MIUR.AOODRER.REGISTRO UFFICIALE(U).0013588.21-08-2013

Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -

Ufficio III – Diritto allo studio. Istruzione non statale

Alle Istituzioni Scolastiche
dell'Emilia-Romagna
Loro Sedi

Oggetto: **Bisogni Educativi Speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale per l'inclusività nell'ottica della personalizzazione dell'apprendimento. Materiali per la formazione dei docenti a.s. 2013-2014.**

Nell'imminenza dell'avvio del prossimo anno scolastico 2013-2014 si richiama l'attenzione dei docenti e dei Dirigenti Scolastici dell'Emilia-Romagna su alcuni punti essenziali del ricco dibattito culturale sul tema dei bisogni educativi speciali, apertosi con la Direttiva 27 dicembre 2012, la Circolare Ministeriale 8/2013 e la nota del Capo Dipartimento Istruzione prot.1551 del 27 giugno 2013.

Nell'invitare ad una lettura coordinata dei diversi documenti, si ritiene utile riprenderne alcuni assunti, anche in relazione a quanto già indicato da questo Ufficio con la nota prot.6721 del 29 maggio 2013 (reperibile nel settore BES del sito Internet di questa Direzione Generale unitamente ai documenti ministeriali citati).

A questo Ufficio sono infatti pervenute sollecitazioni ad approfondire il tema della personalizzazione dei percorsi di insegnamento/apprendimento e delle modalità di trascrizione di tali percorsi nel piano annuale per l'inclusività, per fornire una base comune di indirizzo alle scuole della regione.

La nota ministeriale prot.1551/2013 sottolinea che il Piano annuale per l'inclusività non va "*interpretato come un piano formativo per gli alunni con bisogni educativi speciali"* ma come uno *"strumento di progettazione*" dell'offerta formativa delle scuole "*in senso inclusivo, è lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni*".

Viene inoltre confermato che la redazione del PAI non deve fornire l'occasione per categorizzare le persone ma per individuare le situazioni problematiche e le strategie per farvi fronte, qualificando le modalità di insegnamento.

In via preliminare va richiamata l'attenzione al linguaggio usato. In pochissimo tempo sta già entrando nell'uso comune l'espressione "ragazzi BES", non accettabile e non rispettosa. Coloro che lavorano nella comunicazione educativa hanno il dovere di usare un linguaggio attento alle persone. Non è questione di formalismo nominale, è questione sostanziale: "*Non esiste una cosa come il lettore innocente. Le parole sono ricevute e collocate nel contesto interpretativo che noi costruiamo leggendo la pagina. Questo processo è definito sia dal nostro background culturale, sia dalle esperienze sia dai*

nostri oggettivi limiti. Di conseguenza è necessario pensare attentamente al linguaggio che usiamo" (Roger Slee, Inclusion in practice, Educational Review 2001).

Il rischio di catalogare persone anziché individuare problemi ed elaborare strategie di soluzione, non riguarda soltanto il nostro Paese. Nel dibattito internazionale, infatti, da alcuni decenni si vanno affrontando temi e prospettive di grande rilievo culturale e professionale, che conviene richiamare all'attenzione del personale scolastico ed educativo.

I punti approfonditi nella presente nota sono i seguenti:

A] SPUNTI DAL DIBATTITO INTERNAZIONALE

1) Bisogni speciali o diritti specifici?
2) l'educazione inclusiva
3) l'insegnante inclusivo
4) Universal Design for Learning (UDL)

B] IL PIANO ANNUALE PER L'INCLUSIVITA' (PAI)

5) Scopi del PAI
6) Punti essenziali da trattare tra POF e PAI
7) Il PAI e le risorse professionali della scuola (o delle scuole in rete)
8) il PAI e la razionalizzazione dell'uso delle risorse (anche economiche)

C] I PIANI PERSONALIZZATI E L'ADATTAMENTO DEI CURRICOLI

D] AFFRONTARE LE SITUAZIONI DIFFICILI

9) Evitare la riduzione in schede
10) Esaminare i problemi
    - 10.1 il problema dei comportamenti-problema
    - 10.2 il problema dei comportamenti auto ed etero aggressivi
    - 10.3 Il problema dei problemi "invisibili"
    - 10.4 il problema delle difficoltà di apprendimento
11) Curare la formazione

Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -

Ufficio III – Diritto allo studio. Istruzione non statale

A] SPUNTI DAL DIBATTITO INTERNAZIONALE

1) **Bisogni speciali o diritti specifici?**

Nel 2000, l'UNESCO, con il Dakar Framework for Action ha definito il principio dell'Educazione per tutti (Education For All - EFA) ponendolo come obiettivo dell'azione dei Governi, da raggiungere entro il 2015. Anche se l'obiettivo è ben lontano dall'essere centrato, il fatto che sia stato posto costituisce un elemento culturale imprescindibile nel quadro educativo attuale.

Il Dakar Framework for Action ed i documenti UNESCO ad esso collegati, trattano il tema dell'acquisizione, da parte di ciascuna persona, degli elementi fondamentali dell'educazione. "*Ogni persona – bambino, ragazzo e adulto – deve poter fruire di opportunità educative specificamente strutturate per incontrare i propri basilari bisogni di educazione. Questi bisogni comprendono tanto i contenuti essenziali dell'apprendimento (dal linguaggio orale e scritto, alla matematica alla capacità di risolvere i problemi) quanto gli strumenti della conoscenza, le competenze, i valori e lo sviluppo delle attitudini, cioè quanto richiesto ad un essere umano per sopravvivere, sviluppare in pieno le proprie capacità, vivere e lavorare dignitosamente, partecipare allo sviluppo, migliorare la qualità della propria vita, prendere decisioni informate, continuare ad apprendere* (The Dakar Framework for Action, Art.1).

Nell'ottica delineata dal documento di Dakar (e da altri documenti internazionali) il termine inglese "needs" corrisponde quindi più al concetto di "diritti" che a quello di "bisogni". I "basic educational needs" del documento di Dakar potrebbero essere concettualmente tradotti con l'espressione italiana "***diritti educativi essenziali***". La riflessione dei delegati UNESCO ricorda che tali diritti non sono fissi ma variano in relazione ai contesti, alla storia, alla cultura, alle condizioni, al divenire dell'esperienza umana.

E' quindi compito delle comunità educanti individuare per ogni persona, in ciascuno specifico momento della vita e nelle condizioni in cui oggettivamente essa si trova, quali siano i diritti educativi essenziali, elaborando le più efficaci strategie per raggiungerli.

