sua attuazione hanno suscitato reazioni contrastanti nel mondo della scuola e tra coloro che si occupano di inclusione scolastica. Va però riconosciuto a questi documenti il merito di avere puntualizzato in modo preciso che esistono alunni con difficoltà, con Bisogni Educativi Speciali che vanno riconosciuti e per i quali vanno definite le giuste forme di personalizzazione. In tal senso ricoprono un'importanza fondamentale le valutazioni competenti di tipo pedagogico e didattico del Consiglio di classe, al quale viene riconosciuto un ruolo strategico nel lavoro in un'ottica inclusiva.

In questa prospettiva, nel presente articolo vengono fatte alcune riflessioni strategiche e illustrate delle proposte operative per affiancare la scuola in questo percorso, fornendo indicazioni per essere in grado di orientarsi e rispondere tempestivamente a questi bisogni.

Alunni con Bisogni Educativi Speciali

Leggere le situazioni difficili degli alunni attraverso il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) può far compiere al nostro sistema di istruzione e al nostro modo di fare didattica un significativo passo in avanti verso la piena inclusione.

Una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e sa,

dove possibile, prevenirle diventa una scuola davvero e profondamente inclusiva per tutti gli alunni, una scuola dove si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale è una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle legate a

difficoltà analoghe a quelle che si presentano nei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), nel disturbo da deficit di attenzione/iperattività, ad esempio, e in altre situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socioculturale e linguistico, ecc. L'ambito dei Bisogni Educativi Speciali è quindi decisamente ampio e variegato:

Il Bisogno Educativo Speciale (*Special Educational Need*) è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata. (Ianes, 2005, p. 29)

Si delinea quindi una sostanziale estensione ad altre categorie, un'estensione come possibilità aperta e dinamica di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico dell'alunno, che da tale problematicità viene ostacolato nell'ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni e il cui funzionamento può essere meglio compreso attraverso un approccio bio-psico-sociale basato sul modello ICF-CY (OMS, 2007), come avremo modo di approfondire più avanti.

Tutte le situazioni elencate sopra sono diversissime l'una dall'altra, ma malgrado la loro diversità un dato le avvicina e le rende sostanzialmente uguali nel loro diritto a ricevere un'attenzione educativo-didattica sufficientemente individualizzata e personalizzata.

La concezione che alcuni alunni possano avere un funzionamento per qualche aspetto problematico, che rende loro più difficile trovare una risposta adeguata ai propri bisogni, è una linea di pensiero che è diventata recentemente attuale proprio grazie alla Legge 170/2010 («Nuove norme in materia di

disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico»), alla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica» e alla successiva Circolare n. 8 del 6 marzo 2013 recante le indicazioni operative per la sua attuazione.

Verso una didattica realmente inclusiva per i BES

Nelle nostre classi scolastiche vi sono sempre più alunni che, per una qualche difficoltà di «funzionamento», preoccupano gli insegnanti. Li preoccupano perché sono in difficoltà gli alunni e, ovviamente, perché sono in difficoltà i docenti stessi. In questi allievi, i bisogni educativi normali diventano bisogni speciali, più complessi, per i quali è più difficile trovare una risposta educativo-didattica adeguata e che li soddisfi in modo sufficiente.

La percezione di difficoltà da parte degli insegnanti deve essere letta anche sullo sfondo di una sempre crescente consapevolezza dell'eterogeneità delle classi; si incrociano dunque e si enfatizzano due percezioni di differenza: una legata alle difficoltà di un singolo alunno, l'altra all'eterogeneità del contesto classe.

Questo incrocio aumenta molto spesso l'ansia degli insegnanti che inevitabilmente porta a una specie di affanno, a una sensazione di non essere in grado di rispondere offrendo una buona qualità formativa, di individualizzare in modo sufficiente, di includere realmente nella vita scolastica dell'apprendimento e delle relazioni, con risposte formative adeguate ed efficaci, tutti questi alunni con difficoltà, e naturalmente anche tutti gli altri, sempre più numerosi in classi spesso affollate.

L'esigenza dell'inclusione è quella di poter rispondere con un'individualizzazione «sufficientemente buona» per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, nell'ottica che ognuno di essi, qualunque sia la sua situazione di funzionamento, possa raggiungere il proprio massimo potenziale di apprendimento e di partecipazione (Ianes e Macchia, 2008).

In realtà, la prospettiva dell'*Inclusive Education* porta a rimuovere le barriere e a creare il maggior numero possibile di facilitatori all'apprendimento e alla partecipazione di *tutti* gli alunni (con opportune modalità di differenziazione) e non solo di quelli con qualche problema di funzionamento.

Le recenti disposizioni del MIUR, di cui si discute, sono in gran parte ancora legate a una considerazione prioritaria degli alunni problematici, e dunque rimarremo anche noi ancorati a questa prospettiva, ben consapevoli, però, che l'orizzonte di una scuola inclusiva va ben oltre le difficoltà di un certo numero di alunni, per prendere in considerazione le differenze di tutti gli alunni (vedi tabella 1).

TABELLA 1

Decisioni strategiche e operative della scuola

Occuparsi in maniera efficace ed efficiente di tutti gli alunni che presentano qualsiasi difficoltà di funzionamento educativo-didattico.
Accorgersi in tempo delle difficoltà e delle condizioni di rischio.
Accorgersi di tutte le difficoltà, anche di quelle meno evidenti, presenti in tutti di alunni.
Comprendere le complesse interconnessioni dei fattori che costituiscono e che mantengono le varie difficoltà.
Rispondere in modo inclusivo, efficace ed efficiente alle difficoltà, attivando tutte le risorse dell'intera comunità scolastica e non.

