



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

STUDI E DOCUMENTI

Rivista on line

**DIES OPERA SCHOLAE: risorse per l'integrazione
dell'handicap nelle scuole dell'Emilia-Romagna**

Settembre 2018

n.22



Studi e Documenti - Rivista on line dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Comitato Tecnico Scientifico:

Stefano Versari - Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna
Giovanni Desco - Dirigente Ufficio IV - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna
Bruno Di Palma - Dirigente Ufficio I - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna
Francesco Orlando - Dirigente Ufficio II - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Comitato di redazione:

Chiara Brescianini - Dirigente Scolastico - USR-ER
Sergio Silvestrini - Direttore responsabile
Giuliana Zanarini - Editing - Ufficio III - USR ER
Roberta Musolesi - Segreteria di redazione - Ufficio III - USR ER
Francesco Valentini - Webmaster - CTS Bologna
Franco Frolloni - Webmaster - USR-ER

Indice

Abstract	4
Integrazione, inclusione e nuove tecnologie per la disabilità <i>Stefano Versari, Chiara Brescianini</i>	6
Sussidi didattici per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità <i>Rita Fabrizio</i>	17
Sussidi didattici, attrezzature e ausili tecnici per la didattica inclusiva <i>Roberta Musolesi</i>	22
Buone pratiche di utilizzo dei sussidi didattici <i>Maria Antonietta Difonzo</i>	31
Inclusione a 360°: la sfida degli ambienti di apprendimento <i>Giovanni Govoni</i>	45
Le scuole sedi dei Centri Territoriali di Supporto <i>Grazia Mazzocchi, Maria Teresa Proia</i>	53
<i>Repository on line</i> : come diffondere Unità di Apprendimento inclusive <i>Rita Fabrizio, Giuliana Zanarini</i>	63
Sitografia di riferimento <i>Giuliana Zanarini</i>	69

DIES OPERA SCHOLAE: risorse per l'integrazione dell'handicap nelle scuole dell'Emilia-Romagna

Abstract

Questo numero monografico di "Studi e Documenti", rivista *on line* dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, approfondisce i temi dell'uso dei sussidi per la didattica degli studenti con disabilità, delle scuole sedi dei Centri Territoriali di Supporto e della diffusione di Unità di Apprendimento inclusive (*Repository on line*).

Parole chiave

Integrazione e inclusione,
Centri territoriali di Supporto,
azioni formative, sussidi didattici,
tecnologie, disabilità

Il tema viene sviluppato da differenti punti di vista (normativo, educativo, tecnologico e metodologico-didattico) per accrescere la conoscenza dell'uso di sussidi non solo come *devices*, ma come *oggetti intenzionali* di una progettualità didattica inclusiva.

Abstract

English Version

Keywords

Integration and inclusion,
Territorial Support Centers,
training activities, teaching aids,
technologies, disability

DIES OPERA SCHOLAE: resources for the integration of disabilities in the schools of Emilia-Romagna

This monographic issue of "*Studi e Documenti*", the *on line* magazine of *Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*, explores these topics: the use of educational subsidies for students with disabilities, the Territorial Support Centers and dissemination of inclusive units of learning (*Repository on line*).

The topics are developed from different points of view (normative, educational, technological and methodological-didactic) to enrich the meaning of the teaching aids that are not considered only as devices, but as intentional objects of an inclusive didactic planning.

Integrazione, inclusione e nuove tecnologie per la disabilità

di
Stefano Versari

Direttore Generale - Ufficio Scolastico
Regionale per l'Emilia-Romagna
versari@istruzioneer.gov.it

di
Chiara Brescianini

Dirigente Scolastico - Ufficio Scolastico
Regionale per l'Emilia-Romagna
brescianini@istruzioneer.gov.it

Parole chiave:

integrazione, inclusione, tecnologie,
metodologie, formazione

Keywords:

integration, inclusion, technologies,
methodologies, training

1. Integrazione e inclusione, piccola storia di un *misunderstand*

I termini integrazione e inclusione, in ambito scolastico e con riferimento alla disabilità, vengono talora utilizzati in contrapposizione fra loro, talaltra quale evoluzione il secondo dal primo. Le questioni semantiche e le evoluzioni lessicali non sono da trascurarsi, perché l'uso sociale della parola esprime il sentire diffuso, da cui ha origine lo stesso agire concreto.

Riandare al significato di queste due parole, integrazione e inclusione, può aiutare a capire che la questione concerne, al fondo, un sapere scientifico tutto sommato incerto, in fase di rapida evoluzione.

L'integrazione, con valore reciproco, significa integrarsi a vicenda, unione, fusione di più elementi o soggetti che si completano l'un l'altro, spesso attraverso il coordinamento dei loro mezzi, delle loro risorse, delle loro capacità. L'inclusione è l'atto, il fatto di includere, cioè di inserire, di comprendere in una serie, in un tutto (spesso contrapposto a esclusione)¹. Unire,

fondere, da un lato, inserire, comprendere, dall'altro lato. Così sintetizzata - e semplificata - la differenziazione fra integrazione e inclusione pare dunque, dal punto di vista semantico, un fraintendimento, un *misunderstand*.

Volendo tentare una specificazione nel campo della disabilità, potremmo dire che l'inclusione pare potersi riferire all'obiettivo di partecipazione della persona disabile al contesto scolastico; l'integrazione, invece, pare più propriamente riferirsi alle azioni da attivarsi in relazione allo specifico handicap certificato, per consentire il percorso scolastico possibile.

¹ www.treccani.it/vocabolario/.

Come che sia, Andrea Canevaro, con efficace linguaggio figurato, chiarisce che "il nostro percorso ha incontrato tre parole: inserimento, integrazione, inclusione. Hanno un rapporto fra loro come le bambole di una matrioska, una dentro l'altra. E, soprattutto, non vanno lette come una successione di cancellature e sostituzioni. Ciascuna richiama le altre due e le contiene o anticipandole o riassumendole"².

Giova a questo punto recuperare il ragionamento del linguista Tullio De Mauro, secondo cui le radici dei fraintendimenti linguistici sulla disabilità derivano dai "molti fattori di altro ordine che si intrecciano alla scelta di parole nel campo semantico della disabilità. In attesa di studi specialistici d'insieme che analizzino la storia di questo campo nelle diverse lingue, le considerazioni ben fondate sono solo di primissima approssimazione [...]. L'intero campo di espressioni è necessariamente in movimento sia nell'uso comune, sia a livello specialistico internazionale, come mostra il succedersi di classificazioni e riclassificazioni [...]. Nel 2006 nel documento della Convenzione dell'assemblea Onu emerge la difficoltà di trovare una buona definizione unitaria per tutelare i «diritti delle persone con disabilità» [...]. A mano a mano troveremo le parole giuste per capire e farci capire in una prospettiva che è profondamente nuova"³.

In sostanza, come osserva l'Accademia della Crusca, "se nell'uso si avverte tanto l'inadeguatezza dei termini più consolidati (handicappato) o semanticamente «difettivi» (disabile), quanto dei loro sostituti pro-positivi (diversamente abile, diversabile), occorre accettare una complessità che tenga conto dell'evoluzione del dibattito e della varietà dei contesti e delle situazioni d'uso"⁴.

Lo stesso assetto normativo non pare avere formulato una scelta linguistica: la Legge 104/1992 introduce nell'ordinamento il principio di "integrazione scolastica degli alunni con handicap certificato" e il Decreto Legislativo 66/2017 introduce nell'ordinamento "l'inclusione scolastica, che risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno". Allo stato coesistono dunque entrambe le accezioni di integrazione dell'handicap e di inclusione del disabile, perché, nella sostanza, non si è sviluppato un concreto dibattito culturale sulla questione e, come già osservava Tullio De Mauro, le espressioni sono tuttora "in divenire".

² R. Caldin, F. Montuschi, A. Canevaro, *Il contributo culturale della Rivista "Studium Educationis" alla Pedagogia Speciale. Dimensioni concettuali e aree di ricerca*, Studium Educationis, anno XVII - n. 2 - giugno 2016, Pensa Multimedia, Lecce.

³ "La lunga marcia delle parole", intervista a Tullio De Mauro, in Superabile magazine, anno 1, n. 2, febbraio 2012, editore INAIL

⁴ <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/meglio-handicappato-portatore-handicap-disab>.

2. Lo sfondo integratore per la persona disabile

L'attenzione all'inclusione della persona e all'integrazione scolastica dell'handicap rappresenta - almeno "tentativamente" - una delle caratteristiche distintive della scuola italiana e pone all'azione didattica ed educativa una sfida quotidiana: mettere in campo strategie di insegnamento in grado di concretizzare il principio di personalizzazione, cioè rispondere ai bisogni degli alunni disabili - così come con Disturbi Specifici di Apprendimento, con altre difficoltà o disturbi evolutivi, con svantaggio sociale e culturale o normodotati -, innalzando al massimo possibile per ciascuno i livelli di apprendimento.

In altri termini, si tratterebbe di ripensare la didattica nella logica dello *sfondo integratore*, che significa "creare le condizioni necessarie a orientare il percorso formativo, procedendo in un continuo processo di verifica, valutazione e autovalutazione. L'educatore ha dunque il compito di sostenere gli autonomi processi di organizzazione cognitiva dei bambini attraverso la disposizione di elementi di «sfondo» che facilitino l'attività degli alunni stessi, senza però sostituirsi ad essi. Il rapporto educativo prevede una continua mediazione tra insegnante e alunno, in modo che quest'ultimo possa divenire attore del proprio percorso educativo. Nello sfondo integratore anche gli alunni con disabilità trovano facilmente il proprio spazio di espressione: tale strumento didattico, infatti, possiede un ampio potere relazionale, è cioè capace di favorire il raccordo, la relazione tra abilità, spazi, momenti e linguaggi diversi"⁵.

L'adozione di una prospettiva inclusiva impone dunque di ripensare la progettazione curricolare per renderla flessibile, aperta a differenti abilità e attenta al potenziamento delle competenze possibili per ciascuno studente. Non vi è comunque molto da dire in termini di enunciazioni teoriche. La questione reale - oggettivamente complessa - è realizzare, e nel caso correggere sulla scorta dell'esperienza, quanto indicato dalla pedagogia:

- individuare, sviluppare e potenziare le possibili autonomie di vita, di studio, di apprendimento e comunicativo-relazionali, verificando e innovando costantemente la didattica nella logica della personalizzazione;
- coinvolgere la comunità educante nel percorso scolastico della persona disabile: il docente di sostegno e l'intero consiglio di classe sono corresponsabili del percorso educativo di istruzione e orientano la strutturazione delle attività didattiche ai bisogni del singolo alunno, così come del gruppo classe; il docente di sostegno, specialista dell'integrazione e contitolare del gruppo classe, d'intesa con la famiglia, definisce il percorso

⁵ voce *Sfondo Integratore* in L. d'Alonzo (a cura di), *Ontologia special education*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, in:

[http://www.ontologie-pensamultimedia.it/images/stories/maps/Special%20Education/DIM.](http://www.ontologie-pensamultimedia.it/images/stories/maps/Special%20Education/DIM.%20METODOLOGICA__metodi%20per%20l'agire%20educativo__lemmi_.pdf)

[%20METODOLOGICA__metodi%20per%20l'agire%20educativo__lemmi_.pdf/](#)

[Metodi%20per%20il%20cambiamento%20e%20lo%20sviluppo_strumenti_sfondo%20integratore.pdf.](#)

specifico per l'alunno disabile; il gruppo dei pari costituisce, entro l'articolato tessuto relazionale, terreno di possibile maturazione delle capacità di comunicazione, di relazione, delle *soft skills*;

- evitare di realizzare, all'interno delle classi, "mini-classi" separate, delegate a uno o più docenti (di sostegno o comunque di riferimento): si reintrodurrebbe in questo modo, nei fatti, una sorta di "classe speciale" interna alla classe.

Il "come" realizzare le indicazioni pedagogiche sommariamente riassunte è compito dei docenti, competenti sulle specifiche situazioni. Non è possibile "predefinire" una ricetta valevole per tutti, in tutti i contesti, in considerazione della multiformità e complessità del vasto mondo delle persone con disabilità. È però necessario che tutti i docenti posseggano la propria valigia degli strumenti, con cui porre mano alle mutevoli sfide della realtà.

3. Un lessico diffusamente condiviso

Dopo 50 anni di norme in tema di inclusione, integrazione, inserimento scolastico, l'accoglienza degli alunni disabili nelle scuole dell'Emilia-Romagna appare valore diffusamente condiviso. Non mancano certo limiti e carenze su cui intervenire. Colpisce positivamente, comunque, che nei numerosi momenti di incontro con docenti, dirigenti scolastici, famiglie e studenti vengano costantemente richiamati i motivi che confermano nella scelta dell'integrazione dell'handicap, documentando l'esistenza di un lessico sociale condiviso dell'inclusione scolastica del disabile. Lessico che qui si tenta di formalizzare con alcuni termini fondativi:

- opportunità di dialogo

L'incontro con l'altro - sia esso disabile o meno -, per sua natura diverso da sé, è caratteristica propria della condizione umana e costituisce opportunità di crescita, condizione per realizzare il *dia-logos* con l'altro, nelle forme possibili.

- capacità pro-sociali

L'integrazione dell'handicap è valore aggiunto per la comunità scolastica, perché consente di sviluppare capacità pro-sociali, di empatia ed emotivo-relazionali mediante l'incontro con il limite e la sofferenza.

- educazione all'imperfezione

In un contesto sociale volto all'omologazione e all'"eterna giovinezza", nel disconoscimento dell'ineluttabile decadimento, la disabilità consente l'incontro con l'imperfezione e la caducità della condizione individuale. Viene così favorita anche la dotazione di qualche strumento di *scaffolding* in più rispetto alle proprie imperfezioni.

- gratuità dell'accoglienza

L'uso/abuso della rete evidenzia una diffusa maleducazione e mancanza di regole e di rispetto. Il contatto quotidiano con la disabilità, mediato dall'adulto, consente di sperimentare la gratuità dell'intenzionalità educativa. Si sperimentano

così capacità sostanziali di accoglienza ed educazione alla cittadinanza, valevoli molto e più del dichiarato.

- contenimento dell'ego

L'adolescenza e la preadolescenza sono caratterizzate da un forte egocentrismo di ritorno, imperniato sull'individualità e sui vissuti soggettivi. Quale l'antidoto ad un eccessivo protagonismo dell'"io"? Lavorare insieme, con azioni ancorate al quotidiano. La disabilità costituisce un formidabile *trait d'union* dall'*IO* al *NOI* come comunità educante.

- prendersi cura

La costruzione di reti sociali genitori-scuola può in qualche misura sostenere le stesse ansie dei genitori rispetto alla disabilità e a timori circa i possibili esiti nel quadro diagnostico e prognostico dei propri figli.

- personalizzazione

Personalizzare l'insegnamento significa prendere in carico le caratteristiche individuali, sociali e funzionali di ciascuno. Il "tutto" del loro essere persona. L'integrazione dell'handicap richiede certo passaggi di formalizzazione. Questi però non esauriscono l'onere educativo. Occorrono anche unità di apprendimento che prevedano il cosa, il come, il quando e il perché delle scelte didattiche che la professionalità del docente ha valutato - e condiviso, anche con i genitori - di attivare.

In sintesi, l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, atto dovuto normativamente oltre che eticamente, contribuisce pure a potenziare gli strumenti cognitivi, emotivo-relazionali e comunicativi di tutti gli studenti, dei docenti e delle famiglie coinvolte nella comunità professionale ed educante.

4. La crescita delle disabilità e quali disabilità

Nella sezione del sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna www.istruzioneer.gov.it è possibile prendere visione dei *Fact Sheet* dedicati alle informazioni sulle scuole dell'Emilia-Romagna, fra cui quello relativo a *Studenti e Studenti disabili*. Si tratta di oltre 17.000 studenti certificati con handicap, pari a circa il 2% della popolazione scolastica di scuola statale, con un aumento nel quindicennio di oltre il 75% di studenti disabili sul totale degli studenti.

