



Centro Studi per la Scuola Pubblica - PADOVA

via Cavallotti 2 - Padova . tel 049692171 - fax 0498824273

email: info@cesp-pd.it - www.cesp-pd.it

IL CESP è riconosciuto dal MIUR come ENTE FORMATORE (D.M. 25/07/2006 prot. 869)

CORSO DI AGGIORNAMENTO per tutto il personale dirigente, docente ed ausiliario della scuola, l'iscrizione è gratuita, la partecipazione rientra nelle giornate di permesso per aggiornamento ai sensi dell'art. 64 del CCNL 29/11/2007 e CCDD 19/06/2003

CORSO di aggiornamento REGIONALE

I BES: opportunità o tentativo di ridurre il sostegno?



giovedì 12 dicembre 2013 ore 9.00 - 13.00
Aula 1S - I.T.T. "G. Marconi" Via Manzoni, 80 - Padova

Il convegno è stato realizzato grazie alla collaborazione della sede nazionale CESP - via Manzoni, 155 - Roma e dell'ADLcobas di Padova

BES: figura salvifica a costo zero o ritrovata centralità della professionalità docente?

Con l'incontro odierno vogliamo rilanciare una pratica autoriflessiva, per un miglioramento della scuola pubblica che parta dai suoi protagonisti.

Lo scenario generale in cui discutere dei BES è individuato dalla direttiva ministeriale del 27-12-2012, seguita dalla circolare ministeriale n°8 del 6-03-2013 e dalla nota ministeriale n°1551 del 27-06-2013 e dalla recente nota del 22-11-2013: esse hanno indubbiamente il merito di aver riaperto i riflettori su un disagio diffuso che tuttora stenta a trovare risposte credibili.

Nelle nostre classi, già di per sé affollate, accanto agli alunni diversamente abili, ve ne sono svariati altri il cui percorso di crescita è reso problematico da vari fattori: sono i DSA (dislessici o consimili), ADHD (iperattivi), FIL (*funzionamento intellettuale limite*), gli affetti da *svantaggio socio-culturale*.

La direttiva BES mette impropriamente tutti in un unico calderone, proseguendo nell'indirizzo dato dalla legge 170-2010 sui DSA: non assegnare ulteriore personale di sostegno per tutti i casi riconosciuti di difficoltà specifiche di apprendimento.

La novità consiste nell'includere anche i casi di *svantaggio socio-culturale*: in questa operazione alcuni pedagogisti segnalano il rischio di medicalizzare una categoria il cui disagio ha altre radici, non tanto sanitarie e psicologiche, quanto piuttosto sociali, economiche e culturali.

La povertà si può considerare, al pari della dislessia, una deviazione patologica dalla norma?

Oggi "normalità", per larghi strati della popolazione, significa preoccupazione per la sussistenza e mancanza di futuro, quindi possibile svantaggio.

Come procedere? In alcuni recenti interventi si è arrivati a caldeggiare un "sano" ritorno alla bocciatura, in certi contesti già tristemente all'opera, come riflesso negativo legato al disinvestimento sulla scuola pubblica.

Da parte del MIUR si attribuisce al team docenti o al consiglio di classe la responsabilità di decidere quali alunni siano BES e, conseguentemente, predisporre per loro un *piano personalizzato*, anche sulla base di *documentazione clinica fornita dai genitori*, (il tutto debitamente controfirmato dal Dirigente Scolastico e scrupolosamente verbalizzato *onde evitare ricorsi*).

Tutto ciò segnala una *ritrovata centralità della professionalità docente* o, piuttosto, il tentativo maldestro di scaricare su insegnanti e dirigenti un ruolo complesso che non compete loro, almeno per la parte di accertamento diagnostico? Inoltre, l'operazione avviene, ovviamente, senza alcun riconoscimento economico ed oltretutto esponendo il personale a probabili contenziosi.

A coadiuvare il team docente e il consiglio di classe, in assenza di sostegno, arriva *l'insegnante consulente specializzato*: si tratta dell'ennesima *figura salvifica a costo zero*, escogitata dagli esperti ministeriali.

Inoltre, è davvero utile e necessario predisporre un *piano personalizzato* per ogni alunno con BES?

Fino a poco tempo fa si sono usate altre modalità, più consone, come il recupero individualizzato attraverso le compresenze, progressivamente eliminate perché, a detta dell'allora ministro, servivano solo a risolvere un problema occupazionale degli insegnanti.

Rispolverando la personalizzazione in senso *Morattiano*, si è voluto riaffermare che l'istruzione trae origine e legittimazione da un mandato di tipo individuale: tra discente e docente viene stipulato un contratto esclusivo di tipo privatistico.

Ma all'interno della comunità educante non si dovevano valorizzare l'apprendimento cooperativo, la rete delle conoscenze, la condivisione dei saperi?

Sarebbe utile rammentare agli esperti ministeriali che il processo educativo spesso si realizza in condizioni estreme, in classi super affollate: e se, mentre l'insegnante curricolare si occupa dell'alunno BES, gli altri ventisette, sentendosi trascurati, per attirare la sua attenzione, diventano iperattivi, rientrando pure loro nella categoria BES? Quanti piani personalizzati potrà mediamente sostenere una classe italiana nel 2013?

Forse, più che di bisogni educativi speciali, bisognerebbe parlare di normali esigenze di crescita, rese impossibili da un contesto impoverito di risorse umane e professionali, ma sovrabbondante di sigle e burocrazia.

Un'ultima, brevissima, considerazione: si lanciano strali da più parti sulla mancanza di aggiornamento degli insegnanti, segnalati spesso come indolenti e demotivati, indegni del loro nobile mandato.

Vorremmo ricordare che molti di essi hanno continuato ad aggiornarsi a proprie spese, anche in questi difficili anni di irremovibile blocco stipendiale.

Da qui, una modesta proposta: se davvero si ritiene che per poter intervenire correttamente sui BES sia necessaria un'approfondita formazione specifica, la si attivi immediatamente con esonero dall'insegnamento per chi è veramente motivato, invece di continuare ad obbligare tutti i colleghi perdenti posto a riconvertirsi forzatamente sul sostegno.

Sarebbe un segnale concreto, che proporrebbe il sostegno come una scelta professionale importante e consapevole e non più come l'ultima spiaggia di chi ha visto la propria cattedra soccombere, eliminata dalla "razionalizzazione".

SINTESI NORMATIVA E COMMENTO SULLE RECENTI DISPOSIZIONI IN MATERIA DI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

di Bruna Sferra

SINTESI NORMATIVA

Riferimenti:

1. DIRETTIVA MINISTERIALE del 27 dicembre 2012;
2. CIRCOLARE MINISTERIALE n.8 del 6 marzo 2013;
3. NOTA prot.1551 del 27 giugno 2013 *Piano Annuale per l'Inclusività - Direttiva 27 dicembre 2012 e CM n.8/2013*;
4. BOZZA DI CIRCOLARE DEL 20 SETTEMBRE 2013 *Strumenti di intervento per alunni con BES. Chiarimenti*.

BES (Bisogni Educativi Speciali)

La Direttiva del 27 dicembre vi fa comprendere tre grandi sotto-categorie:

1. la **disabilità**, certificata ai sensi dell'art. 3, commi 1 o 3 (gravità) della Legge 104/92, che dà titolo all'attribuzione dell'insegnante di sostegno;
2. i **disturbi evolutivi specifici** (secondo la Direttiva, tali disturbi se non vengono o possono non venir certificate ai sensi della legge 104/92, non dando diritto all'insegnante di sostegno): i DSA (con diagnosi ai sensi dell'art. 3 della Legge 170/2010) e gli altri quadri diagnostici quali i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività, e il funzionamento intellettivo limite che viene considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico;
3. lo **svantaggio socio-economico, linguistico, culturale**: la Direttiva dispone che l'individuazione di tali tipologie di BES deve essere assunta da Consigli di classe sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e, in particolare, la circolare n.8 del 6 marzo 2013, sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche.

• ASPETTI A LIVELLO SCOLASTICO

PDP (Piano Didattico Personalizzato)

Il Consiglio di classe, o tutte i componenti del team docenti della scuola primaria, deliberano un percorso individualizzato e personalizzato (L.53/2003) per ogni alunno con BES (C.M. n.8 del 6 marzo 2013), anche in assenza di certificazione, dando luogo al Piano Didattico Personalizzato.

La Direttiva assegna PDP la doppia funzione di strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti e di documentazione per le famiglie circa le strategie di intervento programmate. Il PDP può essere individuale o riferito agli alunni di tutta la classe.

In aggiunta a tutti gli strumenti compensativi e dispensativi già previsti dalla Legge 170/2010, il PDP può prevedere anche un'opportuna calibratura della progettazione didattica in termini di livelli minimi di apprendimento attesi in uscita.

Il PDP deve essere firmato dal Dirigente scolastico (o da un docente da questi specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia.

La **bozza di circolare del 20 settembre 2013**, avente per oggetto *Strumenti di intervento per alunni con BES. Chiarimenti*, richiama l'attenzione sulla distinzione tra ordinarie difficoltà di

apprendimento, difficoltà permanenti e disturbi di apprendimento. Vi si specifica che la rilevazione di una mera difficoltà di apprendimento non dovrebbe indurre all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un PDP e che soltanto quando i Consigli di classe o i team docenti, eventualmente anche sulla base di criteri generali stabiliti dal Collegio dei docenti, siano unanimemente concordi nel valutare l'efficacia di ulteriori strumenti - in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o nel caso di difficoltà non meglio specificate - questo potrà indurre all'adozione di un piano personalizzato, con eventuali misure compensative e/o dispensative, e quindi alla compilazione di un PDP.

Si ribadisce che tutte queste operazioni servono per offrire maggiori opportunità formative e flessibilità dei percorsi, non certo per abbassare gli obiettivi di apprendimento.

In merito agli alunni con cittadinanza non italiana si chiarisce che essi necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un PDP, soprattutto per alunni neo arrivati in Italia, ultratredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina.

GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione)

Il GLHI viene sostituito dal GLI coordinato dal Dirigente Scolastico, ne fanno parte tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola: funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, docenti "disciplinari" con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola.

Il GLI svolge funzioni interne ed esterne alla scuola, relative a tutte le problematiche riferite ai BES.

Funzioni interne:

- rilevazione dei BES presenti nella scuola;
- raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell'Amministrazione;
- focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze;
- elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico;
- elaborazione di una programmazione di inizio anno degli obiettivi da perseguire e delle attività da porre in essere soggetta a delibera del Collegio dei Docenti.

Tale programmazione confluirà nel Piano Annuale per l'Inclusività; i risultati raggiunti saranno verificati dal Collegio al termine dell'anno scolastico.

La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola sono finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi.

Da tali azioni si potranno inoltre desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale. A tal fine possono essere adottati sia strumenti strutturati reperibili in rete [come l'"Index per l'inclusione" o il progetto "Quadis"], sia concordati a livello territoriale. Ci si potrà inoltre avvalere dell'approccio fondato sul modello ICF dell'OMS e dei relativi concetti di barriere e facilitatori.

Funzioni esterne:

- interfaccia della rete dei CTS e dei servizi sociali e sanitari territoriali per l'implementazione di

azioni di sistema (formazione, tutoraggio, progetti di prevenzione, monitoraggio, ecc.).
Organizzazione: pur nel rispetto delle autonome scelte delle scuole, si suggerisce con una cadenza - ove possibile - almeno mensile, nei tempi e nei modi che maggiormente si confanno alla complessità interna della scuola (in orario di servizio o in orario aggiuntivo)

La **bozza di circolare del 20 settembre 2013** affida al Dirigente Scolastico il compito di valutare tempi e modi delle riunioni di inizio anno, anche sulla base di un opportuno periodo di osservazione degli alunni in entrata, utile a poter stabilire eventuali necessità di interventi nell'ottica dell'inclusione. La stessa bozza raccomanda il rispetto delle norme che tutelano la privacy e precisa che nulla è innovato sia per quanto concerne il GLHO, in quanto lo stesso riguarda il singolo alunno con certificazione di disabilità ai fini dell'integrazione scolastica, sia dal punto di vista normativo per quanto concerne il riconoscimento della disabilità ai fini dell'integrazione scolastica. Le procedure di individuazione delle condizioni di disabilità grave e di disabilità lieve – con conseguente assegnazione delle risorse professionali per il sostegno - continuano ad essere disciplinate dalla legge 104/1992 (art. 3, commi 1 e 3) e dal DPCM 185/2006.

PAI (Piano Annuale per l'Inclusività)

Secondo la C. M. n.8 del 6 marzo 2013, la proposta del PAI è da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno).

La NOTA prot.1551 del 27 giugno 2013, per questa prima fase di attuazione, ha demandato ad ogni USR la definizione di tempi e modi per la restituzione del PAI.

La stessa nota afferma che scopo del PAI è fornire un elemento di riflessione nella predisposizione del POF, di cui il PAI è parte integrante. Il Piano è discusso e deliberato in Collegio dei Docenti. Esso non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi, per creare un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola "per tutti e per ciascuno".

Il Piano è finalizzato all'auto-conoscenza e alla pianificazione, da sviluppare in un processo responsabile e attivo di crescita e partecipazione.

Non va interpretato come un "piano formativo per gli alunni con bisogni educativi speciali", ad integrazione del P.O.F. (in questo caso più che di un "piano per l'inclusione" si tratterebbe di un "piano per gli inclusi"). Non è quindi un "documento" per chi ha bisogni educativi speciali, ma è lo strumento per una progettazione della propria offerta formativa in senso inclusivo, è lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, le linee guida per un concreto impegno programmatico per l'inclusione, *basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie.*

Ciascun Ufficio Scolastico Regionale, nell'ambito della propria discrezionalità e sulla scorta delle esigenze emergenti nel proprio territorio di competenza, definirà tempi e modi per la restituzione dei PAI da parte delle Istituzioni scolastiche.

Resta fermo che il PAI non sostituisce le richieste di organico di sostegno delle scuole, che dovranno avvenire secondo le modalità definite da ciascun Ambito Territoriale.

La **bozza di circolare del 20 settembre 2013** afferma che tale rilevazione sarà utile anche per orientare l'azione dell'Amministrazione a favore delle scuole che presentino particolari situazioni di complessità e difficoltà.

POF

Nel P.O.F. della scuola occorre che trovino esplicitazione:

- un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie;
- criteri e procedure di utilizzo "funzionale" delle risorse professionali presenti, privilegiando, rispetto a una logica meramente quantitativa di distribuzione degli organici, una logica "qualitativa", sulla base di un progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari che recuperi l'aspetto "pedagogico" del percorso di apprendimento e l'ambito specifico di competenza della scuola;
- l'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale.

• ASPETTI A LIVELLO TERRITORIALE

CTS (Centri Territoriali di supporto)

I CTS sono stati istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali in accordo con il MIUR mediante il Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità". I Centri sono collocati presso scuole polo e la loro sede coincide con quella dell'istituzione scolastica che li accoglie.

Rappresentano l'interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole e tra le scuole stesse in relazione ai BEI e svolgono le seguenti funzioni:

- informano i docenti, gli alunni, gli studenti e i loro genitori delle risorse tecnologiche disponibili, sia gratuite sia commerciali;
- organizzano iniziative di formazione sui temi dell'inclusione scolastica e sui BES, nonché nell'ambito delle tecnologie per l'integrazione, rivolte al personale scolastico, agli alunni o alle loro famiglie;
- valutano e propongono ai propri utenti soluzioni di software freeware a partire da quelli realizzati mediante l'Azione 6 del Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità";
- attraverso il contributo di un esperto, offrono consulenza nell'ambito della tecnologia, coadiuvando le scuole nella scelta dell'ausilio e accompagnando gli insegnanti nell'acquisizione di competenze o pratiche didattiche che ne rendano efficace l'uso anche in relazione alle attività di studio a casa in collaborazione con la famiglia. La consulenza si estende gradualmente a tutto l'ambito della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici, non soltanto alle tematiche connesse all'uso delle nuove tecnologie;
- acquistano ausili adeguati alle esigenze territoriali e possono definire accordi con le Ausilioteche e/o Centri Ausili presenti sul territorio;
- raccolgono le buone pratiche di inclusione realizzate dalle istituzioni scolastiche e, opportunamente documentate, le condividono con le scuole del territorio di riferimento.

Ogni anno il CTS riceve i fondi dal MIUR. Altre risorse possono essere messe a disposizione dagli Uffici Scolastici Regionali.

CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione)

I CTI, di livello distrettuale, sono affiancati dai CTS. Nel Lazio non sono attualmente presenti. Dovranno collegarsi o assorbire i preesistenti Centri Territoriali per l'integrazione Scolastica degli alunni con disabilità, i Centri di Documentazione per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CDH) ed i Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CTRH). Svolgono la funzione di reti territoriali per la gestione ottimale delle risorse umane, strumentali e finanziarie, l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali, la formazione permanente, la prevenzione dell'abbandono e il contrasto dell'insuccesso scolastico e formativo e dei fenomeni di bullismo.

COMMENTO

Diversi punti estremamente critici emergono dall'analisi sulle nuove disposizioni in materia di BES. Questo commento sviluppa i più significativi, relativi agli aspetti scolastici, senza addentrarsi su CTS e CTI.

Il percorso individualizzato e personalizzato per gli alunni con BES

La circolare ministeriale n.8 del 6 marzo 2013 fa riferimento alla **L.53/2003** in merito all'attuazione del percorso individualizzato e personalizzato (da deliberare al Consiglio di classe, o da tutte i componenti del team docenti della scuola primaria) per alunni con BES che darebbe luogo al Piano Didattico Personalizzato.

La L.53/2003 (la cosiddetta "riforma Moratti), all'art.2 comma 1, ha determinato l'osservanza di principi e criteri direttivi, tra i quali *i piani di studio personalizzati* che hanno trovato il loro espletamento nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzato, in allegato al D.Lgs n. 59/2004.