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica» e la successiva Circolare n. 8 del 6 marzo 2013 recante le indicazioni operative per la sua attuazione hanno certamente suscitato reazioni contrastanti nel mondo della scuola e tra coloro che si occupano di inclusione scolastica, ma hanno sicuramente il merito di andare nella direzione illustrata in apertura di questo articolo.

La scuola sente quindi fortemente la necessità di ricevere indicazioni per essere in grado di orientarsi e rispondere tempestivamente a questi bisogni, anche in riferimento alla Nota ministeriale del 27/6/2013 nella quale viene precisato che il prossimo a.s. 2013/2014 sarà dedicato proprio alla sperimentazione di tali indicazioni.

La scuola italiana ha nel suo DNA la volontà inclusiva, l'equità, la promozione sociale e la valorizzazione di tutti gli alunni, qualunque sia la loro condizione personale e sociale. È una scuola con la voglia (e il senso di una *mission culturale*) di dare a ogni alunno ciò di cui ha bisogno per esprimere e realizzare al massimo le sue potenzialità, anche quando sono limitate. Questa tensione inclusiva si fonda sui valori di equità e di promozione sociale fin dal dopoguerra: si pensi, ad esempio, al messaggio di Don Milani e della scuola di Barbiana.

Leggendo la Direttiva e la Circolare ministeriale emergono subito dei precisi concetti chiave e delle parole «calde» che rimandano a indicazioni di lavoro concrete, ad approcci metodologici e ad aspetti fondanti della didattica inclusiva. Uno dei concetti esplicitati è quello di *estensione*, ossia di un'attenzione che viene estesa ai BES nella loro totalità, andando oltre la certificazione di disabilità, per abbracciare non solo il campo dei disturbi specifici dell'apprendimento ma anche lo

svantaggio sociale e culturale e le difficoltà linguistiche per gli alunni stranieri.

L'ottica è quindi quella della presa in carico globale e inclusiva di tutti gli alunni che implica innanzitutto, come abbiamo già avuto modo di definire, una capacità d'individuazione corretta dei BES (Ianes e Cramerotti, 2013a).

ICF-CY come modello e cornice di riferimento

La cornice concettuale e metodologica di riferimento all'interno della quale suggerisco di collocare il lavoro di individuazione degli alunni con BES è quella del modello bio-psico-sociale ICF-CY (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*, OMS, 2007).

Si tratta di un modello di lettura delle difficoltà di «funzionamento educativo-apprenditivo» utilizzabile dagli insegnanti per cogliere in tempo i vari Bisogni Educativi Speciali e attivare tutte le risorse possibili secondo i principi della «speciale normalità», cioè la normalità quotidiana delle relazioni e degli apprendimenti che avvengono nelle classi scolastiche, arricchita però dalla specificità tecnica che le varie difficoltà richiedono.

L'ICF-CY si pone quindi come «linguaggio comune» tra professionalità diverse e come quadro teorico di riferimento per l'impostazione di percorsi realmente funzionali ai Bisogni Educativi Speciali degli alunni in difficoltà. Affinché questo diventi reale, è necessario attivare collaborazioni a più largo raggio, coinvolgendo direttamente tutte le figure che ricoprono un ruolo educativo per l'alunno in difficoltà nell'ottica di una co-costruzione condivisa, naturalmente nel rispetto delle prerogative professionali e educative dei diversi «attori» coinvolti. Un'osservazione in

prospettiva ICF-CY diventa così un momento «conoscitivo» dell'alunno, durante il quale vengono raccolte a 360° le varie informazioni utili per la successiva impostazione di attività e interventi specifici (Ianes e Cramerotti, 2009; 2011).

Oltre il concetto di patologia per aprirsi a un'esigenza di equità

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 sugli alunni con BES e la relativa Circolare del 6 marzo 2013 stimolano la scuola a compiere un ulteriore passo in avanti verso una maggiore inclusività, senza però riuscire del tutto a scrollarsi di dosso la storia dell'attenzione italiana alle difficoltà degli alunni, ancora molto legata al concetto di «patologie».

Si arriva a dare un diritto di personalizzazione del percorso formativo ad alunni non certificati (finalmente!), non diagnosticati (finalmente!), non patologici (finalmente!), e questo sulla base delle valutazioni competenti di tipo pedagogico e didattico del Consiglio di classe e non sulla base di un pezzo di carta medico (finalmente!). Esistono alunni con difficoltà, con Bisogni Educativi Speciali che vanno riconosciuti e per i quali vanno definite le giuste forme di personalizzazione (Ianes e Cramerotti, 2013a).

Com'è dunque evidente, il concetto di BES non è clinico, ma deriva da una fondamentale esigenza di equità nel riconoscimento, da parte della scuola, delle varie situazioni di funzionamento che vanno «arricchite» di interventi speciali, di individualizzazione e personalizzazione. Un'esigenza di equità — nel senso in cui la intendono Sen (2010), Nussbaum (2007) e Terzi (2008) — impone che vengano considerate tutte le situazioni di problematicità, e non soltanto quelle che rispondono a un modello interpretativo biomedico.

Da questo si evince che una buona didattica inclusiva è quella che cerca di realizzare apprendimenti e partecipazione piena per tutti gli alunni tenendo conto dei tre elementi principali illustrati nella tabella 2.