In questi anni fra le ragioni dell'aumento vi è sicuramente l'incremento di sopravvivenza di neonati con gravissimi quadri di disabilità, grazie a nuove tecniche di cura, così come la drastica crescita dell'età di concepimento. Queste nuove situazioni non paiono però, al momento, spiegare da sole la grande crescita quantitativa di certificazioni di handicap. È nota anche la crescita significativa di alcune tipologie di disturbi, fra questi in particolare i disturbi dello spettro autistico, per ragioni che la sanità ancora non riesce a spiegare compiutamente. A

questo proposito va segnalato che il fenomeno è diffuso a livello internazionale. È interessante notare che alcuni studi scientifici svolti negli Stati Uniti⁶ mostrano quanto sia significativa la varianza fra l'etnia "bianca e non ispanica" rispetto all'etnia ispanica: in quest'ultima, basse condizioni economiche, culturali, sociali e la diffusa presenza di giovani privi di cittadinanza, comportano, nella sostanza, l'assenza di diagnosi che, al contrario, si realizza sempre più diffusamente per i primi. Si tratta di comprendere se queste condizioni possano trovare un qualche corrispettivo in aree italiane come l'Emilia-Romagna, caratterizzate da una ingente percentuale di studenti privi di cittadinanza italiana. Così fosse, sarebbe da attendersi una futura ulteriore crescita di queste certificazioni, in corrispondenza con la crescita delle condizioni economiche, culturali e sociali delle famiglie immigrate.

Si osserva anche una quota di certificazioni apparentemente rilasciate dalla Sanità a studenti "in difficoltà", sulla base del convincimento che in questo modo riceveranno aiuti cui altrimenti non accedrebbero.

Migliori strumenti diagnostici e clinici, crescita dell'età al momento del concepimento, maggiore sensibilità sociale, unitamente a fattori medici non ancora sufficientemente studiati (ad esempio, probabili differenze nelle valutazioni di certificazione delle Commissioni di accertamento della disabilità istituite presso le diverse Aziende Sanitarie) sono a fondamento della crescita di certificazioni di handicap. Non è dato però sapere quanto incida su tutto questo l'apparente tendenza alla medicalizzazione delle difficoltà e delle sofferenze, ben oltre l'handicap, così da spostare il problema dalle azioni personalizzate di protezione e accompagnamento a quello delle "nuove patologie".

Ad ogni modo, tornando ai "numeri" descrittivi della realtà, il *focus* sull'anno scolastico 2018-19 descrive la seguente situazione in Emilia-Romagna ([link](#)): gli studenti di scuola statale sono complessivamente 549.148, in leggerissimo aumento rispetto all'a.s. 2017-18, e gli studenti con disabilità sono 17.530, in aumento del 4,35% rispetto al precedente anno scolastico 2017-18.

⁶ <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data/index.html>. Nel medesimo sito è fra l'altro reperibile un elenco di alcune fra le più rilevanti indagini scientifiche in lingua inglese svolte negli ultimi quarant'anni, dalle quali emerge la progressiva rilevante crescita, in tutti i Paesi indagati, delle diagnosi di disturbo dello spettro autistico: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/ASDPrevalenceDataTable2016.pdf>.

Tabella 1 - Alunni totali e alunni con handicap (valori assoluti e variazione percentuale rispetto all'a.s. precedente). SCUOLA STATALE. Emilia-Romagna. A.s. 2018-2019

Provincia	2018/19		2017/18		variazione % 2018/19 vs 2017/18	
	Alunni	di cui Alunni con handicap	Alunni	di cui Alunni con handicap	Alunni	di cui Alunni con handicap
Bologna	117.738	3.754	117.256	3.735	0,41%	0,51%
Ferrara	38.826	1.478	38.826	1.426	0,00%	3,65%
Forlì-Cesena	52.448	1.237	52.606	1.169	-0,30%	5,82%
Modena	95.526	3.069	95.484	2.848	0,04%	7,76%
Parma	54.360	1.642	54.179	1.592	0,33%	3,14%
Piacenza	35.578	1.071	35.629	1.004	-0,14%	6,67%
Ravenna	46.361	1.426	46.317	1.341	0,09%	6,34%
Reggio-Emilia	66.155	2.544	66.346	2.472	-0,29%	2,91%
Rimini	42.156	1.309	42.380	1.212	-0,53%	8,00%
Totale	549.148	17.530	549.023	16.799	0,02%	4,35%

Fonte Dati: Organico di fatto (dati aggiornati al 03/09/2018) per l'a.s. 2018/19; organico di fatto (dati definitivi) per l'a.s. 2017/18.

Nell'a.s. 2018-19 sono 9.625 i docenti di sostegno, il 17% del totale docenti, pari a 56.081. Merita evidenziare che dal 2010/11 - anno scolastico in cui si sono dispiegati per la prima volta gli effetti della Sentenza della Corte Costituzionale 80/2010 - il numero complessivo dei posti di sostegno in Emilia-Romagna è aumentato in misura superiore alle diagnosi di disabilità. Di conseguenza è drasticamente calato negli anni il rapporto alunni certificati/insegnanti di sostegno: nel 2015-16 era del 2,08, nel 2019-20 sarà pari a 1,77 (a seguire, rappresentazione grafica di quanto ora descritto).

Grafico 1 - Raffronto tra aumento posti di sostegno e aumento alunni certificati

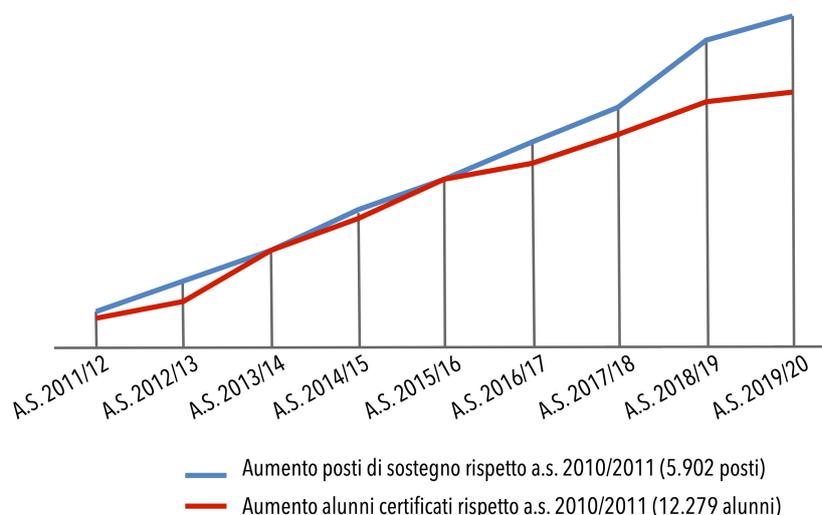
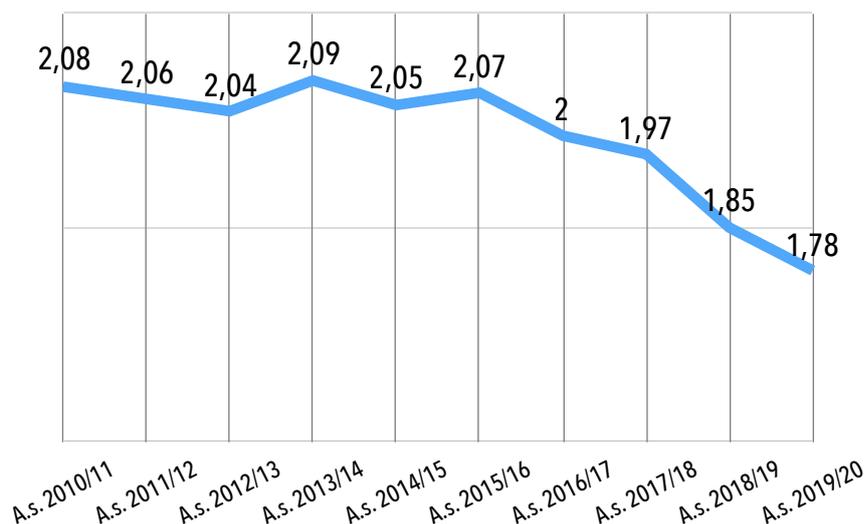


Grafico 2 - Rapporto alunni certificati/totale posti di sostegno



Un ultimo richiamo merita la questione: quali disabilità?

Le diagnosi vengono formulate dalla Sanità adottando l'ICD10 (*International Classification of Diseases*), che è la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, stilata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS-WHO). Nella fase di elaborazione vengono esplorati i seguenti assi diagnostici:

1. Asse Disturbi psichiatrici
2. Asse Disturbi specifici dello sviluppo
3. Asse Ritardo mentale

4. Asse Sindromi organiche associate
5. Asse Fattori influenzanti lo stato di salute e il ricorso ai servizi sanitari.

È qui il caso di rammentare che dal 1° settembre 2019 Legge 145/2018, art.1 co.1138), in attuazione del D.lvo 13 aprile 2017 n. 66, avente per oggetto "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", successivamente all'accertamento della condizione di disabilità andrà redatto un Profilo di Funzionamento secondo il modello ICF dettato dall'OMS.

Se torniamo al tema della "diagnosi", in attesa del perfezionamento dell'anagrafe degli studenti disabili predisposta dal MIUR - anagrafe che consentirà una fotografia in simultanea e in evoluzione storica delle diagnosi, anche in relazione ai dati a disposizione del Servizio Sanitario Regionale -, assistiamo all'aumento delle patologie comunicative (area "autismo e disturbo pervasivo dello sviluppo"), delle diagnosi di "disturbo del comportamento" e aree affini, dell'ampio panorama di diagnosi legate al ritardo mentale e al *borderline* cognitivo.

Si tratta di disabilità che costituiscono sfide intense per l'insegnamento e che richiedono il rinnovamento degli ambienti di apprendimento, con innovazioni metodologico-didattiche capaci di superare la lezione frontale e di utilizzare le molteplici nuove tecnologie disponibili.

5. Inclusione con le tecnologie... un matrimonio possibile?

A questo punto giungiamo al cuore della questione trattata in questo numero della rivista *on line* "Studi e Documenti". Le tecnologie appartengono al vissuto quotidiano ed è complesso, se non impossibile, immaginare un'esistenza priva di strumenti di facilitazione, dalla ricerca vocale alla guida assistita, al *mapping* per trovare un luogo geografico! In ambito scolastico la sfida consiste nel sostenerne l'utilizzo consapevole, intenzionale e proficuo, per migliorare l'apprendimento degli studenti e coadiuvare i docenti nell'insegnamento.

Le facilitazioni di vita consentite dalle nuove tecnologie sono ancora più significative per persone che hanno difficoltà, siano esse disabili, anziane o con problematiche diverse; si pensi ad esempio a quanto la domotica abbia reso qualitativamente migliore la gestione della propria abitazione da parte di persone non autosufficienti.

Nei contesti scolastici e di studio in generale ciò può significare, a seconda dei casi, una maggiore autonomia nell'impostare il *setting* di lavoro, la possibilità di fruire dell'insegnamento in modo maggiormente attivo, una leva di integrazione e relazione con i compagni e con gli adulti. È dunque strategico l'utilizzo delle nuove tecnologie per fornire soluzioni ai problemi che incontrano le persone con disabilità in ambito scolastico.

Affinché si realizzi quanto sopra indicato, non è condizione sufficiente, seppure necessaria, la dotazione strumentale. È pure imprescindibile disporre di strumenti di accompagnamento e di formazione che consentano una piena armonizzazione fra il quotidiano agito didattico e la potenza dello strumento tecnologico. Per meglio comprendere, si pensi, ad esempio, allo strumento "Lavagna Interattiva Multimediale" (LIM), ampiamente e massicciamente presente nelle classi dell'Emilia-Romagna. Se la LIM viene usata come tradizionale lavagna in ardesia, senza coinvolgerne nell'utilizzo gli alunni (interattività) e senza saperne sfruttare appieno le componenti di suono, retroazione, proazione, multipagina etc. (multimedialità), nulla cambia in sostanza nell'attività quotidiana della vita della scuola.

Occorre più che mai la stretta interrelazione di competenze differenziate:

- l'approfondita conoscenza di strumenti tecnologici esistenti (anche *freeware*), peraltro in permanente divenire;
- la capacità di integrazione delle tecnologie con le unità di apprendimento predisposte per gli alunni e intenzionalmente progettate dai docenti;
- la declinazione e personalizzazione degli strumenti e del loro utilizzo per ciascun alunno, con particolare riferimento all'utilizzo condiviso dei *device* per evitare l'isolamento digitale ovvero il *digital divide* dell'alunno con disabilità.

Affinché un ambiente didattico possa connotarsi come "inclusivo" è necessario che ogni attività proposta sia pienamente accessibile e fruibile da parte di tutti, compresi ovviamente gli studenti con disabilità. Le tecnologie digitali costituiscono, in tal senso, un fondamentale supporto per l'insegnante. Per questo devono divenire parte ineludibile della "cassetta degli attrezzi" cui ogni docente deve ricorrere per impostare la relazione con l'allievo, per veicolare informazioni e saperi e per mettere in atto una didattica multicanale e multimediale, in grado, cioè, di utilizzare differenti "media" per comunicare il sapere e stimolare differenti canali sensoriali e codici linguistici.

A ben vedere, quanto fin qui accennato non costituisce una novità per la scuola. Già nel 1992 - ai sensi dell'articolo 13, comma 1, lettera b) della Legge 5 febbraio 1992, n. 104 - sono stati definiti come sussidi didattici gli strumenti, le attrezzature tecniche e le altre forme di ausili impiegati nell'ambito delle tecnologie assistive per la didattica inclusiva. I sussidi sono impiegati per finalità di compensazione di *deficit*, come nel caso delle tecnologie per le persone non vedenti, ipovedenti o con disabilità motorie; di sviluppo delle potenzialità individuali, come, ad esempio, nel caso dell'uso di tecnologie a supporto dell'apprendimento delle persone con *deficit* intellettivo; di supporto all'inclusione scolastica e alla piena partecipazione alle attività della classe; di supporto alla comunicazione.

In conclusione, formazione e didattica sono le parole chiave per l'integrazione dell'handicap a scuola, che hanno suggerito la redazione di questo numero monografico di "Studi e Documenti", rivista *on line* dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Ci si è qui proposti di approfondire il tema dell'uso intenzionale e strategico dei sussidi per la didattica degli studenti con disabilità. Il tema viene sviluppato da differenti punti di vista (normativo, didattico, tecnologico e organizzativo) con un orizzonte culturale unitario: il sussidio, infatti, non costituisce un semplice "device", quanto piuttosto un corpo intenzionale e strategico della progettualità didattica. Saremo grati a chi invierà proprie riflessioni, integrazioni, come anche pareri divergenti, su quanto scritto in queste pagine.

Buona lettura e buon "lavoro" scolastico!

Sussidi didattici per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità

di

Rita Fabrizio

Già in servizio presso l'Ufficio III - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
fabrizio@istruzioneer.gov.it

Parole chiave:

Centri territoriali di Supporto, azioni formative, sussidi didattici, tecnologie, consulenza

Keywords:

Territorial Support Centers, training activities, teaching aids, technologies, consulting

Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.63 *"Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera f), della legge 13 luglio 2015, n. 107"* ha previsto lo stanziamento di 10 milioni di euro per gli anni scolastici 2017/18-2018/19 e 2019/20, finalizzati all'acquisto di sussidi didattici per le scuole che accolgono studenti con disabilità per garantire a tutti il diritto allo studio. Nello specifico, l'articolo 7 *"Libri di testo e strumenti didattici"* al comma 3 recita *"Per ciascuno degli anni scolastici 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020 sono stanziati 10 milioni di euro per sussidi didattici di cui all'articolo 13, comma 1, lettera b) della legge 5 febbraio 1992,*

n. 104, per le istituzioni scolastiche che accolgano alunne e alunni, studentesse e studenti con abilità diversa, certificata ai sensi della legge 5 febbraio 1992, n. 104. Al maggiore onere si provvede mediante corrispondente riduzione del Fondo di cui all'articolo 1, comma 202, della legge 13 luglio 2015, n. 107".

