

i **quaderni**  
della **DIDATTICA**

# Bisogni educativi speciali (**BES**)

Strategie di **intervento**  
in favore dell'**integrazione**

**Guida** teorico-pratica alle attività di **sostegno didattico**

- Spunti per un'azione educativa inclusiva
- Indicazioni operative per la differenziazione dell'azione didattica
- Quadro di riferimento normativo e pedagogico-didattico
- Puntuali test di verifica al termine di ogni modulo

G. Campana

III Edizione





# Accedi ai servizi riservati



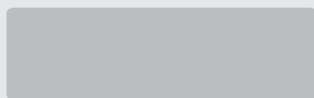
COLLEGATI AL SITO  
**EDISES.IT**

ACCEDI AL  
**MATERIALE DIDATTICO**

SEGUI LE  
**ISTRUZIONI**

Utilizza il codice personale contenuto nel riquadro per registrarti al sito **edises.it** e accedere ai **servizi e contenuti riservati**.

Scopri il tuo **codice personale** grattando delicatamente la superficie



Il volume NON può essere venduto, né restituito, se il codice personale risulta visibile.

L'**accesso ai servizi riservati** ha la durata di **un anno** dall'attivazione del codice e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Per attivare i **servizi riservati**, collegati al sito **edises.it** e segui queste semplici istruzioni

## Se sei registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- inserisci email e password
- inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina
- inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

## Se non sei già registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- registrati al sito o autenticati tramite facebook
- attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione
- torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per *utenti registrati*



# Bisogni educativi speciali (BES)

Strategie di **intervento** in favore dell'**integrazione**

---

## GUIDA TEORICO-PRATICA ALLE ATTIVITÀ DI SOSTEGNO DIDATTICO



I quaderni della didattica – Bisogni educativi speciali (BES) –  
Strategie di intervento in favore dell'integrazione – III Edizione  
Copyright © 2018, 2016, 2014 EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
2022 2021 2020 2019 2018

*Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata*

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,  
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

**Giovanni Campana** svolge attività di formazione dei docenti per conto dell'Associazione Docenti Italiani. Laureato in Filosofia presso l'Università di Bologna, ha insegnato lettere nella scuola media e svolto, per più d'una ventina d'anni, il ruolo di Preside - e successivamente Dirigente scolastico - nella scuola secondaria di primo grado, nonché nella scuola dell'infanzia e primaria in un istituto comprensivo. La sua attività formativa riguarda i vari temi dell'apprendimento e della didattica, con particolare attenzione al problema delle difficoltà di apprendimento e a quello del disagio nella scuola. Ha diretto per diversi anni i corsi biennali polivalenti per la formazione dei docenti di sostegno per il Provveditorato di Modena, occupandosi del problema dell'integrazione degli alunni con disabilità. Presso la EdiSES ha pubblicato un ampio commento alle Indicazioni (*Le nuove Indicazioni nazionali per il Curricolo 2012 per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, Napoli, 2013*).

*Grafica di copertina, progetto grafico e fotocomposizione.  curvilinee*

*Stampato presso: Petruzzi S.r.l. – Via Venturelli, 7b – Città di Castello (PG)*

*per conto della EdiSES – Piazza Dante, 89 – Napoli*

ISBN 978 88 9362 103 8

[www.edises.it](http://www.edises.it)  
[www.editest.it](http://www.editest.it)  
[info@edises.it](mailto:info@edises.it)

# PREMESSA ALLA TERZA EDIZIONE


La terza edizione di questo lavoro, dedicato agli alunni con *Bisogni Educativi Speciali* (derivanti sia da disabilità sia da disturbi o altre condizioni problematiche), tiene conto della emanazione degli otto decreti attuativi della *legge 13 luglio 2015, n. 107*, tutti del 13 aprile 2017. Tra essi figurano il *Decreto Legislativo n.66: "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità"*, il *Decreto Legislativo n. 62* sulla valutazione, la certificazione delle competenze e gli esami di Stato e il *Decreto Legislativo n. 59*, relativo alla formazione dei docenti, compresi quelli di sostegno. Tra i cambiamenti introdotti si segnala soprattutto la definitiva forte assunzione del *modello bio-psico-sociale della ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute)*, portatrice di una cultura dell'inclusione particolarmente avanzata, perfettamente coerente con la direzione di sviluppo della normativa italiana in tema di integrazione degli alunni con disabilità dalla L.517/77 ad oggi. Su un punto importante, tuttavia, il percorso normativo è, in questa fase, ancora in attesa, a breve, di compimento, poiché il decreto rinvia a prossime *Linee Guida* che dovranno definire *criteri, contenuti e modalità della certificazione di disabilità e del Profilo di Funzionamento* (che sostituisce – ma "ricomprende" – gli attuali *Diagnosi Funzionale* e *Profilo Dinamico Funzionale*). Naturalmente vanno registrati anche gli altri cambiamenti o innovazioni, ad esempio nell'ambito della *formazione dei docenti* o relativi al quadro dei *gruppi di lavoro per l'inclusione* ai vari livelli, all'istituzione dell'*Osservatorio permanente per l'inclusione* e altro. Fatta eccezione per le norme relative al *Gruppo di Lavoro per l'Inclusione*, a livello di istituto (*GLI*), e al *Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR)*, e poco altro, la cui entrata in vigore data dal primo settembre 2017, il grosso delle disposizioni entrerà in vigore dal 1° gennaio 2019 e sarà applicato a partire dall'a.s. 2020-21.

Si è ritenuto opportuno in questa fase dar conto delle nuove impostazioni, mantenendo tuttavia le indicazioni relative a quella parte della precedente normativa che decadrà al 1° gennaio 2019, producendo effetti sino all'a.s. 2019-2020. Per quanto riguarda invece il più vasto ambito dei *Bisogni Educativi Speciali*, importanti misure sono introdotte da altri decreti in tema di diritto allo studio, secondo un'ottica sociale o di organizzazione istituzionale che non tocca in modo diretto l'ambito di discorso di questo libro: il *Decreto Legislativo 63/2017 sul diritto allo studio*, con particolare riferimento alle condizioni di disagio (potenziamento della Carta dello studente, ecc.) e il *Decreto Legislativo 65/2017 sulla istituzione del sistema integrato di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.