TABELLA 2

I tre elementi principali della didattica inclusiva

FUNZIONAMENTO UMANO DIFFERENTE	Riconoscere e comprendere le varie differenze nel funzionamento degli alunni/e, sia quando sono differenze problematiche (BES) sia quando sono «semplicemente» modi diversi di pensare, apprendere, relazionarsi, vivere situazioni. Una didattica diventerà sempre più inclusiva in modo direttamente proporzionale a quanto la scuola saprà riconoscere e comprendere le modalità di «funzionamento» individuali e particolari attraverso un'antropologia bio-psico-sociale come quella dell'ICF.
EQUITÀ	Valorizzare le differenze, nel senso di considerare di «pari valore, dignità e diritti» ogni differenza e di realizzare, per un'esigenza di equità, forme di differenziazione e di compensazione per raggiungere situazioni di uguaglianza sostanziale tra gli alunni, e non solo quindi di pari opportunità. La valorizzazione delle differenze implica quindi innanzitutto il «cercarle»/riconoscerle, comprenderle per poter quindi poi agire in modo efficace e partecipativo.
EFFICACIA TECNICA E PIENA PARTECIPAZIONE SOCIALE	Incontrare in modo efficace le particolarità di funzionamento dei singoli alunni, attraverso offerte formative realmente in grado di sviluppare il massimo del loro potenziale apprenditivo, ma realizzate nei contesti naturali di una buona partecipazione sociale e di un'appartenenza piena alle situazioni collettive. Le strategie educative e didattiche devono provare sul campo e in modo controllato (<i>evidence-based</i>) la loro efficacia ed efficienza (Calvani, 2012).

Alcuni aspetti strategici e operativi dei nuovi documenti ministeriali

Leggendo in parallelo la Direttiva del 27 dicembre 2012, la successiva Circolare del 6 marzo e la nota del 27 giugno, si possono avanzare alcune considerazioni su quali siano le aree strategiche per avvicinare la scuola italiana a un modello realmente inclusivo (vedi tabella 3).

TABELLA 3

Aree strategiche per un modello di scuola inclusiva

MAGGIORE EQUITÀ NELLA LETTURA DEI BISOGNI DEGLI ALUNNI	Gli alunni con BES non rappresentano una terza categoria di alunni problematici. Molto spesso si cade nell'errore di pensare che esistano alunni con disabilità, con DSA e con BES, ma in realtà non è così: ci sono gli alunni con BES, come macrocategoria che comprende quelli con disabilità, DSA e altre forme di difficoltà di vario genere, fino a quelle ambientali e socioeconomiche. Questa macrocategoria consente quindi di compiere un passo in avanti verso una maggiore equità nella lettura dei bisogni educativi.
MAGGIORE RESPONSABILITÀ PEDAGOGICO-DIDATTICA RISPETTO A UNA DELEGA BIOMEDICA	Al Consiglio di classe e agli insegnanti viene attribuito un compito pedagogico-didattico fondamentale per una professionalità docente moderna: individuare i soggetti con situazioni di BES non clinicamente rilevate. Le disposizioni ministeriali dicono che, anche in assenza di documenti specifici, il Consiglio di classe o team docenti, fondandosi su considerazioni psicopedagogiche didattiche (su un'idea condivisa e globale di persona), valuta, comprende le difficoltà e si esprime in merito al funzionamento problematico dell'alunno e alla personalizzazione necessaria per il suo percorso formativo.

<p>MAGGIORE CORRESPONSABILIZZAZIONE DEGLI INSEGNANTI CURRICOLARI RISPETTO ALLA TENDENZA A DELEGARE A QUELLI DI SOSTEГНО</p>	<p>Coinvolgimento esplicito di tutti i docenti, nessuno escluso, nel progettare e realizzare una didattica generalmente più inclusiva e forme specifiche di personalizzazione. Le disposizioni ministeriali parlano di una didattica inclusiva per tutta la classe, una didattica ordinaria che sia «strutturalmente» inclusiva.</p>
<p>MAGGIORE INCLUSIVITÀ ORDINARIA DELLA DIDATTICA, MAGGIORE ADATTABILITÀ E FLESSIBILITÀ PER ACCOGLIERE INDIVIDUALIZZAZIONI E PERSONALIZZAZIONI</p>	<p>Questo è senz'altro il punto più sfidante per gli insegnanti, soprattutto per quelli che utilizzano da sempre format didattici frontali e trasmissivi, strutturalmente poco adatti alla personalizzazione e all'individualizzazione. I docenti, collegialmente, dovranno provare a progettare insieme una didattica normalmente più inclusiva, che preveda ad esempio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. scelta di materiali didattici, libri, schede o software che permettano di scegliere livelli graduati di difficoltà, per operare velocemente facilitazioni, semplificazioni o complessificazioni, a seconda delle caratteristiche individuali; 2. materiali didattici e modalità di apprendere, che dovrebbero essere differenti in modo da permettere di raggiungere gli obiettivi anche in modi diversi, usando linguaggi e codici diversi, diverse modalità espressive, ruoli, stili di pensiero, intelligenze, ecc.; 3. mediazioni dei pari, dall'aiuto reciproco alla cooperazione strutturata: una parte dell'attività didattica per piccoli gruppi in apprendimento cooperativo o con modalità di tutoring; 4. didattiche laboratoriali, anche con un uso inclusivo delle tecnologie, soprattutto quelle di uso individuale, che dovrebbero diventare parte ordinaria dell'attrezzatura di ogni alunno.
<p>MAGGIORE INTELLIGENZA SISTEMICA A LIVELLO DI SCUOLA</p>	<p>Si crea nella scuola la possibilità di attivare una consulenza, una supervisione tra pari (tra i vari gruppi di lavoro, i consigli di classe, ecc.), che possa documentare e tesaurizzare le tante buone esperienze che, lasciate spesso alla buona volontà individuale, talvolta si disperdono.</p>

Il diritto alla personalizzazione: il Piano Didattico Personalizzato (PDP)

La recente Direttiva sancisce il diritto, per tutti gli alunni che presentano le tipologie di difficoltà e di svantaggio elencate sopra, di avere un pieno ed effettivo accesso agli apprendimenti. Questo può essere realizzato solo attraverso una didattica realmente personalizzata. Ecco quindi un altro concetto chiave ben evidente nella Direttiva: quello della *personalizzazione*, intesa come riconoscimento delle differenze individuali e diversificazione delle mete formative volte a favorire la promozione delle potenzialità.