1. Le norme che regolamentano i sussidi didattici per gli alunni con disabilità

- **Legge 5 febbraio 1992, n.104 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"**

Art.13 Integrazione scolastica: *"L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza, fermo restando quanto previsto dalle leggi 11 maggio 1976, n. 360, e 4 agosto 1977, n. 517, e successive modificazioni, anche attraverso:*

omissis

*b) la dotazione alle scuole e alle università di **attrezzature tecniche** e di **sussidi didattici** nonché di ogni altra forma di **ausilio tecnico**, ferma restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzioni con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione e adattamento di specifico materiale didattico omissis".*

Pertanto in base all'articolo 13⁷ comma 1 lettera b della Legge 104 del 1992, le scuole devono essere dotate di **attrezzature e ausili, anche tecnologici, per l'integrazione scolastica degli alunni e studenti con disabilità**.

- Il **Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (Testo Unico della scuola)** ribadisce all'Art. 315 - Integrazione scolastica - che *l'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado si realizza, fermo restando quanto previsto dagli articoli 322 e seguenti anche attraverso:*

omissis

*b) la dotazione alle scuole di **attrezzature tecniche** e di **sussidi didattici** nonché di ogni altra forma di **ausilio tecnico**, ferma restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzioni con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione e adattamento di specifico materiale didattico.*

omissis

- La **Convenzione Internazionale sui diritti delle persone con disabilità-ONU**⁸ prevede all'art.4 "Obblighi generali" che gli Stati si impegnano:

omissis

g) Ad intraprendere o promuovere ricerche e sviluppo, ed a promuovere la disponibilità e l'uso di nuove tecnologie, incluse tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ausili alla mobilità, dispositivi e tecnologie di ausilio, adatti alle persone con disabilità, dando priorità alle tecnologie dai costi più accessibili".

- **Decreto legislativo 13 aprile 2017 n.66 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107"**⁹, all'art.3 "**Prestazioni e competenze**" comma 6 "*Ai sensi dell'articolo 315, comma 1, lettera b), del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 e dell'articolo 13, comma 1,*

⁷ http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l104_92.html art.13. Integrazione scolastica.

⁸ Legge 3 marzo 2009 n. 18 (Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità: <http://www.superando.it/files/2015/11/convenzione-onu-diritti-persone-con-disabilita.pdf>.

⁹ http://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario.

lettera b), della legge 5 febbraio 1992, n. 104, lo Stato, le Regioni e gli Enti locali garantiscono l'accessibilità e la fruibilità dei sussidi didattici e degli strumenti tecnologici e digitali necessari per l'inclusione scolastica".

Pertanto sono lo Stato, le Regioni e gli Enti Locali a dover garantire l'accessibilità e la fruibilità dei sussidi e degli strumenti necessari per l'integrazione scolastica.

2. Sussidi didattici

Per dare attuazione a quanto indicato all'art.7 del D.lgs 63/2017 l'Amministrazione Centrale - Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione - Ufficio II ha emanato il Decreto Dipartimentale 5 dicembre 2017, n.1352 per definire *"Criteri e modalità per l'erogazione dei finanziamenti finalizzati all'acquisto di sussidi didattici, di cui all'articolo 13, comma 1, lettera b) della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per le istituzioni scolastiche che accolgono alunne e alunni, studentesse e studenti con abilità diversa, certificata ai sensi della legge 5 febbraio 1992, n. 104, nonché le modalità di erogazione del servizio, di individuazione dei beneficiari e di monitoraggio".*

Nello specifico, all'art.2 si precisa che *"Ai fini del presente decreto, si applica la seguente definizione: per «sussidi didattici, di cui all'articolo 13, comma 1, lettera b) della legge 5 febbraio 1992, n. 104» si intendono «sussidi didattici e attrezzature tecniche nonché ogni altra forma di ausilio tecnico nell'ambito delle tecnologie assistive per la didattica inclusiva»".*

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna con Nota del 10 gennaio 2018, prot. 399 *"AVVISO - Presentazione di progetti di inclusione scolastica con previsione di utilizzo di sussidi didattici, in riferimento al Decreto Dipartimentale del 5 dicembre 2017, n.1325"* ha avviato la procedura indicata dal D.D. 1352/2017 per la presentazione dei progetti da parte delle scuole dell'Emilia-Romagna.

Specificando nel suddetto AVVISO al punto 3 che:

3. Definizione di "sussidio"

Per la definizione del significato del termine "sussidio" si rimanda a quanto definito all'art. 1 comma 2 del citato Decreto Dipartimentale n.1352/2017, precisando che i sussidi possono avere:

- finalità di compensazione di *deficit* (ad esempio le tecnologie per le persone non vedenti o ipovedenti o per persone con disabilità motorie),
- finalità di sviluppo delle potenzialità individuali (ad esempio le tecnologie a supporto dell'apprendimento delle persone con disabilità intellettiva),
- finalità di supporto all'inclusione scolastica e alla piena partecipazione alle attività della classe,
- finalità di supporto alla comunicazione.

Con il termine "sussidi" o con l'espressione "tecnologie" non sono da intendersi solamente le nuove tecnologie digitali o informatiche, ma anche strumenti o materiali didattici a bassa tecnologia, che comunque possano assolvere il compito di supportare l'apprendimento degli alunni certificati.

3. Ausili e tecnologie assistive

Gli **ausili** sono strumenti che possono essere utili per prevenire, compensare, alleviare o eliminare una menomazione o una disabilità o nel recupero di una funzione corporea, nel favorire le attività della vita quotidiana e la partecipazione alla vita sociale. A questo proposito la Legge 104/1992 all'articolo 7 "Cura e riabilitazione" ripone in capo al Servizio sanitario nazionale:

Art.7 comma 1- La cura e la riabilitazione della persona handicappata si realizzano con programmi che prevedano prestazioni sanitarie e sociali integrate tra loro, che valorizzino le abilità di ogni persona handicappata e agiscano sulla globalità della situazione di handicap, coinvolgendo la famiglia e la comunità. A questo fine il Servizio sanitario nazionale, tramite le strutture proprie o convenzionate, assicura:

- a) gli interventi per la cura e la riabilitazione precoce della persona handicappata, nonché gli specifici interventi riabilitativi e ambulatoriali, a domicilio o presso i centri socio-riabilitativi ed educativi a carattere diurno o residenziale di cui all'articolo 8, comma 1, lettera l);
- b) la fornitura e la riparazione di apparecchiature, attrezzature, protesi e sussidi tecnici necessari per il trattamento delle menomazioni.

Inserendo inoltre nel nomenclatore-tariffario¹⁰ ausili tecnici e attrezzature che permettano di compensare le difficoltà delle persone con disabilità.

Articolo 34 "**Protesi e ausili tecnici**" comma 1. Con decreto del Ministro della sanità da emanare, sentito il Consiglio sanitario nazionale, entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, nella revisione e ridefinizione del nomenclatore-tariffario delle protesi di cui al terzo comma dell'articolo 26 della Legge 23 dicembre 1978, n. 833, vengono inseriti **apparecchi e attrezzature elettronici e altri ausili tecnici che permettano di compensare le difficoltà delle persone con handicap fisico o sensoriale.**

Infine, le **tecnologie assistive** possono comprendere sia i sussidi didattici sia gli ausili e sono realizzate per rendere accessibili e usabili i prodotti informatici (*hardware* o *software*) a persone con disabilità.

¹⁰ Il Nomenclatore Tariffario è il documento emanato e periodicamente aggiornato dal Ministero della Salute che stabilisce la tipologia e le modalità di fornitura di protesi e ausili a carico del Servizio Sanitario Nazionale. Ultimo aggiornamento con il DPCM 12 gennaio 2017 e allegati: <https://www.disabili.com/legge-e-fisco/speciali-legge-a-fisco/nomenclatore-tariffario>.

Con Nota del 24 luglio 2015 n. 4868 la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione ha sottoscritto un accordo di collaborazione con la Rete nazionale dei centri di consulenza sugli ausili informatici ed elettronici (GLIC) per favorire *l'inclusione degli studenti attraverso l'uso delle tecnologie assistive*.

Sussidi didattici, attrezzature e ausili tecnici per la didattica inclusiva

di

Roberta Musolesi

Docente presso l'Ufficio III-Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
musolesi@istruzioneer.gov.it

Parole chiave:

sussidi didattici, ausili tecnici, didattica inclusiva

Keywords:

teaching aids, technical aids, inclusive education

1. Definizioni

Il termine "sussidio" deriva dal latino *subsidium* ed ha un significato oscillante tra quello generico di "mezzo" e quello più specifico di "aiuto". In particolare il sussidio didattico si configura come il mezzo, lo strumento essenziale per la realizzazione del processo di apprendimento. La funzione fondamentale del sussidio didattico, infatti, è di guidare l'allievo attraverso un percorso di studio in modo da facilitarne nell'apprendimento individuale di ogni modulo didattico. Il sussidio didattico è definito "speciale" quando si rivolge all'educazione di soggetti con particolari difficoltà.

Alla luce di quanto sopra esposto, l'adozione del sussidio didattico non può essere concepita come momento a sé stante ed esaustivo, bensì

come supporto alla complessiva azione pedagogica e didattica che si dovrà attivare nei confronti dell'alunno. Ogni sussidio didattico acquista, infatti, valenza educativa solo se è scelto con competenza, se è utilizzato con corrette modalità nell'ambito di un'adeguata programmazione educativa, se sussistono le potenzialità sensoriali, immaginative e motivazionali dell'alunno per poterne usufruire.

È chiaro, quindi, che la mediazione didattica dell'insegnante e le competenze espresse del bambino rivestono un ruolo altrettanto importante nella realizzazione del processo di apprendimento perseguito attraverso l'uso dei sussidi; quando queste componenti si integrano, si verificano quei momenti di conoscenza corretti e completi che rappresentano il fine ultimo di impiego di qualunque sussidio.

Con il termine "ausili" si intende invece l'insieme degli strumenti che permettono l'adattamento individuale della persona all'ambiente; essi comprendono sia i dispositivi finalizzati a superare le barriere che non consentono una piena accessibilità all'ambiente in cui si vive (ad esempio un montascale) sia i dispositivi volti a compensare specifiche limitazioni funzionali e facilitare o rendere

possibili le attività della vita quotidiana (ad esempio una carrozzina o un comunicatore).

Il concetto di ausilio è strettamente correlato ai concetti di:

- accessibilità, che rappresenta l'adattamento dell'ambiente alle esigenze specifiche delle persone che ne fruiscono, siano esse normodotate, disabili o con specifiche limitazioni motorie, sensoriali o cognitive dovute all'età avanzata, ad una situazione temporanea o ad un danno permanente congenito o acquisito;
- assistenza personale, intesa come aiuto fisico da parte di altre persone nello svolgimento di determinate attività della vita quotidiana.

La combinazione dei concetti di accessibilità, ausilio e assistenza personale conduce al concetto di soluzione assistiva, espressione con cui si indica il corredo di strumenti di cui dispone la persona, comprendente sia tecnologie di uso generale sia tecnologie più specificamente assistive, le cui caratteristiche e funzionalità variano in funzione di:

- caratteristiche individuali cliniche della persona stessa;
- attività che la persona stessa è chiamata a svolgere;
- contesto fisico e umano in cui essa vive.

Poiché le caratteristiche individuali rappresentano solo uno dei determinanti della situazione in cui il soggetto verrà a trovarsi e che l'ambiente in cui esso si troverà ad operare e lo stile di vita che assumerà in relazione alle sue necessità potranno mutare nel corso della sua esistenza, si ritiene che non possa esistere una relazione stabile e costante tra una determinata soluzione assistiva e una specifica condizione individuale e che non sia possibile, pertanto, definire un ausilio come assolutamente e permanentemente appropriato per una persona.

Il rapporto tra relazione tra persona/attività/contesto intesi come parametri di valutazione per la scelta degli ausili fanno sì che una determinata soluzione assistiva, per essere definita appropriata, debba realizzare i seguenti principi:

- competenza: svolgere efficacemente i compiti cui è preposta;
- contestualità: inserirsi sinergicamente nell'ambiente;
- consonanza: essere aderente alle caratteristiche della persona.

2. Classificazione

L'Amministrazione Centrale, con il *Decreto Dipartimentale 5 dicembre 2017, n.1352*, emanato per definire "Criteri e modalità per l'erogazione dei finanziamenti finalizzati all'acquisto di sussidi didattici, di cui all'articolo 13, comma 1, lettera b) della Legge 5 febbraio 1992, n. 104, per le istituzioni scolastiche che accolgono alunne e alunni, studentesse e studenti con abilità diversa, certificata ai sensi della

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, nonché le modalità di erogazione del servizio, di individuazione dei beneficiari e di monitoraggio”, precisa che per sussidi didattici, [...] si intendono «*sussidi didattici e attrezzature tecniche nonché ogni altra forma di ausilio tecnico nell’ambito delle tecnologie assistive per la didattica inclusiva*». L’Amministrazione Centrale, unitamente al Decreto Dipartimentale sopra citato, ha fornito un allegato tecnico “Classificazione dei sussidi didattici, delle attrezzature e degli ausili tecnici per la didattica inclusiva”, realizzato per adattamento della classificazione ISO 9999, lo standard di classificazione condiviso a livello internazionale. Nella sua versione più recente, ISO 9999:2016¹¹, la classificazione ISO elenca le seguenti macrocategorie¹² di strumenti:

- strumenti finalizzati a favorire e facilitare l’apprendimento e l’esercizio di abilità;
- strumenti finalizzati a favorire e facilitare la cura personale;
- strumenti finalizzati a favorire e facilitare la mobilità personale;
- strumenti finalizzati a favorire e facilitare la comunicazione e la gestione dell’informazione;
- strumenti finalizzati a favorire e facilitare la manovra di oggetti o dispositivi;
- strumenti finalizzati a favorire e facilitare le attività lavorative;
- strumenti finalizzati a favorire e facilitare le attività ricreative.

Strumenti per l’apprendimento e l’esercizio di abilità

Si tratta di prodotti e strumenti finalizzati a fornire istruzioni che migliorano la capacità e la *performance* della persona nella attività fisiche, mentali e sociali con l’obiettivo di innalzare la partecipazione in tutti i domini rilevanti: comunicazione, cura personale, mobilità, educazione e tempo libero.

Rientrano in questa macrocategoria svariate tipologie di strumenti, progettati, in particolare per:

- la terapia e l’esercizio della comunicazione, come gli strumenti per l’esercizio della voce e del linguaggio, per lo sviluppo della parola, in particolare per la produzione e la conoscenza dei suoni, per lo sviluppo delle attività di lettura e di scrittura;
- l’esercizio della comunicazione alternativa e aumentativa: si tratta di strumenti finalizzati all’addestramento all’uso dei simboli e delle icone, cioè di figure semplificate che rappresentano un messaggio o un’informazione, di linguaggi manuali, come, ad esempio, la comunicazione tattile per persone sordo-

¹¹ <https://www.sis.se/api/document/preview/920988/>.

¹² <https://drive.google.com/file/d/1cOWI64sK2Yx4mYL2GbKtsoAFOnE9lwAn/view?usp=sharing>.

- cieche, della lingua dei segni, della lettura labiale e del codice *Braille* per le persone sorde o cieche;
- l'esercizio delle abilità cognitive, in particolare per lo sviluppo e il potenziamento della memoria, dell'attenzione, della capacità di classificazione e sequenzializzazione, della comprensione delle connessioni causali e della capacità di risolvere i problemi;
 - l'esercizio delle abilità di base, come la capacità di contare e di misurare il tempo, il valore del denaro, le dimensioni e le capacità;
 - l'apprendimento delle discipline scolastiche, come, in particolare, le lingue straniere, le discipline umanistiche, le scienze sociali, la matematica e le scienze;
 - l'esercizio delle abilità artistiche, in particolare le abilità musicali e grafiche;
 - l'esercizio delle abilità sociali, nello specifico per l'esercizio e il potenziamento di comportamenti finalizzati a interagire e a vivere con gli altri e a identificare e riconoscere i pericoli esterni e i comportamenti personali pericolosi;
 - l'addestramento alla manovra di oggetti e di dispositivi di comando, come gli ausili per l'addestramento all'uso del *mouse* e della tastiera;
 - l'addestramento ad attività della vita quotidiana, come le attività personali e la mobilità personali e i lavori domestici.