Ecco quindi che si profila la possibilità di una ulteriore possibile sfumatura del lessico: tradurre "Education For All" con l'espressione "educazione per tutti" può indurre in errore. La scuola dell'obbligo, ad esempio, potrebbe già di per sé rispondere alla richiesta.

Ma, nei propri documenti, l'UNESCO ammonisce in merito al fatto che l'espansione delle opportunità educative non si traduce automaticamente in uno sviluppo significativo delle persone e della società. Occorre che l'educazione fornisca risultati efficaci e non soltanto che consenta ad un maggior numero di persone di frequentare contesti scolastici ("*Whether or not expanded educational opportunities will translate into meaningful development - for an individual or for society - depends ultimately on whether*

people actually learn as a result of those opportunities, i.e., whether they incorporate useful knowledge, reasoning ability, skills, and values. The focus of basic education must, therefore, be on actual learning acquisition and outcome, rather than exclusively upon enrolment, continued participation in organized programmes and completion of certification requirements. Active and participatory approaches are particularly valuable in assuring learning acquisition and allowing learners to reach their fullest potential. It is, therefore, necessary to define acceptable levels of learning acquisition for educational programmes and to improve and apply systems of assessing learning achievement" .The Dakar Framework for Action, Art.4).

Pertanto l'UNESCO richiama il dovere degli Stati non soltanto di dichiarare l'assolvimento dei diritti educativi essenziali ma anche di assolverli effettivamente ed in modo efficace, fornendo risultati documentati attraverso idonee modalità di valutazione (assessment).

Quindi la traduzione pedagogica della definizione dell'UNESCO potrebbe essere quella dell'**educazione per ciascuno.**

Questo è l'aggancio, nella nostra legislazione, con il principio della personalizzazione introdotto con la Legge 53/2003, preceduta fin dal 1977 dalla Legge 517 che definì sia l'inclusione dei ragazzi con disabilità nella scuola comune sia il principio dell'individualizzazione dell'insegnamento con nuovi criteri di valutazione.

Può essere interessante riflettere sul fatto che anche nel Regno Unito di Gran Bretagna sussistono concezioni diverse degli Special Educational Needs (SEN); ad esempio, le disposizioni scozzesi (Scottish Executive 2004, aggiornate nel 2009) denominate "The Additional Support for Learning Act" sostituiscono la dizione "bisogni educativi speciali" con quella più ampia di "supporti aggiuntivi all'apprendimento e di modalità diverse di insegnamento" ("*provision wich is additional to, or otherwise different from, the educational provision made generally for children or … young persons of the same age in schools*").

La norma scozzese ricorda che ogni ragazzo, in qualsiasi punto della sua carriera scolastica, per un'ampia varietà di ragioni, può avere bisogno di supporti aggiuntivi all'insegnamento (o di diversificazione dell'insegnamento) ed ha diritto a riceverli.
Tuttavia anche questa accezione non corrisponde in pieno alla logica inclusiva, in quanto comunque identifica un *range* ritenuto comune, discostandosi dal quale si ha diritto a interventi specificamente mirati e intensificati (quindi fa riferimento ad un concetto di *normalità* definito dalla media delle risposte e di bisogno aggiuntivo come risposta ad un discostamento significativo da tale media).

2) L'educazione inclusiva

Il programma di Dakar è corredato da una serie di note che approfondiscono e specificano i temi succintamente definiti nei punti del programma stesso, riportando i contenuti della discussione preliminare. In tali note viene ricordato che l'Education For All è un concetto inclusivo e che è pertanto



urgente "includere coloro che sono socialmente, culturalmente ed economicamente esclusi. Ciò richiede lo sviluppo … di approcci all'apprendimento diversi, flessibili e innovativi e di contesti che inducano al rispetto reciproco e alla fiducia" (punto 65).

L'importanza che l'UNESCO assegna all'educazione inclusiva è ribadita in molti documenti, ad esempio nelle *Conclusions ad Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education* Ginevra 2008: "L'educazione inclusiva è un processo continuo che mira ad offrire educazione di qualità per tutti rispettando diversità e differenti bisogni e abilità, caratteristiche e aspettative educative degli studenti e delle comunità, eliminando ogni forma di discriminazione".

L'intenso dibattito internazionale sulla scuola inclusiva sta facendo emergere riflessioni per nulla scontate. Una delle più rilevanti è la differenza che esiste tra la concezione definita "*mainstreaming*" e quella "inclusiva". Con il termine "*mainstream*" nel mondo anglosassone si indicano le scuole che, adottando un curricolo specifico, accettano gli allievi con disabilità o in difficoltà soltanto se sono in grado di seguire il curricolo con una minima assistenza.

Gli Special Educational Needs (nelle varie accezioni) ampliano l'accoglienza scolastica mantenendo tuttavia la distinzione tra percorsi comuni (e quindi normali) e percorsi differenziati (e quindi speciali). I sostenitori dell'educazione inclusiva (in tutto il mondo) ritengono che queste non siano le risposte corrette perché soltanto nelle scuole inclusive gli insegnanti sono tenuti a modificare i loro stili di insegnamento per incontrare lo stile di apprendimento di ciascun allievo. "*School of the future need to ensure theat each student receives the individual attention, accomodations and supports theat will result in meaningful learning*" (NVPE Nevada Partnership for inclusive education).

Le istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna sono quindi invitate a riflettere sul fatto che la semplice presenza degli alunni disabili o con DSA o in difficoltà non basta a costruire una scuola inclusiva. Non bastano neppure i piani educativi individualizzati o personalizzati. Occorre che il modo di insegnare e di valutare cambi, per poter essere "curvato" sulle diverse situazioni ed in relazione a diverse difficoltà.

Ecco perché la nota ministeriale prot.1551/2013 definisce il PAI non come un "documento" ma come uno "***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 educativi*". Senza questo passaggio qualitativo, qualunque riflessione resterebbe sterile.

Quindi, come già ricordato nella precedente nota di questo Ufficio prot.6721/2013, i primi passi da effettuare sono quelli relativi all'effettiva inclusività della scuola e sulle capacità inclusive dei docenti. Non si tratta di ripetere le rituali parole dell'inclusione; si tratta di esplorare nel merito il modo di organizzare la scuola e di insegnare, scuola per scuola, docente per docente, alunno per alunno.

Per approfondire i percorsi di auto-riflessione delle scuole sulla propria azione in termini di inclusione, si ricordano due importanti strumenti di lavoro, entrambi disponibili gratuitamente sul web.



Ufficio III – Diritto allo studio. Istruzione non statale

Il primo strumento è di derivazione inglese ma è disponibile in lingua italiana; si tratta ***dell'Index per l'inclusione*** di Toni Booth e Mel Ainscow.