A questo punto, è bene chiarire i concetti di "individualizzazione" e di "personalizzazione".

G.Domenici e L.Chiappetta Cajola, in *Organizzazione didattica e valutazione*, operano questa distinzione:

- **individualizzazione**, cioè l'insieme di strategie didattiche finalizzate al raggiungimento degli stessi obiettivi di apprendimento per tutti gli allievi, ma con tempi e modalità differenti. L'adattabilità dell'insegnamento presuppone il passaggio dal metodo (modo di procedere razionalizzato caratterizzato da riproducibilità che presenta dei vincoli) alla strategia (ideazione e costruzione di procedure differenziate in rapporto alle caratteristiche individuali). Ne deriva la flessibilità della proposta didattica in cui le procedure di adattamento si evincono dalla situazione concreta mediante l'osservazione sistematica, e non a priori. È l'insegnante ad adattare il proprio insegnamento alle esigenze formative dell'allunno e non viceversa;

- **personalizzazione**, concetto che risulta variamente interpretato (dall'umanesimo integrale della pedagogia personalista ai sistemi di istruzione personalizzata di stampo statunitense).

Linea conservatrice: oppone la personalizzazione all'individualizzazione; personalizzare un percorso significa adattare i traguardi dell'istruzione alla previsione di successo formulata per ciascun allievo. Si afferma la concezione deterministica della relazione tra caratteristiche personali e livello degli apprendimenti. Ad un alunno in difficoltà sarà ridotto il livello di attesa, senza preoccuparsi di esplorare le cause delle difficoltà.

Linea di stampo statunitense: insieme di strategie didattiche mediante le quali ciascun allievo può raggiungere una propria eccellenza cognitiva secondo le personali capacità e potenzialità, e con la sua diretta partecipazione alla costruzione del proprio percorso formativo, in cui gli obiettivi possono essere diversi da quelli degli altri.

Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzato avevano interpretato il concetto di "personalizzazione" secondo l'accezione più conservatrice: l'aver cassato il termine "uguaglianza", l'aver soppresso il diritto alla prestazione individualizzata e centrato le Indicazioni sulla "personalizzazione" degli insegnamenti/apprendimenti, per sviluppare i talenti personali grazie alla diversificazione degli obiettivi, aveva determinato la cancellazione della scuola delle pari opportunità formative.

Secondo l'analisi compiuta da Massimo Baldacci e Franco Frabboni, "la valorizzazione della diversità delle potenzialità individuali senza la parallela cura dell'uguaglianza rispetto alla padronanza delle competenze fondamentali corre il pericolo di dare luogo a forma di disuguaglianza degli esiti formativi che si tradurrebbero fatalmente in una disparità delle chance di vita - in cui- le diversità rischiano di convertirsi in disuguaglianze¹".

La domanda sorge spontanea: come si coniuga il concetto di "inclusione" con quello di "personalizzazione" se quest'ultimo viene interpretato alla luce della L.53/2003, e pertanto delle

Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzato (superate, tra l'altro, dalle Indicazioni nazionali per il curricolo), il cui impianto è portatore di forti disuguaglianze formative?

Cosa si intende con il termine “inclusione”?

F.Dovigo, nell'introduzione all'*Index per l'inclusione*², opera una differenziazione tra “integrazione” e “inclusione”. Scrive: “in questi anni, il vocabolo «inclusione» ha cominciato gradualmente a sostituire nei documenti e nei discorsi formali e informali quello tradizionale di «integrazione». [...] le due espressioni rimandano a due scenari educativi molto diversi.[...] L'idea di **integrazione** muove infatti dalla premessa che è necessario fare spazio all'alunno disabile all'interno del contesto scolastico. [...] alla base di tale prospettiva rimane un'interpretazione della disabilità come problema di una minoranza, a cui occorre dare opportunità uguali (o quanto meno il più possibile analoghe) a quelle degli altri alunni. Il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione è quello «assimilazionista», fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica che è strutturata fundamentalmente in funzione degli alunni «normali», e in cui la progettazione per gli alunni «speciali» svolge ancora un ruolo marginale o residuale.

All'interno di tale paradigma, l'integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri. Il successo dell'appartenenza viene misurato a partire dal grado di normalizzazione raggiunto dall'alunno. La qualità di vita scolastica del soggetto disabile viene dunque valutata in base alla sua capacità di colmare il varco che lo separa dagli alunni normali.

Ora, non solo è improbabile che questo varco possa essere effettivamente colmato (con il carico di frustrazione che da ciò inevitabilmente deriva), ma soprattutto è l'idea stessa che compito del disabile sia diventare il più possibile simile a una persona normale a creare il presupposto dell'esclusione. Porre la normalità (qualunque cosa essa sia) come modello di riferimento significa infatti negare le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità [...]. Viceversa l'idea di **inclusione** si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni — a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale — possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola”.²

L'*Index per l'inclusione* è uno degli strumenti che la circolare ministeriale n.8/2013 indica ai fini della rilevazione, del monitoraggio e della valutazione del grado di inclusività della scuola. Lo stesso *Index*, però, come viene spiegato da F.Dovigo, presenta un'impostazione epistemologica che tende al “graduale superamento della nozione di Bisogni Educativi Speciali. Secondo Booth e Ainscow - gli autori dell'*Index per l'inclusione*- parlare di alunni con Bisogni Educativi Speciali rappresenta il primo passo di un processo che conduce all'etichettatura di alcuni alunni, e conseguentemente a un'implicita riduzione delle attese educative nei loro confronti: se il punto di partenza sono i limiti, diviene difficile pensare per potenzialità, e tenere presente che queste sono potenzialmente illimitate”.

Risulta evidente che ci troviamo di fronte ad un altro punto estremamente critico delle nuove disposizioni in materia di bisogni educativi speciali. Se la scuola assume come proprio il modello sociale dell'*Index*, che tra i suoi concetti chiave reca quello della rimozione degli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento, allora, come lo stesso *Index* precisa, occorre abbandonare il riferimento ai BES e ritenere che la disabilità e lo svantaggio non siano dentro il bambino, ma siano il prodotto del contesto culturale.

Le nuove disposizioni sono, invece, centrate sulla rilevazione e sull'intervento per gli alunni con BES collocati all'interno di una politica scolastica che, attraverso il Piano Annuale per l'Inclusione

(da non interpretare, secondo la Nota prot.1551 del 27 giugno 2013, come un *piano formativo per gli alunni con bisogni educativi speciali*, poiché in questo caso più che di un “piano per l’inclusione” si tratterebbe di un “piano per gli inclusi”), dovrebbe progettare un’offerta formativa in senso inclusivo, sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nella realizzazione di obiettivi comuni e di linee guida per un concreto impegno programmatico per l’inclusione per la creazione di un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola “per tutti e per ciascuno”. Quindi, se da una parte si centra il lavoro ragionando per casi, dall’altra si cerca di correggere il tiro enfatizzando un’inclusione per tutti che appare più un proclama che una reale intenzione.

Si dimentica, infatti, che i bisogni del singolo andrebbero ricollocati nel quadro più ampio della pluralità delle differenze presenti in ogni contesto scolastico e il concetto di “inclusione” rimane in queste nuove disposizioni privo di alcun fondamento pratico e teorico. L’ambiguità attraverso la quale si vorrebbe realizzare il processo di inclusione nella scuola emerge anche nel modello ufficiale di PAI (Scaricabile dal sito <http://www.istruzione.it>) proposto a titolo esemplificativo dal MIUR che è già stato adottato pedissequamente dalle scuole.

Il modello, acquisito a Roma durante la conferenza di servizio del 6 maggio 2013, a differenza di quanto indicato dalla Nota prot.1551 del 27 giugno 2013, si presenta come un mero adempimento burocratico atto a rilevare innanzitutto i BES presenti nella scuola.

La sua impostazione e struttura, infatti, non lo caratterizza quale reale strumento progettuale in senso inclusivo, *sfondo e fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, le linee guida per un concreto impegno programmatico per l’inclusione*, contraddicendo così ciò che viene chiesto dalla suddetta Nota.

Riduzione dell’organico di sostegno

Ritengo che la centralità data ai BES apra la questione riguardo l’intento delle nuove disposizioni di riduzione dell’organico di sostegno nelle scuole.

Diversi punti confermerebbero questa ipotesi:

1. l’estensione dei compiti del Gruppo di Lavoro per l’handicap d’Istituto (GLHI) alle problematiche relative a tutti i BES attraverso l’istituzione del Gruppo di Lavoro di Inclusione (GLI).

Non è un caso che si parli di “estensione”, poiché una direttiva ministeriale non può cancellare un organo previsto da una legge (art. 15, L.104/92). Di fatto, in una situazione di siffatta ambiguità, nelle scuole il GLI sta sostituendo il GLHI assumendone ogni prerogativa.

È necessario considerare che il GLHI ha tra i suoi compiti sia quello di esprimersi in merito alla richiesta di ore di sostegno da avanzare al competente USR, sia quello di determinare i criteri di ripartizione ed eventuale adattamento delle esigenze della scuola dell’assegnazione di ore di sostegno agli alunni nel rispetto delle proposte avanzate all’USR. Il rischio è quello che il gruppo di lavoro possa dare improprie interpretazioni riguardo alla seconda sotto-categoria di BES (disturbi evolutivi specifici), anche per le elefantache prerogative del gruppo stesso. Il gruppo, per esempio, potrebbe dare per assodato che i quadri diagnostici dei vari deficit compresi nella seconda sottocategoria non diano diritto all’insegnante di sostegno, senza approfondire con la famiglia dell’alunno se questi possano essere certificati ai sensi dell’art. 3, commi 1 o 3 della Legge 104/92;

2. la seconda sotto-categoria dei disturbi evolutivi specifici. In stretto collegamento con il punto 1, si pone l’esempio del “funzionamento intellettivo limite” (FIL) - o Borderline cognitivo - che viene descritto dalla Direttiva del 27 dicembre 2012 come *un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico*, ma che comunque viene inserito nella seconda sotto-categoria di BES dei disturbi evolutivi specifici e cioè tra quelli che *non vengono o possono non venir certificati ai sensi della legge 104/92 non dando diritto all’insegnante di sostegno* (Direttiva del 27 dicembre 2012). Se nel caso di disabilità grave non ci sono dubbi circa l’assegnazione della risorsa di sostegno, il problema si pone negli altri casi di disabilità. Il FIL costituisce il caso emblematico in cui si potrà facilmente passare da una condizione di disabilità con diritto all’insegnante di sostegno ad una

senza;

3. estensione delle misure previste dalla Legge 170/10, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento⁴ in ambito scolastico, a tutti gli alunni con disturbi evolutivi specifici (seconda sotto-categoria). La Direttiva del 27 dicembre 2012 recita infatti: *è bene precisare che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella legge 170/2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma. Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi specifici del linguaggio o – più in generale – presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale) o, al contrario, nelle aree non verbali (come nel caso del disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non-verbale o – più in generale – di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale, qualora però queste condizioni compromettano sostanzialmente la realizzazione delle potenzialità dell'alunno) o di altre problematiche severe che possono compromettere il percorso scolastico (come per es. un disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla legge 104).*

In sostanza, per tutti gli alunni con disturbi evolutivi specifici non rientranti nelle casistiche previste dalla L.104/92, si prevede l'applicazione delle misure previste dalla L.170/2010 e, in tal modo, si esclude l'assegnazione dell'insegnante di sostegno;

4. il rapporto “Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte” di Associazione Treelle – Caritas - Fondazione Agnelli, edito da Erickson nel giugno del 2011. Esiste una stretta corrispondenza tra questo rapporto e la nuova normativa scolastica in materia di inclusione.

Prima di tutto vi è il riferimento comune alla classificazione dei BES nelle sotto-categorie **3** (alunni con disabilità, alunni con difficoltà di apprendimento, alunni in situazione di svantaggio) operata dall'OCSE. Si tratta di cosa di non poco conto, visto che la classificazione costituisce anche un indicatore circa l'attribuzione dell'insegnante di sostegno. Il rapporto compie un bilancio sulle politiche inclusive della scuola italiana analizzando in quale misura abbiano funzionato, quale sia stata la coerenza della pratica con i principi, quali siano le finalità raggiunte e quale sia il rapporto costi/benefici. In relazione al sostegno, il rapporto delinea delle criticità in cui il modello italiano di integrazione risulterebbe di *buoni principi, ma poco trasparente e poco intelligente:*

- *allargamento strisciante rispetto a quanto previsto dalla Legge 104/92, in quanto la certificazione di disabilità sarebbe talvolta riconosciuta anche ad alunni che a rigore disabili non sono, ma che presentano altri tipi di difficoltà o svantaggio (poco trasparente);*

- *il rigido binomio alunno con disabilità certificata + insegnante di sostegno (poco intelligente);*

- *la mancata corresponsabilizzazione degli insegnanti curricolari i quali tenderebbero a delegare all'insegnante di sostegno.*

Per rendere più trasparente e intelligente il modello italiano di integrazione, il rapporto propone che:

- *il progetto educativo debba essere funzionale alle diverse tipologie di BES, prevedendo anche insegnanti e personale ad alta specializzazione;*

- *venga mantenuto l'attuale livello di risorse con nuova modalità di utilizzazione (risorse umane, tecnologie, servizi vari, tempi extrascolastici);*

- *vengano abbandonate le rigide procedure che riducono l'integrazione a una meccanicistica attribuzione di insegnante/ore di sostegno;*

- *venga garantita la piena corresponsabilizzazione di tutti i docenti in quanto la qualità dell'integrazione si fa con la didattica individualizzata quotidiana da parte di tutti gli insegnanti, non con la delega all'insegnante di sostegno;*

- *venga valorizzata l'autonomia gestionale e organizzativa delle scuole.*

Fin qui le nuove disposizioni scolastiche sembrano ricalcare in modo fedele il rapporto “Treelle, Caritas, Fondazione Agnelli” che prosegue con ulteriori proposte finalizzate alla scomparsa dell'insegnante di sostegno:

- *attivazione a livello territoriale di nuovi Centri Risorse per l'Integrazione (CRI) diretti da un*

dirigente responsabile e costituito da insegnanti e personale ad alta specializzazione (stabili nel loro ruolo, a tempo pieno, senza impegni di lavoro didattico diretto, che svolgono consulenza tecnica e formazione per le scuole, con le conseguenti revisioni normative e contrattuali che si rendessero necessarie), in una fase transitoria dagli attuali insegnanti di sostegno, e da personale ATA selezionato per assistenza all'integrazione. Scopo dei CRI è quello di svolgere un servizio di "sportello unico" per gli alunni con disabilità e le loro famiglie, assistendoli nei vari momenti di vita e integrazione e di attivare un sistema di politiche premiali a favore delle scuole che realizzano pratiche di integrazione efficaci ed efficienti caratterizzate da innovatività e riproducibilità, cioè quelle che sapranno utilizzare meglio le risorse umane e materiali presenti, "risparmiando" richieste di organico aggiuntivo (ex insegnanti di sostegno);

- ***passaggio graduale degli insegnanti di sostegno all'organico normale delle scuole;***
- *preparazione di base in pedagogia e didattica speciale nella formazione di tutti gli insegnanti;*
- *certificazione ASL efficace solo per le provvidenze (agevolazioni, sussidi, assistenza ecc.), ma non per i suoi effetti scolastici;*
- *lettura dei bisogni di integrazione e progettazione di interventi ("Piano educativo individualizzato- Progetto di vita", in sostituzione della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale) svolte dalle scuole autonome in concertazione con il CRI e non dalle ASL.*

È evidente, vista la natura stravolgente di tali proposte, che queste non avrebbero potuto essere introdotte con una direttiva e delle circolari. La loro introduzione nel sistema scolastico richiederebbe infatti una significativa modifica della normativa vigente, a partire dalla L.104/92, e delle norme contrattuali di insegnanti e operatori delle ASL.

Si tratterebbe, comunque, di un processo che realisticamente potrebbe essere concluso in tempi non troppo lunghi.

Il grande interrogativo che sorge di fronte a tali proposte è su come si possa solamente immaginare che un insegnante, anche in possesso di ottime competenze in pedagogia e didattica speciale, possa far fronte alle esigenze formative dell'alunno disabile e di ogni altro suo alunno **se si troverà a svolgere da solo** le diverse attività educativo-didattiche.

Estensione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi agli alunni in situazione di svantaggio socio-economico, linguistico, culturale

L'estensione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi previsti dalla Legge 170/10 apre un'altra questione di rilievo. È necessario precisare che tale indicazione non è rivolta solamente a tutti gli alunni con disturbi evolutivi specifici, ma anche agli alunni in situazione di svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. Infatti, la circolare ministeriale n.8/2013 recita testualmente che *per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative.*

In pratica, per tutti gli alunni privi di certificazione di disabilità, individuati come BES dal Consiglio di classe o, nelle scuole primarie, da tutti i componenti del team docenti, gli insegnanti curricolari dovranno elaborare un Piano Didattico Personalizzato in cui si potranno/dovranno adottare misure dispensative e strumenti compensativi. Ci si domanda su quali basi e criteri l'adozione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste per gli alunni con DSA possano, per esempio, rispondere anche alle esigenze formative di alunni con ADHD (Disturbo di Attenzione con Iperattività) o di alunni in situazione di svantaggio socioeconomico.

Una siffatta generalizzazione può, invece, comportare l'attivazione di interventi didattici inappropriati che, anche se a carattere provvisorio, potrebbero determinare degli ostacoli al processo di insegnamento-apprendimento, oltre che fenomeni quali il pregiudizio e lo stigma sociale.

Individuazione dei BES appartenenti all'area dello svantaggio socioeconomico

Un altro importante elemento di criticità delle nuove disposizioni è relativa all'individuazione dei BES appartenenti all'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, che secondo la circolare ministeriale n.8/2013, dovrà essere effettuata *sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche.*

Si chiede cioè agli insegnanti di circoscrivere alunni privi di certificazione diagnostica all'interno della categoria di alunni con BES per destinare loro un Piano Didattico Personalizzato attraverso una sorta di attestazione "fai da te" .