Ulteriori **materiali didattici** e **approfondimenti** sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito **edises.it** secondo la procedura indicata nel frontespizio del volume.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri profili social

**Facebook.com/ilconcorsoacattedra**

Clicca su  (Facebook) per ricevere gli aggiornamenti  
[blog.edises.it](http://blog.edises.it)



# INDICE

## PARTE PRIMA

### Alunni con bisogni educativi speciali derivanti da disabilità

#### UNITÀ 1 | L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e degli altri alunni con BES

1.1 • Le situazioni di disabilità: aspetti definitori: salute, deficit o minorazione, disabilità, svantaggio .....	5
1.1.1 • La questione della diversità: una brutta storia .....	5
Instabilità terminologica .....	5
Diversità e normalità .....	6
Una storia di separatezza .....	7
Dalla separatezza all'inclusione: un'epocale inversione storica .....	7
1.1.2 • L'azione dell'OMS per la promozione della salute e l'integrazione delle persone disabili .....	8
La definizione di salute dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) .....	8
Ulteriore avanzamento nella concezione della salute .....	8
La disabilità nei documenti dell'OMS .....	9
1.1.3 • Principi e finalità dell'inclusione scolastica nel D.Lgs. 66/2017 (art. 1): l'accomodamento ragionevole .....	13
1.2 • Alunni con bisogni educativi speciali .....	14
1.2.1 • Lo svantaggio come problematica unificante. Le numerose tipologie di situazioni di ragazzi con BES: un quadro essenziale delle situazioni di difficoltà derivanti da disabilità e di difficoltà derivanti da altre cause .....	14
Alunni che presentano disabilità derivanti da deficit o patologie che rientrano nelle previsioni della L. 104/1992 ("Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate") .....	15
Alunni con Disturbi Specifici di apprendimento (DSA) .....	15
Alunni che presentano altre situazioni di difficoltà nell'apprendimento che comportano Bisogni Educativi Speciali .....	16
1.2.2 • Alcuni dati .....	19
<b>Test di verifica</b> .....	21



## UNITÀ 2 | L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: inquadramento storico-normativo

2.1 • Atto di nascita dell'integrazione delle persone disabili nella scuola comune: la L. 118/1971 e la L. 517/1977 .....	27
2.2 • La situazione di disabilità come caso particolare tra le molteplici diversità nell'apprendimento .....	27
2.3 • Un importante passaggio storico: dalla scuola selettiva alla "scuola dell'integrazione" .....	28
2.4 • La diversità come statuto ordinario dell'alunno .....	28
2.5 • Un'unica legge e un unico articolo per tutte le diversità .....	29
2.6 • L'elaborazione normativa del Ministero e la Legge 104/1992 .....	29
2.7 • La cultura dell'integrazione .....	30
2.8 • Rapida generalizzazione dell'accesso alla scuola e progressivo aumento della domanda di sostegno .....	31
2.9 • L'entità della domanda di sostegno e il problema della compatibilità economica .....	31
2.10 • Le risorse comunali: il personale educativo-assistenziale. Collaboratori scolastici specificamente incaricati .....	31
2.11 • La formazione dei docenti di sostegno .....	32
2.12 • Crescita generale della scuola in tema di integrazione delle situazioni di disabilità e di svantaggio .....	33
2.13 • Aspetti problematici. Le linee Guida del 2009 .....	32
<b>Test di verifica</b> .....	35

## UNITÀ 3 | Alunni con disabilità: l'attività diagnostica e programmativa, la valutazione, il quadro delle collaborazioni

3.1 • Quadro normativo .....	37
3.1.1 • L'azione diagnostica e programmativa nell'assetto delineato dai decreti del 2017 .....	38
Azione diagnostica .....	38
Azione programmativa .....	39
3.1.2 • La valutazione (D.Lgs. 62/2017) .....	42
3.1.3 • Il quadro delle collaborazioni (D.Lgs. 66/2017): i Gruppi di Lavoro coinvolti nei compiti relativi all'inclusione (GLIR, GIT, GLI) e l'Osservatorio permanente per l'inclusione .....	43
Il GLIR .....	43
Il GIT .....	43
Il GLI .....	44
Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica (art. 15) .....	44
3.2 • Approfondimenti e indicazioni relative all'azione diagnostica e programmativa: riferimenti alla normativa precedente il D.Lgs. 66/2017 .....	45

3.2.1 • Osservazioni sull'azione diagnostica.....	45
La certificazione.....	45
Il Profilo .....	48
3.2.2 • Osservazioni sull'azione programmatrice.....	51
Il Piano Educativo Individualizzato (PEI).....	51
Il progetto di vita (Linee Guida 2009).....	54
<b>Test di verifica .....</b>	<b>57</b>

## UNITÀ 4 | L'azione educativa e didattica: l'insegnante di sostegno e gli altri insegnanti

4.1 • L'integrazione dell'insegnante di sostegno come indicatore dell'integrazione dell'alunno disabile .....	67
4.1.1 • La piena contitolarità .....	67
4.1.2 • Docente di sostegno: la costruzione del proprio ruolo.....	67
4.1.3 • Senso di iniziativa, competenza, buona comunicazione .....	68
4.1.4 • Coordinatore del consiglio di classe per l'integrazione dell'alunno con disabilità .....	69
4.1.5 • Disposizioni del dirigente per una corretta azione di integrazione e per il ruolo del docente di sostegno .....	69
4.1.6 • Il gruppo dei docenti di sostegno e la definizione di un protocollo per le attività di sostegno .....	69
4.2 • Prima accoglienza .....	71
4.2.1 • Incontri preparatori: illustrazione della DF, incontro con i docenti della scuola precedente, consiglio di classe, incontro con l'alunno .....	71
4.2.2 • I primi giorni nella nuova scuola.....	72
4.2.3 • Alunni che rifiutano il sostegno.....	73
4.2.4 • Un metodo per sciogliere il rifiuto iniziale da parte dell'alunno che si difende dal sostegno .....	74
4.2.5 • Il vantaggio educativo per tutti i ragazzi e le ragazze della classe.....	75
4.3 • L'osservazione dell'alunno .....	76
4.3.1 • Osservazione di tipo intuitivo-globale e osservazione analitica rigorosa: sapere, guardare, vedere .....	76
4.3.2 • Il metodo dell'osservazione interattiva.....	77
4.3.3 • L'approccio alle diverse situazioni di disabilità.....	79
Disabilità intellettive.....	79
Disabilità motorie.....	80
Autismo e disturbi mentali.....	80
Disturbi relazionali e della personalità.....	80
Disabilità sensoriali .....	81
Disturbo specifico del linguaggio (DSL).....	81
<b>Test di verifica .....</b>	<b>82</b>