Il secondo strumento è il software ***Quadis*** elaborato dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Per entrambi i link sono disponibili nel settore "Bisogni educativi speciali" del sito Internet di questa Direzione Generale www.istruzioneer.it cui si rimanda anche per materiali di approfondimento e di documentazione su vari argomenti.

3) L'insegnante inclusivo

Può essere interessante riprendere un documento elaborato dalla European Agency for Development in Special Needs Education "Profilo dei docenti inclusivi" 2012, in cui tale profilo viene puntualizzato in quattro valori, ciascuno dei quali declinato in un interessante elenco di indicatori, sui quali le scuole potrebbero aprire una attenta riflessione, proprio in relazione alla stesura del PAI.

I quattro valori di riferimento condivisi dai docenti inclusivi sono:

I. (Saper) valutare la diversità degli alunni – la differenza tra gli alunni è una risorsa e una ricchezza
II. Sostenere gli alunni – i docenti devono coltivare aspettative alte sul successo scolastico degli studenti
III. Lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti
IV. Aggiornamento professionale continuo – l'insegnamento è una attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.

L'elenco degli indicatori proposti nella pubblicazione citata è molto lungo e dettagliato. Se ne segnalano qui soltanto alcuni tra quelli ritenuti più significativi:

- l'integrazione scolastica è una riforma sociale non negoziabile;
- l'accesso all'istruzione dell'obbligo in classi comuni non basta;
- partecipazione significa che gli alunni devono essere impegnati in attività di apprendimento utili ed importanti per loro;
- l'inclusione si delinea in termini di presenza (accesso all'istruzione), partecipazione (qualità dell'esperienza di apprendimento) e conseguimento (dei risultati educativi e del successo scolastico) di tutti gli studenti;
- **la classificazione e la catalogazione degli alunni può avere un impatto negativo sulle opportunità di apprendimento**;
- i docenti devono capire i percorsi tipici e atipici della crescita;

- **gli insegnanti capaci insegnano a tutti gli alunni**;
- i metodi di valutazione devono incentrarsi sui punti di forza di un allievo.

Per una lettura più approfondita si rimanda alla pubblicazione citata, richiamando la necessità che ciascun docente e ciascun collegio si soffermino a riflettere sul profilo ivi tratteggiato. Anche il link di questo documento è reperibile nel sito Internet di questo Ufficio indicato al precedente punto.

Tra le ricerche più interessanti a livello internazionale in merito alla personalizzazione dell'insegnamento (e quindi sostenere l'attuazione di una reale inclusività), si ritiene particolarmente utile quella denominata "Universal Design for Learning".

4) Universal Design for Learning (UDL)

L'espressione Universal Design for Learning (UDL) indica una modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa volta ad incontrare le diverse modalità di apprendimento e le diverse condizioni che possono presentarsi nei diversi contesti (principalmente scolastici).
I suggerimenti concreti, i materiali e gli strumenti informatici messi a disposizione su Internet, i molti esempi concreti possono risultare di grande utilità anche agli insegnanti italiani, per cui si rimanda alla scheda di approfondimento allegata alla presente nota (Allegato 1).

B] IL PIANO ANNUALE PER L'INCLUSIVITA' (PAI)

5) Scopi del PAI

Appurato dunque che il PAI non è un documento burocratico ma uno strumento di auto riflessione delle scuole nell'ottica del raggiungimento del successo formativo degli allievi e del benessere psicologico nei contesti scolastici, si può cercare di suggerire alcune, più dettagliate, piste di lavoro.

Il piano annuale per l'inclusività è il coronamento del lavoro svolto in ciascun anno scolastico e costituisce il fondamento per l'avvio del lavoro dell'anno scolastico successivo.

La redazione del PAI e l'assunzione collegiale di responsabilità in relazione alla sua stesura, realizzazione e valutazione ha lo scopo di:

- garantire l'unitarietà dell'approccio educativo e didattico dell'istituzione scolastica
- garantire la continuità dell'azione educativa e didattica anche in caso di variazione dei docenti e del dirigente scolastico (continuità orizzontale e verticale)
- consentire una riflessione collegiale sulle modalità educative e sui metodi di insegnamento adottati nella scuola, arrivando a scelte basate sull'efficacia dei risultati in termini di comportamento e di apprendimento di tutti gli alunni

Via de' Castagnoli, 1 – 40126 –**BOLOGNA** - Tel: 051/37851 Fax: 051/4229721
e-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.itdrer@postacert.istruzione.itSito web: www.istruzioneer.it



- individuare le modalità di personalizzazione risultate più efficaci in modo da assicurarne la diffusione tra gli insegnanti della scuola e tra scuole diverse
- raccogliere i piani educativi individualizzati ed i piani didattici personalizzati in un unico contenitore digitale che ne conservi la memoria nel tempo come elemento essenziale della documentazione del lavoro scolastico, non più soggetta alle complessità di conservazione dei documenti cartacei
- inquadrare ciascun percorso educativo e didattico in un quadro metodologico condiviso e strutturato, per evitare improvvisazioni, frammentazioni e contraddittorietà degli interventi dei singoli insegnanti (ed educatori)
- evitare che scelte metodologiche improvvide, non documentate o non scientificamente supportate, effettuate da singoli insegnanti compromettano lo sviluppo delle capacità degli allievi; si ricorda che la libertà di insegnamento sancita dalla Costituzione non fornisce un via libera assoluto ed acritico verso qualsiasi scelta (o anche verso il nulla fare). La libertà di insegnamento va correttamente intesa come responsabilità di insegnamento: il docente è libero di scegliere tra le strategie più efficaci quelle ritenute idonee garantire il successo di ciascun allievo. Non si possono scegliere strade che non diano risultati efficaci e documentati
- fornire criteri educativi condivisi con le famiglie (al di là della necessità di condividere ciascun PEI o PDP con le famiglie degli allievi cui si riferiscono, vi è la necessità di condividere con tutte le famiglie i criteri di intervento e di azione per la personalizzazione, proprio perché questa è una necessità che potrebbe presentarsi a qualunque allievo e che potrebbe richiedere la collaborazione attiva di tutta la comunità educante).

Procedere ad una "conta" degli alunni problematici, non avviando contestualmente le azioni necessarie ad affrontare i problemi rilevati ed evitando riflessioni critiche sulle modalità educative e di insegnamento non portano alla redazione di un PAI (non è il titolo che fa il documento ma il contenuto).