Strumento privilegiato per realizzare tale obiettivo è il Piano Didattico Personalizzato (PDP), all'interno del quale si delineano le strategie, le indicazioni operative, la progettazione educativo-didattica, l'impostazione delle attività di lavoro, i parametri di valutazione degli apprendimenti e i criteri minimi attesi per l'alunno.

Leggiamo nella Circolare ministeriale n. 8 del marzo 2013:

Fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, è compito doveroso dei Consigli di classe o dei team dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale e inclusiva di tutti gli alunni. Strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), 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. (CM n. 8 del 6/3/2013)

Si tratta quindi di un lavoro che deve necessariamente basarsi su una stretta alleanza e progettazione condivisa, un'elaborazione collegiale e partecipata tra la scuola, la famiglia e gli eventuali professionisti/figure che seguono l'alunno in difficoltà.

Si tratta di un lavoro di personalizzazione che non si basa però esclusivamente sul singolo alunno, ma prende le mosse dall'idea di classe inclusiva, concentrando l'attenzione quindi non tanto sulle modalità con cui un insegnante può personalizzare la didattica per il singolo studente, quanto piuttosto su come può lavorare in prima battuta a livello di classe grazie a un'ampia gamma di approcci metodologici che la ricerca e l'applicazione sul campo hanno decretato essere quelli più idonei ed efficaci per realizzare una didattica inclusiva (vedi tabella 3).

Un alunno in difficoltà ha infatti bisogno sia di sentirsi immerso nel flusso

della normalità, del fare come e con gli altri senza essere escluso, sia di avere obiettivi, materiali, approcci e strategie adatti a lui ed efficaci per la sua situazione «speciale» (Ianes, 2006).

Mi riferisco, in modo particolare, alle facilitazioni disciplinari e all'adattamento degli obiettivi curricolari e dei materiali didattici, all'apprendimento nei gruppi cooperativi, alle tecnologie come risorsa inclusiva, all'approccio metacognitivo, alla diversità degli alunni come risorsa, alle strategie e agli strumenti compensativi, alla didattica laboratoriale, ecc.

Per gli altri alunni con BES, quelli che vengono individuati autonomamente dalla scuola con delibera del Consiglio di classe, il PDP non è conseguenza dell'individuazione del Bisogno Educativo Speciale ma parte integrante e contestuale (Fogarolo, 2013). Una proposta di PDF può essere quella proposta da Fogarolo (2013) nella tabella 4.

TABELLA 4
Proposta di PDF

N	SEZIONE PRINCIPALE ED EVENTUALI SOTTOSEZIONI	SI INSERISCE NEL PDP SE...	CONTENUTI ED EVENTUALI ESEMPI	TIPO
LA SEZIONE ANAGRAFICA DEL PDP				
1	Dati anagrafici	Sempre	Dati anagrafici-scolastici essenziali per l'identificazione o importanti per progettare l'intervento personalizzato <i>Cognome, nome, data di nascita, classe e sezione, cittadinanza...</i>	S
POSSIBILI VOCI DELLA SEZIONE ANALISI DEL BISOGNO E DELLE RISORSE DEL PDP				
2	Analisi del bisogno e delle risorse	Sempre	Descrizione sintetica dei Bisogni Educativi Speciali (BES)	S
2a	Sintesi della diagnosi clinica	Solo se la famiglia ha consegnato alla scuola una diagnosi o una relazione clinica	Vanno sintetizzati gli elementi della diagnosi (con particolare attenzione alle eventuali misurazioni) che hanno una reale ed effettiva ricaduta sulle scelte didattiche espresse nel PDP	S
2b	Osservazioni o misurazioni sistematiche della scuola	Ovviamente solo se le osservazioni o misurazioni sono state fatte	Riportare in modo sintetico i risultati che effettivamente condizionano le scelte del PDP; gli altri eventualmente possono essere allegati	S

N	SEZIONE PRINCIPALE ED EVENTUALI SOTTOSEZIONI	SI INSERISCE NEL PDP SE...	CONTENUTI ED EVENTUALI ESEMPI	TIPO
2c	Individuazione del BES, con riferimento alle previste considerazioni pedagogico-didattiche	Soprattutto quando non è stata presentata nessuna certificazione	Rappresenta l'individuazione formale del BES da parte del Consiglio di classe, come indicato nella CM n. 8 del 6/3/2013	S
2d	Punti di forza e risorse individuali	Sempre	Indagare sui punti di forza e sulle risorse dell'alunno da sfruttare in seguito per sostenere le azioni didattiche: <i>interessi, competenze anche extrascolastiche, abilità sociali, impegno su compiti graditi, amicizie...</i>	S
POSSIBILI VOCI DELLA SEZIONE PROGRAMMAZIONE DEGLI INTERVENTI DIDATTICO-EDUCATIVI DEL PDP				
3	Programmazione degli interventi didattico-educativi	Sempre	Si suggerisce di sintetizzare le linee di personalizzazione didattica che si intendono perseguire, da analizzare più nel dettaglio successivamente. <i>Possibili linee di intervento: facilitazione, sviluppo di autonomie, strutturazione, livelli minimi, apporto dei compagni...</i>	P
3a	Interventi per potenziare l'autonomia di studio e i processi di metacognizione	L'alunno ha bisogno di interventi personalizzati in questo ambito, la scuola è in grado di fornirli	Gli interventi possibili in questo ambito sono moltissimi; vanno scelti quelli ritenuti più efficaci ma anche più sostenibili in base alle risorse e competenze in campo: – aiutare a individuare i concetti chiave, insegnare a sintetizzare i testi di studio – anticipare l'argomento che si andrà a trattare, sollecitare le conoscenze precedenti, promuovere inferenze – privilegiare l'apprendimento dall'esperienza e la didattica laboratoriale – rendere consapevole l'alunno delle strategie utilizzate spontaneamente, stimolare situazioni di conflitto cognitivo, favorire l'analisi costruttiva dell'errore	P
3b	Interventi per migliorare le competenze di accesso al testo	L'alunno ha bisogno di interventi personalizzati in questo ambito, la scuola è in grado di fornirli	Al di là di un eventuale disturbo o difficoltà di lettura, è possibile intervenire per migliorare l'efficacia dell'accesso al testo <i>Promuovere diverse strategie di lettura, incentivare in particolare quella silente, insegnare a sfruttare i dispositivi paratestuali dei libri di testo, promuovere la comprensione del testo, potenziare la consapevolezza fonologica e fonetica</i>	P
3c	Personalizzare gli interventi con strategie di facilitazione	È spesso una delle strategie di intervento più efficaci con gli alunni con BES; essendo in certi casi piuttosto onerosa, va verificata attentamente la reale sostenibilità delle varie	Alcuni esempi tra le molte attività di facilitazione possibili: – verifica preventiva dell'effettiva sostenibilità di tutte le prove o consegne, assicurandosi che il successo sia sempre possibile – dividere eventualmente gli obiettivi di un compito in sotto-obiettivi – valorizzare linguaggi alternativi al codice scritto, utilizzo (ed eventuale adattamento) di testi ad alta leggibilità dal	P