## UNITÀ 5 | Apprendimento e buona crescita: obiettivi di integrazione e di apprendimento nelle diverse aree di crescita cognitiva e personale

5.1 • Obiettivi di integrazione in presenza e obiettivi di integrazione in prospettiva futura.....	91
5.1.1 • Star bene a scuola .....	91
5.1.2 • Apprendimento e identità: avventurarsi per poi “ritrovarsi” .....	91
5.1.3 • Senso di “accrescimento” .....	92
5.1.4 • Senso di appartenenza .....	92
5.1.5 • Procedere per prova ed errore.....	92
5.1.6 • Il ritiro dall'apprendimento .....	92
5.1.7 • Gradualità e gratificazione .....	93
5.1.8 • Il docente mediatore della vicinanza dell'alunno a se stesso .....	94
5.1.9 • Integrazione presente e integrazione futura .....	94
5.1.10 • Se prevale la prospettiva dell'integrazione futura .....	94
5.1.11 • Se prevale il benessere presente a scapito dell'impegno per l'integrazione futura.....	95
5.1.12 • Un quadro di criteri e obiettivi di fondo dell'azione pedagogica e didattica.....	96
5.2 • Obiettivi e situazioni educativo-didattiche nelle diverse aree di sviluppo e di apprendimento.....	97
5.2.1 • Autonomia, competenza, identità .....	97
5.2.2 • Aree di sviluppo degli obiettivi: uno schema generale .....	98
5.2.3 • Comunicazione.....	99
5.2.4 • Macroarea linguistica, disciplinare, matematica .....	100
Lingua orale e scritta .....	101
Le discipline come campi semantici .....	101
Matematica .....	102
5.2.5 • Relazione con se stesso e con gli altri e con il contesto classe e scuola .....	103
Rapporto con se stesso .....	103
Rapporto con gli altri .....	104
Rapporto con il contesto classe e scuola.....	105
5.2.6 • Espressività corporea, figurativa, ritmico-musicale.....	107
Abilità sensoriali .....	107
Schema corporeo e immagine di sé .....	107
Espressività ritmico-musicale.....	108
5.2.7 • Funzionamento cognitivo .....	109
Igiene del funzionamento mentale.....	109
Deficit di vario genere e difficoltà nella costruzione dell'automatismo delle abilità apprese.....	109
5.2.8 • Autonomie .....	111
5.3 • Osservazioni conclusive.....	111
<b>Test di verifica .....</b>	<b>113</b>

## PARTE SECONDA

## Alunni con bisogni educativi speciali non derivanti da disabilità

## UNITÀ 6 | La normativa sui BES – Le tipologie di alunni interessate – Prima tipologia: i disturbi specifici di apprendimento (DSA)

6.1 • La Direttiva 27/12/2012 e la C.M. n. 8/2013.....	125
6.1.1 • Le grandi sottocategorie di bisogni educativi speciali .....	125
6.1.2 • Quadro dei disturbi evolutivi specifici.....	126
6.1.3 • Estensione a tutti i disturbi evolutivi delle misure previste per i DSA (L. 170/2010).....	127
6.1.4 • Il Piano Didattico Personalizzato .....	128
6.1.5 • I Centri Territoriali di Supporto .....	128
6.2 • I disturbi specifici di apprendimento (DSA): la normativa.....	128
6.2.1 • La L. 170/2010: articolazione del testo .....	129
6.2.2 • Definizioni relative ai DSA nella L. 170/2010 e nelle Linee Guida .....	130
6.2.3 • Finalità della Legge .....	131
6.2.4 • Diagnosi e individuazione precoce (art. 3 della Legge, D.M. 17/4/2013- Linee Guida per l'individuazione precoce).....	131
Diagnosi .....	131
Individuazione precoce .....	132
6.2.5 • Formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici .....	134
6.2.6 • Misure educative e didattiche di supporto e Piano Didattico Personalizzato (PDP) .. Il Piano Didattico Personalizzato (D.M. 12/7/2011 e Linee Guida) .....	135
Individualizzazione e personalizzazione .....	136
Strumenti compensativi.....	137
Misure dispensative .....	138
Lingue straniere .....	139
Criteri diversi per i diversi gradi di scuola.....	139
6.2.7 • Verifica e valutazione .....	141
6.2.8 • Misure per i familiari .....	142
6.3 • I DSA – Approfondimento conoscitivo: come funziona l'apprendimento nell'alunno dislessico .....	142
6.3.1 • Quanti sono gli alunni con DSA. Il livello subclinico. Le situazioni di DSA non riconosciute.....	142
6.3.2 • Difficoltà (errori e lentezza) nella decodifica fonologica e grafica. Bassa memoria sillabica. Non si forma l'automatismo.....	143
6.3.3 • L'apprendimento di elenchi. La gestione del tempo.....	144
6.3.4 • Recupero lessicale e controllo lessicale.....	144
6.3.5 • Dal camminare al correre: l'automatismo non si forma.....	145

6.3.6 • Conseguenze del mancato automatismo .....	146
6.3.7 • Dislessia: le diverse forme, i sottotipi del disturbo e i diversi livelli di profondità.....	147
Livello fonologico.....	148
Livello lessicale .....	148
Livello morfosintattico.....	149
6.3.8 • Aspetti emotivi e conseguenze per l'apprendimento .....	149
6.4 • DSA: indicazioni per l'azione didattica .....	150
6.4.1 • Scuola dell'infanzia.....	151
Azione educativo-didattica in vista della lingua scritta .....	151
Azione educativo-didattica in vista del calcolo .....	152
6.4.2 • Scuola primaria.....	152
Disturbo di lettura e di scrittura .....	152
Area del calcolo .....	154
6.4.3 • Scuola secondaria di I e di II grado.....	155
Disturbo di lettura .....	155
Disturbo di scrittura.....	156
Area del calcolo .....	156
6.4.4 • Le mamme dei dislessici .....	157
6.4.5 • Compiti del dirigente scolastico, del referente, dei docenti, della famiglia, degli studenti, degli Uffici Scolastici Regionali, dei Centri Territoriali di Supporto (progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità") .....	157
<b>Test di verifica .....</b>	<b>159</b>