6) Punti essenziali da trattare tra POF e PAI

E' necessario che le scuole inclusive definiscano nei loro documenti di programmazione (POF e PAI) almeno i seguenti punti:

- la definizione, su base scientificamente validata e collegialmente condivisa, delle modalità di identificazione delle necessità di personalizzazione dell'insegnamento
- la definizione dei protocolli per la valutazione delle condizioni individuali e per il monitoraggio e la valutazione dell'efficacia degli interventi educativi e didattici
- I criteri di stesura dei piani personalizzati, della loro valutazione e della modifica
- la definizione del ruolo delle famiglie (dalla valutazione alla programmazione) e delle modalità di mantenimento dei rapporti scuola/famiglia in ordine allo sviluppo delle attività educative/didattiche personalizzate; una forte alleanza educativa con le famiglie è condizione essenziale per la riuscita dei percorsi di personalizzazione (così come dell'educazione e dell'insegnamento *tout court*)



- la definizione delle responsabilità dei vari attori del processo (dirigente scolastico, docenti referenti delle varie tematiche, docenti di classe, docenti di sostegno, educatori, insegnanti tecnico-pratici e di laboratorio, personale ATA, …) e delle collaborazioni interistituzionali (ASL, Comune, Provincia, privato sociale, …)
- modalità di tutela della riservatezza e della privacy, ricordando comunque che fruire di percorsi personalizzati non è una vergogna da nascondere e che nella scuola inclusiva questa condizione dovrebbe essere prassi comune e non eccezione; se la personalizzazione fosse prassi comune, le famiglie porrebbero meno problemi di privacy in quanto non avrebbero ragione di temere lo *stigma sociale* della diversità.

7) Il PAI e le risorse professionali della scuola (o delle scuole in rete)

I documenti ministeriali sui bisogni educativi speciali invitano le scuole alla valorizzazione delle risorse professionali di cui le scuole stesse dispongono (in termini di competenza, innanzi tutto) affinché possano essere adeguatamente valorizzate e messe a disposizione di tutto il corpo docente.
Si indica come esempio da consolidare e diffondere il progetto "Anagrafe professionale degli insegnanti di sostegno" avviato nell'a.s.2007-2008 su inziativa del GLIP di Bologna e dell'Istituto Comprensivo di Ozzano Emilia (BO). Tale anagrafe raccoglie i dati volontariamente forniti dai docenti, i quali mettono a disposizione delle scuole del territorio le proprie competenze per consulenze didattiche. Le scuole possono avvalersi di tali docenti e delle loro competenze chiedendo direttamente il "prestito professionale" attraverso il portale on-line dell'anagrafe (http://www.icozzanoemilia.it/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=103).
Lo scambio di docenti può avvenire soltanto per via istituzionale, tra scuola e scuola; l'intervento dell'insegnante esterno avviene a supporto alla programmazione e non comporta alcun intervento diretto sugli allievi. Il tempo è aggiuntivo a quello di insegnamento ed è a carico finanziario della scuola che lo richiede.
Questo esempio, attivato nella più vasta provincia dell'Emilia-Romagna, ha caratteristiche che lo rendono replicabile sia a livello di altre province sia di reti di scuole.

8) Il PAI e la razionalizzazione dell'uso delle risorse (anche economiche)

In momenti di ritrazione complessiva delle risorse economiche, anche per gli Enti Locali, è particolarmente opportuno che le istituzioni scolastiche si facciano promotrici di azioni di razionalizzazione di tali risorse attraverso la promozione ed il consolidamento dei contatti inter-istituzionali.

Uno dei "luoghi" inter-istituzionali in cui le Istituzioni Scolastiche dovrebbero essere presenti sono i tavoli dei cosiddetti "Piani di zona per la salute e il benessere sociale", strumento principale delle politiche sociali, volto a costruire un sistema integrato di interventi e servizi *(Integrato*, perché deve

mettere in relazione servizi che si offrono in strutture, servizi domiciliari, servizi territoriali, misure economiche, prestazioni singole, iniziative non sistematiche, sia che siano rivolte alla singola persona sia alla famiglia; *Integrato*, perché deve coordinare politiche sociali, sanitarie, **educative**, **formative**, del lavoro, culturali, urbanistiche e abitative, e cioè: come, dove, e chi il sistema nel suo complesso assiste, si prende cura, riabilita, educa, forma, orienta e inserisce al lavoro, offre occasioni di cultura e di socialità, offre una città e un´abitazione vivibile e adeguata; *Integrato*, infine perché deve far collaborare e lavorare, in modo coordinato ed efficace per i cittadini, soggetti istituzionali e non, pubblici e privati
http://sociale.regione.emilia-romagna.it/entra-in-regione/piano-sociale-e-sanitario/faq-sui-piani-di-zona-1).

Per l'Emilia-Romagna il riferimento normativo è la Legge Regionale n.2/2003. I piani di zona elaborati nel 2011 sono reperibili al link sotto indicato.
http://sociale.regione.emilia-romagna.it/entra-in-regione/piano-sociale-e-sanitario/link-piani-di-zona

Si ricorda inoltre che è opportuno che le scuole valutino le possibilità di accedere in rete ai finanziamenti derivanti dalle Leggi Regionali, in modo particolare la Legge 30 giugno 2003 n.12 "Norme per l'uguaglianza delle possibilità di accesso al sapere per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro" e la Legge 8 agosto 2001 n.26 "Diritto allo studio ed all'apprendimento per tutta la vita".

Vale anche sottolineare il fatto che – nonostante le difficoltà economiche – nel territorio regionale sono attive importanti Fondazioni disponibili a supportare le scuole (soprattutto se in rete) a fronte di progetti circostanziati, specifici, ben documentati. Il supporto fornito alle scuole terremotate dai privati è stato un esempio formidabile di come l'intreccio tra un territorio eticamente sensibile e la dedizione del personale scolastico possa produrre effetti straordinari.

Le Fondazioni possono fornire servizi, anziché denaro. Fra altre, accenniamo al ruolo importante svolto da tempo dalla Fondazione ASPHI (www.asphi.it Adattamento e Sviluppo di Progetti per ridurre l'handicap mediante l'Informatica). ASPHI sostiene la ricerca delle scuole (non soltanto in Emilia-Romagna) nel campo dell'informatica per la disabilità, per i disturbi specifici di apprendimento e per le strategie di insegnamento personalizzato. Ad esempio sono in corso una sperimentazione sulla didattica della matematica e sulla discalculia (Progetto Per-Contare) scientificamente coordinata dall'Università di Modena e Reggio Emilia e con il supporto della Compagnia di San Paolo di Torino, un progetto di simulazione di difficoltà in ambienti virtuali (Progetto Come-Se) e il Progetto Touch for Autism per la sperimentazione di tecnologie touch per supportare e sostenere persone con autismo.
Si rimanda al sito di ASPHI per la visione complessiva dei progetti in corso.