N	SEZIONE PRINCIPALE ED EVENTUALI SOTTOSEZIONI	SI INSERISCE NEL PDP SE...	CONTENUTI ED EVENTUALI ESEMPI	TIPO
		azioni, calibrandole opportunamente	punto di vista sia linguistico che grafico, eventuale utilizzo dello stampato maiuscolo e minuscolo in lettura e scrittura	
3d	Strutturazione <i>NB: la sottosezione può essere sia di tipo C (azioni progettate per la classe) che di tipo P (azioni specifiche per l'alunno)</i>	Quando è necessario esplicitare con norme specifiche, ed eventuali strumenti di supporto, lo svolgimento di attività che risultano problematiche. Sono azioni indicate soprattutto, ma non solo, in caso di problemi comportamentali	Esempi di strutturazione con la classe: <ul style="list-style-type: none"> – strutturare i momenti della giornata scolastica che possono rivelarsi critici (entrata, uscita, spostamenti, ricreazione, mensa, palestra...) – definire regole sociali di convivenza con forme di controllo e di rinforzo – definire ed esplicitare dei compiti particolari da assegnare ad alcuni alunni – organizzare periodiche turnazioni – modificare la disposizione dei banchi in base al tipo di attività in programma Esempi di strutturazione individuale: <ul style="list-style-type: none"> – strutturare i materiali per sostenerne l'organizzazione e la gestione – strutturare i tempi con intervalli di lavoro brevi e piccole pause – contratti educativi, token economy, time out 	C/P
3e	Calibrare gli obiettivi	Necessario probabilmente per tutti, o quasi, gli alunni con BES	Definire le programmazioni disciplinari calibrandole sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita; da specificare pertanto per tutte le discipline (o aree) in cui è ritenuta necessaria questa calibratura	P
3f	Attivare la risorsa compagni <i>NB: la sottosezione può essere sia di tipo C (azioni da attivare nella classe) che di tipo P (azioni specifiche sull'alunno, ad esempio: che ruolo assegnargli nei gruppi cooperativi)</i>	La classe presenta situazioni di criticità, si ritiene utile e vantaggioso proporre strategie di questo tipo	Descrivere le azioni destinate a potenziare l'azione inclusiva della classe, anche riducendo eventuali criticità <i>Favorire in classe un clima positivo, promuovere rapporti amicali e reti di solidarietà, prevenire e gestire i conflitti, moderare l'eccessiva competitività</i> <i>Promuovere la didattica cooperativa con il piccolo gruppo (cooperative learning), definendo il ruolo dell'alunno con BES</i> <i>Organizzare forme di tutoraggio tra pari</i>	C/P
3g	Promuovere competenze compensative	Sono disponibili per l'alunno degli utili strumenti compensativi ma gli mancano le competenze necessarie per un uso efficace	Prevedere, in base ai bisogni e alle risorse disponibili, dei percorsi di formazione, individuali o a piccoli gruppi, anche con la collaborazione della famiglia, se possibile <i>Avviare all'uso corretto della videoscrittura, insegnare a usare la sintesi vocale, i libri digitali, il registratore, insegnare a produrre mappe e schemi</i>	P