## UNITÀ 7 | L'iperattività – Altri disturbi evolutivi – Situazioni di BES non derivanti da disturbi

71 • Disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD).....	183
71.1 • Le tre componenti del disturbo: deficit dell'attenzione, iperattività, impulsività .....	183
Il deficit dell'attenzione.....	184
L'iperattività.....	184
L'impulsività .....	185
71.2 • Quanti sono gli alunni con ADHD? .....	185
71.3 • Comorbilità: associazione dell'ADHD con numerosi altri disturbi .....	185
Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) e Disturbo della condotta (DC). Il circolo vizioso.....	185
Disturbi depressivi, disturbo dell'umore, disturbo bipolare, disturbo d'ansia generalizzata, Disturbo Ossessivo-Compulsivo (DOC) .....	186
Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).....	186
71.4 • Carezza nella funzione riflessiva e autoriflessiva e scarsa capacità empatica.....	187

7.1.5 • Problemi nella sfera relazionale-sociale .....	188
7.2 • ADHD: l'azione del docente.....	188
7.2.1 • Igiene ambientale (ripulitura dagli stimoli negativi).....	188
7.2.2 • Atteggiamenti e comportamenti del docente.....	189
Empatia e buona comunicazione .....	189
Alcune regole di conduzione dell'attività.....	189
7.2.3 • Evitare il rinforzo negativo e realizzare quello positivo .....	190
Evitare il rinforzo negativo.....	190
Creare situazioni di rinforzo positivo .....	191
7.2.4 • Gli strumenti.....	191
La scheda di rilevazione del rinforzo negativo .....	191
La scheda promemoria per il rinforzo positivo .....	192
7.2.5 • Situazioni non dichiarate e situazioni subcliniche. L'intervento farmacologico.....	193
7.3 • Altri disturbi.....	194
7.3.1 • Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL) .....	195
7.3.2 • Intelligenza verbale e intelligenza non verbale. Disturbo Non Verbale. Disprassia.....	196
7.3.3 • Disturbo dello spettro autistico lieve .....	198
7.4 • Bambini e ragazzi che "non ci arrivano tanto" .....	199
7.5 • Bambini e ragazzi in situazione di deprivazione socioculturale .....	200
7.6 • Il problema della svogliatezza reattiva: alunni che si ritirano dall'apprendimento .....	201
7.6.1 • Riconoscere le situazioni di svogliatezza reattiva. Criteri per affrontarle.....	203
7.6.2 • Il caso della fobia scolare.....	205
<b>Test di verifica .....</b>	<b>207</b>

## RISPOSTE ESATTE

### Test di verifica

<b>Unità 1 - Risposte esatte ai test di verifica.....</b>	<b>223</b>
<b>Unità 2 - Risposte esatte ai test di verifica .....</b>	<b>231</b>
<b>Unità 3 - Risposte esatte ai test di verifica .....</b>	<b>233</b>
<b>Unità 4 - Risposte esatte ai test di verifica .....</b>	<b>243</b>
<b>Unità 5 - Risposte esatte ai test di verifica .....</b>	<b>252</b>
<b>Unità 6 - Risposte esatte ai test di verifica .....</b>	<b>262</b>
<b>Unità 7 - Risposte esatte ai test di verifica .....</b>	<b>287</b>





## UNITÀ 2

# L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: inquadramento storico-normativo

### ■ 2.1 • Atto di nascita dell'integrazione delle persone disabili nella scuola comune: la L. 118/1971 e la L. 517/1977

L'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana è iniziata più di quarant'anni fa, con la **L. 118/1971**. Si trattò allora di un avvio timido anche se di grande importanza (anche per la sperimentazione del problema): semplicemente veniva riconosciuto il diritto di inserire nella scuola comune elementare e media bambini disabili, senza forme sistematiche di aiuto all'apprendimento garantite a tutti. Per questo l'**atto di nascita** dell'integrazione scolastica generalizzata dei disabili viene comunemente collocato sei anni più tardi, con la **L. 517/1977**. È con questo atto normativo che ebbe veramente luogo la grande, irreversibile vicenda storica dell'integrazione delle persone disabili nella scuola e, con ciò, un vero e proprio balzo di crescita civile della scuola italiana.

### ■ 2.2 • La situazione di disabilità come caso particolare tra le molteplici diversità nell'apprendimento

Ciò che permette una certa enfasi in questo ambito è in primo luogo il fatto che nella L. 517/1977 il problema della diversità della situazione di disabilità fu compreso all'interno del **problema generale delle diversità nell'apprendimento**. Un'impostazione di correttezza esemplare e di grande significato ideale: quella dell'*handicap*<sup>1</sup> non può essere concepita come una specie di *diversità separata*, da trattare in modo da mantenere la separazione del disabile.

In altri termini, nel garantire il comune diritto alla crescita nell'apprendimento che costituisce il compito della scuola, **la diversità è condizione che accomuna tutti** nel bisogno/diritto di crescere nell'apprendimento in **un contesto educativo-didattico che si piega flessibilmente in rapporto alle diverse potenzialità**.

<sup>1</sup> Oggi il termine è in disuso in favore di quello di disabilità. Quella della ricerca del termine più adatto per designare la condizione di disabilità è una storia tormentata che non ha cessato di segnalare la complessità e delicatezza del problema (cfr. più avanti).



## 2.3 • Un importante passaggio storico: dalla scuola selettiva alla “scuola dell’integrazione”

Il problema delle diversità delle situazioni di apprendimento si presentò imperiosamente in modo nuovo con l’affermarsi della **scuola di massa**, cioè con l’istituzione della scuola media unica nel 1962 (L. 1859/1962)<sup>2</sup>. Con essa si dava inizio ad un processo di adeguamento del sistema formativo all’aumento di complessità dato dalla società industrializzata. La media unica poneva in un unico *contenitore formativo* tutta la popolazione della fascia d’età degli 11-14 anni. In tal modo, per quella fascia d’età, la scuola, che prima si sdoppiava in *scuola di avviamento professionale*, da un lato, preparatoria all’inserimento lavorativo, e *scuola media*, erede del ginnasio, finalizzata alla selezione di una classe dirigente e impiegatizia (vi si accedeva con un esame di ammissione) cessava di fungere **da organo per la riproduzione delle differenze** e diveniva, al contrario, **organo per l’integrazione delle differenze**, per l’elevazione del livello medio di formazione di tutta la popolazione italiana: un rovesciamento, un’*inversione della funzione sociale*.