C] I PIANI PERSONALIZZATI E L'ADATTAMENTO DEI CURRICOLI

Nella scuola italiana dovrebbe esservi ormai una consolidata tradizione di stesura di piani personalizzati. Nella pratica effettiva, tuttavia, si riscontrano notevoli discrepanze tra scuola e scuola e tra piano e piano. Le difficoltà che le scuole stanno incontrando nella stesura di piani didattici

personalizzati per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento, sono una testimonianza indiscutibile del fatto che la capacità di lavorare sul singolo allievo e di descrivere puntualmente il processo educativo e didattico non è ancora acquisita dalla generalità degli insegnanti e dei consigli di classe.

Ricordiamo quindi che una programmazione personalizzata contiene:

- la descrizione accurata della situazione dell'allievo, partendo dai suoi punti di forza, dalle abilità e dalle capacità presenti. La descrizione deve essere sinottica, riassunta in tabelle (che non sono griglie) e poi eventualmente spiegata con maggiore dettaglio
- la descrizione dello stile di apprendimento dell'allievo per adattarvi lo stile di insegnamento
- l'individuazione delle aree di vocazionalità, cioè degli interessi e delle predisposizioni su cui si può fare leva per facilitare l'apprendimento
- la segnalazione di eventuali difficoltà o problemi attraverso accurate descrizioni di comportamenti osservabili e dei contesti in cui si realizzano, anch'essi descritti con precisione;
- la descrizione delle situazioni e delle condizioni che favoriscono le performance positive dell'allievo quanto quelle che ne condizionano negativamente i risultati
- l'individuazione degli ambiti di lavoro per l'anno scolastico, degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi per raggiungerli
- le modalità di verifica e di valutazione dell'efficacia del lavoro svolto e l'eventuale modifica degli aspetti che non hanno fornito i risultati sperati (è essenziale comprendere che espressioni del tipo "adeguato progresso" o altre generiche formulazioni non sono significative se non accompagnate da precise indicazioni sul cosa, sul quanto, sul come e sul perché e rispetto a quali standard previsti)

Nella riflessione collegiale che gli insegnanti devono effettuare per la personalizzazione del curricolo è innanzi tutto necessario:

- identificare i contenuti essenziali delle discipline per garantire la validità del corso di studi e del diploma rilasciato alla fine della scuola secondaria di II grado (ovviamente se non si tratta di piano differenziato di cui alla Legge 104/92);
- scegliere obiettivi realistici (cioè che l'alunno possa effettivamente raggiungere);
- scegliere obiettivi significativi (cioè che abbiano rilevanza per lui, anche in vista della vita adulta);
- scegliere obiettivi razionali, di cui l'alunno possa comprendere e condividere il significato e la rilevanza;
- definire un curricolo funzionale, cioè che miri ai *diritti educativi essenziali*, per la qualità della vita presente e futura dell'allievo

Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -

Ufficio III – Diritto allo studio. Istruzione non statale

D] AFFRONTARE LE SITUAZIONI DIFFICILI

Questo Ufficio è consapevole che il personale scolastico necessita di concrete indicazioni su come impostare correttamente l'attività, in modo particolare su come procedere ad identificare le situazioni più complesse, sulle quali intervenire in via prioritaria con la programmazione della personalizzazione educativa e/o didattica.

Si propongono pertanto all'attenzione e alla riflessione delle scuole alcuni spunti in ordine all'individuazione dei problemi sui quali teoricamente si potrebbe essere chiamati ad intervenire e ad alcune regole basilari da seguire.

9) Evitare la riduzione in schede

Nell'editoria e attraverso vari canali comunicativi si vanno diffondendo con grande velocità proposte di "schede" o "cartelle" destinate alla catalogazione delle condizioni per cui un alunno può avere dei bisogni educativi speciali. La caratteristica di questi prodotti è che iniziano sempre non con la descrizione di un problema ma con i dati personali di un alunno, individuato per nome cognome classe etc.

Questo processo di riduzione delle persone a problemi è l'aspetto culturalmente ed educativamente più insidioso che questo Ufficio sta rilevando.

Ricordiamo quanto ben definito nella letteratura pedagogica mondiale: se si valutano le persone si devono individuare i punti di forza, gli aspetti che possono fornire il fulcro della leva educativa con cui "sollevare" ciascun allievo ai massimi livelli di competenza per lui ipotizzabili. Non si producono lunghe liste di problemi, di incapacità, di "non sa fare", che determinano effetti paralizzanti e non stimolanti negli allievi e nelle loro famiglie e conducono a disistima di sé o – al contrario – ad una accentuazione della conflittualità con la scuola. L'unico contesto in cui è lecito e necessario indicare tutti i disfunzionamenti individuati quello di una segnalazione per la ASL (tramite la famiglia, ovviamente). In questo caso è necessario che gli specialisti che ricevono il documento possano farsi un quadro dettagliato delle condizioni che hanno messo in allarme la scuola e quindi possano tenerne conto per l'avvio delle proprie procedure di valutazione. Questa necessità va ben spiegata alle famiglie nel momento in cui si consegni loro un documento siffatto, affinché non si trovino di fronte ad una prospettiva devastante sui propri figli.

Questo Ufficio ha preso visione di alcuni tipi di schede pre-impostate, rilevando che esse spesso presentano aspetti non scientifici di valutazione, con voci del tipo "l'alunno non dimostra interesse" senza precisare a cosa l'allievo non mostra interesse e a cosa invece si interessa (perché qualcosa sicuramente ci sarà) e quali possono essere gli aspetti su cui si potrebbe far leva per interessarlo; magari la scuola che frequenta è davvero poco interessante (e ciò sarebbe problema della scuola e non

dell'allievo; gli allievi molto dotati, ad esempio, possono essere poco interessati ad una scuola che non propone sfide alla loro altezza).

Si raccomanda alle scuole di evitare l'uso di strumenti siffatti. Con ciò non si vuole negare la necessità che i problemi vengano descritti, ma la descrizione deve essere basata su fatti e circostanziata. E' necessario che la descrizione delle difficoltà non sia effettuata in modo da apparire come un giudizio su ciò che la persona è (un comportamento maleducato deve essere rilevato e sanzionato in quanto comportamento; ma non significa che l'alunno possa essere apostrofato o descritto con espressioni del tipo "è maleducato"). La distinzione è importante: se una persona viene definita come maleducata non ha altra possibilità continuare ad essere ciò che è; se la persona viene aiutata a comprendere che un determinato comportamento non è adeguato può anche essere aiutata e motivata a cambiarlo.

10) Esaminare i problemi

Le scuole ci chiedono: come definire i percorsi personalizzati partendo dai problemi e non dagli allievi?