Strumenti per la cura personale

Si tratta di prodotti finalizzati a facilitare le attività di cura personale quotidiana, come lavarsi e asciugarsi, prendersi cura del proprio corpo e delle sue parti, vestirlo e proteggerlo.

Strumenti per la mobilità personale

Rientrano in questa macrocategoria i prodotti finalizzati a migliorare o sostituire la capacità di muoversi in spazi interni o esterni, a spostarsi da un luogo all'altro o ad utilizzare mezzi privati o pubblici di trasporto, in particolare le apparecchiature per il trasferimento di una persona mediante sollevamento, posizionamento e riposizionamento per permettere di svolgere una determinata attività.

Strumenti per la comunicazione e la gestione dell'informazione

Si tratta di strumenti progettati e sviluppati per sostenere o sostituire la capacità della persona di ricevere, inviare, produrre o elaborare informazioni secondo varie modalità: nella comunicazione verbale, per segni o simbolica; nella ricezione e

produzione di messaggi; nel sostenere una conversazione; nell'utilizzo di ausili e tecniche per la comunicazione.

Questa categoria comprende, in particolare, gli strumenti, anche informatici:

- potenziare la funzione visiva, in particolare gli strumenti e i sistemi per l'ingrandimento delle immagini;
- per potenziare l'udito;
- per favorire e facilitare le attività di disegno e di scrittura, come, ad esempio, gli accessori per migliorare la presa di penne, matite e strumenti vari per il disegno;
- per consentire e facilitare la fruizione e la produzione di testi per persone con difficoltà motorie, di apprendimento o visive;
- per facilitare e potenziare la capacità di eseguire i calcoli;
- per registrare e riprodurre informazioni audio e video;
- per favorire e facilitare la comunicazione interpersonale.

Strumenti per la manovra di oggetti o dispositivi

Si tratta di strumenti progettati e sviluppati per facilitare l'esecuzione di compiti che comportano la movimentazione o la manipolazione di oggetti, in particolare ausili per:

- gestire e controllare dispositivi, come interruttori e sensori;
- sostituire la funzione degli arti superiori, in particolare gli accessori per migliorare la presa, le impugnature e i supporti d'avambraccio per favorire le attività manuali.

Strumenti per le attività lavorative

Si tratta di prodotti finalizzati ad aiutare la persona in vari aspetti della professione, dell'occupazione e dell'attività lavorativa in generale, compresa la formazione professionale. Comprendono, ad esempio, gli arredi per l'ambiente di lavoro, in particolare le scrivanie, i banchi scolastici, i tavoli per leggere, scrivere e disegnare. Rientrano in questa categoria gli strumenti e i materiali, in particolare i *software*, per valutare l'idoneità e l'attitudine rispetto ad una professione o per assistere la persona nell'acquisizione di competenze professionali di base o complesse.

Strumenti per le attività ricreative

Si tratta di prodotti o strumenti progettati e sviluppati per facilitare la partecipazione di una persona a qualsiasi forma di gioco, sport, hobby o altre forme di ricreazione e tempo libero. Rientrano in questa macrocategoria i

giocattoli progettati per giocare senza regole determinate, i giochi progettati per facilitare la partecipazione ad attività ricreative che seguono regole determinate, i dispositivi per aiutare una persona a praticare giochi o attività atletiche, competitive e informali o formalmente organizzate, che si svolgono da soli o in gruppo e gli ausili per comporre musica.

3. Presentazione di progetti di inclusione scolastica con previsione di utilizzo di sussidi didattici, in riferimento al Decreto Dipartimentale del 5 dicembre 2017, n.1325

La Legge 13 luglio 2015, n. 107, al comma 180, prevede che il Governo "è delegato ad adottare, (...) uno o più decreti legislativi al fine di provvedere al riordino, alla semplificazione e alla codificazione delle disposizioni legislative in materia di istruzione".

Fra le materie di tali deleghe, indicate al successivo comma 181, è contemplato il tema della garanzia dell'effettivo esercizio del diritto allo studio, attraverso la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni, sia in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio, sia in relazione ai servizi strumentali.

Il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 63, che recepisce la delega in materia di diritto allo studio conferita dalla Legge 107/2015, si pone l'obiettivo di garantire agli studenti del sistema nazionale di istruzione la fruizione sostanziale del diritto allo studio fino al completamento del secondo ciclo di istruzione, attraverso la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni definiti su base nazionale in base all'articolo 117, secondo comma, lettera m), della Costituzione.

Il Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione del MIUR, in data 5 dicembre 2017, ha emanato il Decreto Dipartimentale n.1325 che disciplina i criteri e le modalità per l'erogazione dei finanziamenti finalizzati all'acquisto di sussidi didattici per alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 5 febbraio 1992, n. 104.

Il Decreto Dipartimentale ha ripartito, inoltre, su base provinciale, per l'anno scolastico 2017-18, la somma di 10 milioni di euro, al fine di concorrere alla dotazione di sussidi didattici per le istituzioni scolastiche e implementare l'efficacia delle proposte educative e didattiche specifiche per gli alunni e gli studenti con disabilità; di tale somma 9.900.000 euro sono stati assegnati alle scuole sedi dei Centri Territoriali di Supporto, tenuto conto del numero di alunni e studenti con disabilità iscritti nell'a.s. 2015-16, e 100.000 euro sono stati destinati alla realizzazione e gestione dell'Anagrafe degli strumenti e degli ausili nell'ambito delle tecnologie assistive per la didattica, prevista dall'articolo 5 dello stesso Decreto Dipartimentale.

La distribuzione delle quote assegnate ai Centri Territoriali di Supporto delle 9 province dell'Emilia-Romagna è illustrata nella Tabella 1:

Tabella 1

Provincia	Finanziamento assegnato
Bologna	€ 149.711,73
Ferrara	€ 59.108,89
Forlì-Cesena	€ 46.963,86
Modena	€ 119.880,21
Parma	€ 66.866,93
Piacenza	€ 40.175,57
Ravenna	€ 56.338,16
Reggio Emilia	€ 108.381,69
Rimini	€ 50.935,24
Totale	€ 698.362,28

4. Le azioni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Così come previsto dall'articolo 3 del già citato Decreto Dipartimentale n. 1325/2017, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, con nota 10 gennaio 2018, prot. 399, ha pubblicato uno specifico bando rivolto alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, statali e paritarie, finalizzato alla presentazione di progetti di inclusione scolastica con previsione di utilizzo di sussidi didattici per le scuole che accolgono alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/92.

Hanno aderito al bando 372 istituzioni scolastiche; 44 delle istituzioni scolastiche partecipanti sono paritarie, le restanti 328 sono istituzioni scolastiche statali.

Sono state complessivamente presentate 2.677 richieste di sussidi, di cui:

- 2.589 di istituzioni scolastiche statali;
- 88 di scuole paritarie.

Il maggior numero di richieste è stato rilevato nella provincia di Modena, seguita dalla provincia di Bologna e di Reggio Emilia; considerando l'incidenza in termini percentuali del numero di richieste presentate in ciascuna provincia rispetto al numero complessivo di richieste, le maggiori percentuali si rilevano per

le province di Modena, Bologna e Reggio Emilia, che complessivamente assorbono oltre il 60% delle richieste complessivamente presentate (Tabella 2).

Tabella 2

Provincia	n. richieste presentate	% sul totale delle richieste
Bologna	566	21%
Ferrara	98	4%
Forlì-Cesena	154	6%
Modena	712	27%
Parma	215	8%
Piacenza	246	9%
Ravenna	187	7%
Reggio Emilia	381	14%
Rimini	118	4%
<i>Totale richieste</i>	<i>2.677</i>	

Dai modelli di rendicontazione inviati dalle scuole all'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna si rileva che i progetti di acquisizione in comodato d'uso di sussidi didattici approvati sono stati complessivamente 2.328, con la seguente ripartizione per provincia (Tabella 3):

Tabella 3

Provincia	n. progetti approvati
Bologna	546
Ferrara	88
Forlì-Cesena	152
Modena	699
Parma	207
Piacenza	92
Ravenna	61
Reggio Emilia	373

Rimini	110
Totale	2.328

Dando seguito a quanto indicato nelle graduatorie trasmesse ad ogni singola scuola sede di CTS, sono stati effettuati acquisti prevalentemente per sussidi per l'apprendimento e l'esercizio di abilità, seguiti dagli ausili per la comunicazione e la gestione dell'informazione, come risulta dalla tabella riportata qui di seguito:

Macrovoce	Voce specifica	% su somma spesa per acquisto sussidi
Acquisto e manutenzione dei sussidi didattici (Almeno il 70% della somma assegnata)	05 Ausili per l'apprendimento e l'esercizio di abilità	50,53%
	09 Ausili per la cura personale	0,02%
	12 Ausili per la mobilità personale	1,47%
	22 Ausili per la comunicazione e la gestione dell'informazione	43,08%
	24 Ausili per la manovra di oggetti o dispositivi	0,97%
	28 Ausili per le attività lavorative	0,20%
	30 Ausili per le attività ricreative	2,78%
	Altro non riconducibile all'allegato tecnico	0,95%
	Totale Macrovoce (% su totale SPESO)	85,94%
Acquisizione di servizi finalizzati al miglior utilizzo dei sussidi didattici in dotazione alle IS e al raggiungimento delle finalità di cui all'art. 2 (Massimo 30% della somma assegnata)	Servizi finalizzati al miglior utilizzo dei sussidi didattici in dotazione alle IS	5,45%
	Attività personale interno ed esterno (lavoro svolto per le procedure di acquisto e di gestione di ausili e sussidi)	8,74%
	Totale Macrovoce (% su totale SPESO)	14,19%

Buone pratiche di utilizzo dei sussidi didattici

di

Maria Antonietta Difonzo

Referente Centro Territoriale di Supporto di
Ferrara

ferrara@cts.istruzioneer.it

Parole chiave:

didattica, tecnologie, progetti, sussidi
didattici, inclusione scolastica

Keywords:

didactics, technologies, projects, teaching
aids, school inclusion

1. Premessa

La rete delle scuole sedi di Centri Territoriali di Supporto (CTS) dell'Emilia-Romagna rappresenta un osservatorio privilegiato dell'utilizzo dei sussidi didattici nelle scuole.

Per molti dei docenti che collaborano con le istituzioni scolastiche in cui si innestano i CTS è un'esperienza ormai più che decennale che ha il suo fondamento nella costituzione degli stessi CTS in quanto "rete di supporto" prefigurata nel Progetto del MIUR "Nuove Tecnologie e Disabilità" del 2005¹³. Fra gli obiettivi delle azioni 4 e 5 del progetto è prevista la costituzione di una rete di servizi, al centro dei quali vi è "l'utilizzo corretto e diffuso delle tecnologie per l'integrazione".

2. Dalle tecnologie per l'integrazione ai sussidi didattici: non solo tecnologie

La definizione di *sussidio* è indicata nel Decreto Dipartimentale n.1352/2017, che, in attuazione dell'art. 7, comma 3 del Decreto legislativo 13 aprile 2017, destina un finanziamento di 10 milioni di euro all'acquisto di sussidi didattici, ovvero di "sussidi didattici e attrezzature tecniche nonché ogni altra forma di ausilio tecnico nell'ambito delle tecnologie assistive per la didattica inclusiva".

Appare evidente che i sussidi didattici in quanto strumenti di realizzazione degli obiettivi delle progettazioni didattiche nei PEI degli studenti con disabilità, possono avere finalità diverse fra le quali il costituire:

- *tecnologie assistive*, ovvero avere finalità di compensazione del *deficit*, come ad esempio gli strumenti per la realizzazione del diritto allo studio in presenza di disabilità motoria o sensoriale;

¹³ <http://www.superando.it/files/2016/10/cts.pdf> (Progetto NTD).

- *strumenti compensativi* e di *esercitazione* didattica con finalità di supporto agli apprendimenti come ad esempio le tecnologie (o i materiali a bassa tecnologia) per persone con disabilità intellettiva;
- *strumenti di integrazione* scolastica e sociale come gli strumenti (a bassa o alta tecnologia) usati per la comunicazione, il gioco, le attività espressive e ricreative.

In ciascun caso l'espressione *sussidio didattico* identifica uno strumento che *facilita* la partecipazione alla vita della comunità scolastica, riducendo le *barriere* contestuali al funzionamento educativo-apprenditivo degli allievi, in piena logica ecologica dell'ICF.

Possono pertanto essere considerati *sussidi didattici*, gli strumenti di supporto agli apprendimenti, al gioco, alla relazione sociale, e l'espressione "tecnologie" non si riferisce solo alle "nuove tecnologie digitali o informatiche, ma anche a strumenti o materiali didattici a bassa tecnologia, che comunque possano assolvere il compito di supportare l'apprendimento degli alunni certificati"¹⁴ ovvero che ricoprono il ruolo di *tecnologia assistiva per la didattica inclusiva*.

3. I servizi di supporto delle scuole sedi di CTS all'utilizzo corretto e diffuso dei sussidi didattici

Le scuole sedi di CTS rappresentano l'osservatorio privilegiato delle esperienze di utilizzo dei sussidi didattici nelle scuole, ciò in forza dei compiti che il *Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità*, e ora i Decreti Dipartimentali n. 1325/2017 e n. 1654/2018, gli assegnano come supporto delle scuole per l'individuazione del 'sussidio giusto', della progettazione, dell'acquisto e del suo utilizzo.

Buona pratica non si nasce, si diventa: non esistono buone pratiche di utilizzo dei sussidi didattici che non "partano da lontano". Esse non nascono a caso, sono i "buoni frutti" di una realtà professionale in cui coesistono riflessione pedagogica e metodologica, condivisa e supporto esperto alla scelta, all'utilizzo competente, creativo ed inclusivo.

È una realtà professionale maturata nel perseguimento di uno dei principali obiettivi del Progetto NTD, indicata nell'Azione 4 nella necessità di "Realizzare una *rete territoriale permanente* che consenta di accumulare, conservare e diffondere le *conoscenze* (buone pratiche, corsi di formazione) e nelle *risorse* (*hardware* e *software*) a favore dell'integrazione didattica dei disabili attraverso le Nuove Tecnologie".

La rete territoriale permanente costituita dalla rete delle scuole sedi di CTS in Emilia-Romagna, particolarmente in quei territori provinciali nei quali il CTS ha

¹⁴ Nota USR E-R prot. 399 del 10 gennaio 2018: http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/wp-content/uploads/2018/01/NOTA_USRER_prot399.10-01-2018.pdf.

operato da più tempo e con risorse umane e materiali costanti, ha consolidato le esperienze di *consulenza* e *formazione*, da una parte, e di *comodato* di ausili, dall'altra.

I servizi di supporto delle istituzioni scolastiche in cui operano i CTS hanno contribuito alla creazione di *buone pratiche* di uso efficiente di tecnologie specifiche, attraverso la diffusione delle *conoscenze* e delle *risorse* con:

- la *consulenza* e la *formazione* a insegnanti, genitori e alunni sul tema, dapprima, delle nuove tecnologie per la disabilità, e poi su tutti i temi metodologici e didattici ad esse correlati. In tal modo si sono create le condizioni per garantire un uso dei sussidi legato agli specifici progetti didattici per gli studenti con disabilità;
- l'azione di *comodato* di sussidi didattici alle scuole, e in taluni casi anche alle famiglie dei ragazzi con disabilità e bisogni educativi speciali¹⁵, che consente di dare risposte alle emergenze, ma soprattutto costruisce e diffonde la "cultura dell'ausilio".

La scelta dei sussidi didattici in relazione al Progetto didattico rappresenta un aspetto delicato per molti motivi, senz'altro anche di tipo organizzativo e di politica scolastica in senso lato. Emerge una diffusa necessità di continuità didattica, talora non realizzabile, e di condivisione dei progetti educativo-didattici da parte dei gruppi docenti, al fine di non formulare richieste di sussidi didattici improvvisate, talvolta non pienamente coerenti con le specifiche caratteristiche e disabilità dello studente.