Ma le differenze socioculturali non sparivano certo unificando il contenitore. Poiché si trattava, evidentemente, non di operare un *livellamento verso il basso*, ma di *elevare il livello di tutti*, era necessario che il sistema *si differenziasse internamente* per raggiungere la componente, ora vistosamente aumentata, di alunni lontani da condizioni adeguate di apprendimento. Il **problema della differenza nell’apprendimento** era ben presente, ma fu affrontato all’inizio essenzialmente in termini di pura **inclusione**<sup>3</sup>. Alla libera professionalità dei docenti la responsabilità di differenziare l’azione piegandosi alle diverse situazioni degli alunni.

## 2.4 • La diversità come statuto ordinario dell’alunno

Integrare le differenze significa **differenziarsi in funzione delle differenze**, articolarsi con forme d’azione e, se necessario, *organi specifici* in rapporto e **in proporzione** ad esse per recuperarle, operandone il trattamento in modo specifico. Il problema arrivò a effettiva consapevolezza e maturazione solo quindici anni dopo l’istituzione della media unica, con la citata **L. 517 del 4 agosto 1977**, con la quale si può dire che la scuola italiana – elementare e media – diventa la **scuola dell’integrazione**. Con essa la scuola deve piegarsi a corrispondere alle **esigenze dei singoli alunni**, attuando **interventi individualizzati**: si può dire che nella scuola, con la L. 517/1977, la **diversità diviene lo statuto ordinario del bambino/ragazzo**, compresa

<sup>2</sup> Il primo passo era stato, naturalmente, un secolo prima, la scuola elementare obbligatoria. Il fatto nuovo è l’industrializzazione della società italiana, che avvenne con impressionante rapidità in quegli anni – fu il boom economico italiano – e che richiedeva un grado di formazione di base più avanzato per tutta la popolazione.

<sup>3</sup> Salvo alcune misure, certamente non proporzionate all’entità del problema: abolizione del latino (inizialmente facoltativo, poi soppresso), istituzione di classi di aggiornamento e differenziali per i bambini con problemi di apprendimento e di adattamento sociale, istituzione di ore di doposcuola e poi di attività aggiuntive a carattere integrativo, ecc.

la più avanzata diversità nelle condizioni di apprendimento propria del **bambino/ragazzo disabile**<sup>4</sup>.

## 2.5 • Un'unica legge e un unico articolo per tutte le diversità

Nel concepirsi come scuola dell'integrazione – e secondo l'ideale di una società e *civiltà dell'integrazione* – la scuola italiana introduceva l'integrazione dell'alunno con handicap **non con una legge riservata ai disabili e nemmeno con un articolo di legge ad essi dedicato**, ma affrontava **in un'unica legge e in unico articolo di legge** il problema del diritto di **tutti i bambini e ragazzi, compresi quelli in condizioni di disabilità**, ad essere raggiunti nel loro diverso bisogno di apprendimento<sup>5</sup>. Coerentemente con l'ispirazione della L. 517/1997, secondo cui è la scuola che deve differenziare la propria azione per raggiungere le differenze (e, naturalmente, sollecitare l'alunno a fare la sua parte per entrare nei processi dell'apprendimento scolastico), per l'alunno con disabilità venivano introdotti elementi di maggiore aiuto: **l'insegnante specializzato e la classe ridotta**. Veniva in tal modo superata la **L. 118/1971**, che prevedeva la frequenza scolastica dei disabili nelle classi normali della scuola pubblica, ma rispondeva sostanzialmente ad un'**ottica di puro inserimento**. **L'integrazione degli alunni con handicap** – "*coraggiosa scelta della scuola italiana*", come la definiscono le Linee Guida del MIUR del 2009 – riguardò inizialmente solo la scuola dell'obbligo (materna, elementare e media) giungendo a piena maturazione solo quando, dieci anni più tardi, la **Sentenza n. 215/87 della Corte Costituzionale**, dichiarò il diritto pieno e incondizionato di tutti soggetti con disabilità alla frequenza nelle scuole di ogni ordine e grado.

## 2.6 • L'elaborazione normativa del Ministero e la Legge 104/1992

Dopo la L. 517/1977, di anno in anno, il Ministero costruisce un quadro di supporto a livello di normativa ministeriale estremamente coerente con uno spirito di effettiva

<sup>4</sup> Non è eccessivo definire storica la scelta dell'Italia, di gran lunga prima in Europa e – anche per la qualità dell'impostazione, sviluppata con coraggio e coerenza nella normativa ministeriale – capofila delle esperienze di integrazione dei disabili.

<sup>5</sup> Si tratta degli artt. 2 (scuola elementare) e 7 (scuola media) della L. 517/1977. In entrambi gli articoli, al comma 1 si stabilisce, senza alcun riferimento alle situazioni di disabilità, che "*al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni*". Al comma 2 si aggiunge (con qualche diversità tra art. 2 e art. 7) che, nell'ambito della programmazione di cui al precedente comma sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzare mediante la utilizzazione dei docenti in possesso di particolari titoli di specializzazione, entro il limite di una unità per ciascuna classe che accolga alunni portatori di handicaps e nel numero massimo di sei ore settimanali. Come si sa, il rapporto docenti alunni si è rivelato del tutto insufficiente ed è divenuto, di fatto, molto superiore, grazie a indispensabili deroghe al limite di un solo docente per sei alunni, poi modificato nel rapporto uno a quattro. Quanto al numero di alunni, ora il limite massimo della classe in presenza di alunni disabili è di 20, a precise condizioni.

integrazione, regolando il ruolo dell'insegnante di sostegno e la sua formazione, i criteri della certificazione, della programmazione educativa, della documentazione, il raccordo tra i servizi (U.S.L., Enti Locali), ecc. Solo dopo un paio d'anni, ad esempio, il ministero, con estrema cautela, accettò per gli insegnanti specializzati introdotti dalla L. 517/1977 la dizione "insegnante di sostegno"<sup>6</sup>, tenendo fermo il principio che l'alunno con disabilità è un alunno della classe allo stesso titolo di tutti gli altri e che perciò tutti i docenti della classe sono titolari dell'azione di integrazione nei suoi confronti, così come – molto più tardi, per la verità (D.P.R. 122/2009, art. 2, comma 5, e art. 4, comma 1) – si precisò chiaramente e definitivamente che l'insegnante di sostegno è insegnante dell'intera classe, riconoscendogli, sia a livello di scuola elementare e media, sia nella secondaria di secondo grado, la contitolarità della valutazione di tutti gli alunni in sede di scrutinio.