N	SEZIONE PRINCIPALE ED EVENTUALI SOTTOSEZIONI	SI INSERISCE NEL PDP SE...	CONTENUTI ED EVENTUALI ESEMPI	TIPO
LA SEZIONE STRUMENTI COMPENSATIVI DEL PDP				
4	Strumenti compensativi	Tali strumenti effettivamente esistono, sono efficaci e convenienti, anche con riferimento all'uso nelle prove di valutazione e alle competenze d'uso del soggetto	Elencare gli strumenti che si intende effettivamente usare, in modo analogo a quanto inserito abitualmente nei PDP dei DSA <i>Tecnologie informatiche compensative (uso del PC per la scrittura e per la lettura con sintesi vocale, uso dei libri digitali), registratore e audiolibri, calcolatrice e altri supporti per il calcolo, schemi, tabelle, mappe, supporti mnemonici...</i>	P
LA SEZIONE MISURE DISPENSATIVE DEL PDP				
5	Misure dispensative	Vengono effettivamente individuate delle prestazioni da cui è preferibile dispensare	Si può attingere dagli abituali elenchi di misure dispensative per i DSA, verificando però che veramente non abbiano ricadute negative sugli apprendimenti <i>Dispensare da specifiche attività di lettura e scrittura, dall'esecuzione di alcuni compiti, da attività a elevata componente mnemonica</i>	P
POSSIBILI VOCI DELLA SEZIONE CRITERI DI VALUTAZIONE DEL PDP				
6	Criteri di valutazione	Sempre	Principi generali di personalizzazione applicati alla valutazione <i>Valutazione formativa, valorizzazione del processo di apprendimento, attenzione più al contenuto che alla forma</i>	P
6a	Forme di valutazione personalizzate	Se ritenute utili	Esplicitare la personalizzazione delle modalità di valutazione: – prove scritte (tempi aggiuntivi, riduzioni quantitative, strutturazione delle prove, forme di semplificazione o facilitazione, uso di mediatori) – prove orali (valorizzazione del contenuto, uso di mediatori, organizzazione di verifiche informali, di gruppo, strutturate o destrutturate...) – organizzazione (pianificazione delle verifiche, compensazione dello scritto con l'orale o viceversa)	P
POSSIBILI VOCI DELLA SEZIONE IMPEGNI DELLA FAMIGLIA DEL PDP				
7	Impegni della famiglia	Il Consiglio di classe, o team docenti, lo ritiene utile	Esplicitare e condividere i principi dell'azione educativa <i>(sostenere la motivazione e l'impegno, condividere i criteri di valutazione, concordare tempi e modi per lo scambio informativo famiglia-scuola)</i> Supporto e verifica nel lavoro a casa <i>(verifica dello svolgimento dei compiti assegnati, controllo dei materiali, controllo del diario, gestione di un piano di studio settimanale)</i>	P
POSSIBILI VOCI DELLA SEZIONE PAGINA FINALE PER LE FIRME DEL PDP				
8	Pagina finale per le firme	Sempre	Data e semplice elenco di nomi e spazio per le firme	S

N	SEZIONE PRINCIPALE ED EVENTUALI SOTTOSEZIONI	SI INSERISCE NEL PDP SE...	CONTENUTI ED EVENTUALI ESEMPI	TIPO
8a	Autorizzazione al trattamento di dati sensibili	Se la scuola tratta dati sensibili	Firma separata per autorizzare la gestione dei dati sensibili	S
8b	Sottoscrizione degli «Impegni della famiglia»	Se è stata inserita nel PDP la sezione relativa agli «Impegni della famiglia»	Si può prevedere una firma separata o specificare anche questo significato in quella generale	S

Fonte: F. Fogarolo, in D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES – bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2013, pp. 174-180.

Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione

I Consigli di classe e i team docenti programmano in modo più inclusivo e il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) riceve e rielabora queste progettazioni garantendo uno specifico valore aggiunto. Il GLI è dunque il cuore e il motore dell'inclusione a livello macro, di scuola.

Questo organo nuovo va pensato e costruito con estrema attenzione perché è strategico e ha compiti davvero impegnativi, che vanno dal costruire una progettazione sistemica che sia ben più della somma delle singole parti al fornire consulenza ai colleghi.

Il GLI dovrà inoltre rilevare, monitorare e valutare il grado di inclusività della scuola anche attraverso l'uso di precisi strumenti operativi quali l'*Index per l'Inclusione* (Booth e Ainscow, 2008; Brugger-Paggi et al., 2013). Questo è un compito nuovo, ma assolutamente strategico se visto come una forma di autoanalisi e autoprogettazione e realizzazione di specifiche azioni di automiglioramento (Demo, 2013).

A livello territoriale la scuola dovrebbe interagire in modo intelligente con altre scuole e con tutti i soggetti che forniscono risorse per realizzare i vari processi di inclusione. A questo livello di collaborazione e coprogettazione (dalla classe al territorio),

obiettivamente difficile, si pongono anche le reti di scuole, i CTI, i CTS, i GLIP/GLIR, gli Uffici Scolastici Provinciali e Regionali. Intelligenza, a questo livello, significa quindi conoscenza reciproca, sinergia e sviluppo di sistemi di allocazione delle risorse che siano premianti dei meccanismi virtuosi e non generatori di passività e aggravamento strumentale delle situazioni.

Il Piano Annuale per l'Inclusività (PAI)

Il GLI raccoglie tutte le proposte dei vari gruppi di lavoro operativi a livello di singola classe e costruisce il Piano Annuale per l'Inclusività (PAI), che sarà incluso nel POF e costituirà la base per la trattativa delle risorse necessarie nel successivo anno scolastico.

Occorre però fare attenzione: se il PAI non sarà altro che l'assemblaggio dei vari documenti di classe, il GLI, a sua volta, non sarà altro che un luogo burocratico di transito di documenti, conditi da un po' di dati di contesto sugli alunni certificati e non. Esso può invece fare molto di più: dare valore aggiunto sistemico, ad esempio ottimizzando gli orari degli insegnanti, creando sinergie tra le varie attività laboratoriali, ecc. Questa

macro-progettazione può essere svolta intelligentemente solo da un organo che abbia una visione generale e possa organizzare con efficacia il complesso delle risorse messe in campo.

Il PAI consiste concretamente in un documento che riassume una serie di elementi finalizzati a migliorare l'azione educativa della scuola indirizzata a tutti gli alunni che la frequentano. È un documento-proposta, elaborato dopo un'attenta lettura dei bisogni della scuola, una verifica dei progetti attivati, un'analisi dei punti di forza e delle criticità che hanno accompagnato le azioni di inclusione scolastica realizzate nel corso dell'anno scolastico.

L'attenzione è posta sui bisogni educativi dei singoli alunni, sugli interventi pedagogico-didattici effettuati nelle classi nell'anno scolastico corrente e sugli obiettivi programmati per l'anno successivo (Pontalti, 2013). Una proposta di PAI viene suggerita da Pontalti in Appendice.