Il primo punto che si ritiene utile suggerire riguarda il fatto che i problemi o le difficoltà dentro la scuola hanno sempre una matrice comunitaria e quindi vanno esaminati considerando non soltanto il comportamento di un singolo allievo ma anche definendo le condizioni del contesto in cui il problema si manifesta, ivi comprese le modalità che i vari insegnanti adottano per farvi fronte.

Forniamo alcuni esempi di problemi che tutte le scuole si trovano oggi ad affrontare, proponendo percorsi di riflessione e proposte di possibili interventi. Quanto di seguito indicato ha uno scopo esclusivamente esemplificativo, poiché le modalità giuste di intervento in situazione possono essere identificate soltanto da coloro che vi si trovano effettivamente e che ne portano la responsabilità.

10.1) Il problema dei comportamenti-problema

Tutte le scuole segnalano situazioni in cui alcuni alunni possono "esplodere" in manifestazioni eclatanti (urla, fughe o allontanamenti da qualsiasi contesto, distruzione di cose, ecc.).

Questo tipo di manifestazioni può presentarsi per svariate ragioni o condizioni, sia di disabilità (quali l'autismo o l'ADHD) sia per condizioni educative o sociali, quali ad esempio quelle di ragazzi non abituati a ricevere dinieghi, che crescono in contesti educativi di tipo "giustificazionista" per cui tutto è permesso, che non conoscono limiti o confini al proprio volere e non accettano il ruolo degli adulti.

Queste possono sembrare condizioni non assimilabili e non confrontabili, e non lo sono se considerate dal punto di vista "nosografico".

Tuttavia vi sono criteri di azione didattica comuni a tutte le condizioni citate (ovviamente con gli opportuni adattamenti alle specifiche condizioni: trattare con un allievo con disabilità intellettive non

è uguale a trattare con un ragazzo in grado di comprendere. Pure entrambi devono imparare a comportarsi in modo adeguato).

Il principale criterio da definire e da attuare è quello di una **fortissima alleanza** di tutto il mondo adulto, che è chiamato ad individuare una linea comune da "tenere" a qualsiasi costo. Anche i ragazzi autistici con gravi disabilità cognitive hanno bisogno di comprendere cosa significa "NO" e devono imparare ad accettarlo, comprendendo che il NO rimarrà tale qualsiasi comportamento venga messo in atto.

E' fondamentale che tutto il mondo adulto condivida le scelte effettuate e che non sia possibile all'allievo "sfondare" con un adulto o con l'altro la "linea educativa" definita, sia a casa, sia a scuola, sia negli altri ambienti frequentati.

Se queste modalità definiscono una linea di risposta efficace per ragazzi con disabilità, tanto più esse risultano rilevanti per alunni che hanno soltanto problemi educativi, di mancanza del limite e di onnipotenza del desiderio; occorre comprendere che la persistenza di questi comportamenti oltre i primi anni di vita (cui appartengono come caratteristica evolutiva) è sempre determinata dal fatto che il contesto ne conferma l'efficacia (magari senza saperlo). Occorre che il contesto sia strutturato in modo da rendere non premianti questi comportamenti.

Nel caso dell'autismo il comportamento-problema è spesso legato ad una comunicazione assente o inefficace; pertanto oltre ad insegnare comportamenti adeguati è prioritario fornire strumenti di comunicazione, almeno funzionale.

Tuttavia non sono soltanto gli autistici privi di linguaggio che hanno problemi di comunicazione.

Anche molti ragazzi che sanno parlare, purtroppo non conoscono il tipo di linguaggio che trascrive le emozioni e i sentimenti e ne consente una corretta gestione (si è parlato per anni di *analfabetismo affettivo* e dei pericoli che esso rappresentava: oggi i tanti casi di aggressività grave per futili motivi o per un diniego dimostrano nei fatti quanto i segnali di allarme di un decennio fa fossero fondati).

E' quindi importante che il piano annuale per l'inclusività non sia formato da un elenco di tutti i ragazzi che hanno comportamenti problematici ma dall'analisi dei diversi tipi di comportamenti e delle condizioni che li rendono "efficaci", pur nella loro negatività. Quindi sulla definizione dei criteri generali di intervento (che saranno poi dettagliati nei singoli percorsi personali).

10.2) Il problema dei comportamenti auto ed etero aggressivi

Vale innanzi tutto ricordare alle scuole di evitare il "fai da te" nei casi in cui i comportamenti esplosivi di alcuni allievi presentino anche aspetti di distruttività verso le cose e di aggressività verso le persone (o verso lo stesso allievo).

Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -

Ufficio III – Diritto allo studio. Istruzione non statale

Lo scatenarsi di manifestazioni aggressive particolarmente intense (non soltanto fisiche ma anche verbali) è sempre indice di problemi che vanno affrontati con consapevolezza e con modalità di documentata efficacia. Anche le forme di aggressività a distanza, mediate dai social network (quali il cyberbullismo) vanno prima affrontate come formazione professionale del personale docente, sostenuta da personale qualificato ed esperto, e soltanto dopo come possibile analisi delle situazioni personali degli allievi e dei climi relazionali delle classi.

E' quindi necessario che le scuole, come primo passo, concordino con le Neuropsichiatrie infantili o con le cattedre universitarie, delle forme di supporto e di aggiornamento (anche per reti di scuole) per comprendere la vastità e la complessità delle condizioni personali, familiari, sociali e di salute, che possono essere alla base di comportamenti particolarmente aggressivi. Questo Ufficio ha sempre riscontrato la massima disponibilità sia nei servizi socio sanitari sia nelle Università ed è comunque a disposizione per fornire supporto e stabilire collegamenti.

Il primo consiglio è che gli insegnanti affinino la propria "capacità di vedere" i comportamenti e di interpretare le modalità relazionali nelle classi; esiste uno *sguardo pedagogico* "uno sguardo e un ascolto attivi, loquaci, interroganti, comprendenti, partecipanti, non giudicanti, non intrusivi, non "captivi", non capziosi, non repulsivi" (www.pedagogia.it) che va coltivato attraverso la formazione continua dei docenti (che è dovere personale di ciascuno).