## 2.7 • La cultura dell'integrazione

L'impostazione sempre più completa e coerente della **normativa ministeriale sulla documentazione diagnostica, di osservazione e descrizione, programmatoria, di verifica**, valse a sviluppare – nella scuola e, attraverso di essa, nella società – una ricca **cultura dell'integrazione degli alunni con handicap**, che fu in parte preparatoria – poi continuò a perfezionarsi anche successivamente – rispetto alla fondamentale **Legge 104/1992, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"** (soprattutto agli artt. 12 e 13 – **parzialmente modificati dal D.Lgs. 66/2017 – e 14 e 15**). I compiti relativi di scuola, U.S.L. (le attuali A.S.L.), enti locali furono precisati e affidati per la loro concreta realizzazione, ad **accordi di programma (L. 104/1992, art. 13)** da stipularsi tra dette istituzioni/servizi. Gli *accordi di programma* cominciarono ad essere effettivamente stipulati, portando nelle relative province e comuni – con molte differenze all'interno del territorio nazionale – ad una importante crescita dei rapporti istituzionali tra scuola, U.S.L. ed enti locali. L'**Atto di indirizzo sui compiti delle U.S.L. "in materia di alunni portatori di handicap"** (D.P.R. 24/2/1994) – in vigore fino al 31/12/2018, ma che sarà soppresso dal 1° gennaio 2019 con il subentrare delle nuove norme (contenute nel D.Lgs. 66/2017 e nelle attese Linee Guida) – dette un'impostazione chiara e definitiva ad aspetti fondamentali dell'intreccio di compiti nell'azione diagnostica e programmatoria integrata tra i servizi in funzione dell'integrazione degli alunni con disabilità: **Diagnosi Clinica, Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.), Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.), programmi educativi, riabilitativi, assistenziali, ecc.**<sup>7</sup>.

Ora, nella nuova impostazione stabilita dal D.Lgs. 66/2017, *Diagnosi Funzionale e Profilo Dinamico Funzionale* sono sostituiti dall'unico documento rappresentato dal **Profilo di funzionamento**.

<sup>6</sup> Dalla C.M. 199/1979: "Si noti che la legge non parla di 'insegnanti di sostegno', ma di 'forme particolari di sostegno' di vario tipo e di diversa competenza. La locuzione 'insegnanti di sostegno' è ormai così invalsa nell'uso comune che si può anche accettarla ufficialmente. Quello che invece bisogna evitare è che i suoi compiti siano interpretati in modo riduttivo e cioè in sottordine all'insegnante di classe, come purtroppo sta avvenendo in qualche caso."

<sup>7</sup> Su tutti questi aspetti della normativa si veda l'Unità 3.

La crescita delle esigenze di coordinamento tra istituzioni nel territorio ha portato infine a prevedere, come disposto dalle Linee Guida del 2009, la definizione di **Accordi di programma anche a livello regionale**.

## ■ 2.8 • Rapida generalizzazione dell'accesso alla scuola e progressivo aumento della domanda di sostegno

L'accesso degli alunni disabili alla scuola comune fu immediatamente generalizzato comprendendo – soprattutto nella scuola elementare e anche media – casi gravi e, a volte, gravissimi. Le certificazioni di situazioni di handicap aumentarono progressivamente negli anni (a volte impropriamente estese a situazioni più di disagio che di vera e propria disabilità derivante da deficit o patologia). **Il rapporto alunni con handicap-docenti di sostegno** – inizialmente previsto nella misura massima di un docente ogni sei alunni, poi passato a **uno ogni quattro** – aumentò molto significativamente, con il ricorso a numerosissime deroghe in rapporto alla gravità delle situazioni.

## ■ 2.9 • L'entità della domanda di sostegno e il problema della compatibilità economica

Pur aumentando in grandissima misura i casi di **rapporto docente-alunni di uno a due o uno a uno**, la risorsa rappresentata dal docente di sostegno ha continuato complessivamente a risultare scarsa per la percezione e valutazione della scuola. La necessità di **contenimento della spesa** da parte del governo ha posto ogni volta il tema delicato dei tagli di personale di sostegno. Va osservato che, ora come allora, spesso il bisogno di azione individualizzata nei confronti del bambino o ragazzo con disabilità si rivela molto superiore a quello che può essere affrontato nell'orario del docente di sostegno. Né, d'altra parte, può, in genere, l'impegno del docente di disciplina soddisfare nell'unità di tempo dell'ora di lezione le esigenze dell'azione didattica rivolta alla classe e i necessari requisiti di accuratezza della differenziazione dell'azione didattico-educativa rivolta all'alunno con disabilità in termini di adeguatezza e di tempo e attenzione a lui direttamente dedicati.

## ■ 2.10 • Le risorse comunali: il personale educativo-assistenziale. Collaboratori scolastici specificamente incaricati

All'ente locale compete – oltre ad assicurare i **servizi di trasporto** e l'**accessibilità e la fruibilità** degli spazi, ecc. – la nomina, in presenza di un alunno in situazione di handicap con deficit particolarmente grave, di **personale educativo-assistenziale** (L. 104/1992, art. 13; D.Lgs. 297/1994, art. 396, comma 2), la cui azione è indirizzata, secondo la legge, all'autonomia personale dell'alunno sul piano delle risposte di base (gli spostamenti, la comunicazione, la cura essenziale di sé: vestirsi, fruire dei servizi igienici, ecc.). Il D.Lgs. 66/2017 prevede ora una ridefinizione dei profili professionali del personale destinato all'“assistenza per l'autonomia e per la comunicazione

personale”. **Analoghi compiti possono essere assegnati a collaboratori scolastici specificamente incaricati** (D.Lgs. 66/2017, art. 3, comma 2, lettera c)).

In molti casi – in rapporto alle risorse e alla sensibilità al problema da parte dell’amministrazione comunale – l’assegnazione di personale educativo assistenziale di nomina comunale viene concepita estensivamente come integrazione di quella del personale docente di sostegno, spesso giudicata insufficiente, e perciò destinata all’apprendimento scolastico, ecc. Si tratta di un utile escamotage per dare maggiore aiuto al bambino o ragazzo con disabilità. È bene tuttavia tener presente che problematica non è soltanto l’assegnazione di risorse inferiori a quelle necessarie, poiché anche l’eventuale assegnazione di forme di assistenza in misura eccedente il necessario è contraria all’obiettivo della massima autonomia e dunque alla riduzione dello svantaggio.