Riflessioni conclusive

Come si vede, le dinamiche che saranno attivate dalle recenti disposizioni MIUR sono tante e non certo facili da portare avanti, in una scuola per molti aspetti stressata. In questo articolo abbiamo privilegiato appunto alcuni aspetti operativi, lasciando sullo sfondo le considerazioni filosofico-epistemologiche. Certamente anche le buone disposizioni e norme possono produrre cattive pratiche, e lo fanno ancora di più se presentano distorsioni strutturali: in questo caso non mi sembra che le recenti disposizioni sugli alunni con BES contengano elementi strutturalmente distorsivi; l'attenzione all'equità formativa e all'Inclusive Education rappresentano, infatti, gli orizzonti fondamentali a cui occorre tendere.

Bibliografia

- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Bottani N. (2013), *Requiem per la scuola*, Bologna, il Mulino.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D. e Macchia V. (2013), *L'Index per l'inclusione nella pratica / Index für inklusion in der praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità / Kindergarten und Schule der Vielfalt gestante*, Milano, FrancoAngeli.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers.
- De Mauro T. e Ianes D. (2011), *Giorni di scuola. Pagina di diario di chi ci crede ancora*, Trento, Erickson.
- Demo H. (2013), *L'Index per l'Inclusione. Rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES-bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, pp. 194-219.
- Demo H. e Ianes D. (2013), *What can be learned from the Italian experience? Some «dispositives» to improve inclusion*, «La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation», luglio 2013.
- Fogarolo F. (2013), *Il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni con BES*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES-bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse, Libro + CD-ROM*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità*, Trento, Erickson.

- Ianes D. e Canevaro A. (a cura di) (2008), *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica, Libro + DVD + CD-ROM*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita, vol. 3*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2011), *Usare L'ICF nella scuola*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013a), *Alunni con BES-bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013b), *Insegnare domani nella scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *Didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2011), *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Zambotti F. e Demo H. (2013), *Lights and shadows in the inclusive Italian school system*, «Life Span and Disability», vol. 16, n. 1, pp. 57-81.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies*, Trento, Erickson.
- Nussbaum M.C. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, il Mulino.
- Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS (2007), *ICF-CY/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS (2002), *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Pontalti B. (2013), *Il Piano Annuale per l'Inclusività: Come realizzarlo*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES-bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, pp. 182-193.
- Scataglini C. (2012), *Il sostegno è un caos calmo*, Trento, Erickson.
- Sen A. (2010), *Un'idea di giustizia*, Milano, Mondadori.
- Terzi L. (2008), *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*, London, Continuum International Publishing Group.
- Treille, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*, Trento, Erickson.
- Vehmas S. (2010), *Special Needs: A philosophical analysis*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 14, n. 1, pp. 87-96.

Abstract

The Ministerial Directive dated the 27th December 2012 «Strumenti d'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica (Intervention strategies for pupils with special educational needs and local organisation for school inclusion)» and the subsequent Circular n. 8, dated the 6th March 2013, governing operational guidelines for its enactment, have prompted conflicting reactions in the world of schools and among those who deal with school inclusion. These documents have, to their merit however, brought into clear focus the fact that there are pupils with difficulties, with Special Educational Needs which must be recognised and for which the right kinds of personalisation must be defined. In this sense the Class Council has the essential task of making competent evaluations of a pedagogical and didactic kind and plays a strategic role in working towards inclusion. From this perspective, the article offers some strategic thoughts, illustrated by the operational guidelines, in order to support schools in this process, providing guidelines for understanding and quickly responding to these needs.

APPENDICE

PIANO ANNUALE PER L'INCLUSIVITÀ (PAI)

Scuola										Anno scolastico 201_ /201_									
N. totale alunni frequentanti _____																			
Classe/Sezione																			
N. alunni																			
N. totale insegnanti assegnati al plesso nel corrente anno scolastico _____, di cui:										N. _____ totale altro personale che lavora per l'inclusione assegnato al plesso nel corrente anno scolastico, di cui:									
- N. insegnanti di classe/disciplinari: _____ - N. insegnanti di sostegno: _____ - ...										- N. coordinatori BES/figure strumentali: _____ - N. assistenti educatori: _____ - N. facilitatori alla comunicazione: _____ - ...									
<i>Rilevazione alunni con Bisogni Educativi Speciali</i>																			
Tutelati da:		Legge 104/1992				N. _____				Legge 170/2010				N. _____					
		con PEI				N. _____				con PDP				N. _____					
		con frequenza completa dell'orario scolastico				N. _____				con frequenza completa dell'orario scolastico				N. _____					
N. di altri alunni con BES																			
- per i quali sono state attivate risorse specifiche (materiali, umane, strutturazione di tempi e spazi dedicati, ecc.): _____ - per i quali è stato predisposto un PDP: _____ - con frequenza completa dell'orario scolastico: _____																			
<i>Utilizzo delle risorse umane (N. ore calendarizzate in settimana, a livello di plesso)</i>																			
N. ore in compresenza (2 insegnanti) nello stesso gruppo-classe: _____					N. ore per attività individuali fuori dalla classe con insegnanti di sostegno o insegnante disciplinare: _____					N. ore in compresenza (2 insegnanti) gestite per gruppi aperti (2 o più classi) in spazi diversi: _____									
N. ore in compresenza (1 insegnante + 1 educatore) nello stesso gruppo-classe: _____					N. ore per attività individuali fuori dalla classe con educatore: _____					N. ore in compresenza (1 insegnante + 1 educatore) gestite per gruppi aperti (2 o più classi) in spazi diversi: _____									
N. ore in compresenza (1 insegnante + 1 facilitatore) nello stesso gruppo-classe: _____					N. ore per attività individuali fuori dalla classe con facilitatore: _____					N. ore in compresenza (1 insegnante + 1 facilitatore) gestite per gruppi aperti (2 o più classi) in spazi diversi: _____									
N. ore dedicate da altre figure professionali: _____ Specificare il ruolo professionale, il numero di ore, se l'intervento è destinato al plesso, a una o più classi, a gruppi di alunni, a singoli alunni, al personale della scuola, ai genitori: _____ _____																			