Nella sua premessa, la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 evidenzia l'opportunità di *assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta e individua nel modello ICF il documento attraverso il quale individuare i bisogni educativi speciali dell'alunno.*

Il prof. Dario Ianes, docente di Pedagogia Speciale e Didattica speciale presso la facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bolzano, nonché fondatore e anima culturale del Centro Studi Erickson di Trento, definisce il Bisogno Educativo Speciale come *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*⁴.

Il dichiarato intento di superare la logica della certificazione, si traduce dunque nel riconoscimento di una *difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, che si esprima in un funzionamento (stato di salute) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale* con riferimento al **modello ICF**.

L'ICF (International Classification of Functioning Disability and Health) è una classificazione elaborata nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità volta al superamento delle precedenti classificazioni (ICD e ICIDH) in cui si è dato ampio spazio alla descrizione delle malattie dell'individuo secondo la logica sequenziale: "malattia, infortunio o malformazione menomazione (danno organico disabilità) (perdita di capacità operative) handicap (svantaggio sociale)".

L'ICF, anziché classificare le conseguenze delle malattie, classifica le "componenti della salute" e definisce la disabilità, non come assenza della salute in una minoranza di persone, ma come *conseguenza o risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo.* La disabilità viene interpretata non più come un problema che riguarda solo un gruppo di persone, ma come una condizione che a ciascuno può capitare sperimentandola in qualsiasi momento nel corso della propria vita. Nell'ICF vengono classificate la salute e gli stati ad essa correlati in riferimento alla qualità della vita delle persone in un'integrazione tra la **dimensione medica** e quella sociale **della disabilità** in cui i disturbi vengono rapportati a uno stato considerato di salute.

Si passa da un modello sequenziale a un modello reticolare in cui viene effettuata una catalogazione sistematica dei fattori ambientali, in cui la disabilità assume il valore di una condizione di salute in un ambiente sfavorevole ⁵.

Dopo questi necessari chiarimenti, è possibile affermare inequivocabilmente che gli alunni in situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale NON possono in alcun modo essere individuati come alunni con BES, visto che NON sono classificabili attraverso il modello ICF poiché NON rientrano nella dimensione medica della disabilità.

Ci si chiede con quanta superficialità sia stato possibile affermare che per individuare un BES ci si possa basare su *elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche!*

E ancora quale possa esserne il fondamento psicopedagogico! Se il punto di partenza e di arrivo è

l'inclusione scolastica, allora le differenze tra gli alunni dovrebbero costituire una risorsa per promuovere l'apprendimento di ognuno e non un problema da risolvere. La definizione degli obiettivi e l'organizzazione dell'attività didattica dovrebbero cioè avere come riferimento le differenze e non l'alunno medio, affinché il processo di insegnamento-apprendimento sia sviluppato con in mente le capacità di apprendimento e le eventuali difficoltà di tutti gli alunni. In caso contrario si creerebbe il presupposto dell'esclusione.

Si ribadisce che l'*Index per l'inclusione* sostiene che l'idea che le difficoltà educative possano essere affrontate individuando alunni con bisogni educativi speciali appare assai problematica, in quanto impone un'etichetta che può condurre a una diminuzione delle aspettative nei confronti di tali alunni e che, al tempo stesso, tale visione distoglie l'attenzione dalle difficoltà che incontrano anche gli alunni "normali" e dai problemi che possono insorgere a partire dalle relazioni, dalle culture, dai curricoli, dagli approcci all'insegnamento e all'apprendimento, dall'organizzazione della scuola e dalle politiche educative.

Una vera attenzione verso l'inclusione scolastica dovrebbe, dunque, evitare la creazione di categorie e sotto-categorie etichettanti e avviare una profonda riflessione sulle tematiche educativo-didattiche, sugli stili d'insegnamento, sulle scelte metodologiche, sulla gestione della relazione educativa, sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva, sugli approcci curricolari.

A questo va aggiunto che le nuove disposizioni in materia di BES definiscono come necessaria l'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per ogni alunno con bisogni educativi speciali senza, peraltro, fornire alcuna concreta indicazione metodologico-didattica e ignorando completamente i tanti disagi che la scuola pubblica statale sta soffrendo da anni, determinati dai "tagli" all'organico, dalla cancellazione della compresenza e del Tempo Pieno, dall'aumento del numero degli alunni per classe, dalle esigue risorse per la formazione e dalle quotidiane divisioni di alunni in altre classi per la mancata nomina dei supplenti, solo per citarne alcuni.

Note al testo

1 M. Baldacci e F. Frabboni, *La Controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediatico*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp.115-116.

2 T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion*, 2002 CSIE, Traduzione italiana Erickson, 2008.

3 I disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) vengono diagnosticati ai sensi della L.170/10 il cui art.1 fornisce la definizione di dislessia, discalculia, disgrafia e disortografia, ponendo l'accento sulla circostanza di fatto che tali disturbi vengono considerati dalla legge, purché in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali. Tale formulazione tende ad escludere l'assegnazione dell'insegnante di sostegno agli alunni con DSA a meno che i disturbi non si accompagnino a una disabilità certificata ai sensi della Legge 104/92.

4 D.Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento, 2005.

5 L.Chiappetta Cajola, *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Anicia, Roma, 2008.

Bes, Ianes: una ridefinizione del concetto di disabilità

di Daniela Sala

da **OrizzonteScuola.it** – gennaio 2013

Il 27 Dicembre 2012 il ministero dell'Istruzione ha emanato la direttiva “Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”.

A differenza dei disturbi specifici di apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) riconosciuti dalla legge 170 del 2010, i Bes possono presentarsi con continuità oppure per periodi circoscritti della vita dell'alunno in quanto le cause che li generano possono avere origine, oltre che biologica anche psicologica, fisiologica o sociale e comprendono di fatto un panorama di disturbi estremamente più ampio.

A farsi carico di questi disturbi, con programmi educativi tarati su misura, dovrebbero essere gli insegnanti curricolari con il supporto dei colleghi del consiglio di classe.

La normativa ha sollevato reazioni positive ma anche preoccupazioni tra i docenti che temono un carico eccessivo di lavoro o un ricorso eccessivo alle sigle mediche per identificare i disturbi anziché una maggiore inclusione.

Orizzonte Scuola ha intervistato **Dario Ianes**, docente di Pedagogia speciale e Didattica speciale alla Libera Università di Bolzano e fondatore del centro studi Erickson di Trento che dal 1984 pubblica testi sulla “special education”.

“Si è iniziato a parlare di bisogni educativi speciali nel 2005 – spiega Ianes - . Allora, prima della legge 170 del 2010, l'unica categoria di alunni che aveva diritto all'individualizzazione dei bisogni era quella degli alunni con disabilità certificata ai sensi della legge 104 del 1992. Ma ci si rendeva chiaramente conto che oltre a quel 3%, c'era almeno un 20% di alunni con le difficoltà più varie. Il concetto di 'special needs' è ben presente nella cultura anglosassone, e proprio a quella ci siamo ispirati per un allargamento del bisogno, usandolo come base concettuale per costruirci sopra il concetto di difficoltà evolutiva”.

Qual è la novità?

Non è un concetto clinico, né una sindrome, ma una condizione di difficoltà che se riconosciuta dà diritto all'alunno a un programma tarato su misura. È una definizione che va intesa in senso positivo.

Alcuni insegnanti e addetti ai lavori hanno però sollevato alcune preoccupazioni...

Certo, c'è il timore ad esempio di una speculazione che porti alla promozione dell'alunno senza una valutazione reale. È un rischio che va tenuto presente, ma a mio avviso il correttivo principale è che a occuparsi dell'individuazione e della gestione dei Bes sia il consiglio di classe come team. È chiaro che se si delegano i Bes al sostegno o al singolo insegnante la normativa perde senso: deve esserci una corresponsabilità dei curricolari.

Molto insegnati temono poi un eccessivo carico di lavoro: ma il senso dell'inclusione è promuovere il massimo apprendimento come responsabilità di tutti gli insegnanti.

Certo però che nelle classi molto numerose diventa una difficoltà non da poco.

Su questo c'è una normativa molto precisa: se in una classe c'è un alunno disabile e gli alunni sono più di 20-22, i genitori possono fare ricorso perché è contrario a quanto previsto da un decreto ministeriale tuttora in vigore.

Il problema è che bisogna andare verso una didattica in generale più inclusiva: è questa la sfida.

Ad esempio il lavoro cooperativo, di gruppo, tra gli alunni dovrebbe diffondersi sempre di più come metodo educativo in modo che le varie personalizzazioni trovino modo di esprimersi.

Quali sono a suo avviso i punti deboli della normativa e cosa potrebbe essere migliorato?

La normativa si articola su tre livelli: quello della classe, della scuola e del territorio. Mentre sui primi due le cose funzionano abbastanza, credo che il punto debole sia a livello territoriale: manca chiarezza.

In ogni caso credo che questa direttiva sia un ottimo impulso anche nel senso di una ridefinizione del concetto di disabilità: non più medica ma bio-strutturale e bio-psicosociale.

Ritiene che i docenti siano adeguatamente formati per farsi carico dei Bes?

Fa parte della loro dimensione professionale sviluppare sempre più strumenti educativi. Ma certo con la Gelmini la formazione è stata nettamente impoverita, specie per i docenti delle medie e delle superiori: il Tfa prevede solo 6 crediti su queste materie, invece dei 31 previsti per gli insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia. È assurdo: come se gli alunni nell'estate dalla quinta elementare alla prima media diventassero delle altre persone.

Non so quanto questa direttiva possa spingere nel senso di una formazione più adeguata, ma me lo auguro senz'altro.

Bisogni Educativi Speciali, così cresce la disuguaglianza. Intervista a Alain Goussot

di Marina Boscaino

da Micromega – novembre 2013

La legge italiana prevede, con una normativa all'avanguardia rispetto a tutti gli altri sistemi scolastici europei, il sostegno per gli studenti che si trovino in situazioni di disabilità. Da qualche tempo, però, tra i vari acronimi che sono piovuti sul mondo della scuola, si è fatto strada BES: Bisogni Educativi Speciali.

Rientrerebbero tra questi gli alunni con difficoltà nel processo di apprendimento dovute a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale ai quali si assegnerebbe il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato da parte dei docenti. I BES possono presentarsi con continuità oppure per periodi circoscritti della vita dell'alunno, in quanto le cause che li generano possono anche avere origine fisica, biologica, fisiologica, psicologica o sociale.

“Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali vivono una situazione particolare, che li ostacola nell'apprendimento e nello sviluppo: questa situazione negativa può essere a livello organico, biologico, oppure familiare, sociale, ambientale, contestuale o in combinazioni di queste. [...] Queste difficoltà possono essere globali e pervasive (si pensi all'autismo) oppure più specifiche (ad esempio nella dislessia), settoriali (disturbi del linguaggio, disturbi psicologici d'ansia, ad esempio); gravi o leggere, permanenti o (speriamo) transitorie. In questi casi i normali bisogni educativi che tutti gli alunni hanno (bisogno di sviluppare competenze, bisogno di appartenenza, di identità, di valorizzazione, di accettazione, solo per citarne alcuni) si «arricchiscono» di qualcosa di particolare, di «speciale». Il loro bisogno normale di sviluppare competenze di autonomia, ad esempio, è complicato dal fatto che possono esserci deficit motori, cognitivi, oppure difficoltà familiari nel vivere positivamente l'autonomia e la crescita, e così via. In questo senso il Bisogno Educativo diventa «Speciale». Per lavorarci adeguatamente avremo dunque bisogno di competenze e risorse «speciali», migliori, più efficaci. [...]” (da Dario Ianes, “I Bisogni Educativi Speciali”).

Per molti i BES rappresentano l'ultimo elemento di forzatura e di confusione professionale originata dal Miur: il paradosso è che si agisce in nome dell'inclusione. Normati da una direttiva, lo scorso dicembre, e poi da una circolare in marzo, l'accoglimento di quanto previsto da parte dei docenti non costituisce un obbligo, come ribadito in un convegno a Rimini qualche settimana fa dal dott. Ciambrone, dirigente ministeriale responsabile per l'integrazione scolastica, che li ha semmai enfaticamente definiti una “splendida opportunità per la scuola”. Al di là degli entusiasmi di Viale Traterevere, i problemi sono tanti, come peraltro si evince dalla definizione offerta dal prof. Ianes che cita una casistica di potenziali BES veramente eterogenea e sconfinata.

Il mondo della scuola ha espresso valutazioni piuttosto divergenti rispetto a questa problematica (all'interno della quale andrebbero a ricadere anche gli studenti con DSA, Disturbo Specifico dell'Apprendimento, come dislessia, discalculia, disgrafia, già previsti dalla l. 170/2010): ci sono coloro che ritengono che sia necessario un intervento “speciale”, forse dimenticando che nei consigli di classe da sempre chi sa svolgere correttamente il proprio lavoro ha tenuto in conto le condizioni personali particolari degli studenti; coloro che eseguono pedissequamente ciò che uffici periferici del MIUR e dirigenti scolastici zelanti fanno piovere loro addosso (modulistica, piani personalizzati, colloqui con le famiglie); e coloro che sollevano problemi di merito e di metodo. Il dibattito è stato talmente vibrante che il Miur è stato costretto, il 23 novembre, a pubblicare una nota del capo dipartimento Chiappetta. C'è chi ritiene che si tratti di una “scorciatoia” per inserire nel novero dei BES studenti che necessiterebbero del sostegno, con il conseguente taglio di posti di lavoro e, soprattutto, di diritto all'inclusione reale. C'è chi lamenta l'inserimento, all'interno della cosiddetta “funzione docente”, di competenze e carichi di lavoro che gli insegnanti non

possono/devono/vogliono sopportare. Perché è chiaro che il riconoscimento dello studente bisognoso di azioni educative speciali e le conseguenti azioni sarebbero completamente a carico dei docenti. C'è chi contesta, infine, la costante tendenza alla "medicalizzazione" della divergenza rispetto a profili di "normalità" che le azioni del Miur stanno configurando da molto tempo.

Per provare a indicare come tutta la questione possa essere pensata in modo diverso dalla prospettiva (e dalla confusione di prospettive) individuate dal Miur, ho lasciato la parola ad Alain Goussot, ricercatore di Didattica e Pedagogia Speciale all'Università di Bologna, che fa parte del comitato scientifico dell'associazione "Giù le mani dai bambini", della società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPES) ed è membro onorario della Associazione dei Pedagogisti Italiani.

Qual è la sua opinione sui cosiddetti BES?

Siamo di fronte a una nuova categorizzazione della popolazione scolastica, che comprende alunni disabili certificati e alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, difficoltà di apprendimento, difficoltà linguistico-culturali, disturbi del comportamento, disagio sociale e funzione intellettiva limite. Così si sposta pericolosamente una varietà ampia di alunni nella sfera dell'"anormalità", della "devianza" in nome, paradossalmente, dell'inclusione. I bisogni educativi sono universali: ogni alunno – compreso il diversabile – ha proprie caratteristiche e particolarità, ma anche diritto all'eguaglianza delle opportunità: ambiente, contesto-scuola, insegnanti devono creare le condizioni per favorire l'espressione delle differenze e adattare gli approcci per rispondere alla pluralità di linguaggi e modi di essere degli alunni. Non a caso per capire l'Emilio di Rousseau occorre leggere anche il Contratto sociale, dove libertà, eguaglianza e responsabilità sociale sono strettamente collegate. Bisogni e diritti vanno insieme e la scuola è un passaggio fondamentale nella formazione dei cittadini; è anche quello che ci ha insegnato Dewey in "Democrazia e educazione".

Quali sono le posizioni di massima del mondo accademico e della comunità scientifica sui Bes?

Il mondo accademico è diviso: c'è chi sostiene la necessità di adeguare strumenti e metodi di analisi e classificazione per progettare a scuola e vede come un passo avanti l'attenzione verso i "Bisogni educativi speciali"; c'è invece chi, per ragioni di ordine pedagogico, scientifico e culturale scorge un rischio di medicalizzazione della sfera scolastica; c'è infine chi vede questa proposta come una nuova forma di stigmatizzazione sofisticata, che finirà per accentuare le diseguaglianze. A livello internazionale molti, come il gruppo dei Disability studies, ma anche diversi studiosi e ricercatori dell'area francofona, criticano la categorizzazione in sé. Va anche detto che quest'ultima ha un imprinting di natura psicologica e clinica: la pedagogia sembra a tenuta fuori dalla porta, forse anche per colpa degli stessi pedagogisti.

Diverse tipologie di individui vengono in qualche modo isolati dalla cosiddetta presunta "normalità", in nome dell'inclusione. Qual è la ratio?