Esistono diverse modalità di intervento di sperimentata efficacia per intervenire in situazioni "esplosive"; ovviamente l'individuazione della modalità più opportuna ed efficace può essere definita soltanto nel contesto specifico (non soltanto in relazione all'alunno che manifesta il comportamento problema ma anche dei compagni e degli insegnanti). Ricordiamo tra le modalità più efficaci quelle basate su tecniche di scarico della tensione emotiva (ad esempio l'educazione fisica e la pratica sportiva sono un ottimo canale per convogliare le tensioni in comportamenti socialmente accettabili e costruttivi; per imparare a rispettare le regole e il ruolo degli adulti; così anche le tecniche legate all'espressione teatrale e alla drammatizzazione che possono ottenere gli stessi risultati con modalità totalmente diverse). Gli aspetti positivi di questo tipo di tecniche consistono nel fatto che affermano e creano comunità, non riguardando un solo allievo; che sono educative e didattiche e rientrano nei curricoli scolastici. Vi sono inoltre tecniche di "prevenzione della risposta", cioè che aiutano a comprendere quali aspetti o situazioni fungano da innesco dei comportamenti. Ciò consente da un lato di aiutare tutti a comprendere come evitare le situazioni a rischio fornendo contestualmente chiavi di lettura per razionalizzare e portare a consapevolezza. Non è ovviamente possibile in questo contesto elencare tutte le possibili modalità di intervento. Gli esempi forniti sono da considerarsi soltanto come esemplificativi di possibili piste di lavoro (e di formazione).

Nella revisione dei Piani dell'Offerta Formativa e nella stesura dei Piani Annuali per l'inclusività è indispensabile che i docenti e le famiglie condividano gli indicatori attraverso cui possono essere analizzati i comportamenti aggressivi, anche chiedendo la collaborazione degli specialisti dei poliambulatori del territorio. Anche le modalità di contenimento di eventuali atti aggressivi verso se

stessi o verso gli altri vanno concordate con gli psicologi o i neuropsichiatri ASL e con le famiglie, onde evitare danni alle persone, forti turbamenti nei compagni, e aggravamento delle condizioni individuali degli alunni.

Ricordiamo che le diverse modalità di intervento condividono il fatto che affrontare i comportamenti problema richiede anche la definizione di progetti sulla qualità della vita delle persone, di modifica delle relazioni nei contesti e di acquisizione di consapevolezza sulle modalità relazionali di ciascuno, di sostegno alle capacità adattive dei singoli, di comprensione dei significati delle "crisi", di prevenzione e di riduzione del danno.

10.3) Il problema dei problemi "invisibili"

Occorre che la scuola faccia attenzione non soltanto ai comportamenti esplosivi o clamorosi ma anche al loro contrario; parliamo di ragazzi troppo chiusi in se stessi, con scarsa socializzazione, che passano troppo tempo al computer (anche di notte, a scapito del sonno), che stanno troppo chiusi da soli nella loro camera, eccetera.
E' chiaro che molti di questi comportamenti possono essere evidenziati soltanto a casa; a scuola se ne vedono le conseguenze (ad esempio della carenza di sonno). Per questo è necessario ribadire la forte alleanza che deve stringersi tra scuola e famiglia.

Sono infatti in aumento le condizioni di depressione, le fobie e le crisi di panico, in taluni casi di ritiro dal mondo. Il profilo adolescenziale che i giapponesi chiamano *hikikomori* (giovani che non escono dalle loro camere per anni e vivono esclusivamente attraverso Internet, si creano identità diverse e vivono vite soltanto virtuali) è soltanto una delle punte estreme di questa tipologia di condizioni.

L'approdo all'autoreclusione non è mai repentino ma è sempre preceduto da fasi di passaggio che il mondo adulto deve essere capace di vedere e di affrontare per tempo.

Tra i problemi che possono rimanere a lungo invisibili vi sono i comportamenti alimentari (anoressia e bulimia); anch'essi richiedono attenzione e interventi ad alta specializzazione, in considerazione del fatto che tali comportamenti possono comportare anche un serio rischio per la vita.
La scuola può – da un lato – aiutare ad individuare precocemente le condizioni di rischio e dall'altro contribuire alla terapia seguendo scrupolosamente le indicazioni dei sanitari.

Con il progetto "Far scuola ma non a scuola" questo Ufficio finanzia progetti delle scuole volti a "mantenere il contatto" con i ragazzi che non escono di casa (o non riescono ad entrare a scuola).
Le segnalazioni di questi ragazzi sono sempre effettuate da psicologi o neuropsichiatri che (unitamente alla famiglia) espressamente richiedono l'intervento della scuola.



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -

Ufficio III – Diritto allo studio. Istruzione non statale

10.4) Il problema delle difficoltà di apprendimento

Nelle scuole si danno situazioni di alunni i quali, pur non rientrando né nella Legge 104/92 né nella Legge 170/2010, evidenziano rilevanti difficoltà di apprendimento, soprattutto quando si passa dagli apprendimenti strumentali a più complessi livelli di elaborazione e di astrazione.
In alcuni casi questi alunni possiedono una diagnosi medica o una segnalazione psicologica che evidenzia problemi cognitivi (come nel cosiddetto funzionamento intellettivo limite) e/o esecutivi (come nel caso delle disprassie).

E' ovvio che, in presenza di una segnalazione specialistica, la scuola deve attivare i percorsi di personalizzazione dell'insegnamento e delle modalità valutative utili ad incontrare le specifiche necessità di questi allievi, pur non potendosi prevedere per loro, al momento, modifiche tali da compromettere il valore legale del diploma al termine della scuola secondaria di II grado.

In altri casi la scuola non ha documentazioni psicologiche o mediche che possano supportare l'individuazione della natura delle difficoltà riscontrate.

Ciò non elimina tuttavia la necessità che la scuola intervenga, e lo farà basandosi su valutazioni pedagogico-didattiche.

Come già più volte ricordato, le scuole devono evitare di stilare lunghi elenchi di competenze che l'alunno non possiede. E' necessario capire attraverso quali strade si possano ottenere risultati favorevoli.

Per tutti gli allievi con difficoltà intellettive vi sono criteri che facilitano l'apprendimento (criteri che ovviamente vanno adattati all'età, alle condizioni individuali e a ciò che deve essere appreso).