Piano Educativo Individualizzato (PEI) e Piano Didattico Personalizzato (PDP)			
	Sì	No	In parte
Nel corrente anno scolastico è stato predisposto un PEI per tutti gli alunni che hanno presentato una certificazione in base alla Legge 104?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Per i PEI predisposti:			
– la stesura è collegiale (insegnanti curricolari, di sostegno, educatori, facilitatori alla comunicazione)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– il documento è condiviso con la famiglia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– il documento è condiviso con i Servizi sanitari?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– il documento è condiviso con i Servizi sociali?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– il documento è condiviso con altre Agenzie educative (specificare _____)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se no o in parte, specificare perché: _____ _____			
Nel corrente anno scolastico è stato predisposto un PDP per tutti gli alunni che hanno presentato una relazione clinica in base alla Legge 170 (Disturbi Specifici di Apprendimento)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Per i PDP predisposti:			
– la stesura è collegiale (consiglio di classe, team docenti)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– il documento è condiviso con la famiglia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– il documento è condiviso con i Servizi sanitari?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– il documento è condiviso con i Servizi sociali?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– il documento è condiviso con altre agenzie educative (specificare _____)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se no o in parte, specificare perché: _____ _____			
Altri alunni con BES			
	Sì	No	In parte
Nel corrente anno scolastico è stato predisposto un PDP per alunni con BES non tutelati dalla Legge 104 o dalla Legge 170?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Per i PDP predisposti:

– la stesura è collegiale (consiglio di classe, team docenti)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– il documento è condiviso con la famiglia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– il documento è condiviso con altre Agenzie educative (specificare _____)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se no o in parte, specificare perché:

Proposte didattico-educative per l'inclusione

	Sì	No	In parte
--	----	----	----------

Nel corrente anno scolastico, quali proposte sono state attuate per incrementare l'inclusione scolastica di tutti gli alunni?

– Progetto didattico-educativo che ha coinvolto più classi del plesso, in verticale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Progetto didattico-educativo che ha coinvolto più classi del plesso, in orizzontale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Attività didattiche/laboratori disciplinari per classi aperte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Attività didattiche/laboratori disciplinari per piccoli gruppi nella stessa classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Percorsi didattici diversificati nel gruppo classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Prove di valutazione per competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Progetti per la continuità tra ordini di scuole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Come sono state utilizzate le risorse umane assegnate per il sostegno?

Per il prossimo anno scolastico, quali proposte si sono concordate per incrementare l'inclusione scolastica di tutti gli alunni?

– Progetto didattico-educativo che coinvolge più classi del plesso, in verticale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Progetto didattico-educativo che coinvolge più classi del plesso, in orizzontale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



– Attività didattiche/laboratori disciplinari per classi aperte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Attività didattiche/laboratori disciplinari per piccoli gruppi nella stessa classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Percorsi didattici diversificati nel gruppo classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Prove di valutazione per competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Progetti per la continuità tra ordini di scuole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proposte informative e formative			
	Sì	No	
Per il prossimo anno scolastico sono state programmate proposte di formazione/aggiornamento e/o informazione?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se sì, indicare le tematiche: _____ _____ _____			
Se no, specificare perché: _____ _____			
Se sì, le proposte sono rivolte a (indicare solo le componenti presenti nella scuola):			
– insegnanti curricolari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
– insegnanti di sostegno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
– educatori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
– facilitatori della comunicazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
– studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
– famiglie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
– personale non docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
– Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI)			
	Sì	No	In via di definizione
È stato istituito il GLI?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sono rappresentate tutte le componenti previste dalla normativa? Non sono rappresentati _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se il GLI è stato istituito, indicare gli obiettivi programmati per il prossimo anno scolastico:

Se il GLI non è presente, ci sono nella scuola commissioni o gruppi che si occupano di inclusione? ____
 Con quali obiettivi per il prossimo anno scolastico?

Rapporti con il territorio

	Sì	No	In parte
Per il prossimo anno scolastico sono previste collaborazioni con Servizi ed Enti presenti sul territorio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se no, specificare perché:

Se sì o in parte, con quali Servizi/Enti/Agenzie educative è prevista la collaborazione?

– Centri Territoriali di Supporto (CTS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Centri Territoriali per l’Inclusione (CTI)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Associazioni di genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Associazioni di volontariato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Servizi sanitari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Servizi socioassistenziali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In che cosa consiste la collaborazione?

**Proposta di utilizzo delle risorse umane
per il prossimo anno scolastico 201__/201__**

Istituto/Scuola _____ composto da ___ plessi e ___ classi

N. ___ totale alunni frequentanti

Classe/Sezione												
N. alunni tutelati dalla Legge 104												
N. alunni tutelati dalla Legge 170												
N. altri alunni con BES per i quali sono state attivate risorse specifiche												
N. alunni/classe (tot.)												
<i>Risorse umane su cui organizzare il Piano Annuale</i>	<i>N.</i>	<i>Compiti e mansioni</i>					<i>Ore complessive</i>			<i>Note</i>		
Insegnanti curricolari												
Insegnanti di sostegno												
Insegnanti con compiti di coordinamento												
Assistenti educatori												
Facilitatori alla comunicazione												
Altro (specificare _____)												

Fonte: B. Pontalti, in D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES – bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2013, pp. 189-193.