Sono ormai due decenni che il mondo della scuola e dell'educazione è colonizzato dallo sguardo clinico-terapeutico. Questo approccio osserva per definire e classificare facendo leva sui sintomi; quello pedagogico, invece, osserva per comprendere facendo leva sulle potenzialità e le capacità. L'alunno con difficoltà di apprendimento non è più considerato come soggetto significativo di una condizione sociale, culturale e familiare, ma come un soggetto portatore di problemi e come destinatario di interventi 'curativi' che lo devono riportare alla normalità. Nei documenti del ministero l'alunno non è mai visto come soggetto protagonista e attore/autore del proprio percorso. Da un riconoscimento delle differenze che si basa sul principio di eguaglianza, si passa ad una logica differenzialistica, che stigmatizza in modo sofisticato e accentua le diseguaglianze. Si sposta l'accento dall'interazione tra soggetto e ambiente sociale al singolo, visto come organo malato o disfunzionale da curare e riparare. La didattica viva viene trasformata in pura procedura tecnica e si fa dell'insegnante un consumatore di ricette standardizzate, da applicare in tutte le situazioni, prodotte dal business editoriale. Si perde di vista che l'insegnamento/ apprendimento è anzitutto relazione, un processo complesso che fa dello spazio classe un laboratorio interattivo permanente. Si perde anche di vista che la stessa pedagogia e didattica speciale è per tutti: quello che viene

inventato e sperimentato nell'esperienza con alunni disabili può funzionare con alunni senza disabilità. La dimensione pedagogica del lavoro dell'insegnante sembra invece venuta meno: nelle formazioni proposte ultimamente agli insegnanti sui DSA sembrava che si dovessero formare degli operatori della diagnosi o della neuropsichiatria e non degli operatori pedagogici. Il concetto centrale dovrebbe essere garantire l'accessibilità e non pretendere l'adattamento. E invece la stessa legge del 2010 sui DSA è un segnale molto chiaro: i disturbi specifici dell'apprendimento, che esistono, sono soprattutto visti dal punto di vista clinico; si arriva rischiare di identificare difficoltà e disturbi, con quello che questa logica comporta sul piano della predeterminazione del percorso di diversi alunni. L'ultima direttiva è in qualche modo l'epilogo di questa logica clinico-terapeutica e differenzialistica. Le ultime ricerche serie sulla scuola italiana hanno dimostrato che essa continua, contrariamente a quello che si pensa, a essere selettiva sul piano sociale e quindi ad accentuare le disuguaglianze. Si va sempre più nettamente verso una scuola a due velocità: quella per l'élite che ha i soldi nei 'quartieri alti' e quella per i figli del nuovo proletariato nelle periferie della società. Con la direttiva sui BES vi è anche il rischio molto concreto di dare un avvallo pseudo-scientifico ad un processo preoccupante in atto in molte scuole: le aule di sostegno che diventano sempre di più classi ghetto, le sezioni di serie A e di serie B negli istituti scolastici, le scuole 'bene' e quelle degradate, perché collocate in territori sociali e quartieri periferici. La logica burocratica-tecnocratica, che cala dall'alto delle proposte pasticciate e anche spesso inapplicabili, tende poi a considerare gli insegnanti come degli incompetenti, destinatari d'interventi 'esperti' e non degli attori delle trasformazioni. Sappiamo tutti che esistono tante criticità che vanno affrontate, che vi sono anche molti insegnanti poco preparati sul piano pedagogico e altri che dovrebbero cambiare mestiere. Ma esiste una grande massa d'insegnanti che lotta ogni giorno, che fa bene il proprio lavoro, che s'impegna spesso in modo disinteressato e con il senso della propria responsabilità nei confronti delle future generazioni.

Qual è l'apporto che la comunità scientifica intende concretamente dare a un mondo della scuola sfiancato da continui interventi normativi o pseudo-normativi, che affianca a quello del docente profili professionali incongrui e impropri?

Compito della comunità scientifica è intanto diffondere tra gli insegnanti e gli operatori dell'educazione i risultati della ricerca e anche il confronto tra i diversi orientamenti. Penso che sarebbe quindi utile fornire una formazione plurale e completa agli insegnanti: è la base per fare delle scelte consapevoli e non farsi 'colonizzare' dall'ultima moda, spacciata come unica verità 'scientifica'. Penso anche che le società di pedagogia dovrebbero fare un lavoro di recupero del patrimonio pedagogico ricco e vario del passato, metterlo a disposizione del mondo della scuola: sono i fondamentali della funzione docente, sono alla base dell'identità culturale della professionalità dell'insegnante. Riappropriarsi della centralità della pedagogia e della didattica viva e mostrare che è altrettanto scientifica della psicologia clinica mi sembra un modo anche per ridare dignità agli insegnanti e far sì che non vivano un enorme complesso d'inferiorità nel rapporto con altre figure professionali. Inoltre la comunità scientifica e i diversi ricercatori nell'ambito pedagogico e psicopedagogico devono accompagnare il mondo della scuola e gli insegnanti in un lavoro di elaborazione delle proprie esperienze. Per esempio, una grande ricerca -azione partecipata che coinvolga direttamente la scuola e gli insegnanti, ma anche gli alunni e i genitori, sui temi della gestione dei gruppi classe, degli apprendimenti, della valutazione non solo delle performance, ma anche dei processi d'insegnamento/apprendimento, sulle pratiche didattiche e i progetti pedagogici nelle scuole. Una ricerca accompagnata a livello locale dalle diverse strutture universitarie territoriali, che possa durare un anno e più, per arrivare ad una grande conferenza nazionale, con delle proposte per elaborare linee guide e un nuovo progetto per la scuola del futuro. Non come oggi, provvedimenti calati dall'alto - e spesso vissuti male dalla scuola -, ma un processo partecipativo, che parta dal basso e valorizzi esperienze, competenze e riflessioni propositive.

N.B. Il testo integrale dell'intervista (di cui questo è un estratto) è scaricabile al link:
<http://lapoesiaelospirito.wordpress.com/2013/12/02/vivalascuola-156/#more-74264>

I BES, clamoroso insuccesso o opportunità?

di **Anna Pia Marsico e Fabio Biscaro**

da **OrizzonteScuola.it** – 18 settembre 2013

Chi sono i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali? Nella direttiva del 27 Dicembre 2012 si legge: “In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua” e si deduce che “l’area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit”.

Per “disturbi evolutivi” si intendono, oltre i disturbi specifici dell’apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell’attenzione e dell’iperattività, compreso il funzionamento intellettivo limite.

Tutte queste differenti problematiche non prevedono la figura dell’insegnante di sostegno, ma una “presa in carico” dell’alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto.

Teoricamente è un’ottima direttiva, che definisce anche gli strumenti per “prendersi cura” al meglio di ogni alunno speciale. Prevede, infatti, l’istituzione dei CTS (Centri Territoriali per il Supporto), che annualmente dovrebbero definire i PAI (Piani Annuali di Intervento) e aiutare i docenti e le scuole a definire il PDP (Piano Didattico Personalizzato) studente per studente. Ma anche se si riuscisse a mettere in piedi tutta l’organizzazione, con tutta la formazione, la pianificazione, il tempo e soprattutto il denaro che la normativa richiederebbe per essere attuata, l’insegnante si sobbarcherebbe un immenso lavoro extra.

Come segnala giustamente Giorgio Israel nel suo blog, l’insegnante dovrebbe diventare:

- un assistente sociale;
- un valutatore e diagnosta delle problematiche di apprendimento dei ragazzi;
- una persona in grado di insegnare in modo differenziato a tutte le varie tipologie di BES;
- il responsabile dei problemi dei ragazzi, che possono anche facilmente approfittarne;
- e contemporaneamente dovrebbe trovare il tempo per personalizzare la didattica per tutti i suoi studenti con Bisogni Educativi Speciali e non, e per correggere e valutare in modo diverso i loro compiti. Una Caporetto.

Proviamo però a considerare ciò che c’è di buono nella direttiva, cioè il fatto che le difficoltà di apprendimento dei ragazzi sono una realtà, e non possono essere ignorate. La personalizzazione e l’individuazione della didattica personalizzata non sono una novità. Le caratteristiche individuali, al di là di qualsiasi etichetta diagnostica e/o svantaggi socio culturali, dovrebbero essere un principio guida per la definizione della didattica, ma la teoria a volte mal si concilia con la pratica.

Einstein era dislessico e ha imparato a leggere a 9 anni, ma questo non gli ha impedito di essere uno dei più grandi scienziati di sempre. Per lui la soluzione è stata lasciare la scuola. Ma poiché noi crediamo nella scuola, (ci crediamo, vero?) e crediamo che la scuola possa dare molto ai ragazzi è ancora più importante fare un passo nella direzione dei nostri piccoli futuri Einstein, supportandoli nella crescita da un lato e dandogli tutti gli strumenti per essere dei cittadini responsabili dall’altro. Come fare?

La direttiva ministeriale aggiunge, inoltre, che “...è sempre più urgente adottare una didattica che sia ‘denominatore comune’ per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale”.

Con la consapevolezza che ogni ragazzo ha un suo modo d’essere, sarebbe quindi bello riuscire ad avvicinarci alla didattica inclusiva: Fornendo del materiale didattico il più semplice possibile, fruibile senza problemi anche da chi ha difficoltà nella lettura;

Dedicando più tempo ai ragazzi, in modo da supportare chi ha più bisogno senza annoiare chi è più

bravo.

Fornire dei compiti diversificati e più coinvolgenti per gli studenti più bravi.

Una metodologia che va nella direzione della soluzione di questi problemi, e che promette anche molto di più, è *l'insegnamento capovolto*.

L'insegnamento capovolto, o Flipped Teaching, prevede di utilizzare dei video, che i ragazzi guarderanno a casa, per sostituire o comunque diminuire il tempo dedicato alle lezioni frontali. Prevede inoltre di utilizzare il maggior tempo a disposizione in classe per lavorare al loro fianco nella realizzazione dei compiti/progetti. Questa metodologia permette di soddisfare i punti precedenti perché:

I video possono integrare testo, immagini e audio e rappresentano lo strumento più semplice e coinvolgente possibile per tutti i ragazzi. I ragazzi con difficoltà potranno guardarli più volte.

La visione dei video con le lezioni a casa permette di liberare tempo a lezione per svolgere gli esercizi a fianco dei ragazzi;

I ragazzi più bravi e interessati saranno quasi autonomi ed avranno la possibilità di impegnarsi in compiti più complessi, o di dare il loro supporto per aiutare i ragazzi meno dotati;

Oltre a soddisfare i punti precedenti, l'insegnamento capovolto può essere facilmente integrato con altre nuove metodologie di insegnamento come l'Inquiry Learning, il Problem Based Learning, la didattica per competenze, ecc... per creare dei compiti più coinvolgenti e interessanti.

In conclusione la consapevolezza che esistano i disturbi di apprendimento, certificati o meno, è molto utile per essere più comprensivi con i ragazzi, o almeno per introdurre un ragionevole dubbio nel legame imperante tra far fatica a leggere = non ha voglia di studiare.

Inoltre possiamo servirci dell'insegnamento capovolto per fornire a tutti i ragazzi degli strumenti più semplici per imparare, e per avere a disposizione più tempo per farli esercitare e appassionare alla materia che ci piace insegnare.

Se non avete mai provato una lezione capovolta, dedicate un paio d'ore a prepararne una. Provate utilizzando le infinite risorse gratuite disponibili in rete, o ispirandovi a quello che hanno già fatto i docenti che stanno sperimentando il metodo in Italia nelle discipline di Chimica, Latino, Informatica e Inglese. I vostri ragazzi impareranno e si divertiranno e, cosa ancora più importante, vi divertirrete anche voi!

I bisogni umani di crescita e apprendimento non sono speciali

di Ermanno Ermanno Tarracchini e Valeria Bocchini

docenti specializzati per il sostegno ed ex docenti SSIS per il sostegno

da Laletteraturaenoi.it – 22 luglio 2013

La questione terminologica

E' stato scritto che *"il concetto di BES non ha alcun valore clinico, ma "politico" e dunque dovrebbe agire nei contesti delle politiche di riconoscimento dei diritti e di allocazione delle risorse. L'eventuale sua utilità dovrà essere in questi contesti, in cui recentemente è apparso con evidenza anche a livello nazionale con la Direttiva di Dicembre e la Circolare di Marzo[...]."* ([lanes](#))

Siamo d'accordo, ma non possiamo non rilevare una contraddizione in termini quando leggiamo (sempre in [lanes](#))

"Nel merito di questi due provvedimenti, ritengo comunque che essi siano passi avanti verso una scuola più inclusiva, anche se il concetto di BES è ancora prevalentemente centrato sulle patologie e non sul funzionamento umano ICF e quello di inclusione, di conseguenza, è ancora visto come estensione ad alcuni alunni (con BES) di azioni individuali di personalizzazione-individualizzazione (peraltro necessarie) piuttosto che come strutturazione diffusa di Didattiche inclusive."

Ancora non possiamo non essere d'accordo sui principi generali riportati e sull'intento dichiarato di una "strutturazione diffusa di Didattiche Inclusive" ma simile intento è tradito dalle parole "alunni con BES". Quando, un qualsivoglia provvedimento permette l'impiego di una tale terminologia (che sia "I miei alunni con DSA" o "i miei alunni con Deficit di Attenzione ed Iperattività" "i miei alunni con BES" o "con FIL"...) anziché chiamare per nome e cognome ogni singolo studente, nasconde l'ottica della ghettizzazione. Proprio per questo, esprimiamo un dubbio, un ragionevole dubbio come ricerca della verità, a proposito dell'ennesima etichettatura "Bisogni Educativi Speciali". Noi insegnanti, educatori e pedagogisti dobbiamo lavorare per una scuola migliore e di qualità per tutti, e non creare categorie e ghetti, funzionali alla logica della medicalizzazione - cioè del profitto - più o meno mascherata come estensione dei diritti da una categoria di persone ad un'altra.

Per un movimento pedagogico-educativo

Dobbiamo riprenderci l'educazione, per dare ad ognuno quello di cui abbisogna secondo i suoi mezzi – cioè tenendo conto e rispettando la sua personale biografia - e non "privilegiare" soltanto coloro che pagano lo stigma di una segnalazione per un "disturbo" o per un "bisogno educativo-apprenditivo" non soddisfatto dal precedente iter scolastico.

Siamo per una ripresa del ruolo guida della pedagogia nella scuola e nella società, per riprenderci la delega offerta agli esperti della "psiche" ed imposta dal sopravvento della cultura "terapeutica", intesa in senso clinico - e non in quello, etico e pedagogico, del prendersi cura del prossimo - importata dal mondo anglosassone a partire dalla metà del secolo scorso, sotto forma di massiccia prassi medicalizzante al servizio del profitto ricavato dall'invenzione di disturbi e malattie alla moda, come "il mito del bambino iperattivo." Occorre una risposta ai bisogni educativi personali di tutti: contro lo stigma, le etichette e le categorie dei disturbi misti o dei bisogni speciali (anche perché dallo "speciale" al "disturbo" il cammino potrebbe essere breve e scivoloso).

Scuola: educazione e istruzione

Premettiamo che siamo, o siamo stati, insegnanti per il sostegno da 25-30, docenti universitari a contratto nei corsi SSIS dell'Università di Modena e Reggio Emilia, e che ora condividiamo la preoccupazione per l'applicazione, nelle variegate realtà scolastiche italiane, della Circolare n.8/13 sui cosiddetti BES e, soprattutto, per il business della formazione da attuare sui docenti, ambito che ha già scatenato e scatenerà feroci appetiti di monopolio universitario-accademico o psicologico-clinico e iniziative orientate all'approccio "patologico" e "dispensativo", anziché promuovere l'autoformazione dei docenti in termini di

ricerca e di sperimentazione.

Ci chiediamo: come fare per impedire l'ulteriore pernicioso infiltrazione dell'ottica dei disturbi nella formazione dei docenti attraverso i BES? Come impedire che la formazione sui BES diventi tout court un potenziamento ed un'ulteriore esasperazione della de-formazione sui "disturbi" che in tutti questi anni ha colonizzato le menti dei docenti, imperversando nel mondo della scuola attraverso l'esasperante ossessione diagnostica dei cosiddetti DSA, costringendo gli insegnanti nei termini di legge (L.170/10) a dispensare gli alunni dall'apprendimento e, al contempo, a dispensare se stessi dall'insegnamento?

Eppure tutti sappiamo che la scuola non può essere dispensata dall'educazione e dall'istruzione come sta succedendo in questi anni: si legittimano insegnanti che non devono più preoccuparsi dell'apprendimento da parte degli studenti, che sono dispensati dall'insegnamento, dal trovare strategie pedagogiche alternative per raggiungere la mente dei loro studenti (se c'è riuscita Anna Sullivan con Helen Keller, una bimba sordocieca ...). Quale futuro per loro e per i nostri figli-studenti? L'identificazione e la riduzione della loro persona ad un loro presunto disturbo o bisogno speciale, oppure la valorizzazione di biografie e personalità in continua evoluzione le quali, se non verrà loro impedito, sapranno prima o poi trovare una strada?

"No, tu non sei una *r* scritta con brutta calligrafia... un'inversione di sillaba... una lettura stentata", ripetiamo ai nostri studenti perché non restino inchiodati alla parte eventualmente mancante del loro cammino di conoscenza ed apprendimento, ad un'etichetta che vorrebbe ridurre la loro personalità ad un errore di scrittura, lettura, calcolo o - perché no? - ad un "bisogno speciale".

Pensami adulto

Allora pensiamo una scuola che li immagini adulti, una scuola che li sostenga senza stigmi lungo il loro percorso di crescita di cui non conosciamo ancora gli esiti, ma che possiamo già intravedere o immaginare alla luce di nuovi stili educativi: un nuovo clima nella vita di classe e nel rapporto docente-discente, una scuola più lenta, la "pedagogia della lentezza" contro l'ossessione del tutto e subito, del saper scrivere e leggere perfettamente dopo tre mesi di primaria. Ritmi più lenti e diversificati per tutti, ossia senza la fretta e le ossessioni valutative e diagnostiche delle categorie più o meno medicalizzanti. La pedagogia è la disciplina, nata con l'umanità stessa, dell'accompagnamento e della valorizzazione delle potenzialità personali di ognuno, della fiducia nel loro ampio e positivo dispiegamento, nel rispetto dei tempi personali e del soddisfacimento dei bisogni di crescita dei piccoli della specie umana.

BES e DSA: stigma, esperti e misure dispensative

Ma cosa c'entrano i cosiddetti Dsa con i cosiddetti Bes? C'entrano perché, secondo le intenzioni della circolare sui Bes, li accomunerebbe la - per noi deleteria - ottica della *dispensa* dall'apprendimento della L.170.