## 2.11 • La formazione dei docenti di sostegno

Della **formazione dei docenti**, tra cui quelli di **sostegno**, si occupano due distinti decreti. Per la **scuola dell’infanzia e primaria** il D.Lgs. 66/2017 prevede all’art. 12 (nel Capo V) un “**corso di specializzazione** in pedagogia e didattica speciale per le attività di **sostegno didattico** e l’**inclusione scolastica**”. Il corso, attivato **presso le università** autorizzate dal MIUR, è **annuale** e prevede l’acquisizione di **60 crediti formativi universitari**, comprensivi di almeno **300 ore di tirocinio**. Accedono al corso, previo superamento di una prova d’accesso, esclusivamente gli aspiranti in possesso della laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria che abbiano conseguito **ulteriori 60 crediti formativi universitari** relativi alle didattiche dell’inclusione oltre a quelli già previsti nel corso di laurea. Il corso è programmato a livello nazionale dal MIUR in ragione del fabbisogno. Per la **scuola secondaria** il D.Lgs. 59/2017 prevede il superamento di un **concorso pubblico nazionale** e un successivo **percorso formativo triennale**, di cui un primo anno finalizzato al conseguimento del **diploma di specializzazione** in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l’inclusione scolastica, un secondo anno di formazione, **tirocinio e primo inserimento nella funzione docente**, un terzo anno di **formazione, tirocinio, e inserimento nella funzione docente** (il numero di ore di tirocinio sono determinate con apposito decreto ministeriale)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> La formazione dei docenti di sostegno, inizialmente affidata a *corsi biennali di specializzazione polivalente* - per alunni con handicap psicofisico e sensoriale (non vedenti e non udenti) - fu per diversi anni un impegno enorme e in molti casi svolto con qualità e con importanti risultati formativi. Furono utilizzati corsi istituiti precedentemente con D.P.R. 970/1975 (poi modificati con D.M. del 24/4/1986) per il personale docente delle scuole aventi particolari finalità (*scuole speciali* per i bambini da tre a cinque anni affetti da disturbi dell’intelligenza o del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali). Si trattava di corsi di 1150 ore in due anni, gestiti dai Provveditorati agli studi o da Enti e Istituti specializzati convenzionati con le Università, che prevedevano per ogni anno 300 ore di lezione, 150 ore di attività di approfondimento in gruppi guidati (“*dimensione operativa*”) e 200 ore di tirocinio nelle scuole. Nel 1996 la durata dei corsi veniva drasticamente ridotta a 450 ore e il titolo di specializzazione diveniva monovalente, escludendo l’handicap sensoriale (vista e udito) per limitarsi al solo handicap psicofisico (altri corsi, naturalmente, erano rispettivamente indirizzati agli handicap sensoriali); nel 2002 la formazione dei docenti di sostegno veniva affidata alle università (attraverso le SISS): corsi di 800 ore di formazione in due anni riservati a docenti già abilitati per la sola scuola secondaria



Per quanto riguarda gli **altri docenti** e i **dirigenti scolastici**, il D.Lgs. 66/2017, art. 13 (come previsto nella L. 107/2015, art. 1, comma 124) stabilisce che il piano di formazione contenuto nel PTOF preveda **attività formative sui temi pedagogici relativi all'inclusione**, soprattutto per i docenti nelle cui classi sono presenti alunni con disabilità e che siano svolte attività formative in tal senso a titolo di **formazione in ingresso e in servizio dei dirigenti scolastici**. Allo stesso modo devono essere previste attività formative “sugli **aspetti organizzativi, educativo-relazionali e sull'assistenza di base** in relazione all'inclusione scolastica” per il **personale ATA**, con **obbligo di partecipazione** da parte dello stesso.

## ■ 2.12 • Crescita generale della scuola in tema di integrazione delle situazioni di disabilità e di svantaggio

Maturarono diffusamente un clima e uno stile di attenzione e di intervento fattivo, con il fiorire di progetti, metodi ed esperienze educative e didattiche. Si diffuse la pratica, consueta per i docenti di sostegno e, per la verità, coerente con l'obiettivo di integrazione dell'alunno disabile, di svolgere momenti di attività didattica **includendo l'alunno disabile in piccoli gruppi di alunni con difficoltà**. Le aspettative e pretese dell'utenza si fecero più consapevoli e avanzate. Tutto questo ebbe un *effetto alone* anche sul modo di concepire, oltre alle situazioni di disabilità, quelle di alunni di difficile integrazione nella scuola a causa di condizioni personali o sociali di forte disagio. Si può dire che si impose nella società e nella scuola una **sensibilità generale volta effettivamente alla piena integrazione delle persone con disabilità nella scuola e nella società, e parallelamente di tutti gli alunni e studenti in situazione di disagio e di difficoltà di apprendimento**, mentre emergeva con la sua forte specificità la problematica relativa ai **D.S.A.**, per diversi anni inclusi in molti casi tra le situazioni di svantaggio con certificazione di handicap e assegnazione del docente di sostegno, benché il ricorso alla L. 104/1992 per i DSA non fosse appropriato, come ha poi stabilito in via definitiva la Legge 170/2010.

## ■ 2.13 • Aspetti problematici. Le linee Guida del 2009

Naturalmente, accanto alla crescita di consapevolezza e ai numerosi aspetti positivi, vanno registrati aspetti problematici numerosi e complessi. Una parte importante dei docenti di sostegno è sempre stata costituita da docenti privi del titolo di specializzazione e spesso anche di esperienza di insegnamento o privi, a volte, di attitudine pedagogica, incapaci di impostare e realizzare percorsi adeguati di crescita nell'apprendimento e nell'integrazione dell'alunno. Si diffusero alcune pessime abitudini, soprattutto salendo dalla scuola primaria ai gradi di scuola successivi. La difficoltà di ricordare o, in casi più impegnativi, di rendere compatibili l'attività del docente di sostegno rivolta all'alunno e quella generale rivolta alla classe ha da sempre portato

---

(poi anche per le scuole materna ed elementare). L'attuale decreto legislativo riprende il D.M. 249/2010, art. 13 che già stabiliva che la specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità si conseguisse esclusivamente presso le università (prevedendo un minimo di 60 crediti formativi e almeno 300 ore di tirocinio).