In linea molto generale ricordiamo che gli alunni con problemi di apprendimento:

- sono facilitati dalla strutturazione dei contesti e della presentazione dei contenuti dell'apprendimento affinché risultino chiaramente percepibili, scanditi in fasi, riassunti in cartelloni, tabelle, mappe, schemi
- sono facilitati se la strutturazione delle presentazioni e dei compiti è tale da guidarli ad una corretta percezione di ciò che veicola l'informazione principale
- sono facilitati dalla presentazione di pochi obiettivi per volta, presentati a piccole unità, di frequente ripetute con leggere varianti
- devono essere guidati alla generalizzazione, all'astrazione e alla formazione dei concetti attraverso passi ben calibrati e consolidati con cura
- sono facilitati se affrontano argomenti concreti che ben conoscono e che li interessano e di cui possono fare esperienza concreta

Via de' Castagnoli, 1 – 40126 –**BOLOGNA** - Tel: 051/37851 Fax: 051/4229721
e-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.itdrer@postacert.istruzione.itSito web: www.istruzioneer.it

- devono essere sostenuti nei passi per cui il supporto è necessario e soltanto per il tempo necessario; la conquista dell'autonomia è il primo degli obiettivi
- devono essere elogiati per ogni piccola conquista, fortificando l'autostima e il ruolo sociale anche nei confronti dei compagni
- devono essere sostenuti nell'uso del linguaggio, insegnando loro sia l'uso funzionale del linguaggio nei vari contesti sia l'espressione dei sentimenti, delle emozioni, delle sensazioni e delle riflessioni personali
- devono imparare a trasferire competenze tra campi affini, a stabilire relazioni d'ordine e di equivalenza, a comprendere i rapporti di causa/effetto, le successioni temporali, l'organizzazione spaziale e le sue rappresentazioni;
- devono essere guidati a potenziare le capacità di attenzione e di memoria a breve e lungo termine;
- devono essere guidati a comprendere la complessità delle relazioni umane, di chi fidarsi, a chi chiedere aiuto in caso di bisogno, come comportarsi in situazioni di rischio (gli adolescenti con difficoltà intellettive sono più esposti ai rischi di abuso e di violenze)

Si ritiene utile ricordare un metodo di provata efficacia per intervenire sugli alunni con difficoltà di apprendimento è il Metodo Feuerstein, che non lavora sui contenuti e non si occupa di ciò che gli alunni non sanno fare ma contiene sperimentati strumenti di valutazione che consentono di individuare i punti di forza e le modalità di apprendimento degli allievi, in modo tale da potenziare il loro sviluppo intellettivo con maggiore efficacia; lo scopo del Metodo Feuerstein consiste nell'individuare le risorse che la persona possiede, insegnando come attingervi, come potenziarle e come indirizzarle per imparare a imparare.

Il metodo Feuerstein è stato oggetto di lunghi studi da parte dell'IRRE Emilia-Romagna, che ne ha curato anche la divulgazione attraverso convegni e incontri di formazione. IRRE Emilia-Romagna è stata la prima istituzione pubblica in Italia autorizzata alla formazione e alla pubblicizzazione del metodo (http://kidslink.bo.cnr.it/irrsaeer/feuerstein/infogenerali2007.pdf).

La formazione per l'apprendimento di questo metodo è molto severa e attuata soltanto da centri autorizzati dalla struttura centrale israeliana. Vi sono in Emilia-Romagna centri e persone qualificati che potranno essere individuati con una semplice ricerca in rete.

11) Curare la formazione

Come punto conclusivo del presente documento si ritiene di dover ancora una volta richiamare la necessità che ogni docente, ogni dirigente scolastico, ogni collegio dei docenti, assegnino la priorità alla formazione continua.
Vale ricordare l'art. 282 del Testo Unico delle disposizioni normative in materia di istruzione (Decreto Legislativo 16 aprile 1994 n. 297) *"1. L'aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale del personale ispettivo, direttivo e docente. Esso è inteso come adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle*



scienze per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari; come approfondimento della preparazione didattica; come partecipazione alla ricerca e alla innovazione didattico-pedagogica.
2. L'aggiornamento si attua sulla base di programmi annuali nell'ambito del circolo didattico, dell'istituto, del distretto e con iniziative promosse sul piano regionale e nazionale …
3. I circoli didattici e gli istituti,…, favoriscono con l'organizzazione di idonee attrezzature e di servizi, l'autoaggiornamento e l'aggiornamento, anche in relazione alle esigenze risultanti dalla valutazione dell'andamento didattico del circolo o dell'istituto e di eventuali iniziative di sperimentazione".

Pur nella consapevolezza dei problemi finanziari legati all'attuale situazione economica, si ritiene indispensabile che le risorse a disposizione siano investite nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. A volte le scuole investono in strutture impegnative (quali complesse attrezzature laboratoriali) che poi sono poco o malamente utilizzate in quanto gli insegnanti non sono pienamente formati al loro utilizzo.
In ogni punto di questa nota si è richiamata la necessità di formazione continua, cui questo Ufficio dedica costante attenzione: nel sito Internet già richiamato all'inizio sono pubblicati (settore BES) svariati materiali di rilevante utilità per i docenti. Molte sono le iniziative di formazione organizzate dall'Ufficio Scolastico Regionale, anche in collaborazione con altre istituzioni, Fondazioni e organizzazioni di volontariato, cui i docenti e i dirigenti scolastici possono partecipare gratuitamente. Per tenersi costantemente aggiornati su queste iniziative è necessario consultare direttamente i siti Internet sia della Direzione Generale sia degli uffici per ambito territoriale provinciale.

Conclusione

Non è ovviamente possibile, in un documento di indirizzo come la presente nota, approfondire ulteriormente gli esempi e le riflessioni.

Si confida che quanto fornito con le note di questo Ufficio risulti utile per sostenere e indirizzare la riflessione sulla redazione dei piani educativi e del piano annuale per l'inclusività, così come le revisioni dei POF.

In estrema sintesi – pur nella consapevolezza del rischio di banalizzazione di ogni riduzione in brevi frasi – si spera di aver chiaramente evidenziato che l'espressione Bisogni Educativi Speciali:

- non è una diagnosi
- non è una certificazione
- non è uno stigma

è il riconoscimento del fatto che alcuni alunni possono richiedere, nel corso della loro carriera scolastica, per tempi più o meno lunghi, una particolare accentuazione della personalizzazione didattica, che resta fondamentale per ciascuno.

Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -

Ufficio III – Diritto allo studio. Istruzione non statale

Questo Ufficio sta predisponendo e collaborando a diverse iniziative di formazione che verranno attuate nel prossimo anno scolastico. Si confida nella partecipazione attiva dei dirigenti scolastici e dei docenti a tali iniziative, che saranno tempestivamente annunciate nel sito Internet www.istruzioneer.it settore Bisogni Educativi Speciali, settore che riporta, come detto, numerosi materiali utili per l'autoformazione, cui si rimanda come supporto allo studio e alla riflessione individuale e collegiale dei docenti. Le iniziative degli Uffici per ambito territoriale sono tempestivamente segnalate nei relativi siti internet, che le segreterie e i docenti sono invitati a consultare quotidianamente.

Agli insegnanti, ai Dirigenti scolastici gli studenti e alle famiglie auguri di buon lavoro.

Il Vice Direttore Generale
Stefano Versari

Allegato:

- scheda di approfondimento su Universal Design for Learning

Via de' Castagnoli, 1 – 40126 –**BOLOGNA** - Tel: 051/37851 Fax: 051/4229721
e-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.itdrer@postacert.istruzione.itSito web: www.istruzioneer.it