Certamente è condivisibile la ricerca di una maggiore "inclusività" (Inanes) e non possiamo che concordare con l'idea di restituire le responsabilità educative a noi insegnanti ([Canevaro](#)), di valorizzare le nostre competenze pedagogiche, didattiche ed educative (sempre che tale valorizzazione non si traduca solamente in uno sterile aumento del carico burocratico). Tutto ciò, inoltre, sarebbe condivisibile se andasse nella direzione di interrompere la pernicioso abitudine, consolidatasi negli ultimi decenni della fine del secolo scorso, della delega a presunti esperti e specialisti dei disturbi (pensiamo, appunto, ai cosiddetti DSA). Ma chi ne garantirà l'applicazione in questa nuova direzione e non, piuttosto, un allargamento nell'ottica del disturbo, con ulteriore delega agli psicologi per farci dettare (assurdamente) le linee didattico-educative a favore degli studenti che più hanno bisogno della nostra attenzione?

Purtroppo, nefasti presagi di quale piega prenderà l'applicazione della circolare sui BES li si vedono già dalle proposte di formazione che circolano: ci vengono i brividi quando leggiamo *formazione a tappeto dei curricolari*: formazione su che cosa? Su una commistione di informazioni clinico-ezio-patologiche improponibile, poiché non sorrette da alcuna seria, e non solo millantata, evidenza scientifica, e di istruzioni di tecniche compensative e dispensative copia conforme dei corsi e dei master sui DSA?! Vogliamo cambiare etichette, più o meno medicalizzanti, per non cambiare la sostanza, che resta sempre il profitto della formazione e dell'indotto editoriale e della produzione di strumenti/ausili (l'incredibile e geniale scoperta del computer, della calcolatrice, della tavola pitagorica, dei formulari, delle mappe e delle sintesi vocali! Strumenti davvero specialistici che, se gli esperti non ce li avessero consigliati, la scuola non avrebbe mai introdotto nella didattica!) Vogliamo davvero perseverare in quest'ottica della dispensa che annichilisce la

figura dell'insegnante-ricercatore? No, finalmente, devono essere i docenti di provata esperienza e capacità professionale, sia curricolari che di sostegno, a prendere il timone della barca!

Riprendiamoci la lentezza e la pedagogia

Chiederemo, però, aiuto soprattutto a dei "veri" esperti: esperti di vita, della loro vita e di quella dei loro figli-studenti, ossia ai genitori, perché ci presentino i loro figli, ci raccontino le qualità dei loro figli. Qualità che noi a scuola non facciamo nemmeno in tempo a scorgere e a prendere in considerazione, presi come siamo dalla fretta, dai voti, dalle verifiche, dal registro e dal programma. La rapidità, la velocità, la frenesia consumistica del mercato ha colonizzato anche la scuola, per eccellenza luogo dei tempi lunghi e della lentezza. Occorre riprenderci il senso della lentezza, come ci indica lucidamente Gianfranco Zavalloni in *Pedagogia della lumaca*. Occorre opporsi. Ad esempio a forme come questa: la "diagnosi precoce" della cosiddetta dislessia attraverso un test di velocità di lettura che le maestre, spesso "istruite" da psicologi estranei e ignari rispetto al quotidiano ambiente umano e pedagogico che si instaura in una classe, devono somministrare ai loro bambini nella primaria. Quanti secondi impieghi a leggere questa parola e questa non-parola e questa frase? Più di 5 secondi? Ah no, troppi! Tempo scaduto: hai bisogno di una segnalazione scolastica! Un ossimoro, un orrore etico e pedagogico imposto dall'industria della medicalizzazione.

Contro questo modo di far scuola, riprendiamoci la pedagogia dei grandi del Novecento: la pedagogia della mano come organo dell'intelligenza e del linguaggio di Maria Montessori, dei lavori manuali e dei laboratori di Freinet, la pedagogia delle evocazioni di de La Garanderie, la pedagogia dell'aiuto reciproco, della scrittura collettiva e della solidarietà di Don Milani: quella *dell'uscirne insieme altrimenti è l'avarizia* a prevalere. Ricominciamo a tessere i fili di un'altra storia, la storia dell'amore, dell'attenzione pedagogica e scientifica per la cura e la crescita degli esseri umani.

L'aiuto della comunità adulta

Per non subire l'imposizione del "tutto e subito", dovremo chiedere, come dicevamo, ai genitori di attivarsi per diventare protagonisti nell'educazione dei loro figli. Chiediamo ai genitori di farci formazione sul come collaborare con loro per aiutare i loro figli in difficoltà. Avremo bisogno delle competenze educative dei genitori che, più di qualunque altro, conoscono i propri figli: le loro competenze sono state ingiustamente ignorate ed escluse dalla scuola.

In più, se ne avremo bisogno, potremmo avvalerci della consulenza pedagogica di pedagogisti esperti in problematiche infantili e adolescenziali lontani dall'ottica del disturbo. Nell'ottica della dialettica del biologico e del sociale, chiederemo aiuto anche ai medici, ai pediatri, ai neurologi, ai sociologi, ai logopedisti, ai fisioterapisti ecc..., cioè agli esperti e ai tecnici di patologie organico-funzionali, di problematiche biologiche o sociali e non a presunti esperti di presunti disturbi. Presunti disturbi che sono, in realtà, sintomi di un possibile disagio provocato da una società e da una scuola malate. La società della fretta, del tutto e subito, non è compatibile con i tempi e i ritmi della crescita dei nostri piccoli, occorre rallentare, saper aspettare, fermarsi se necessario. Una società frenetica, una scuola dell'ossessione valutativa e diagnostica, sono compatibili, esclusivamente con la logica della competizione, cioè del profitto.

Chiederemo aiuto anche agli artisti, ai musicisti, agli attori, ai cantanti, agli sportivi, agli artigiani, ai nonni, alla solidarietà intergenerazionale al fine di attivare altri percorsi espressivi e di dispiegamento delle potenzialità dei più piccoli. Questa volta la via dobbiamo tracciarla noi operatori della scuola, "esperti" di didattica, di pedagogia e di inclusione. La formazione di base ce la faremo noi, tra di noi, con la messa in comune delle intelligenze, delle esperienze ormai più che trentennali di integrazione e di tutto quanto è scaturito dalla creatività ed intelligenza pedagogica e scientifica degli insegnanti italiani. E vi assicuriamo che è tanta. Ecco, se le linee applicative andranno in questa direzione allora, superando l'ambiguità terminologica e concettuale dei BES, si potrà collaborare per un cambiamento radicale della scuola, ma dovranno essere rispettate e valorizzate le nostre esperienze.

La questione epistemologica

Oltre che per compiacere la moda e l'abuso di sigle ed etichette, perché riunire i deficit certificati dalla L.104 in un unico contenitore insieme a tutte quelle espressioni di diversità dei cammini di conoscenza e di apprendimento riguardanti bambini e ragazzi che non hanno deficit o problematiche organiche scientificamente dimostrabili? E' anche per questo che ci preoccupa il "cappello" dei BES. Ci preoccupa

perché ingloba pericolosamente, a ben vedere, tutto quanto può creare disagio alla scuola: dai veri deficit allo svantaggio socio-culturale, economico e linguistico. Simile propensione, come già detto, potrebbe permettere a qualche insegnante di esasperare le derive medicalizzanti utilizzando come prevalente (se non esclusivo) strumento di intervento didattico quello delle misure dispensative.

Il grave pericolo a nostro avviso è che i docenti (ma anche molti pedagogisti) già addestrati dagli psicologi ad essere “educatori da riporto” - l’espressione è forte, ma rende la realtà di quello che sempre più sta avvenendo - cioè de-formati da massicci ed invasivi corsi e corsetti all’insegna del riconoscimento esasperato del deficit, procedano con la medesima logica ed inglobino altri studenti nell’ottica del disturbo con stigli ed etichette, anziché farli uscire dal recinto della patologia o prevenirne la patologizzazione. Occorre interrompere il flusso medicalizzante, altrimenti, l’ottica del *disturbo* ingloberà anche i cosiddetti Bisogni Speciali. Tanto più che psicologi alla disperata ricerca di lavoro si improvvisano educatori e con il consenso del potere politico-amministrativo invadono sempre più l’ambito educativo-pedagogico a loro estraneo.

Allora troviamo non soltanto un’altra terminologia, ma soprattutto un’altra via, perché non si tratta di una questione semplicemente etimologica, bensì soprattutto epistemologica: quali fondamenti etici, pedagogici e scientifici stanno alla base della categoria e terminologia “Bisogni Educativi Speciali”?

L'iniziativa del MIUR sui BES: inaccettabile il metodo, pericolosa nel merito

di Tullio Carapella

da VivaLaScuola – 14 ottobre 2013

Tutti noi soffriamo di una malattia, di una malattia di base, per così dire, che è inseparabile da ciò che siamo e che, in un certo modo, fa ciò che siamo, se anzi non è più esatto dire che ciascuno di noi è la propria malattia, per causa sua siamo così poco, così come per causa sua riusciamo a essere tanto

Jose Saramago, L'anno della morte di Riccardo Reis

Questioni di metodo: mai mettere il carro avanti ai buoi.

Lo scrivo in premessa a scampo di equivoci: quanto partorito dal ministero dell'Istruzione in merito ai "bisogni educativi speciali", in particolare la *Direttiva* del dicembre 2012 e la *Circolare 8* del marzo 2013, mi suona falso e inutile come i buoni propositi di un bambino in una letterina a babbo natale.

Mi riferisco, in particolare, non ai vistosi limiti, ma proprio a quanto di meglio contengono quei due documenti, cioè ai punti di forza che con tanto entusiasmo sottolineano a più riprese i difensori di questa nuova iniziativa ministeriale. Punti di forza facilmente sintetizzabili, perché risiedono nella volontà di coinvolgere tutto il corpo docente nel cercare risposte ai bisogni di ognuno dei nostri alunni, soprattutto di chi è maggiormente in difficoltà.

Bei propositi, nessuna sostanza.

È un po' come se il ministero dell'agricoltura avesse emanato un decreto per invitare tutti gli interessati, vigili del fuoco, forestali e, perché no?, anche i contadini, a spegnere gli incendi estivi in meno di cinque minuti, prima che le fiamme si propaghino. Anche in questo caso dovremmo constatare che si tratta di una raccomandazione encomiabile, per poi magari aggiungere che un domani si dovrà pure pensare a comprare i *Canadair*, o almeno a fornire l'acqua alle pompe, o almeno a sostituire le pompe che nel tempo si sono usurate, o almeno ad evitare di dismetterle, le pompe, per ridurre le spese.

Chiedo venia per la metafora poco ortodossa, ma di questo stiamo parlando: **una scuola che affronta ogni giorno nuove emergenze e lo fa con pochi mezzi**, oggi molto meno di ieri, e spesso lo fa con scarsa preparazione, che non è un *optional*, se non vogliamo che ci mettiamo tutti quanti, certo con tanta buona volontà, a soffiare sulle fiamme nella speranza che sia così che si spegne un incendio.

Rispetto a questa obiezione è inaccettabile che si risponda "*intanto applica la legge, che domani vedremo di fornirti anche gli strumenti per farlo!*", perché:

- I fini non si raggiungono senza i mezzi. Nemmeno "*nel frattempo*". Spesso anzi ribaltare le sequenze di causa ed effetto provoca più danni che benefici. Ne è testimonianza questo grottesco inizio di anno scolastico, nel quale tra i docenti si sono accese discussioni e talvolta scontri per affermare ognuno la propria ardita interpretazione dell'ormai celebre perla ministeriale: **le tipologie di Bes "dovranno essere individuate sulla base di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche"**.

Discussioni senza alcuna possibilità di sintesi, perché già solo il **dire "ben fondate" con tutta evidenza non vuol dire assolutamente nulla**. E se oggi il Ministero intende correre ai ripari, lo farà inevitabilmente ingarbugliando ancor più la matassa e aggiungendo al danno la beffa.

Circola in questi giorni la bozza della Circolare che il Miur sta per partorire, nella quale

evidentemente si intende dettagliare meglio cosa sia un Bes e per limitarne l'uso, precisando che l'individuazione del "bisognoso" va fatta necessariamente all'unanimità dal consiglio di classe, in presenza di una diagnosi clinica e di una richiesta da parte dei genitori. **Una novità che evidentemente limiterebbe molto il ricorso a questo "nuovo strumento"**, se non fosse che negli stessi passaggi **si dice pure che si può attivare un PDP anche in presenza di "difficoltà non meglio precisate"**.

È accettabile che in atti ufficiali ci si esprima con tanta superficialità? E qualcuno potrà spiegare al Miur che l'anno scolastico è cominciato da più di un mese? Avremo la forza di indignarci e alterarci almeno un po' perché **prima ci hanno ordinato di "individuare i bes" e oggi, a cose fatte, ci spiegano pure meglio chi sono e come doveva avvenire l'individuazione?** Possiamo prendere almeno questo piccolo dettaglio come testimonianza e misura del pressapochismo di chi ci vuole fermi e pronti a combattere al fronte senza schioppo e senza coordinate?

- È inaccettabile perché comunque non ci crediamo più. Non si può rimandare sempre a domani il momento in cui anche il governo sosterrà un impegno normativo (quella sui Bes non è nemmeno legge) e finanziario per dare sostanza ai suoi buoni propositi, perché sappiamo che dalle parti di Viale Trastevere questo domani non viene mai. Il recente passato è pieno di esempi di **promesse ministeriali mai mantenute** e basterebbe citare i piani di assunzione e i sontuosi stanziamenti per l'edilizia scolastica del ministro Profumo per capire che il difettuccio delle menzogne a buon mercato non dimora solo a destra.

Certo qualcuno potrà notare che la Carrozza appare almeno meno antipatica e, trascurando il fatto che **anche nell'ultimo documento di programmazione economica è previsto un taglio di fondi per l'istruzione**, si può sottolineare che è già stato approvato un ottimo **piano di assunzioni**, in particolare per il personale di sostegno.

A ben vedere, però, anche questo è meno confortante di quanto vogliamo farci credere e, alla luce delle esperienze recenti, è tutto da dimostrare che venga attuato. Il DL 104 dello scorso settembre prevede infatti che tra il 2013 e il 2015 siano immessi in ruolo 26.684 docenti di sostegno (si aggiungerebbero ai 63.384 attuali). Si tratta quindi di **circa 9.000 docenti all'anno, non pochi, ma nemmeno tantissimi**, considerando che ai 63.000 andranno sottratti i tanti docenti di sostegno che decidono ogni anno di passare su posto comune, oppure vanno in pensione o, ahimè, a volte ci lasciano prima.

Per questo primo anno, era prevista la *tranche* più piccola di immissioni: 4447 docenti da assumere entro il 7 ottobre che, a quanto pare, è già passato una settimana fa, ed invano...

Seguendo il vecchio adagio di Totò, però, non si può non sottolineare che ancora una volta "è *la somma che fa il totale*", cioè che **le due cifre sopra richiamate danno in totale 90.000, la cifra che (dal 2006/2007) il ministero dell'Istruzione (e con esso quello delle Finanze) ritiene che non debba essere superata**, malgrado negli ultimi sette anni sia cresciuto il numero di studenti con disabilità certificate. Per questa ragione, ogni anno di più, gli Uffici Scolastici hanno dovuto inseguire emergenze, tappare falle con coperte comunque corte, deliberare ad anno scolastico iniziato nuove assegnazioni di sostegno in deroga e questo ha fatto sì che i dati più recenti indichino che in Italia lavorano sul sostegno più di 101.000 docenti e che malgrado ciò è **lontano l'obiettivo del rapporto medio di 1 insegnante ogni due studenti con disabilità**.

Allora quando la ministra Carrozza afferma che si vogliono stabilizzare "tutti" i docenti di sostegno arrivando a 90.000 (sempre che intanto il tempo si fermi per i "vecchi" 63.000), non può che suonare un campanello d'allarme. Che fine farebbero gli altri 11.000? **Vuoi vedere che ha ragione Scataglini quando afferma che la normativa sui Bes sarà anche uno strumento in grado di togliere, certo a piccoli passi, il sostegno ai ragazzi con "funzionamento intellettuale limite" (FIL)**, vale a dire a chi ha una disabilità non grave?

Addentrandonci appena un po' nel merito: BES, DA, DSA, FIL... chi parla male pensa male e può fare danni.

Se pure per un attimo provassimo a far finta che le questioni di metodo non sono dirimenti e che vale la pena per un attimo addentrarsi nei meandri delle due letterine di natale, non potremmo che constatare che queste **suscitano molti più dubbi che certezze**. Le domande che vengono dalle scuole, infatti, sono tante e restano inevase.

L'Ufficio scolastico lombardo, ad esempio, ha confezionato un [ottimo lavoro di sintesi](#) di quelle, spesso davvero interessanti, che vengono dagli insegnanti, chiaramente **senza sentire il dovere di fornire alcuna risposta**.

Io ne rilancio per brevità solo un paio, che non hanno certo la pretesa di essere espressione di tutto il vasto universo di dubbi che la normativa sui Bes ha suscitato, ma che sono un piccolo spaccato degli equivoci che questa questione ha generato. Nemmeno io darò risposte esaustive, non lo farei nemmeno se le avessi, perché dobbiamo pretendere che la matassa la sbrogli chi l'ha creata, se è in grado.

La vera categoria “nuova” è quella dei BES?

La stragrande maggioranza dei docenti crede che i Bes siano una categoria nuova, che si somma a quelle già “*normate*” (alunni con disabilità con la 104 del '92, disturbi dell'apprendimento con la 170 del 2010), ma i “*ben informati*” sanno che non è esattamente così. La categoria dei Bes, infatti, non si somma a quelle DA (o DVA, vale a dire degli alunni con disabilità) e DSA, ma le “*ingloba*”. Come appare evidente dalla Circolare di marzo e dalla modulistica prodotta da diversi uffici scolastici a partire dal mese di giugno, **sotto la sigla BES si includono tre grandi categorie**: le due “già note” (**disabilità e disturbi evolutivi specifici**) più una terza, quella dello **svantaggio (socio-economico e/o linguistico/culturale)**.

La vera novità è proprio relativa a quest'ultima categoria: per la prima volta si chiede ai consigli di classe di predisporre un piano personalizzato per chi vive in una situazione di generico “*disagio*”, tutto da interpretare. **L'individuazione e la programmazione per i disagiati è dunque la vera novità**. Bes è invece il contenitore che intende includere questi e “*i bisogni*” che la legislazione precedente ci chiedeva già di soddisfare.