alla **tendenza ad associare il docente di sostegno alla emarginazione dell'alunno disabile piuttosto che realizzare l'integrazione dell'alunno**, con un eccesso di uscite dall'aula per attività da svolgere in sede separata, fino alla visione persino indecente, a volte, di docenti di sostegno in giro per la scuola per larga parte della mattinata insieme all'alunno disabile senza un preciso impegno educativo e didattico. Si diffuse, soprattutto presso istituti di secondo grado, la creazione di laboratori in cui raccogliere gruppi di alunni con disabilità per svolgerci le varie attività di apprendimento per gran parte dell'orario scolastico o praticamente per la sua totalità, realizzando così di fatto una **classe speciale** all'interno della scuola. Infine si riscontrano, ancor oggi, essenzialmente nella secondaria di secondo grado, casi di docenti di classe che stentano a riconoscere piena dignità al docente di sostegno, rivolgendosi al collega come a personale gerarchicamente subordinato o sostanzialmente estraneo alla classe. Su questi e altri punti critici hanno fatto nettamente chiarezza le **“Linee Guida del 2009 per l'integrazione degli alunni con disabilità”**, seguite alla L. 18/2009, con cui veniva ratificata dall'Italia la ricordata Convenzione ONU del 2006 (entrata in vigore nel 2008). Esse – molto citate in questo testo – regolano profondamente tutta la materia relativa all'integrazione degli alunni con disabilità, non mancando, come ricordato, di stigmatizzare una serie di pratiche che rappresentano punti critici nella realizzazione dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, costituendo un riferimento fondamentale per ampiezza e puntualità e per l'introduzione di nuovi strumenti nell'organizzazione dell'azione di integrazione (GLIR, accordi di programma regionali, ecc.). Vi viene presentato l'intero quadro di principi, criteri, adempimenti relativi all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, con riferimento puntuale al ruolo dei dirigenti scolastici, oltre che dei docenti di sostegno e curricolari come degli organismi di diversa natura istituiti dalla normativa italiana (ora parzialmente modificata con il D.Lgs. 66/2017).



## UNITÀ 2

# Test di verifica

1. È esatto dire che l'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana iniziò con la L. 118/1971, ma solo con la L. 517/1977 ebbe veramente luogo l'integrazione generalizzata delle persone disabili nella scuola comune? Perché?

.....  
.....

2. Indicare se le seguenti proposizioni sono vere o false:

Il tema centrale della L. 517/1977 è l'integrazione delle persone con disabilità, ma essa si occupa anche delle situazioni di difficoltà non associate a disabilità

V	F
---	---

Nella L. 517/1977 il problema della diversità della situazione di disabilità fu compreso all'interno del problema generale delle diversità nell'apprendimento

V	F
---	---

3. Indicare se le seguenti proposizioni sono vere o false:

L'Italia fu tra le prime ad avviare l'integrazione degli alunni con disabilità generalizzate nella scuola comune

V	F
---	---

L'Italia fu la prima ad avviare l'integrazione degli alunni con disabilità generalizzata nella scuola comune

V	F
---	---

4. La L. 517/1977 limitava l'integrazione alla sola scuola dell'obbligo (terza media). Quando e con quale atto giuridico l'integrazione scolastica dei disabili fu estesa alla scuola di secondo grado?

.....  
.....

5. Come fu introdotta l'espressione "insegnante di sostegno"?

.....  
.....

6. Qual è la legge fondamentale che regola i diritti delle persone con disabilità e come si chiama esattamente?

.....  
.....



7. **Gli accordi di programma regolano i rapporti tra quali entità?**  
.....  
.....
  
8. **Quali sono gli atti o documenti diagnostici e programmatori stabiliti dall'atto di indirizzo del 24/2/1994?**  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....
  
9. **Inizialmente il rapporto standard docente di sostegno-alunni era di uno a sei. Qual è il rapporto attuale?**  
.....  
.....
  
10. **Quale altro tipo di figura non di nomina statale si occupa dei disabili nella scuola con compiti di assistenza, ma spesso in modo da integrare l'azione dei docenti di sostegno?**  
.....  
.....
  
11. **I DSA furono spesso inclusi tra le situazioni di disabilità. È corretta tale impostazione?**  
.....  
.....
  
12. **In che relazione stanno la legge n. 18/2009 e le Linee Guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità?**  
.....  
.....



# i quaderni della DIDATTICA

Rivolto a chi già insegna o desidera intraprendere la professione di docente nella scuola di ogni ordine e grado, il volume costituisce un utile riferimento teorico-legislativo ed una guida pratica all'attività didattica finalizzata all'inclusione.

Il tema della diversità nell'apprendimento è profondamente maturato in questi decenni evolvendo verso il superamento della discriminante tradizionale tra alunni con disabilità e alunni senza disabilità per la realizzazione di una **scuola realmente inclusiva**, in grado di differenziare la propria azione in rapporto a tutte le situazioni di particolare difficoltà.

Questo volume intende offrire un **quadro di riferimento complessivo** della macrocategoria dei BES: partendo dalla **dimensione storica e normativa**, vengono affrontati gli **aspetti concettuali e operativi** del vasto orizzonte della didattica inclusiva per fornire una visione chiara e indicazioni concrete per l'azione educativa. La trattazione abbraccia tutte le situazioni comprese nella macrocategoria dei BES: disabilità, disturbi di apprendimento e altri disturbi condizionanti, svantaggio socioambientale, particolari condizioni psicologiche. Ampi, in particolare, i riferimenti al sostegno alle situazioni di disabilità e alla didattica relativa ai Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

La terza edizione di questo lavoro tiene conto delle **rilevanti novità** apportate dai decreti legislativi di attuazione della legge n. 107 del 13 luglio 2015, detta della "buona scuola"; in particolare, il volume è stato rivisitato alla luce del **decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66** "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità".

## ALTRI VOLUMI DI INTERESSE:

CC 3/2 • **SOSTEGNO DIDATTICO NELLE SCUOLE DI OGNI ORDINE E GRADO**



www.edises.it  
info@edises.it

 Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook  
[facebook.com/ilconcorsoacattedra](https://facebook.com/ilconcorsoacattedra)

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



€ 20,00

ISBN 978-88-9362-103-8



9 788893 621038