Anche il progetto di utilizzo dei sussidi, quand'anche esso sia chiaro ed esplicito, è spesso legato al singolo docente di sostegno e l'assenza di condivisione del gruppo docenti non consente di sostenere la competenza professionale di didattica speciale e la chiarezza delle scelte metodologiche del singolo insegnante. Da ciò, la necessità di poter offrire alle scuole azioni di supporto nelle forme di consulenza individuale, al bisogno, e azioni formative, costanti ed aggiornate rispetto all'evoluzione della ricerca, sul tema dell'uso delle tecnologie e delle metodologie in relazione ai diversi bisogni educativi e didattici.

Il comodato di attrezzature, per lo più tecnologiche, ma non solo, in un'evoluzione del sussidio didattico che diventa sempre più concretamente legato al 'fare' nelle scuole, anche alle esperienze inclusive di *tinkering*¹⁶, robotica e *coding*, ha lo scopo di sintonizzare il mondo della scuola con quello della ricerca didattica e tecnologica, facendo sperimentare strumenti nuovi o usi creativi delle tecnologie più comuni.

¹⁵ Progetto proDSA promosso dalla Regione Emilia-Romagna con la collaborazione dei CTS: <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2015/07/20/relazione-finale-sullandamento-del-progetto-prodsa/index.html>.

¹⁶ <http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/2016/07/10/tinkering-pubblicato-materiale-didattico-cura-del-servizio-marconi-tsi/>.

La diffusione di sussidi ad uso degli studenti con disabilità nelle classi, sulla base di progetti spesso discussi in consulenze individuali con i docenti richiedenti, si è affiancata nel tempo ad azioni di ricerca pedagogica e didattica in cui il comodato di sussidi viene inserito in una progettualità più ampia di supporto alle scuole. Si ricordano ad esempio le esperienze di ricerca - azione sull'uso comunicativo e didattico delle tecnologie mobili promosse dalle scuole sedi di CTS di Ferrara, Bologna e Piacenza, nelle quali i dispositivi (*tablet* e *iPad*) sono assegnati alle scuole a fini di ricerca. Docenti e studenti diventano sperimentatori, che, condividendo il percorso, nelle situazioni più virtuose, con i clinici di riferimento e, ovviamente, le famiglie realizzano forme di autonomia di sperimentazione.

In definitiva, anche il comodato di sussidi didattici è un'azione di supporto alle scuole in termini di consulenza e formazione: si impara facendo, usando strumenti, studiandone l'uso dal punto di vista tecnico ma anche riflettendo sugli aspetti pedagogici, scoprendo utilizzi nuovi di "ex nuove tecnologie", cercando soluzioni alle problematiche di apprendimento e accessibilità al diritto allo studio degli allievi in condizione di disabilità.

Si apprende sul campo, usando strumenti diversi a comprendere che, a parte gli ausili specifici per alcune disabilità, per lo più sensoriali, non esiste il sussidio didattico "targato" per disabilità, che le varie proposte commerciali devono sempre essere vagliate con attenzione, confrontate con le esigenze specifiche e che spesso la soluzione più appropriata non è quella trovata nei cataloghi, ma magari è un *software* libero, una *app* gratuitamente distribuita, una piattaforma di condivisione.

Il punto di partenza della relazione fra scuole e sedi di CTS è spesso innescato dalla richiesta di comodato di un *software* commerciale, che viene presentato come lo strumento indispensabile per quella specifica disabilità e pian piano si sviluppa in un gruppo di ricerca e di formazione, che porta a scuola uno strumento "pretesto" di sperimentazione e documentazione. Queste esperienze di comodato 'ragionato e condiviso' di strumenti nelle scuole può quindi attutire una certa tendenza al 'consumismo tecnologico' che, in quanto pratica acritica e acontestualizzata, non sempre costituisce garanzia di qualità dell'offerta formativa per gli studenti con disabilità. È questo il percorso che conduce all'emergere di *buone pratiche* di utilizzo di ausili: lo affermiamo con convinzione, benché l'aspetto critico sia la *documentazione* dei percorsi.

In una scuola non sempre si usa alla documentazione dei propri percorsi metodologici e formativi, se non in una forma burocratica e poco utile ai fini di *accumulare, conservare e diffondere le buone pratiche didattiche*¹⁷, i docenti non sempre trovano il tempo per raccontarsi e riflettere sulle loro esperienze,

¹⁷ Azione 4 del già citato Progetto NTD.

spiegando 'perché' hanno usato quello specifico strumento, quali attività hanno svolto, gli obiettivi raggiunti ma anche le sorprese, o le delusioni, incontrate.

Appare dunque indispensabile richiamare la responsabilità dei docenti, in modo particolare di coloro che nelle scuole ricoprono il delicato ruolo di coordinatori delle attività di sostegno (o i cosiddetti "referenti dell'inclusione"), al monitoraggio e al supporto ai percorsi didattici per gli studenti con disabilità nelle proprie scuole, chiedendo e proponendo ai docenti coinvolti forme accettabili e realistiche di progettazione e verifica, anche in relazione all'uso dei sussidi didattici. È indispensabile che questi aspetti qualificanti dell'attività didattica dei docenti, in quanto scelta di metodologie e strumenti, siano documentati nei Piani Educativi degli allievi e condivisi con tutti gli attori del processo di integrazione scolastica, quindi siano oggetto di confronto negli incontri dei docenti con i referenti sanitari, gli altri operatori e le famiglie.

A supporto di queste azioni, le scuole con CTS offrono la propria opera di coordinamento e consulenza, ai singoli docenti su casi specifici o al gruppo dei docenti referenti dell'inclusione, in incontri dedicati e periodici. A Ferrara, ad esempio, si chiede ad ogni inizio anno scolastico la segnalazione di un referente per i rapporti con la scuola con CTS per ogni scuola, con cui si mantengono i rapporti informativi e formativi con un incontro iniziale di progettazione e uno di verifica finale su esigenze formative e di risorse materiali, segnalazione di criticità e buone pratiche.

Nelle *buone pratiche* che saranno descritte di seguito, in un territorio quale è quello provinciale della scuola con CTS di Ferrara, come di altri CTS della rete emiliano-romagnola, la possibilità di fruire di consulenza a richiesta, di percorsi formativi sul tema dell'utilizzo didattico delle tecnologie, oltre che la pratica del comodato alle scuole di strumenti (benché condizionata dall'entità e irregolarità delle risorse economiche disponibili) sono parte di un consolidato e decennale *know how*. Per questo è possibile affermare che quasi sempre le *buone pratiche* "vengono da lontano".

4. Nell'album delle buone pratiche di utilizzo dei sussidi didattici

Proviamo a tradurre in parole, ricollegando fatti, contesti conosciuti e persone incontrate con le loro professionalità:

Tecnologie assistive per disabilità sensoriali

F. e S. sono due alunni di scuola primaria: F. è ipovedente, fa fatica a leggere e seguire le attività didattiche della classe. Ha necessità di tecnologie specifiche per la disabilità visiva, ma il progetto didattico affronta anche il tema della postazione

di lavoro, valutando anche la necessità di una illuminazione adeguata oltre ad uno specifico videoingranditore, che sia portatile e di facile utilizzo per consentirne l'utilizzo autonomo da parte del bambino.



S. è un bambino non vedente, sta imparando la scrittura in *Braille*, fa fatica ad utilizzare la macchina dattilobraille meccanica: si trova bene ad usarne una elettrica, che può anche essere collegata con un *computer* e mandare in stampa brevi testi.



Le tecnologie per le disabilità sensoriali, e in special modo per la disabilità visiva, richiedono specifica formazione all'uso: dopo il supporto nella scelta dell'ausilio, e in collaborazione con i Centri esperti in tiflopedagogia, i docenti di S., come altri di scuole che accolgono alunni non vedenti, hanno chiesto al CTS l'organizzazione di percorsi formativi.

Non solo tecnologie: materiali per la stimolazione sensoriale

G. è un'alunna con disabilità grave, con problematiche grosso-motorie (si muove in carrozzina) e nella motricità fine.

Il suo progetto didattico prevede attività di stimolazione sensoriale: si lavora sul tatto, sul riconoscimento di liscio/ruvido, caldo/freddo ecc., facilitando la manipolazione di materiali, strutturati e non.



L'utilità del touch screen

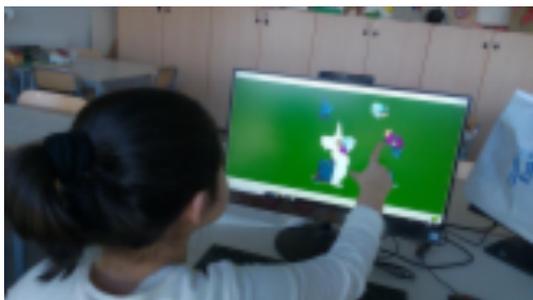
Che siano dispositivi mobili (*tablet*) o *computer*, talvolta per alcuni alunni con disabilità motorie e/o cognitive l'unica possibilità di interazione autonoma con uno schermo è toccare lo schermo stesso.

M. è una bambina di scuola dell'infanzia, usa il *tablet* per il gioco e per le attività espressive, come colorare con il dito.



O. frequenta una scuola primaria: sta imparando ad interagire con lo schermo con il *drag and drop* (trascinamento), con effetti positivi sulla sua motricità fine, sulle capacità di attenzione, sulla percezione visiva, ecc.

Gioca, e impara giocando.



Anche T. frequenta la scuola primaria, ha una disabilità cognitiva, è ipovedente e ha difficoltà motorie.

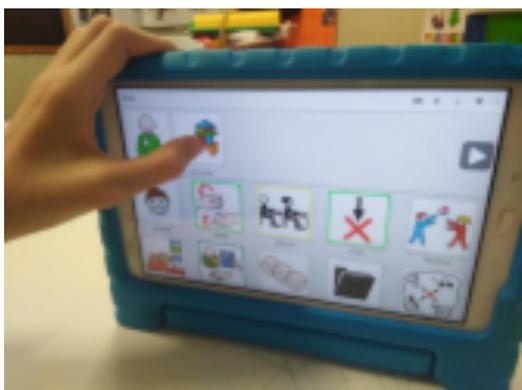
La tastiera colorata e a tasti grandi lo aiuta nell'apprendimento della lettoscrittura, il *touch screen* e i *software* adeguati alle sue potenzialità visive (bersagli grandi, immagini semplici e ben contrastate) focalizzano la sua attenzione, migliorano la motricità fine, motivano la collaborazione e l'impegno nelle attività scolastiche.



Imparare a comunicare

Quando la comunicazione verbale è assente o molto deficitaria, è indispensabile trovare strumenti di facilitazione, utilizzando immagini o simboli, dapprima con immagini stampate, spesso plastificate per facilitarne l'usabilità e conservazione nel tempo, poi anche con dispositivi tecnologici.

L'uso dei dispositivi mobili (*tablet*) è molto utile per velocizzare gli scambi comunicativi, una volta compreso il sistema: le *app* possono essere anche quelle più semplici, liberamente scaricabili come *LetMeTalk*, che consente l'espressione di bisogni primari e la composizione di semplici frasi; l'importante è personalizzare i contenuti adeguandoli alle caratteristiche del singolo studente.



Per A., invece, la cui difficoltà comunicativa (assenza completa di linguaggio) è conseguenza di una disabilità cognitiva e motoria gravi, è sufficiente un comunicatore monomessaggio fissato alla carrozzina, per abituarla a richiamare l'attenzione dell'adulto e farle comprendere, utilizzando un messaggio specifico (suono o registrazione di voce per lei affettivamente significativa), i meccanismi di causa-effetto e stimolarne l'intenzionalità.



Tecnologie a supporto della didattica: leggere, scrivere, studiare

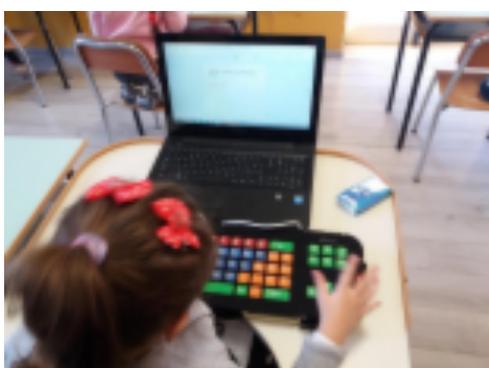
Le tecnologie di uso comune (*computer* e *tablet*) sono strumenti potenti di facilitazione degli apprendimenti: l'importante è conoscerne le potenzialità e inserirle nel progetto didattico per lo studente, personalizzandone le metodologie d'uso e/o gli strumenti di *input*.

L. è in classe prima, alla primaria, è ipovedente e sta imparando a leggere. Sul *tablet* è stata caricata la versione digitale del libro di testo con esercizi interattivi e possibilità di ingrandire e scrivere direttamente sul testo.

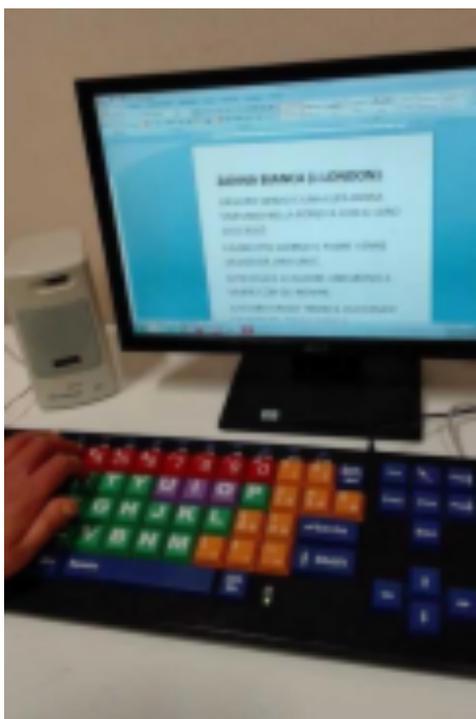


A volte basta una semplice tastiera adattata: invece di usare la normale tastiera del *notebook*, L. usa una tastiera facilitata, a tasti ingranditi e colorati, e con uno scudo per limitare le pressioni ripetute e facilitare la motricità fine.

Questo le consente di seguire la programmazione della classe.



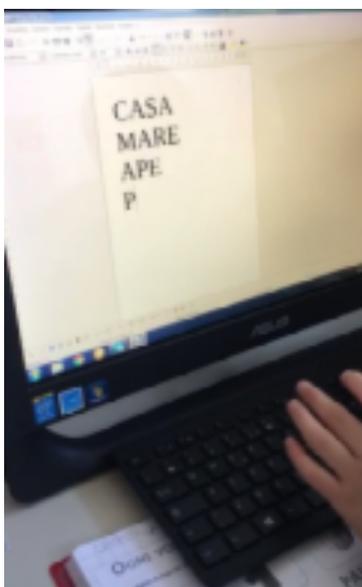
Anche R., nella scuola secondaria di II grado, usa una tastiera facilitata: i tasti grandi, colorati e con forte contrasto gli consentono di scrivere pur essendo ipovedente e con una lieve disabilità cognitiva.



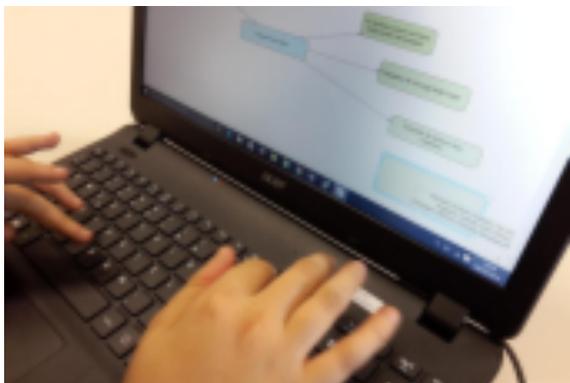
S. è un alunno autistico di scuola primaria.

Usa il *computer* per supportare l'apprendimento della scrittura, utilizzando metodologie di lavoro strutturato in cui la videoscrittura al *computer* è associata al compito carta e matita sul quaderno: per un alunno con autismo l'attività è così più accettabile, strutturata e prevedibile della dettatura da parte dell'adulto e consente il raggiungimento di maggiore autonomia nell'esecuzione di esercizi e consegne.