Anche questa potrebbe rivelarsi una questione non di dettaglio. Se è vero infatti che “*tutta la comunità educante*” interviene ed è responsabile del soddisfacimento dei Bisogni Educativi Speciali (leggi: tutti i docenti sono di sostegno per i Bes) e se di pari passo è vero che anche gli alunni con disabilità sono Bes, allora non può che derivarne che anche per alunne e alunni con disabilità dovrà essere **l'intero consiglio di classe a farsi carico della programmazione individualizzata**.

In sé l'idea che tutti i colleghi si attivino pare molto bella finanche a me, se non fosse che **il “tutti sono di sostegno” è stato usato per portare avanti l'idea che non occorre più il docente di sostegno specializzato**, almeno da due o tre anni, cioè da quando un illuminante documento di *Fondazione Agnelli, Caritas e Treelle (Comunione e Liberazione)* l'ha proposto forse per la prima volta in modo esplicito.

Certo non assisteremo dall'oggi al domani alla cancellazione del sostegno, ma **vale la pena sin da subito suonare un campanello d'allarme**, soprattutto per il pericolo che alunne e alunni con disabilità non gravi vengano con poca grazia a partire da oggi calati nel calderone dei disagiati, o, come già accennato, si trasformino i FIL con sostegno nella categoria dei FIL senza sostegno (essendo previsti per i *Funzionamenti Intellettivi Limite* entrambe le opzioni).

Approccio medico o politico?

Concludo con qualche considerazione su un quesito che mi affascina e forse mi preoccupa più di ogni altro: **il concetto di BES è tratto dalla scienza medica?** A chi ha criticato le misure ministeriali perché presuppongono, da parte dei docenti, l'attivazione di conoscenze in campo sanitario che non possediamo e non possiamo possedere, c'è stato chi, con ottime argomentazioni,

ha risposto che il concetto di bisogno non è affatto medico.

Scrivo, ad esempio, Dario Ianes:

“Il concetto di BES non è clinico, né tantomeno medico ... Il concetto di BES è politico, nella misura in cui stabilisce, come macro categoria, quali siano le situazioni che diano diritto a forme di personalizzazione nella scuola”.

La trovo una risposta convincente e vado avanti felice nella lettura dello stesso articolo del 30 maggio. Più avanti mi imbatto nella risposta ad un altro dubbio che, come già accennato, mi rode: **quali sono le “ben fondate considerazioni pedagogiche” per l’individuazione di un BES?** Risponde ancora Ianes:

“Per me ben fondate significa fondate su un’antropologia ICF-OMS”...

Resto interdetto, non tanto perché non ho capito la risposta, nel senso che non mi ha risolto il problema dell’individuazione del BES, anzi. Resto interdetto proprio per ciò che ho capito: so infatti che l’OMS è l’Organizzazione Mondiale della Sanità e che ICF sta per *“Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute”*. **Nasce forte il dubbio che la dimensione della scienza medica, che abbiamo appena deciso di far uscire dalla porta, stia facendo provocatoriamente capolino dalla finestra.**

Ma forse è proprio qui il problema. A questo punto non provo più a cercare risposte preconfezionate e provo a costruirmele da solo, partendo dall’esperienza di vita reale, nelle nostre scuole e con i nostri ragazzi.

La scelta che facciamo, che abbiamo sempre fatto, molto prima che per noi inventassero i BES, è **sempre stata politica e non medica**. È la scelta di individuare con uno sguardo o con un breve scambio di battute il bisogno speciale che, di momento in momento, un soggetto tra i sei e i diciannove anni può esprimere per poi modulare di volta in volta il livello delle nostre richieste.

È il riconoscimento del bisogno di ridere o di piangere, di starsene da solo con se stesso, perché oggi ho litigato con la tipa, perché ho le mie cose, perché questo ritardo comincia a preoccuparmi, perché voi italiani non vi capisco, perché non me ne frega niente, perché non ci capisco niente, perché mio padre picchia mia madre, perché mia madre ci ha lasciati proprio in una mattina di pioggia come questa, perché il ragazzo dei miei sogni mi ha finalmente sorriso e figuriamoci se posso pensare a Diocleziano!

È sempre stata una scelta politica, fatta di misure compensative o dispensative già molto prima che sapessimo che si chiamavano così, e osteggiata nei fatti da chi ha voluto imporci una scuola ogni anno più asettica e più *“oggettiva”* (sarebbe sin troppo facile dimostrare, ad esempio, che l’Invalsi è nemica dei Bisogni Speciali).

Qualcuno dirà che proprio per questo non c’è problema: la normativa attuale e futura non farà che regolamentare ciò che i docenti generosi hanno sempre fatto e costringere i meno generosi a farlo. **Balle. Non sarà tanta carta da compilare a “creare equilibri” nella voglia di dare.**

Qualcuno aggiunge pure, in modo più o meno esplicito, che una classe docente *“fondata su un’antropologia ICF”* avrà finalmente diritto ad accedere a stipendi più decenti, perché non svolgerà più un lavoretto, ma un lavoro vero. **Lavoriamo già oggi e lavoravamo ieri, magari dedicando meno tempo alle carte e più ai ragazzi.** Mi rifiuto di pensare che rendendo più decenti i nostri stipendi (cosa che abbiamo il diritto di rivendicare sin da subito) lavoreremo meglio.

Quello che serve è formazione, ma non per imbrattare carte. Ciò che non serve è imporci di dare risposte mutuare dalla scienza medica a problemi individuati con criteri politici.

Ho letto una volta da qualche parte che il problema della medicina, almeno di quella che meglio conosciamo, è la pretesa di curare la malattia piuttosto che il malato. I progressi scientifici e

tecnologici in campo sanitario hanno migliorato enormemente in pochi anni la capacità di produrre diagnosi precise. Individuato il male, la medicina spesso si limita ad avviare protocolli, fatti di interventi e trattamenti più o meno sempre uguali.

Allo stato attuale noi insegnanti potremo al più improvvisare diagnosi senza avere né le conoscenze, né le tecnologie proprie delle strutture sanitarie. Poi applicheremo protocolli fatti di crocette messe su modelli prestampati.

Potremo così rendere felice il nostro ministro. Daremo alla famiglia dell'alunno con ritardo lieve la scorciatoia per evitare il calvario della certificazione, ma gli negheremo il sostegno specializzato, concederemo l'uso della calcolatrice alla studentessa straniera e perdoneremo al nullatenente il non saper coniugare il verbo *avere*.



MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL VENETO

Relazione sul tema dei bisogni educativi speciali a cura dei Dirigenti scolastici e del Gruppo di lavoro regionale

Seminario regionale di Montegrotto - Padova 8 – 9 aprile 2013

Un gruppo di studio, formato da trenta Dirigenti Scolastici delle scuole venete ha lavorato con l'impegno di fornire indicazioni utili, coerenti e propositive in riferimento alla direttiva del 27 dicembre 2012 e alla circolare 8 del marzo 2013. Oltre ai punti di forza sono emersi anche alcuni punti di criticità, con l'intento comunque di suggerire tracce utili ed operative a tutte le istituzioni scolastiche .

Le riflessioni e i suggerimenti che ne emergono hanno seguito la traccia di lavoro sotto riportata:

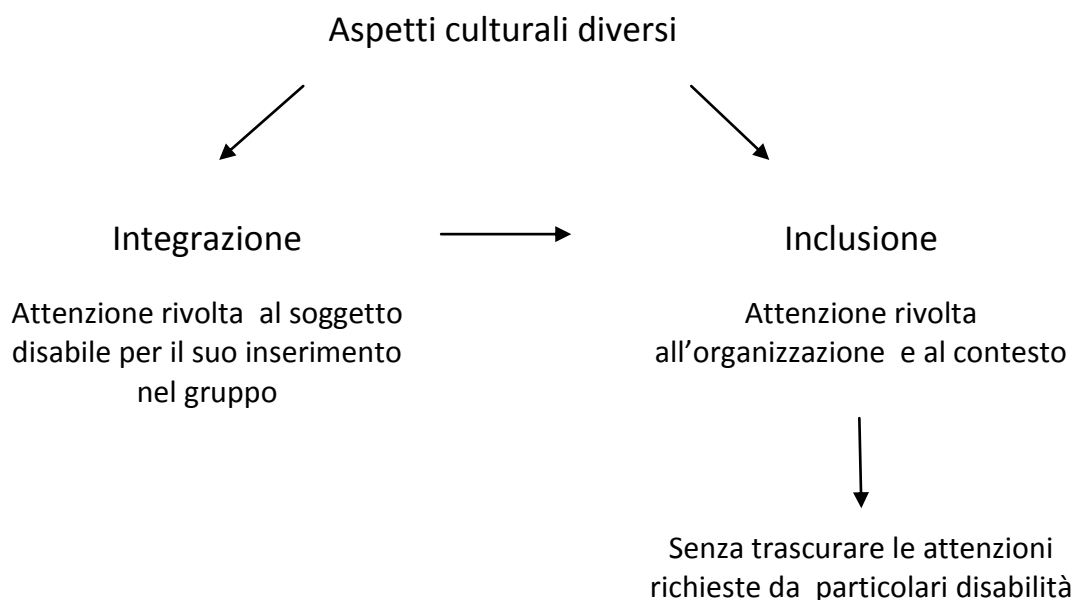
1) Analisi degli aspetti culturali e dei principi che stanno alla base delle nuove indicazioni sui BES

2) Strumenti operativi di intervento (di istituto)

- 2.a) certificazione / diagnosi / individuazione dei casi *(di chi la competenza)*
- 2.b) costituzione del GLI *(gruppo di lavoro)*
- 2.c) formulazione del Piano annuale per l'Inclusività, PDP e POF *(documentazione)*
- 2.d) richiesta di organico e utilizzo delle risorse *(risorse professionali)*
- 2.e) formazione diffusa a dirigenti, docenti, operatori e a vari livelli *(formazione)*
- 2.f) criteri per la valutazione del livello di inclusività *(monitoraggio e rilevazione)*

3) Alcune proposte sullo sfondo

1) Analisi degli aspetti culturali e dei principi che stanno alla base delle nuove indicazioni sui BES



Aspetti di forza e stimolo al cambiamento

Coinvolgimento dei team e dei consigli di classe, per uscire dalla delega al docente di sostegno, tuttora evidente.

La "cura educativa" da parte dell'intero consiglio di classe degli alunni con BES potrebbe essere certamente la chiave di svolta per una didattica inclusiva, individualizzata e personalizzata.

Il rispetto dell'alunno e la visione dello stesso più in senso olistico che in riferimento alle sue difficoltà, a ciò che non sa fare (dalla diagnosi e certificazione all'individuazione) e di preclusive tipizzazioni (categorie).

Riferimento all'ICF per una scuola che affronti i BES avendo come punto di riferimento la prospettiva bio-psico-sociale (funzionamento del soggetto e contesto nel quale opera).

ETICA Ogni ragazzo esprime bisogni di formazione il cui soddisfacimento è necessario per far esplodere le proprie potenzialità (RESPONSABILIZZAZIONE).

DIRITTI Ogni ragazzo ha diritto ad esprimere le proprie potenzialità. Anche gli esiti stanno dentro i confini del diritto.

PROFESSIONALITA' E CORRESPONSABILITA' L'importanza della progettazione e del lavoro quotidiano per crescere insieme. Anche la declinazione operativa di ogni progettazione deve avere una chiara matrice culturale.

Il pensiero è verso una nuova gestione didattica, in un momento di snodo cruciale della scuola italiana: non rivolgere continuamente l'attenzione alla quantità, secondo una logica incrementale (l'organico di sostegno attuale corrisponde a livello regionale al 14% dell'intero organico docenti), ma ripensare la didattica e la gestione collegiale, anche attraverso specializzazioni e la creazione di competenze, per saper cogliere gli elementi di criticità e le possibilità di potenziamento.

Si sottolinea l'importanza dell'azione collegiale, condivisa e corresponsabile, superando la separatezza del programma disciplinare di ogni docente; la delibera in Collegio Docenti del piano annuale, è uno degli elementi che sollecitano a condividere un approccio pedagogico del modello inclusivo nell'intera comunità educante.

Alcune modificazioni dovranno avvenire anche a livello di rapporti con i partner della scuola (ulss, territorio, genitori ...)

Aspetti di criticità che sostengono la resistenza al cambiamento

La Direttiva e la CM 8 sono coerenti con le indicazioni nazionali per il curricolo, ma dimenticano di richiamarle. Più volte il riferimento è la L. 53 (personalizzazione), mentre un più stretto legame poteva avvenire con le indicazioni nazionali, in particolare ai punti: "una scuola di tutti e di ciascuno" e "l'ambiente per l'apprendimento"

L'individualizzazione/personalizzazione come risposta didattica ai BES, e comunque alle esigenze di tutti gli alunni, nei diversi momenti del processo di insegnamento/apprendimento si scontra con la richiesta dell'omogeneità degli esiti finali (scrutini ed esami, prove Invalsi), e ciò è particolarmente evidente nella scuola superiore. Preoccupa il fatto che la C.M. 8 non affronti mai questo tema della valutazione o lo affronti molto marginalmente.

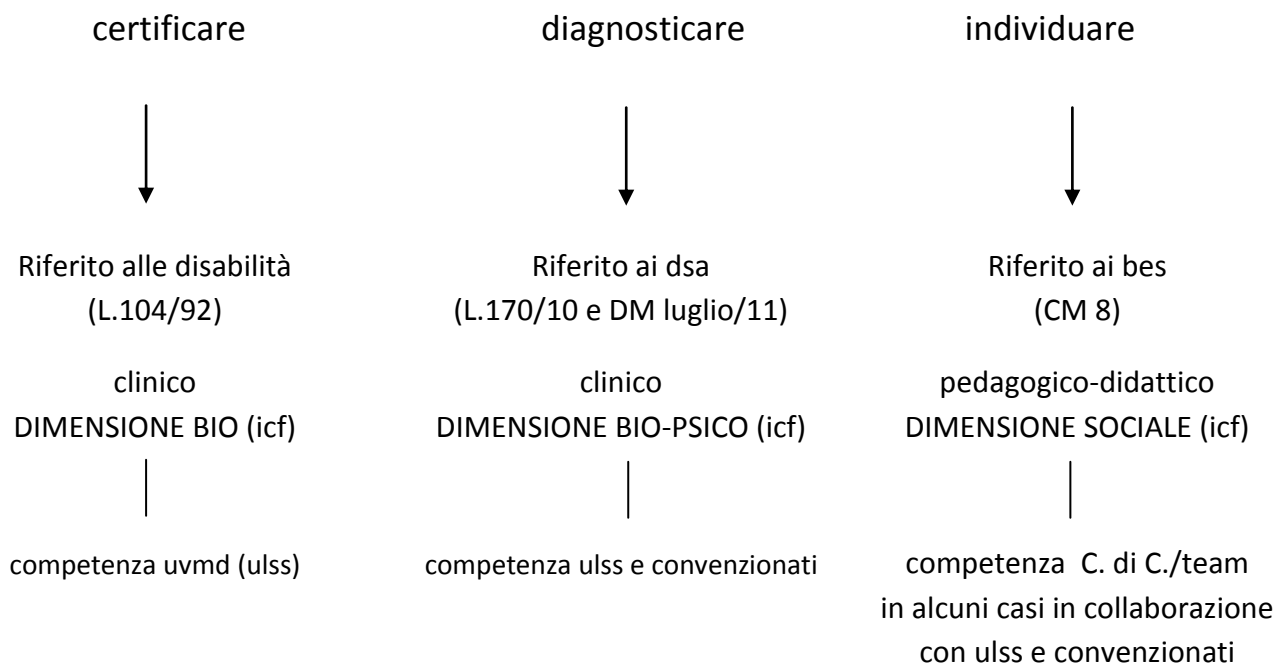
Vi sarebbe pertanto l'esigenza di superare la valutazione "tradizionale" favorendo la valutazione per competenze.

Potrebbe aumentare la complessità nei rapporti con l'esterno (famiglie, servizi, territorio) per le tante richieste di coordinamento, di documentazione ...

(E' vero che la famiglia e le associazioni "attaccano" la scuola quando la scuola si dimostra debole, da qui la necessità di trovare risposte).

2) Strumenti operativi di intervento (di istituto)

2.a. Differenza tra certificazione, diagnosi, individuazione dei casi di bes.



Indicatori di BES che possono essere individuati dal Consiglio di classe o Team

svantaggio socio-economico (famiglie di basse fasce di reddito, ISEE, assenza di libri di testo e materiali didattici);

svantaggio linguistico (alunni nati all'estero, adottati; alunni che parlano Italiano solo a scuola);

svantaggio culturale (alunni con problematiche psicologiche: poco motivati, passivi, aggressivi, con scarsa autostima, che non fanno compiti, non hanno materiale didattico/sportivo, alunni con genitori problematici: non seguiti dalla famiglia, con genitori poco presenti/ depressi/ divorziandi/divorziati/separati);

disturbi evolutivi specifici: “per “disturbi evolutivi specifici” intendiamo, oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico “ (C.M. 8/13); questa è l'area più critica se lasciata al solo Consiglio di classe.

E' necessario che vengano acquisite competenze di autonome valutazioni pedagogico didattiche da parte del team/C di C., per quelle situazioni che non richiedano indagini cliniche , per intervenire nel momento dell'evidenziazione del bisogno.

Rimane per alcuni casi (deficit del linguaggio, adhd ...) una necessaria collaborazione con i servizi socio-sanitari per l'individuazione della situazione di bisogno, che può avvenire attraverso relazioni di svantaggio , diagnosi ...ecc

Vi è certamente l'esigenza che l'individuazione di un alunno con bisogno educativo speciale sia una scelta condivisa da tutti.

E' altresì necessario sottolineare come un approccio individualizzato e personalizzato dovrebbe essere il denominatore comune per tutti gli alunni, al di là di continue tipizzazioni, sempre difficili da definire.

E' chiaro che l'assegnazione del docente di sostegno è riferita per gli adempimenti di legge 104 ;

come già avviene, il docente di sostegno è docente della classe, pertanto, garantendo le azioni necessarie per favorire l'inclusione dell'alunno con disabilità può modulare la propria azione anche sugli alunni con BES, non con delega da parte dei colleghi di classe, ma con azioni congiunte per una riorganizzazione del contesto assumendo sempre più una funzione di sistema.

Creazioni di strumenti e protocolli di osservazione / rilevazione, anche in collaborazione con i servizi e con le famiglie per la piena corresponsabilità.

Per la rilevazione dei BES è importante anche la continuità didattica e il passaggio di informazioni tra i diversi gradi di scuola.

2.b. Il Gruppo di lavoro per l'Inclusione (2.c. POF – PIANO INCLUSIVITA')

La composizione del gruppo non può essere troppo numerosa; il gruppo deve essere operativo, quindi snello (vedi invece come la composizione indicata dalla CM 8 sia eccessivamente ampia).

E' importante individuare i criteri per la scelta dei componenti:

- il Consiglio di Istituto individua i rappresentanti dei genitori (anche non componenti del Consiglio),
- il Collegio Docenti individua i docenti, funzioni strumentali...

La finalità è l'individuazione di un nucleo rappresentativo con garanzia di operatività e di continuità.

E' un problema di cultura della scuola. E' un gruppo che può tirare fuori delle idee sui compiti indicati nella Circolare Ministeriale 8/13.

Fra i diversi compiti assegnati al GLI vi è poca chiarezza tra l'elaborazione del **PIANO** e la successiva elaborazione della programmazione di obiettivi e attività.

Si ritiene altresì che due/tre incontri annuali potrebbero essere più compatibili con le possibilità e con le risorse della scuola anziché pensare ad *"almeno un incontro al mese"*.

Vi è inoltre poca coerenza nei due passaggi fondamentali: ciò che dovrebbe essere inserito nel POF rispetto alle funzioni assegnate al GLI e alla richiesta di risorse.

Il piano annuale dovrebbe avere delle linee culturali, pedagogiche e riportare le procedure operative e le azioni.

Sulla presenza dei genitori, è necessario definire con puntualità quale confronto creare e con quali modalità (anche per evitare contenziosi).

Il carico di lavoro aggiuntivo per i docenti richiederebbe che nel CCNL venissero riviste le funzioni docente (compiti più ampi, non solo di insegnamento)

Necessità di ripensare alla didattica armonizzando tre ambiti:

- la formazione,
- l'ambito gestionale/organizzativo cioè tutte le figure devono presentare ed essere consapevoli di queste modalità,
- la normativa.

Questi tre ambiti devono entrare e stare insieme nella quotidianità.

2.c. Il piano didattico personalizzato

Strumento privilegiato per indicare il percorso di apprendimento funzionale ai bisogni dell'alunno con BES; importante che vi sia progettualità. Più facile elaborarlo nella scuola primaria (grazie anche alle 2 ore di programmazione, docenti meno legati alla disciplinarietà).

Da un punto di vista del contenuto il PDP non è solo il documento per esplicitare l'utilizzo di modalità compensative e dispensative, ma è il mezzo per porre in essere progettazioni didattico educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita.

(dal carattere squisitamente didattico-strumentale al carattere didattico educativo)

Duplici funzioni del PDP:

- strumento di lavoro per i docenti
- strumento di documentazione per famiglie delle strategie di intervento programmate.

(non è un mero adempimento formale ma ha carattere sostanziale che mette in evidenza lo sforzo congiunto scuola-famiglia, nell'ottica del patto di corresponsabilità)

Il PDP favorisce una riflessione importante sul tema della metodologia didattica:

- flessibilità delle proposte
- recupero delle attività laboratoriali
- formazione di gruppi aperti

- comunicazione non solo frontale e trasmissiva
- formativa e differenziata
- apprendimento collaborativo

Il PDP non deve risultare un'inutile etichettatura, perché svantaggio o difficoltà specifica esiste in ciascuno.

E' importante che il PDP affronti anche il tema dell'orientamento

2.d. "L'organico di sostegno"

"Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusività, dopo un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica già operati, porterà alla discussione e alla delibera del Collegio dei Docenti un'ipotesi "globale" di utilizzo funzionale delle risorse specifiche; quest'ultimo invierà ai competenti Uffici degli UUSSRR, nonché ai GLIP, al GLIR e alle altre istituzioni territoriali come proposta di assegnazione delle risorse di competenza la richiesta di organico di sostegno, in riferimento agli alunni certificati ai sensi della L.104/92. Gli Uffici Scolastici regionali assegnano alle singole scuole globalmente le risorse di sostegno secondo quanto stabilito dall' art 19 comma 11 della Legge n. 111/2011."

2.e. La formazione

Investire sugli insegnanti, come capitale umano fondamentale. Valorizzare gli insegnanti per il cambiamento.

Necessità di formare figure intermedie competenti, sia interne che esterne alla scuola, anche attraverso lavori di ricerca –azione, gruppi di studio ...

Investire molto sulla formazione dei docenti più che su esterni per creare competenze pedagogico-didattiche, traducibili in azioni trasversali e quotidiane, sollecitando le aspettative dei docenti.

Necessità di formazione metodologica e didattica, per maturare capacità di gestire le tante esigenze dei singoli studenti della classe

2.f. Rilevazione, monitoraggio, valutazione del grado di inclusività

E' importante accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi. Desumere indicatori realistici sui quali fondare progetti e azioni di miglioramento.

(sono pubblicati vari indicatori – es. INDEX per l'inclusione – l'utilizzo di questo od altri strumenti potrebbero essere diffusi per fornire stimoli e indicatori per promuovere attività di ricerca-azione sulle procedure per l'inclusione attuate nelle scuole, al fine di condividere prassi e non cadere nella soggettività).

Acquisire da parte del corpo docente competenze per la validazione dei percorsi didattici e la valutazione degli esiti.

E' possibile anche proporre questionari ai Genitori di alunni BES (legge 104 e 170), per rilevare il grado di consapevolezza ed il livello di inclusività percepito all'esterno.

Una verifica analitica delle attività svolte nei diversi ordini di scuola dell'Istituto;

l'osservazione dei percorsi svolti, l'andamento delle singole classi, la verifica del rapporto costi/benefici, l'utilizzo delle risorse FIS in rapporto agli esiti dell'apprendimento (bocciature, valutazione alunni ...);

3) Alcune proposte operative sullo sfondo

Determinazione di un Organico Funzionale all'insieme delle esigenze di una scuola: 90% per H e 10% per BES, con precisi impegni di spesa a fronte del Piano annuale dell'inclusività redatto a Giugno per Settembre dell'anno scolastico successivo.

Oculata distribuzione delle risorse (docenti di sostegno, educatori della provincia e/o di altri enti territoriali, operatori delle ulss) per gestire la complessità in maniera più organizzata

Coinvolgimento delle Associazione dei Genitori con Alunni in difficoltà: loro ruolo al fine di ottenere/organizzare le risorse di cui la scuola ha bisogno, intervenendo anche su altre istituzioni (enti locali ecc.) in un'ottica di maggiore concertazione e condivisione sul loro utilizzo (chi mette che cosa)

Maggior riconoscimento all'interno dei Piani di zona (Ulss, Comuni ...)

Scheda n. 451

Ulteriori chiarimenti sui BES (Nota 2563/13)

Riforma della scuola

Il MIUR con la [Nota prot. N° 2563 del 22 Novembre 2013](#) ha fornito **ulteriori chiarimenti** relativi alla normativa ministeriale sui **Bisogni Educativi Speciali**. I punti più interessanti sono i seguenti:

1. PDP - PROGETTO DIDATTICO PERSONALIZZATO

Molti sindacati e docenti avevano avanzato forti critiche al proliferare di PDP, a loro avviso introdotto dalla recente normativa. Il MIUR fornisce chiarimenti e rassicurazioni in proposito, come segue:

“In ultima analisi, al di là delle distinzioni sopra esposte, nel caso di difficoltà non meglio specificate, soltanto qualora nell'ambito del Consiglio di classe (nelle scuole secondarie) o del team docenti (nelle scuole primarie) si concordi di valutare l'efficacia di strumenti specifici questo potrà comportare l'adozione e quindi la compilazione di un Piano Didattico Personalizzato, con eventuali strumenti compensativi e/o misure dispensative. Non è compito della scuola certificare gli alunni con bisogni educativi speciali, ma individuare quelli per i quali è opportuna e necessaria l'adozione di particolari strategie didattiche.”

Quindi **solo nei casi in cui si ritenga di consentire strumenti dispensativi e compensativi** ha senso formulare un PDP. E la [Nota](#) è ancora più esplicita nel lasciare la **massima autonomia di giudizio ai docenti** di fronte a diagnosi che non portano a certificazioni di disabilità e DSA:

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

2. ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA

Anche nei loro confronti si era lamentato il rischio di eccesso di PDP. La [Nota](#) ulteriormente chiarisce:

“In particolare, per quanto concerne gli alunni con cittadinanza non italiana, è stato già chiarito nella C.M. n° 8/2013 che essi necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un Piano Didattico Personalizzato. Si tratta soprattutto - ma non solo - di quegli alunni neo arrivati in Italia, ultratredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina (stimati nel numero di circa 5.000, a fronte di oltre 750.000 alunni di cittadinanza non italiana) ovvero ove siano chiamate in causa altre problematiche. Non deve tuttavia costituire elemento discriminante (o addirittura discriminatorio) la provenienza da altro Paese e la mancanza della cittadinanza italiana. Come detto, tali interventi dovrebbero avere comunque natura transitoria.”

3. IL P.A.I. - PIANO ANNUALE PER L'INCLUSIVITA'

Anche questo punto era stato ritenuto da molti come un **inutile aggravio burocratico**. Il MIUR invece precisa:

“Il Piano annuale per l'inclusività deve essere inteso come un momento di riflessione di tutta la comunità educante per realizzare la cultura dell'inclusione, lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, non dunque come un ulteriore adempimento burocratico, ma quale integrazione del Piano dell'Offerta Formativa, di cui è parte sostanziale ([nota prot. N° 1551 del 27 giugno 2013](#)).

Scopo del piano è anche quello di far emergere criticità e punti di forza, rilevando le tipologie dei diversi bisogni educativi speciali e le risorse impiegabili, l'insieme delle difficoltà e dei disturbi riscontrati, dando consapevolezza alla comunità scolastica - in forma di quadro sintetico - di quanto sia consistente e variegato lo spettro delle criticità all'interno della scuola. Tale rilevazione sarà utile per orientare l'azione dell'Amministrazione a favore delle scuole che presentino particolari situazioni di complessità e difficoltà.”

Ciò ribadisce quanto emergeva però con chiarezza già dalla precedente normativa, che il POF deve avere come sua caratteristica la logica inclusiva verso gli alunni più deboli e l'attenzione dell'amministrazione scolastica deve rivolgersi a quelle scuole più in difficoltà per sostenerle in questo delicatissimo compito.

4. IL G.L.I. - GRUPPO DI LAVORO PER L'INCLUSIVITA'

Molte critiche si erano pure appuntate sull'ampliamento delle funzioni e della composizione del GLHI, che adesso dovrà occuparsi, oltre che della disabilità, pure degli altri casi di BES. Il MIUR chiarisce:

“Inoltre, in relazione ai compiti del Gruppo di Lavoro per l'Inclusività, che assume, secondo quanto indicato nella [C.M. n° 8/2013](#), funzioni di raccordo di tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola, si rammenta il rispetto delle norme che tutelano la privacy nei confronti di tutti gli alunni con bisogni educativi speciali. In particolare, si precisa che nulla è innovato per quanto concerne il Gruppo di lavoro previsto all'art. 12, co. 5 della [Legge 104/92](#) (GLH operativo), in quanto lo stesso riguarda il singolo alunno con certificazione di disabilità ai fini dell'integrazione scolastica. A livello di Istituto, si precisa inoltre che le riunioni del Gruppo di lavoro per l'inclusività possono tenersi anche per articolazioni funzionali ossia per gruppi convocati su tematiche specifiche.”

Specie questo chiarimento finale è assai importante, prevedendo che **il GLI possa riunirsi anche per Sezioni**, distinte a seconda che trattasi, ad es. degli alunni con disabilità, in cui dovranno intervenire tutti i soggetti già previsti dalla normativa o a seconda che trattasi di alunni con DSA o altri BES, in cui non necessita la presenza né degli operatori sanitari né degli insegnanti per il sostegno.

5. PRECISAZIONI SUI GLIP

Erano rimasti con l'ombra sui rapporti tra nuovi organismi (CTS, CTI) ed i vecchi organismi come i GLIP, che alcuni ritenevano addirittura abrogati, anche per la mancata nomina di ispettori come loro coordinatori, data anche la loro progressiva riduzione numerica. Il MIUR precisa:

“si precisa che nulla è innovato per quanto riguarda i Gruppi di lavoro interistituzionali (GLIP), i cui compiti e la cui composizione sono previsti da una norma primaria (art. 15 [Legge 104/92](#)). Con successiva nota - nell'ottica dell'ottimizzazione e della funzionalità delle specifiche competenze - saranno ulteriormente definiti i compiti dei CTS e dei CTI, fermo restando quanto disposto nel [D.M. del 12 luglio 2011](#) e nelle [Linee guida per il diritto allo studio di alunni e studenti con DSA](#).”



OSSERVAZIONI

Questa [Nota](#) ministeriale sembra di notevole importanza per **riportare serenità nelle scuole**.

Essa sottolinea la **prevalenza delle valutazioni pedagogiche da parte dei docenti** nell'individuare casi di svantaggio e disagio, rispetto al rischio di deriva sanitaria in campi ad essa sostanzialmente estranei.

Inoltre si ribadisce fortemente il **rispetto dell'autonomia scolastica**, della quale da più parti si denunciava il soffocamento da parte di un centralismo ministeriale.

Si ritiene che con questi ulteriori chiarimenti la sperimentazione della normativa sui BES prevista per il corrente anno, possa dare i suoi frutti con vantaggio per la serenità degli alunni e la professionalità dei docenti.

Vedi anche le schede:

n° 424. [La circolare esplicativa della Direttiva sui BES del 2012 \(CM 8/13\)](#)

n° 419. [La direttiva ministeriale sui BES - Bisogni Educativi Speciali \(Dir. 27/12/2012\)](#)

n° 433. [Il P.A.I. - Piano Annuale per l'Inclusività \(Nota 1551/13\)](#)

18/11/2013

Salvatore Nocera

Responsabile dell'Area Normativo-Giuridica
dell'Osservatorio Scolastico sull'Integrazione dell'AIPD Nazionale
E-Mail: osservscuola.legale@aipd.it

La fine dei BES nel Paese dei cachi

di Raffaele Iosa

da Pavonerisorse.it - 28 novembre 2013

L'attesa CM di "chiarimento" del MIUR sulla questione BES, firma Chiappetta, è dunque arrivata il 22 novembre. Esito sconcertante, ancora una volta non definitiva e un ossimoro: passi avanti per tornare indietro. Alcune parti della CM smontano durezza della Direttiva 2012; si cita finalmente il DPR 275/99 autonomia, ma aumentano anche contraddizioni e confusione, a metà di un guado interminabile. Guado bagnato da questa "sperimentazione" in attesa di non si sa cosa, impantanati su decisioni di dubbia legittimità da parte del MIUR. Ad esempio, tutti sanno che qui la parola "sperimentazione" è solo diplomatica, effetto bizzarro della trattativa sindacale di giugno che ha fatto ritirare gli ukaze su PAI e dintorni a generico *laissez faire*. Una sperimentazione che non ha vincolo giuridico e aumenta la vacuità. A chi ha scordato il Regolamento autonomia ricordo che l'art. 17 DPR 275/99 ha abrogato il potere del MIUR di gestire sperimentazioni. Ricordo bene quando al MPI si discusse sulla fine del Ministero padre-padrone della sperimentazione e del dibattito parlamentare che confermò all'unanimità. Ma tanto vale, l'intera attuale azione sui BES si basa dunque su un *flatus vocis* senza coerenza giuridica.

Ma c'è di più: la retorica frase per cui la sperimentazione servirebbe a "monitorare procedure, metodologie e pratiche anche organizzative" è di pessimo gusto normativo, visto che nulla è stato reso pubblico sul come si monitora, chi lo fa (gli autori autoreferenziali dei testi o soggetti terzi?), quanto costa. Quindi se la fanno e se la dicono?

Eppure ammetto che la CM Chiappetta su alcuni aspetti sembra fare qualche passo avanti di buon senso rispetto alla Direttiva. Vi è un tono più sobrio dall'enfasi del modello BES-PDP-PAI precotti (con i moduli mandati dal MIUR), soprattutto la (coraggiosa) conferma della competenza dei docenti sul considerare la condizione individuale degli alunni a prescindere dalle carte mediche. Si vede il tentativo di riparare. Infatti la CM su vari aspetti semplifica, smonta rischi iatrogeni (es. gli stranieri), riduce l'alluvione obbligatoria di PDP, come segnala Salvatore Nocera. Ma basta? Per me no, anche se l'oggi è meglio di ieri, perchè restano troppe contraddizioni, figlie di una Direttiva con basi giuridica, scientifica pedagogica ingarbugliate nei suoi epistemi. Come spesso accade, la CM ridimensiona, semplifica, dimentica... Forse di più non si poteva, nel paese dei cachi.

Torna una strana autonomia?

C'è un clamoroso mini-lapsus nella prima pagina, dove (finalmente) in tema di individualizzazione si cita l'art. 4 del DPR 275/99 Regolamento autonomia (e il suo rango costituzionale) con un incipit che dice "Giovane forse ricordare che...". Insomma quel *forse* a chi pensa: all'amnesia delle scuole o all'amnesia degli autori precedenti, che del Regolamento Autonomia si erano scordati?