Il PC è *touch screen* per facilitare la navigazione fra gli elementi dello schermo.



R., studente con disabilità cognitiva della scuola secondaria di I grado, usa il *computer* come strumento compensativo di facilitazione dello studio: sta imparando a produrre mappe concettuali usando *software* liberi (*VUE*).



Creatività delle tecnologie digitali: interattività di sensori, pulsanti o piccoli manufatti

Talvolta la risposta alle esigenze di ragazzi con disabilità gravi per potenzialità cognitive, motorie e sensoriali, si può trovare nella manipolazione creativa di oggetti e materiali di uso comune, creando attività e interfacce per l'uso del *computer* e di altri dispositivi.

Si possono così creare attività per la sperimentazione di eventi di causa-effetto, stimolare esperienze sensoriali ed espressive, facilitare la socializzazione e il piacere ludico.

N. è un alunno con ritardo mentale di grado medio: con le schede *Makey Makey*, che permettono di usare oggetti di uso comune per controllare circuiti e *computer* (in pratica, creando vere e proprie tastiere), ha sperimentato la capacità di suonare una canzone con grande facilità e in piena autonomia, senza conoscere la musica ma solo le parole. Questa esperienza è stata per lui la sua prova di esame in terza media.



Con lo stesso sistema, si possono sperimentare attività al *computer*, ad esempio semplici giochi di causa-effetto, anche con i bambini della scuola dell'infanzia, utilizzando plastilina, frutta, pupazzi, ecc.

Queste sono attività pienamente inclusive, che permettono la partecipazione e il divertimento anche a bambini con gravi disabilità.



Suonare con i piedi... e con le mani

D. è un alunno di scuola primaria con una sindrome da anomalia cromosomica. Ha tempi di attenzione ridottissimi, e manifesta comportamenti problematici e difficoltà affettive e relazionali.

Gli piace la musica, stare scalzo, ama muoversi e ballare.

Con il *Makey Makey* D. pesta dei fogli di alluminio coi piedi per far suonare una tastiera sul PC. Questa attività lo tiene impegnato per almeno 30 minuti.

Inoltre deve tenere in mano un anello a cui è attorcigliato il neutro (filo di ritorno per chiudere il circuito), e questo migliora la sua coordinazione motoria.



Questa è un'attività importante anche per la socializzazione: se si vuole far suonare D. con un altro compagno, i due bambini devono necessariamente prendersi per mano, sempre per chiudere il circuito.



Questo *Album di storie di buone pratiche* si conclude certamente in modo non esaustivo, poiché sono ancora molte le pagine vuote da riempire con istantanee o racconti più meditati, delle tante pratiche scolastiche. Auspichiamo di essere riusciti comunque a testimoniare il fermento creativo e professionale che caratterizza l'integrazione scolastica in tema di tecnologie.

Inclusione a 360°: la sfida degli ambienti di apprendimento

di

Giovanni Govoni

Docente presso il Servizio Marconi - Tecnologie della Società dell'Informazione - Ufficio III - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
govoni@istruzioneer.gov.it

Parole chiave:

domande giuste, oggetti, contesto, analogico, digitale

Keywords:

right questions, objects, context, analogue, digital

L'Amministrazione Centrale con la Nota prot. 1143 del 17 maggio 2018¹⁸ ha fornito indicazioni integrando il processo di innovazione avviato con la Legge 107 del 2015, puntando sull'autonomia delle istituzioni scolastiche. Come fondamento per il successo formativo di ogni alunno e alunna la nota indica alle scuole l'opportunità di avviare una riflessione per promuovere la sperimentazione didattica degli "ambienti di apprendimento" adottando metodologie flessibili, collegiali, non incentrate sulla divisione dei saperi, ma sulla unitarietà di intenti, andando oltre le etichette e senza la necessità di avere rigide classificazioni anche in presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Un giorno a scuola nel 2019

Il digitale in questo contesto offre nuove possibilità didattiche per insegnanti giovani e "meno giovani" che aiutano a valorizzare anche altri canali comunicativi. Il digitale non esclude e non rinnega il mondo reale, concreto, che si può toccare. Qualche esempio? La tradizionale lavagna di ardesia veniva cancellata quando non c'era più superficie a disposizione, con le Lavagne Interattive Multimediali (LIM) si cambia pagina e si può archiviare il percorso di apprendimento; cartelloni e disegni possono essere facilmente fotografati con le fotocamere di *smartphone* e *tablet* e condivisi con un *clic* con tutta la classe; esperimenti di scienze che una volta si vedevano solo all'interno del piccolo foro del microscopio possono ora essere ripresi, proiettati, fotografati e scomposti tramite le *document camera*; *e-book* digitali diventano ora non più solo oggetti statici, fonte di conoscenza alla stregua del libro tradizionale, ma oggetti dinamici, interattivi che possono essere consultati, modificati, scomposti e costruiti direttamente dagli alunni, protagonisti dell'apprendimento.

¹⁸ <http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/06/Prot.-n.-1143-del-17-maggio-2018.pdf>.

Tramite la realtà aumentata, è oggi possibile creare nuove dimensioni negli oggetti tradizionali che, tramite le fotocamere di *tablet* e *smartphone* e specifiche applicazioni, diventano contenitori di informazioni aggiuntive e sviluppano nuove interazioni e percorsi di apprendimento.

Quindi tra generalizzazioni e specializzazioni, le tecnologie possono essere inclusive?

Non solo le tecnologie possono, ma devono essere inclusive!

Rispetto ai primi anni 2000 quando ho iniziato il mio percorso come insegnante di sostegno il mondo è cambiato molto, soprattutto a livello tecnologico. Tecnologie altamente specializzate usate per particolari tipi di disabilità per esempio, adesso sono accessibili a tutti. Si parla quindi di generalizzazione perché molte tipologie di *device*, *tablet*, *smartphone*, ecc., sono accessibili, come dicono gli americani *"out-of-the-box"*, cioè fin dal momento in cui estrai il dispositivo dalla scatola, senza particolari personalizzazioni.

A questo punto noi come insegnanti come possiamo arricchire il processo di apprendimento? Sicuramente una strada è la "personalizzazione dell'apprendimento" guardando in faccia i nostri alunni e lavorando sul contesto che deve essere inclusivo a 360° e può diventare una risorsa determinante per una maggiore integrazione a scuola dei nostri alunni ed alunne.

Le domande giuste

Come educatori spesso ci troviamo a pensare quali siano le "risposte giuste" ai problemi ed alle sfide educative davanti alle quali ci pongono i nostri alunni ed alunne. La mia esperienza sul campo però mi fa pensare che sono le domande, le "domande giuste" da ricercare nella relazione educativa. Ad esempio, ci siamo mai chiesti quale idea di bambino rappresentano gli oggetti che circondano la vita scolastica e non dei nostri alunni? Quali bisogni immaginiamo che possano soddisfare? Che idea di relazione adulto-bambino favoriscono? Quale tipologia di piacere contribuiscono a far sprigionare? Che idea di apprendimento, di vita, di gioco veicolano? Quale relazione tra gioco e apprendimento introducono nell'immaginario collettivo?

La pedagogia degli oggetti

Gli oggetti non sono accessori neutri. Possono avere un significato pedagogico.

Come scrive Mario Gennari in *"Pedagogia degli ambienti educativi"*:

"l'oggetto è spesso un elemento di mediazione tra l'esterno e l'interno, tra il mondo e la casa; esso, poi, ha quasi sempre una propria storia e nasconde una sua geografia (...) ad una estetica dell'oggetto che vede la piccola statua, il libro, il

soprammobile, come attimi di privata fruizione estetica, si affianca infatti una valenza educativa che l'oggetto qualche volta racchiude gelosamente oltre il suo involucro materiale"¹⁹.

Gli oggetti e le persone

Sempre dal manuale di Gennari si evince che gli oggetti e gli ambienti non hanno un ruolo neutro ma influenzano le relazioni tra le persone che li abitano. *"Interrogando gli oggetti, i ritmi, gli spazi, indaghiamo il mondo intorno, è così che visitando un asilo nido si può capire come i bambini vivono gli ambienti e come gli educatori impostano il loro lavoro, nella stessa misura, ciò avviene in tutti i servizi alla persona"*²⁰.

Valorizzare le competenze presenti negli alunni

Questa frase dovrebbe risuonare come un mantra nella nostra testa ogni volta che come docenti entriamo in classe: *"I nostri alunni e alunne a volte sono in difficoltà, ma ognuno di loro è portatore di competenze che vanno valorizzate!"*.

Troppo spesso negli anni si sono confuse le difficoltà degli alunni con le difficoltà del contesto ambientale. Si parla infatti di situazione di *handicap*: una persona - scriveva Andrea Canevaro - è relativamente *handicappata*, cioè l'*handicap* è un fatto relativo e non un assoluto, al contrario di ciò che si può dire per il *deficit*. In altri termini, un'amputazione non può essere negata ed è quindi assoluta; lo svantaggio (*handicap*) è invece relativo alle condizioni di vita privata e scolastica, quindi al *contesto* in cui l'individuo è inserito. L'*handicap* è dunque un incontro fra individuo e situazione e lo svantaggio diventa riducibile o (purtroppo) aumentabile.

E i makers?

Gli artigiani digitali, o *maker*, costituiscono un movimento culturale contemporaneo che rappresenta un'estensione su base tecnologica del tradizionale mondo del *bricolage*. Tra gli interessi tipici degli artigiani digitali vi sono realizzazioni di tipo ingegneristico, come apparecchiature elettroniche, realizzazioni robotiche, dispositivi per la stampa 3D, e apparecchiature a controllo numerico. Sono anche comprese attività più convenzionali, come la lavorazione dei metalli, del legno e l'artigianato tradizionale.

¹⁹ Gennari Mario. *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Roma, 1997.

²⁰ *Op. cit.*

Accessibilità low cost

La possibilità di progettare e realizzare in modo artigianale e pratico soluzioni *ad hoc*, permette un'offerta sganciata dalle logiche economiche e agganciata al "particolare", nella valorizzazione del percorso idea-fattibilità-realizzazione e alla risoluzione del problema. Negli ultimi anni si sono moltiplicate in tutta Europa, Italia compresa, occasioni di "esposizione" e "condivisione" di prodotti e idee innovative, i cosiddetti *Maker faire*. In questi *contest*, uno spazio di primo piano si sono ritagliati proprio i "Make to care", offrendo modelli e sinergie concrete nella costruzione e nella prototipazione di soluzioni legate mondo della disabilità.

Accessibilità out of the box e strumenti Google

L'attenzione all'accessibilità e all'inclusione è diventata di *default* parte integrante di molti dispositivi e sistemi operativi, rendendo accessibili sia economicamente (costi praticamente azzerati) che tecnicamente (soluzioni incorporate o integrate ai sistemi) molte funzionalità quali sintesi vocali, navigazione guidata, digitazione vocale, *click* automatici. In particolare il mondo *Google*, dopo quello *IOS*, sta offrendo in questa direzione una sempre più ampia disponibilità di strumenti, impattando in modo decisivo sui prezzi e le disponibilità.

E a scuola? Il nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale

Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) è il documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale. Dalla sua introduzione, il 27 ottobre del 2015, tante cose sono cambiate nella scuola. La centralità della connettività, l'apertura alla molteplicità di dispositivi più leggeri e utilizzabili per attività e metodologie differenti, l'introduzione nelle scuole del *coding* e della robotica educativa, degli *atelier* e delle biblioteche innovative. Molte scuole hanno fatto passi avanti incredibili in questi ultimi tre anni, sia in termini di investimenti tecnologici che in termini di sviluppo di nuove metodologie didattiche innovative. Questo ha permesso in vari contesti di superare lo *stigma* della tecnologia in mano all'alunno con difficoltà e a fare arrivare alla portata di tutti, anche attraverso il *Byod*, rete, digitale e dispositivi come strumenti naturali per il lavoro in classe. La LIM, a cui convenzionalmente si fa coincidere la tecnologia nella scuola, rimane come possibilità di condivisione di contenuti per la fruizione collettiva, ma sarebbe profondamente sbagliato considerarla ancora come il principale elemento di cambiamento delle nostre scuole.

Analogico vs digitale a scuola

Tutto il passato, la cultura che è stata codificata tramite i libri non viene negata dalla "didattica digitale" ma viene ripresa e valorizzata attraverso altri punti di vista.

Interattività. Le nuove tecnologie e le opportunità che offrono sono inclusive. Utilizzare più canali per facilitare chi è in difficoltà ad apprendere nei modi tradizionali, cioè tramite la lingua scritta, ed offrirgli lo stesso messaggio utilizzando più codici e canali comunicativi contemporaneamente. Così facendo la tecnologia diventa uno strumento di democrazia e di inclusione, usato per portare dentro al processo di apprendimento chi, altrimenti, con i canali tradizionali è condannato a stare ai margini.

Gioco per imparare, imparo giocando - tra Gianni Rodari ed il lifelong kindergarten del MIT

"Vale la pena che un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo? Se si mettessero insieme le lacrime versate nei cinque continenti per colpa dell'ortografia, si otterrebbe una cascata da sfruttare per la produzione dell'energia elettrica"²¹.

Bastano materiali poveri come le parole e strumenti alla portata di tutti: la filastrocca, la rima, l'associazione di immagini, il surreale, perfino l'errore. Il gioco come modalità di apprendimento, di sperimentazione e di crescita. Tutto semplice, adesso, ma allora Rodari non ha avuto vita facile, come del resto tutti gli innovatori. Le sue "canzonette" snobbate, e lui considerato "poco divertente, poco progressivo, poco tutto".

Sono gli anni '50, il suo primo libro pedagogico *"Il Manuale del pioniere"* venne "scomunicato" dal Vaticano, che definì lui "cristiano diventato diabolico", nei cortili delle parrocchie venivano bruciati i suoi libri.

Negli Stati Uniti parallelamente poneva le sue basi metodologiche il costruzionismo di Papert, oggi sviluppato nel *Lifelong Kindergarten* di Mitchel Resnick²².

La tartaruga, prima, e il gatto "*sprite*", dopo, sono le due *mascotte* di questa evoluzione che parte da Piaget: il bambino impara facendo, attraverso gli artefatti (che siano un castello di sabbia o di *Lego* o un prodotto digitale). Con la possibilità di esplorare, provare, manipolare, sbagliare, progettare, non si rimane consumatori di informazioni ma creatori, produttori di conoscenza.

²¹ Gianni Rodari, *Favole al telefono*, Einaudi, Torino, 1962.

²² Mitchel Resnick, *Lifelong Kindergarten*, The MIT Press, London, 2017.

Il ruolo delle emozioni

L'esperienza emozionale è parte essenziale dell'evoluzione umana e del processo di apprendimento. Un bambino che sta bene apprende meglio ed è più disponibile alla relazione con gli altri.

Inclusione

La tecnologia offre nuove opportunità inclusive.

In presenza di difficoltà nell'apprendimento, la tecnologia offre l'opportunità di comunicare su più canali, intercettando i diversi stili di apprendimento e le intelligenze multiple di cui parla *Howard Gardner*.

Le intelligenze multiple

Nel 1983 con la pubblicazione del libro *"Formae mentis"*, Howard Gardner segnò una svolta nel mondo pedagogico elaborando la *Teoria delle Intelligenze Multiple*, secondo la quale non esiste un unico tipo di intelligenza, ma una molteplicità di forme, ovvero potenzialità biologiche presenti sin dalla nascita in ogni essere umano che assumono una particolare combinazione di livelli di sviluppo, rendendo unico il profilo intellettuale di ciascuno.

All'inizio del secolo, l'intelligenza veniva considerata in ambito scientifico come una forma particolare di conoscenza misurabile attraverso i test intellettivi. Uno dei più noti è quello dello psicologo francese Alfred Binet utilizzato per misurare il *Quoziente Intellettivo*, inteso come il rapporto tra età cronologica ed età mentale.

Gardner mette in evidenza che i test sino ad allora utilizzati in Occidente (Stati Uniti e Paesi sviluppati dell'Europa) per misurare e diagnosticare l'intelligenza di studenti e candidati in occasione delle selezioni scolastiche o lavorative, consideravano in realtà soltanto due tipi di intelligenza: quella linguistica e quella logico-matematica.