Ma la CM Chiappetta doveva finire qui. Toccava al Ministero segnalare il problema, indicare gli obiettivi per migliorare l'inclusione, al resto ci avrebbero pensato le scuole. E poi (come non si fa mai) *controllare*, altra cosa del monitorare. Quindi niente calembour sui PDP, PAI, ecc.. La chiave dell'"autonomia" però si ferma all'affido alle scuole dell'autonoma decisione sui casi. Per troppi anni l'autonomia è stata mortificata. Questo è solo un segnetto incompleto. E' però una leva che le scuole devono utilizzare con forza, evitando che l'autonomia diventi irresponsabilità ma anche di farsi servilmente più realisti del re. Mi permetto un suggerimento: in fatto di inclusione si parta da quello che si fa già, si rimettano in ordine le sbavature. Poi poche sigle!

E a questo punto la CM Chiappetta poteva dire: "...E' potere delle scuole l'individualizzazione didattica, ma anche se utilizzare o no "scatole formali" dette PDP oppure scegliere "scatole Qui Quo Qua", o altre. E' rimandato alle scuole il come definire nel POF le azioni inclusive, se fare un capitolino detto PAI, tra quello delle gite e le assenze, o un testo detto "Paperino" sparso tra varie parti del POF, ricordando però che non è "potere" ma "dovere" progettare inclusione (art. 3 DPR 275/99 e art. 3 comma 2 Cost.). E invece no, il resto della CM si arzigogola su PDP e PAI stile vecchio Ministero, più confusi di prima, con il paradosso di ben 4 testi normativi in 11 mesi!

Sottolineo che la questione autonomia è strategica, non è accademica, è l'idea se la scuola sia vista come leva attiva *di per sé* o invece una massa di ignoranti da ammaestrare. Noi siamo per il *di per sé*, concetto questo

della medesima filosofia che vogliamo si usi verso quegli alunni che per svariati motivi faticano a scuola, e cioè non trattarli come malati di qualcosa, cui offrire la nostra narcisa riparazione (la filosofia iatrogena della Direttiva 2012), ma soggetti *di per sé* dotati anche di doti, soprattutto di *resilienza* da promuovere con empatia per il loro successo, e che certificati e sigle potrebbero invece danneggiare. Ed è qui, nella stretta relazione tra “autonomia delle scuole” e “autonomia delle persone” che il vulnus perfino filosofico è aspro in questa vicenda normativa. A mio parere, nella Direttiva la “non autonomia delle persone” è circoscritta in una logica iatrogena, cui si vuol dare risposte per i loro presunti “bisogni educativi speciali”, e questa “non autonomia dei ragazzi” è non a caso connessa alla “non autonomia degli insegnanti” ridotti a seguire il castello formale dell’operare sui sintomi, del costruire tanti PDP, del trovare agevolazioni varie abbassando l’autonomia professionale assieme alle attese sui ragazzi, con difficili mediazioni e tanta confusione.

Un atteggiamento di natura illuministica che risente di una certa pedagogia direttiva dell’“elite dei puri” di cui temo risenta a volte, conoscendolo un po’, anche Marco Rossi Doria.

Nel nuovo Decreto Scuola le azioni per contrastare la dispersione scolastica hanno una visione sistemica ben diversa dal modello BES, e spero che Rossi Doria questa volta sia più prudente nel normarne la gestione, partendo dalla fiducia dei docenti, partendo da ciò che già si fa, favorendo il positivo che c’è, evitando di sembrare (in buona fede?) promotori di Verità da pedagogia di Stato.

I cachi del PDP

La parte della CM sul PDP è, purtroppo, deludente. Ricordo che il PDP, per la CM, non è obbligatorio, non è dovuto da diagnosi clinica, è azione pedagogica discrezionale. Ma ci può essere individualizzazione dispensativa/compensativa senza un PDP e la codifica BES? La CM qui balbetta, si confonde, dice cose opposte tra loro. Ma questo è il cuore di tutta la questione! Cerco di capire l’origine di questi balbettii. Nella CM si rivela che la Direttiva aveva come priorità l’ “inserimento” dei borderline e degli ADHD nelle categorie da “curare in modo speciale” perché affetti da “disturbi” clinicamente accertati e di “sicura origine neurobiologica”. Dunque: alcune lobbies hanno spinto per avere “garanzie” su alcuni “stati personali” per avere una 170 bis senza fare una nuova legge. Parlo di diagnosi su cui gli studiosi litigano da anni sulla scientificità, comunque centrati sul sintomo (QI o ADHD) e non sulla persona. Solo dopo (si dice “inoltre, infine”) si pensa di aggiungere ai malati delle lobby anche gli “altri inadeguati” tipo disagio sociale, disattenzione, migrazione... dentro un’unica confusa macro-categoria cui porre un “segno di separazione” con la sigla BES. A tutti, come aiuto, si “concede” l’allargamento delle prebende della Legge 170 (dispensa compensa, il vero tormentone). Legge, questa, cui vanno molte critiche per l’idolatria di un problema reinventato “disturbo” con varie teorie eziologiche e test discutibili, un modello iatrogeno che privatizza in rapporti di forza famiglie iperprotettive e scuola, isola i ragazzi abbassandone le attese, medicalizza le didattiche. La 170 favorisce fughe di altre lobbies per trattamenti simili di isolamento. Fine dell’inclusione sociale. Ma qui Chiappetta rischia: come potranno accettare adesso le lobbies dell’ADHD che i loro protetti non siano garantiti di dispensa e compensa perché è la scuola e non i dottori a decidere? Sento già aria di una CM Chiappetta bis o di una 170 bis. E come faranno gli iatrogenisti allupati a dominare sugli 80.000 ADHD e i 200.000 border? Su questo vedo l’origine delle confuse versioni presenti in poche righe nel capitolo del PDP.

Prima di analizzare le confuse versioni sul PDP, però, notiamo una simpatica stranezza perché la categoria degli “Inoltre infine gli altri” riceve un nome. I classificatori della CM li battezzano “i difficoltà”, da non confondere con i “disturbati”. Fa un po’ sorridere leggere la parola “difficoltà”, con la scansione tra “ordinarie e gravi”, per descrivere i ragazzi non H, non DSA, non Q.I. e non ADHD che si vogliono infilare nel recinto BES. Servirebbe un giovane Basaglia a sgridarci con la sua “Maggioranza deviante”. Questa parola sembra banale, ma è parola complessa: persona vista considerando sia le difficoltà “dentro di sé” ma anche quelle date dal “mondo intorno” o nuova categoria para-scientifica con una sua graduatoria di dolore? Chissà!

E’ curioso si dica che queste difficoltà non sono di per sé categoria da BES, anzi si affermi “...la scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturati, secondo i bisogni e la convenienza..”. Ma perché solo i difficoltà sarebbero non da BES? Tutti gli ADHD hanno bisogno di dispensa compensa o anche di altri diversi modi, informali e strutturati? E’ evidente qui il nodo: la questione Bes sì/no è solo questione di “potere” per le lobbies di famiglie e medici contro la scuola. Altro che dialogo: imporre a insegnanti lavativi il Metodo Terapeutico.

Ricapitoliamo le confuse versioni: in una parte della CM si dice che anche se i “difficoltà” non sono i “disturbati”, anche per loro si può concedere dispense e compensa, ma...necessariamente per tutti con un

PDP e una sigla BES, partendo anche dal grido di dolore pervenuto al MIUR (lo usava Stalin per giustificare gli arresti) con “richieste di docenti (genitori ADHD?)” per allargare gli strumenti individualizzati. Da un'altra parte, invece, la CM sostiene che sia per i difficoltà che per i disturbati ADHD e Q.I. non è obbligatorio che la scuola li qualifichi come BES; la definizione è lasciata alla discrezionalità della scuola, sia sulla “persona” (Bes o no?) che sul progetto (PDP o no, dispensa/compensa o no). Infatti, dice la CM, sia ragazzi con “disturbi” sia con “difficoltà”, non compete alla scuola fare diagnosi, ma le compete decidere se ai ragazzi vanno date o no le attività individualizzate, a prescindere dalla diagnosi clinica, ma si sfuma sul tormentone: anche per la dispensa/compensa? Si aprono squarci non di autonomia nelle scuole ma di ansia: se abbiamo una diagnosi medica li chiamiamo BES e facciamo un PDP o no? Ci possono essere ritorsioni? Se ad Antonio un titolo di BES crea depressione, posso lo stesso dispensare e compensare?

Dunque, la nota Chiappetta avrà un effetto paradossale ma altamente salutare. Quello che dà il titolo a questo articolo: “la fine dei BES”. Con questo confuso parterre di norme i nuovi Bes catalogati secondo la Direttiva si ridurranno a quattro gatti. Nel dare “potere” alle scuole in questo modo tutto romano avverrà sicuramente una forte riduzione quantitativa dei nuovi Bes, perché le scuole non sono così allupate di carte quando in cambio c'è il nulla (né soldi né personale), ma continueranno ad agire sul disagio individuale con l'attenzione di prima, bene o male secondo le scuole, evitando targhe inutili e lavorando sottovia, speriamo con buon senso. E perché la scuola deve rischiare quando le norme sono confuse ed è solo sperimentazione? Prendete gli stranieri: prima dovevamo inserirli se arrivati da poco, adesso stiamo attenti che non ci siano discriminazioni! Bel cambio!

Dunque, la Direttiva BES viene nei fatti ridimensionata proprio nel suo cuore ideologico, quello del classificare e separare. E il basso numero di bessati sarà il segno della fine. Perché la iatrogenesi punta ai numeri, che siano alti e ben protetti. Sorridiamo amaramente anche per il PAI, sfumato da Chiappetta che riprende il linguaggio barocco della CM Stellacci e addolcisce il militarismo della Direttiva che voleva PAI a giugno ed elenchi BES in bell'ordine! Adesso il PAI è uno “sfondo e fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni”. Sfondo e fondamento: uno svarione linguistico da giuristi prestati al pedagogese del genericismo parolaio.

Anche la continuazione della sperimentazione porterà al grande risultato dei quattro gatti BES..

Ma scrivo questo con amarezza, perché le difficoltà del vivere e dell'essere sono grande tema educativo, trasversale a tutti, cui le classificazioni se mal poste producono ulteriori dolori. Un'occasione perduta a parlare seriamente di dolore umano per superficialità e ideologismo, ma almeno una sconfitta della furia iatrogena imperante. A me pare, però, doveroso far comunque riflettere gli insegnanti sulle loro modalità osservative per “comprendere” le difficoltà dei ragazzi. Il rischio di para-clinicismo è forte. Se si evita la discussione catalogante BES si/no, resta la necessità (eterna) di una conoscenza più profonda di tutti i nostri ragazzi, evitando di fermarsi a fredde prove strutturate ma con un ascolto asimmetrico dell'altro che ne rilevi il sé unitario e complesso, in cui la scienza è servizio e non dogma. Circa l'individualizzazione dell'insegnamento, è ora di parlarne non solo per chi fa fatica, ma strutturale alla vita delle classi intere, cosa difficile da fare con gli attuali organici, le classi numerose, le rigidità organizzative del centralismo gelminiano, l'eccesso di insegnamenti lineari e dissociati tra loro con le competenze ridotte a patetico nuovo libro Cuore.

A proposito di dispensa e compensa una soluzione c'era, ma troppo scandalosa per i ministeriali: riconoscere che dispensa e compensa sono già dentro l'articolo 4 del DPR 275/99 come azione “naturale” della scuola per tutti a prescindere da qualsiasi etichetta, quando serve e non come “concessione” di una Legge e “recinto protetto” di qualcuno stabilito dal dottore. A proposito di questo, merita ascoltare gli ammonimenti di Salvatore Nocera sul caos che dispensa e compensa creano in ordine non al valutare quotidiano ma agli esami di Stato sul tema dell'equità, tema che ha fatto litigare questa primavera le Direzioni dello Studente e quella degli Ordinamenti.

Tra famiglie frastornate e insegnanti in difficoltà

In questi mesi tra insegnanti, famiglie e dottori, se ne sono viste di tutti i colori. Ma dei genitori le note dicono poco, se non l'utilità di evitare “contenziosi” come la peste. Vi sono genitori che vengono con una diagnosi e chiedono-pretendono la 170 bis. Ci sono genitori che a sentire gli insegnanti propongono loro il BES reagiscono male. Con questi due tipi di famiglie ci sarebbe la soluzione della 104/92: fare Bes solo con genitori che lo chiedono, ma è giusto? Ma volete confondere i disabili con questi altri difficoltà e disturbati? Rischiamo una “trattativa” per cui alla fine si certificherebbero per quieto vivere solo quei Bes di genitori affamati di protezione? La confusione ha aumentato i problemi: in alcune famiglie è scattata la

“fantasia DSA”, cioè quel confuso atteggiamento difensivo dei figli per cui ogni loro difficoltà, se certificata, trova un potere contrattuale nuovo con gli insegnanti cui imporre di essere “buoni” con i figli. Naturalmente trovo anche consigli di classe poco aperti all’individualizzazione e all’ascolto degli alunni. Ma questa dialettica non va risolta da certificati, quanto da una relazione dialogante scuola-famiglia cui affidare la responsabilità comune sul cuore della scuola, che è l’educazione. Questa relazione si costruisce con l’ascolto reciproco, non con certificati, né forme neo-contrattualistiche. Infine, accade che arrivino alle scuole certificati clinici che “ai sensi della Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012” dichiarano che l’alunno X va considerato “militarmente” BES e quindi avente diritto a dispense e compensi. Non basta dire che questo comportamento è illegittimo, come si deduce dalla nota Chiappetta: non tocca ai medici dirci cosa fare! Ma come si fa a litigare sempre?

Tornano i GLIP?

Trovo, invece, assolutamente simpatica la frenata sull’architettura dei CTS e strutture locali viste da Roma in modo illuministico. La CM Chiappetta è chiara. Intanto ci sono per legge i GLIP come struttura di integrazione orizzontale tra i soggetti istituzionali (il vero problema dell’integrazione oggi: la difficile integrazione tra istituzioni!), poi c’è l’autonomia regionale, la responsabilità delle USR, ed anche leggi che prevedono scuole-polo con una logica che va chiarita non in una Direttiva centralista. Piace quindi leggere che l’intera materia sarà ri-trattata con “successiva nota”.

Dulcis in fundo

Dunque, pur essendo convinto che dopo la CM Chiappetta la questione BES inizia a finire nei fatti, penso sia opportuno avere maggior coraggio di visione sul futuro. Temo, naturalmente, i fautori dei Bes che hanno denaro e potere, convinti della causa del nuovo recinto. Dobbiamo serenamente contrastare gli eccessi e gli abusi dei predicatori. Sarebbe, per esempio, opportuno ridimensionare i master universitari su DSA e adesso BES che stanno creando nuovi centri di potere e di predicazione, favorendo invece pratiche di ricerca-azione e di auto-aiuto che certo l’accademia non conosce, favorendo la ricerca solidale su temi centrali per l’istruzione

Penso quindi sia doveroso, per evitare una quinta CM Chiappetta e poi una sesta, suggerire tre cose:

1. Sarebbe opportuno che la ministra Carrozza prendesse in mano l’intera faccenda, comprendendo come si sia ormai in un vicolo cieco che rischia di buttare i ragazzi con l’acqua sporca. Avochi a sé la questione, sospenda le quattro note ormai affastellate l’un l’altra, dia una moratoria per aprire una discussione sull’inclusione con uno sguardo sociale e pedagogico che eviti medicalizzazioni. Sarebbe anche utile che la ministra buttassee un occhio a chi materialmente scrive e decide al MIUR su questi temi, per evitare a sé e alle scuole confusione e conflitti inutili.
2. Sarebbe buona cosa se più scuole possibili, con serena onestà intellettuale, decidessero in coscienza di rifiutare la Besizzazione dei loro alunni in queste condizioni normative e di risorse (è sperimentazione e c’è l’autonomia), non per apatia ma per occuparsi meglio dei loro ragazzi e dei progetti inclusivi, esigendo chiarezza che non violi, con norme illegittime, l’autonomia didattica.
3. Penso, infine, che molti insegnanti, studiosi della materia, esperti debbano far sentire di più la loro voce perché si è oltre limite. Parli chi sa di inclusione per portare dialettica viva e non questo enfatico caos, che rischia di peggiorare e non migliorare l’inclusione. Vorrei parlassero anche i molti operatori che trovano la Legge 170 inguardabile, per la quale meriterebbe una seria inchiesta scientifica neutrale, per ricomporre le azioni inclusive della scuola entro ambiti di vera efficacia.

Sullo sfondo restano le questioni di natura iatrogena che stanno pervadendo la società e l’educazione, con un potere medico della diagnosi che sta destrutturando la vita umana e non solo la scuola. E’ questo sfondo politico e culturale più profondo l’oggetto dei miei attuali studi, che vanno ben oltre la piccola questione BES, che da oggi si ridimensiona, per un recupero di un nuovo umanesimo che sappia cogliere la scienza non come potere del dogma, ma metta al centro l’umano come soggetto responsabile del mondo, sia di quello che c’è sia di quello che si vuol fare. L’Italia può anche non essere il paese dei cachi.



Centro Studi per la Scuola Pubblica - PADOVA

via Cavallotti 2 - Padova . tel 049692171 - fax 0498824273

email: info@cesp-pd.it - www.cesp-pd.it

IL CESP è riconosciuto dal MIUR come ENTE FORMATORE ([D.M. 25/07/06 prot. 869](#))

Il CESP di Padova negli ultimi dieci anni ha tenuto oltre quaranta iniziative riguardanti:

- **Immigrazione**
- **Sicurezza e benessere a scuola**
- **Normativa scolastica**
- **Valutazione**
- **Precarizzazione**
- **Alternativa all'ora di IRC**
- **Didattica per i vari ordini di scuola**
- **Bullismo**
- **Femminilizzazione del lavoro dell'insegnante**
- **Presentazione di libri**
- **Rassegne cinematografiche**

Visitate il nostro sito www.cesp-pd.it e scaricate gratuitamente tutti i materiali che abbiamo prodotto