In tal modo, si creava un vero e proprio limite nella concezione dell'intelligenza. Gardner ha definito l'intelligenza come la *"capacità di risolvere problemi o creare prodotti all'interno di una o più situazioni culturali"*.

Essa è rappresentata dal potenziale che può essere più o meno sviluppato, a seconda delle opportunità disponibili e delle decisioni personali prese dagli individui di una cultura specifica.

Gardner sostiene che ogni individuo è dotato di intelligenze multiple. L'evolversi di ciascuna intelligenza e il raggiungimento di gradi più o meno elevati,

risulta in parte condizionato da fattori genetici, ma dipende anche dalle opportunità di apprendimento offerte da una particolare contesto culturale²³.

Nove sono i tipi di intelligenza rilevati da Gardner attraverso aspetti psicologici, artistici, umanitari, antropologici, neurologici, biologici, sociologici: intelligenza logico-matematica, intelligenza linguistico-verbale, intelligenza cinestetica, intelligenza visivo-spaziale, intelligenza musicale, intelligenza intrapersonale, intelligenza interpersonale, intelligenza naturalistica, intelligenza esistenziale.

Per sviluppare ognuna di queste intelligenze è importante non solo sviluppare nuove metodologie didattiche, ma ragionare in termini di nuovi ambienti, seguendo queste *attenzioni*:

1. *partire dalle conoscenze dei bambini;*
2. *rendere visibile il percorso di apprendimento;*
3. *realizzare ambienti ed attività flessibili;*
4. *realizzare ambienti destrutturati;*
5. *offrire materiali a disposizione e facilmente raggiungibili;*
6. *favorire un uso non convenzionale dei materiali;*
7. *usare la luce per valorizzare gli oggetti con tavoli luminosi e creare nuovi paesaggi.*

Questo "mondo" lo abbiamo visto realizzato nell'intuizione di Loris Malaguzzi e negli *atelier* di Reggio Emilia.

I cento linguaggi

"L'Atelier (...) ha prodotto un'irruzione eversiva, una complicazione e una strumentazione in più, capaci di fornire ricchezze di possibilità combinatorie e creative tra i linguaggi e le intelligenze non verbali dei bambini, difendendoci non solo dalle logorree (...) ma da quella pseudocultura della testa-container che (...) è il modello che dà al tempo stesso la maggiore impressione di progresso culturale e la maggior depressione dal punto di vista dell'aumento effettivo della conoscenza" (Loris Malaguzzi)²⁴.

Arrivando alle conclusioni del nostro percorso, ho voluto ampliare l'orizzonte del concetto stesso di inclusione, provando a dargli una dignità ed una continuità organica con quello di ambiente di apprendimento. Se voglio essere davvero inclusivo, devo rimettere in discussione molti aspetti ripetitivi e tradizionali del fare scuola, diventando sempre più consapevole dei processi che metto in atto come insegnante. Non esistono ricette predefinite, esistono processi da innescare e da

²³ <https://www.psiconline.it/le-parole-della-psicologia/intelligenze-multiple.html>.

²⁴ <https://www.reggiochildren.it/attivita/atelier/>.

guidare, in un orizzonte di senso che permetta all'alunno di sperimentare, agire, sbagliare e fare esperienza.

Nulla è più inclusivo del vissuto e del dato di realtà su cui poggiare ogni successiva conoscenza, per dare all'alunno con bisogni educativi speciali (qualunque essi siano) non solo strumenti efficaci per "riuscire a studiare", ma soprattutto per portarlo a maturare strategie compensative che facciano da ponte alle scoperte e alle esperienze successive attraverso la collaborazione, l'emozione, la pratica, l'esperienza.

Potremmo semplificare ulteriormente questi concetti in 8 punti, che definirei come le **parole dell'inclusione**:

1. *Talenti*: tra creatività e manualità;
2. *Linguaggi*: tra umanistici e numerici;
3. *Competenze*: tra autonomia e relazioni;
4. *Metodologie*: tra processo e prodotto;
5. *Saperi*: tra discipline e aree di incontro trasversali;
6. *Scoperta e ricerca*: tra osservazione/ricerca e sperimentazione/invenzione;
7. *Tecniche e strumenti*: tra artigianato e tecnologia;
8. *Materiali*: tra curriculum e materiali per riscoprire una didattica degli oggetti, delle cose, dei materiali già legati alle discipline del curriculum e farli interagire con le tecnologie.

Tecnologie - persone - didattica - relazioni

Un educatore come Giovanni Bosco amava dire che "L'educazione è cosa del cuore". La triangolazione *tecnologie* (strumenti), *persone*, *relazioni* rimane la base di qualsiasi processo didattico e pedagogico. Curare questa triangolazione significa aumentare le possibilità di successo formativo, permettendo una fattiva corresponsabilità di tutte le componenti della mediazione didattica e favorendo un approccio inclusivo, collaborativo e creativo. È quindi necessario, prima di ogni altra considerazione metodologica e tecnologica, avere ben presente che, dove ci sono le condizioni per realizzare questa triangolazione, "fare scuola" è più facile perché si apprende con molta più naturalezza e motivazione, in un clima di fiducia e collaborazione reciproca.

Le scuole sedi dei Centri Territoriali di Supporto

di

Grazia Mazzocchi

Referente Centro Territoriale di Supporto di
Bologna
mazzocchi@istruzioneer.gov.it

Maria Teresa Proia

Docente presso l'Ufficio III - Ufficio Scolastico
Regionale per l'Emilia-Romagna
proia@istruzioneer.gov.it

Parole chiave:

Centri territoriali di Supporto,
azioni formative, sussidi didattici,
tecnologie, consulenza

Keywords:

Territorial Support Centers, training
activities, teaching aids, technologies,
consulting

Un po' di storia dei Centri Territoriali di Supporto

Le scuole sedi di Centri Territoriali di Supporto nascono con il progetto interministeriale "Nuove Tecnologie e Disabilità", nell'anno scolastico 2005-06, progetto cofinanziato dal Dipartimento per l'Innovazione Tecnologica della Presidenza del Consiglio dei Ministri e dal Ministero della Pubblica Istruzione. Il progetto, articolato in sette azioni indipendenti, ma tra loro coordinate, si poneva l'obiettivo di integrare la didattica speciale con le risorse delle nuove tecnologie, al fine di sostenere l'apprendimento e l'inclusione nella scuola degli alunni con disabilità.

Sono le *azioni 4 e 5* del progetto a definire l'istituzione e il funzionamento della prima rete territoriale di Centri di Supporto. A tale rete, composta inizialmente da 75 centri, quattro per l'Emilia-Romagna a fronte dei nove attuali, è assegnato il compito specifico di fornire alle scuole un sostegno riguardo ad *hardware* e *software*, servizio di consulenza e formazione sulle nuove tecnologie a supporto

dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.

Si riportano di seguito integralmente gli obiettivi delle azioni citate:

- **Azione 4:** *Realizzare una rete territoriale permanente che consenta di accumulare, conservare e diffondere le conoscenze (buone pratiche, corsi di formazione) e le risorse (hardware e software) a favore dell'integrazione didattica degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso le Nuove Tecnologie. La rete dovrà essere in grado di sostenere concretamente le scuole nell'acquisto e nell'uso efficiente delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica.*
- **Azione 5:** *Attivare sul territorio iniziative di formazione sull'uso corretto delle tecnologie rivolte gli insegnanti e agli altri operatori scolastici, nonché ai genitori e agli stessi alunni con bisogni educativi speciali.*

Il progetto chiarisce esplicitamente che il proposito non è quello di creare qualcosa di nuovo, ma, al contrario, dare valore e rendere disponibili in modo diffuso le migliori pratiche già utilizzate nelle scuole per promuovere l'apprendimento e l'inclusione scolastica.

Nelle varie regioni esistevano già Centri territoriali, diversi per organizzazione e livello di funzionamento, poiché si trattava talora di reti di scuole che si limitavano a gestire la distribuzione di strumenti. Si è quindi ritenuto necessario sostenere e potenziare i centri già esistenti e promuovere la creazione di nuovi centri nei territori che ne erano privi.

La rete territoriale fornisce a docenti, famiglie e studenti informazioni sulle risorse tecnologiche disponibili, organizza iniziative di formazione sul tema dell'inclusione scolastica con particolare riferimento al tema delle tecnologie, fornendo inoltre consulenze per l'individuazione delle scelte più adeguate al singolo alunno sia per quanto riguarda gli ausili, che in merito alle strategie didattiche più efficaci.

Le scuole sedi di Centri Territoriali di Supporto costituiscono una rete territoriale permanente che nasce con il compito di raccogliere e diffondere le conoscenze attraverso la diffusione di buone pratiche, corsi di formazione sulle varie tematiche della disabilità e le risorse tecnologiche atte a promuovere l'inclusione didattica e il successo formativo degli alunni che presentano bisogni educativi speciali.

Funzione dei CTS è fornire a docenti, famiglie e studenti informazioni sulle risorse tecnologiche disponibili; organizzare iniziative di formazione sul tema dell'inclusione scolastica con particolare riferimento al tema delle tecnologie, proponendo inoltre consulenze per l'individuazione delle scelte più adeguate al singolo alunno sia per quanto riguarda gli ausili che in merito alle strategie didattiche più efficaci.

Le scuole con CTS raccolgono le buone pratiche di inclusione realizzate dalle scuole e ne favoriscono la diffusione tra le istituzioni scolastiche del territorio, rappresentando luoghi di proficuo scambio professionale in cui si avviano percorsi di ricerca didattica e di sperimentazione anche attraverso la collaborazione con Università e Centri di Ricerca.

Nello specifico degli ausili, le scuole possono rivolgersi a quelle con CTS per ricevere una consulenza mirata alla scelta dell'ausilio tecnologico più appropriato sulla base delle caratteristiche e delle esigenze dell'alunno stesso. Gli ausili disponibili, che se necessario possono anche essere adattati, vengono concessi in comodato d'uso gratuito alla scuola su presentazione di un progetto didattico. Fondamentale a questo proposito è la condivisione tra operatori del Centro e docenti di un progetto didattico che renda efficace l'uso delle tecnologie nell'ambito delle attività di classe e nello studio. Una volta individuato ed assegnato l'ausilio, il Centro provvede inoltre ad affiancare l'alunno per avviarlo al suo utilizzo. Tra gli ausili più frequentemente concessi in comodato d'uso alle

scuole si possono enumerare *notebook*, *tablet*, ausili per specifiche disabilità, comunicatori, ausili per comunicazione alternativa, *software*, libri.

Con l'entrata in vigore della Legge 8 ottobre 2010, n. 170 *"Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"*, il MIUR riconosce il ruolo strategico nella sfida didattica posta dai Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e manifesta l'intento preciso di orientare parte delle loro azioni proprio nell'ambito dei DSA²⁵ e i CTS raccolgono la sfida formativa e informativa.

Successivamente, la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 *"Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"* riconosce ai CTS un ruolo strategico nel potenziare la cultura dell'inclusione e favorire il successo formativo degli studenti con bisogni educativi speciali (BES): i CTS *"pertanto integrano le proprie funzioni - come già chiarito dal D.M. 12 luglio 2011 per quanto concerne i disturbi specifici di apprendimento - e collaborano con le altre risorse territoriali nella definizione di una rete di supporto al processo di integrazione, con particolare riferimento, secondo la loro originaria vocazione, al potenziamento del contesto scolastico mediante le nuove tecnologie, ma anche offrendo un ausilio ai docenti secondo un modello cooperativo di intervento"*.

La direttiva citata prevede al punto 2.1 anche l'istituzione di Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI) che affianchino i CTS per garantire la massima diffusione delle azioni di consulenza, formazione e raccolta di buone pratiche a livello distrettuale²⁶.

Dopo DSA e BES, ad aprile 2015 le *"Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo"*, affidano ai CTS le azioni di contrasto di questi fenomeni, in considerazione del fatto che essi *"coinvolgono soggetti, bulli e vittime, che vivono una situazione di forte disagio e che richiedono particolari attenzioni"*²⁷.

Nell'anno scolastico 2015-16, infine, è stata affidata alla rete dei CTS italiani l'apertura di sportelli di consulenza alle scuole per l'autismo (D.M. 435/2015).

In Emilia-Romagna, gli Sportelli Autismo si sono costruiti in rete condividendo la formazione di base degli operatori, almeno 4 per ciascuna provincia e le modalità di accesso allo sportello. Questo ha permesso di collegare e rinforzare le tante esperienze progettuali e di collaborazione già presenti in tutti i Centri rispetto ai temi dell'autismo, come ad esempio la ricerca-azione sull'utilizzo di *tablet* e di

²⁵ http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf.

²⁶ <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf>.

²⁷ http://www.istruzione.it/allegati/2015/2015_04_13_16_39_29.pdf.

applicazioni per la comunicazione e le autonomie negli studenti con autismo. Progettualità e ricerca presenti sui vari temi dell'inclusione come l'uso di tecnologie compensative per gli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento ed i laboratori sull'uso corretto della rete e la prevenzione dei fenomeni di *cyberbullismo*.

Si vede dunque come i Centri Territoriali di Supporto siano gradualmente divenuti *partner* privilegiati per tutte le azioni relative all'inclusione. Il loro ambito d'intervento si è infatti nel tempo ampliato fino a comprendere tutti gli alunni che manifestano, nel loro percorso scolastico, anche solo temporaneamente, necessità educative e di istruzione personalizzate e individualizzate.

Le azioni dei CTS dell'Emilia-Romagna

Nell'anno scolastico 2017-18 e nella prima parte dell'a.s. 2018-19 le scuole sedi di CTS dell'Emilia-Romagna hanno realizzato numerose azioni di formazione e progetti rivolti alle scuole.

Le istituzioni scolastiche con CTS hanno inoltre svolto attività di consulenza alle scuole relativamente alla scelta dell'ausilio tecnologico più appropriato all'alunno, all'accompagnamento dell'alunno nella fase di avvio, all'utilizzo del sussidio stesso e alla condivisione con i docenti di classe di un progetto didattico per il miglior utilizzo delle tecnologie nell'ambito delle attività di classe. I sussidi disponibili sono stati concessi in comodato d'uso gratuito su presentazione di uno specifico progetto didattico-educativo da parte della scuola.

Comodati d'uso: nell'anno scolastico 2017-18 e nella prima parte dell'a.s. 2018-19 le scuole con CTS dell'Emilia-Romagna hanno concesso alle scuole più di 2.200 sussidi didattici, 971 dei quali acquistati nell'a.s. 2017-18 utilizzando i fondi ministeriali stanziati ai sensi del D.lgs 63/2017.

Tipologia: *notebook*, *tablet*, ausili per specifiche disabilità, ausili per comunicazione alternativa, *software*, libri.

Soggetti beneficiari: scuole, famiglie, singoli docenti, educatori.

Il Decreto Dipartimentale del 5 dicembre 2017, n.1352 del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ai sensi dell'articolo 7 comma 3 del Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 63, con l'obiettivo di migliorare l'efficacia delle proposte educative e didattiche attraverso l'uso di strumentazioni idonee a facilitare l'apprendimento degli alunni con disabilità sulla base dei loro specifici bisogni formativi, assegna, per l'anno scolastico 2017-18, la somma di euro 10 milioni per l'acquisto di sussidi didattici per le istituzioni scolastiche che accolgono alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 5 febbraio 1992, n. 104.

Il Decreto Dipartimentale MIUR del 21 novembre 2018, n.1654 conferma, anche per l'anno scolastico 2018-19, l'assegnazione della somma di euro 10 milioni per l'acquisto di sussidi didattici per le istituzioni scolastiche.

Consulenze: le consulenze finalizzate alla realizzazione di azioni inclusive fornite dalle scuole sedi di CTS nel periodo considerato sono state circa 450. Tra le tematiche prevalenti: uso delle tecnologie per la didattica, scelta e uso di *app* o *software* per la didattica inclusiva, attività di individuazione precoce dei DSA, strumenti compensativi per DSA.

Soggetti beneficiari: scuole, famiglie, singoli docenti, educatori.

Circa 220 sono state inoltre le consulenze specifiche fornite alle scuole dagli Sportelli Autismo. Tematiche prevalenti di queste consulenze: metodologie e strategie didattiche ed educative, analisi e valutazione degli strumenti compensativi più idonei ai singoli casi, analisi funzionale del comportamento, ausili per la Comunicazione Aumentativa Alternativa, *Video Modeling*, somministrazione PEP3 e TTAP.

Formazione: nel periodo considerato sono stati attivati, a favore dei docenti di scuola primaria, moduli formativi specifici sul Protocollo Regionale per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA). I docenti coinvolti sono stati oltre 800.

Sono stati realizzati oltre sessanta percorsi di formazione su altre tematiche, riferibili a:

- approfondimento delle strategie metodologiche finalizzate alla realizzazione di una didattica inclusiva (metodologie didattiche per le disabilità complesse, uso delle tecnologie a supporto dell'apprendimento, personalizzazione dei percorsi di apprendimento, didattica per competenze),
- aspetti normativi in tema di inclusione e valutazione alla luce delle recenti innovazioni e la redazione e riflessione sui documenti scolastici per l'inclusione, in particolare la stesura del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e del Piano Didattico Personalizzato (PDP),
- formazione su specifiche tematiche: potenziamento della comunicazione e sviluppo delle autonomie negli studenti con autismo, analisi funzionale del comportamento, utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative a favore degli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento, personalizzazione dell'insegnamento agli alunni con disabilità specifiche (sensoriale, cognitiva, pluridisabilità), promozione del benessere a scuola e prevenzione del bullismo ed in particolare del *cyberbullismo* attraverso l'educazione all'uso consapevole della rete.

Rispetto a queste ultime tematiche è utile ricordare che in seguito all'emanazione delle *"Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di*

contrasto al bullismo e al cyberbullismo", le azioni di contrasto di questi fenomeni rientrano infatti tra le tematiche afferenti alle scuole sedi di CTS.

Di particolare importanza per i docenti che operano presso i Centri Territoriali di Supporto e presso gli Sportelli Autismo è aggiornare di continuo la propria formazione. Nell'anno scolastico 2017-18, oltre agli incontri di formazione ed autoformazione promossi dall'Ufficio Scolastico Regionale con nota del 22 settembre 2017, prot.18343, i docenti che operano presso le scuole con CTS hanno partecipato a circa n. 66 iniziative formative sui temi dell'inclusione. Gli incontri di formazione/autoformazione organizzati a livello regionale per gli insegnanti delle scuole con CTS e degli sportelli Autismo proseguiranno anche nell'anno scolastico 2018-19.

Progetti: tra le azioni poste in essere dalle istituzioni scolastiche con CTS risultano rilevanti i progetti che coinvolgono direttamente le scuole (n. 35 circa nel periodo considerato).

I nuclei tematici:

- ricerca-azione sull'utilizzo di *tablet* e di applicazioni per la comunicazione e le autonomie negli studenti con autismo;
- elaborazione di progetti di passaggio tra gli ordini scolastici per alunni con autismo;
- azioni di supporto all'applicazione del "Protocollo di Individuazione precoce dei DSA";
- sperimentazione sull'uso di tecnologie compensative per DSA;
- laboratori sull'uso corretto della rete e sulla prevenzione dei fenomeni di *cyberbullismo*.

Collaborazioni con enti esterni: per la realizzazione delle azioni programmate e per quanto riguarda le iniziative formative, le scuole con CTS si avvalgono della collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale e delle Scuole Polo per la formazione dei docenti dell'Emilia-Romagna (n.22 una per ciascun ambito), oltre che di numerosi enti esterni, tra i quali:

- Università,
- Enti locali,
- Aziende Sanitarie Locali,
- Associazioni e Fondazioni.

Repository on line: come diffondere Unità di Apprendimento inclusive

*Non è abbastanza fare dei passi
che un giorno ci porteranno ad uno scopo,
ogni passo deve essere lui stesso uno scopo,
nello stesso tempo in cui ci porta avanti.*

Johann Wolfgang von Goethe,
Massime e riflessioni

di

Rita Fabrizio

Già in servizio presso l'Ufficio III - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
fabrizio@istruzioneer.gov.it

Giuliana Zanarini

Docente presso l'Ufficio III - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
zanarini@istruzioneer.gov.it

Parole chiave:

Unità di apprendimento, repository on line, inclusione, unità formativa

Keywords:

Learning unit, on line repository, inclusion, training unit

La finalità di raccogliere, condividere e documentare le esperienze quotidiane delle scuole nell'ottica del miglioramento del proprio agire didattico, rappresenta un orizzonte di integrazione degli alunni che valorizza il lavoro della scuola, per la scuola.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna dall'anno scolastico 2015-16 ha direttamente coinvolto le istituzioni scolastiche secondarie di I e II grado e i Centri Provinciali per l'Istruzione per gli Adulti (CPIA) - percorsi di istruzione di II Livello - nella raccolta di moduli didattici e Unità di Apprendimento realizzati per studenti con cittadinanza non italiana frequentanti le scuole dell'Emilia-Romagna.

Ai docenti, che da sempre lavorano con attenzione e professionalità per il successo formativo e scolastico di tutti gli studenti, è stato chiesto di inviare quanto realizzato nella loro quotidiana attività didattica per valorizzare il

lavoro 'sommerso' degli insegnanti, da anni impegnati sul campo nella realizzazione di percorsi didattico-disciplinari, al fine di mettere a sistema la documentazione prodotta e di renderla fruibile alla comunità scolastica tutta.

Tale azione è stata condotta al fine di creare una *repository* per sistematizzare e mettere in comune le attività didattiche realizzate dalle scuole, in risposta al bisogno di riflettere sull'agire quotidiano per ritrovare un orizzonte metodologico e di senso comune, per creare una banca dati, un 'luogo virtuale' di materiali

didattici da condividere ed essere condivisi dagli insegnanti stessi in relazione agli specifici bisogni formativi degli alunni con cittadinanza non italiana, ma anche italiana.

Prima Call - Raccolta di moduli e Unità di Apprendimento relativi alle discipline di indirizzo degli Istituti Professionali (notaUSR E-R prot. n. 5645 del 4 maggio 2016)²⁸

La prima *call*, organizzata a conclusione dell'anno scolastico 2015-16, ha ricevuto una risposta positiva, ancorché non rappresentativa delle numerose attività realizzate dalle scuole per l'integrazione degli studenti con cittadinanza non italiana.

In particolare, sono state raccolte n. 50 Unità di Apprendimento (UDA) da 10 istituzioni scolastiche. Per le discipline di base sono pervenute n. 22 UDA (storia, italiano, matematica, inglese, ecc.) e per le discipline di indirizzo/professionalizzanti o di laboratori specifici n. 28 UDA (enogastronomia-sala e cucina, meccanica, ecc.).

I materiali raccolti, sono stati analizzati da un gruppo tecnico di lavoro istituito con nota USR E-R n. 6914 del 27.05.2016, per la validazione e la catalogazione dei materiali raccolti con la partecipazione dell'Università di Venezia Cà Foscari (Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati) e dell'Università di Modena e Reggio Emilia (Dipartimento Educazione e Scienze Umane).

Il gruppo di lavoro, dall'analisi dei materiali pervenuti, ha riscontrato una *etichettatura* degli stessi parzialmente efficace, dato che sottolinea la necessità di dare rilievo al tema della leggibilità e trasparenza degli stessi, per finalizzare la produzione di moduli didattici maggiormente 'standardizzati' nell'etichettatura, distinguendo bene abilità, contenuti e competenze.

La maggior parte dei materiali risultava inoltre incentrata prevalentemente sulla facilitazione didattica e presentava non sempre piena organicità e organizzazione.

In una prospettiva metodologia di integrazione, particolare attenzione dovrebbe essere attribuita alle immagini di supporto e alla distribuzione degli spazi, per rendere i materiali didattici maggiormente accessibili e comprensibili per gli studenti. I testi utilizzati non dovrebbero essere particolarmente lunghi e si dovrebbero evitare vocaboli complessi e senza supporti. Nella predisposizione dei materiali e delle UDA andrebbe tenuta sempre in considerazione la duplice comprensione di lingua e di contenuto, la necessità di utilizzare una metodologia didattica che preveda ciclicità, piccole porzioni con esercizi di sintesi e ricapitolazione. Inoltre, si evidenzia come sia necessario, a livello linguistico, attenersi ai quadri di riferimento europei nell'etichettatura dei materiali.

²⁸ <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/05/04/raccolta-moduli-didattici-e-unita-di-apprendime/index.html>.

Oggi risulta particolarmente efficace e motivante sfruttare maggiormente il digitale e le nuove tecnologie, per favorire l'individualizzazione e l'accessibilità dei materiali didattici, oltre che la condivisione e la continua personalizzazione degli stessi.

I materiali presentati dalle scuole in questa prima *call*, risultando talora frammentari e settoriali, hanno messo in evidenza la necessità di una progettualità condivisa, soprattutto in riferimento alle metodologie utilizzate per l'elaborazione di efficaci UDA.

In questa fase di analisi delle UDA è emersa quindi, da un lato la necessità di selezionare, presentare e valorizzare i materiali consegnati dalle scuole; dall'altro, più in prospettiva, di dare alle scuole linee operative, metodologiche e didattiche più efficaci per la progettazione e la realizzazione di specifici moduli di apprendimento per alunni stranieri.

Si sottolinea l'importanza di condividere la consapevolezza che le UDA non dovrebbero essere statiche, ma dinamiche e modificabili in relazione agli specifici bisogni degli alunni. In prospettiva, si vorrebbe realizzare infatti una *library in fieri* di materiali didattici, creando una *repository* condivisibile e modificabile in relazione anche al fatto che nella scuola non sempre si fruisce di adeguati e sufficienti momenti di condivisione e riflessione sull'agire quotidiano. Emerge il valore e il bisogno del 'darsi' quello spazio e quel tempo di riflessione che consentirebbero l'attribuzione di una migliore qualità didattica all'agire stesso.

Per le Unità di Apprendimento ritenute maggiormente significative e coerenti con l'obiettivo previsto dalla stessa *call*, relativo alla personalizzazione delle UDA per favorire l'apprendimento degli alunni con cittadinanza non italiana, è stato attribuito un contributo simbolico, finalizzato a sostenere le azioni dei docenti e la progettualità didattico-disciplinare relativa all'integrazione degli alunni migranti.

Giornata di studio sul tema dell'integrazione scolastica degli alunni migranti in Emilia-Romagna e restituzione call per raccolta di Unità di Apprendimento a.s. 2015-16 (nota USR E-R prot. n. 7240 del 1 giugno 2016)²⁹

Le Unità di Apprendimento e i moduli didattici inviati dalle istituzioni scolastiche sono stati presentati in occasione della "Giornata di studio sul tema dell'integrazione scolastica degli alunni migranti in Emilia-Romagna e restituzione *call* per raccolta di Unità di Apprendimento a.s. 2015-16" svoltasi in data 4 luglio 2016 presso l'Istituto Comprensivo n.6 di Bologna.

I temi affrontati nel corso della *Summer School* sono stati i seguenti:

- *Repository*: UDA presentate a cura delle istituzioni scolastiche;

²⁹ <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/06/03/seminari-di-formazione-sul-tema-dellintegrazion/index.html>.

- *Discussing* a cura di Graziano Serragiotto (Università di Venezia Ca' Foscari) e di Roberta Cardarello (Università di Modena e Reggio Emilia).

La giornata di studio e approfondimento, rivolta ai docenti prevalentemente delle scuole secondarie di II grado, ha avuto un *focus* prettamente operativo sul tema: italiano per lo studio e modularizzazione dei percorsi formativi per gli alunni con cittadinanza non italiana nel biennio delle scuole professionali.

I materiali condivisi nell'occasione formativa sono reperibili sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna³⁰.

Il carattere sperimentale di questa prima azione di raccolta di materiali didattici ha reso necessaria una definizione più stringente della modellizzazione da utilizzare, poiché le UDA inviate dalle scuole non presentavano la fondamentale caratteristica di replicabilità e diffusione.

I docenti partecipanti alla *Summer School* hanno inoltre evidenziato la necessità di condividere percorsi didattici e strumenti metodologici finalizzati all'apprendimento della 'lingua italiana per lo studio', con particolare riferimento alle materie di indirizzo degli Istituti Professionali, che accolgono percentualmente il maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana.

*Seconda Call - Raccolta di Unità di Apprendimento per gli studenti con cittadinanza non italiana - percorsi scolastici di istruzione professionale attraverso la modellizzazione dei materiali (nota USR E-R prot. n. 15579 del 7 ottobre 2016)*³¹

In continuità e in linea con la prima raccolta di moduli didattici e Unità di Apprendimento al fine di creare un archivio digitale per sistematizzare e condividere le attività didattiche realizzate dalle scuole, si è organizzata una seconda fase di raccolta di UDA, specificamente riferite alle scuole secondarie di II grado di istruzione professionale e ai Centri Provinciali per l'Istruzione per gli Adulti (CPIA) - percorsi di istruzione di II Livello.

In relazione a quanto emerso nella prima raccolta di UDA, questa seconda fase è stata caratterizzata dalla richiesta di modellizzare le specifiche attività didattiche sulla base del *format* elaborato dal gruppo tecnico di lavoro. L'intento prioritario è stato quello di *con-dividere* e quindi *unire insieme con ordine* ciò che viene realizzato dalle scuole solitamente *in ordine sparso*, per creare una *repository* intesa come un 'luogo condiviso', una piattaforma per darsi tempi e spazio per sistematizzare, documentare, ri-vedere e ri-utilizzare le attività didattiche progettate per l'inclusione di alunni stranieri.

I materiali inviati dalle istituzioni scolastiche hanno rappresentato una risposta prevalentemente positiva rispetto alla qualità delle UDA, poiché modellizzate sulla

³⁰ <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/07/21/4-luglio-2016-giornata-di-studio-sullintegrazione/index.html>.

³¹ <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/11/02/raccolta-di-unita-di-apprendimento-personalizza/index.html>.

base del *format* predefinito e quindi maggiormente condivisibili rispetto ai materiali raccolti con la precedente *call*. Tali materiali presentavano punti di forza relativi alle linee operative, metodologiche e didattiche utilizzate nella predisposizione dei materiali, mentre tra gli elementi di debolezza emergeva una sorta di *rimodellazione* delle attività effettivamente svolte rispetto al *format* UDA proposto.

In base all'analisi dei materiali inviati dalle istituzioni scolastiche è emersa la necessità di organizzare gruppi di formazione e lavoro con docenti individuati dalle istituzioni scolastiche (preferibilmente un docente di discipline di indirizzo e un docente di italiano per ciascuna istituzione scolastica) sulla modalità di elaborazione e condivisione di UDA. Tale formazione di tipo laboratoriale intende rappresentare una risposta ai bisogni emersi dall'analisi delle azioni finora organizzate sul tema dell'inclusione e della personalizzazione delle attività didattiche per alunni stranieri.

In relazione alla replicabilità dei materiali si ritiene infatti importante creare una prima *repository* di materiali didattici condivisibili che potrà essere gradualmente ampliata con il contributo delle scuole coinvolte in questa fase di formazione-sperimentazione.

Giornate di studio e formazione "IntegrAzione" - Accoglienza degli alunni stranieri nelle scuole dell'Emilia-Romagna nei giorni 15 e 23 novembre 2016, presso il Liceo Scientifico "Copernico" di Bologna (nota USR E-R prot. n. 16078 del 17 ottobre 2016)³²

Al fine di restituire le azioni di *repository* e complessivamente le azioni in tema di accoglienza e integrazione degli alunni stranieri svolte nel corso degli anni scolastici 2015-16 e 2016-17, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha organizzato due giornate di studio e formazione nei giorni 15 e 23 novembre 2016 presso il Liceo Scientifico "Copernico" di Bologna.

L'iniziativa di formazione rivolta ai docenti di tutti gli ordini e gradi scolastici ha affrontato il tema dell'inclusione degli alunni migranti nelle istituzioni scolastiche, con *focus* sul punto di vista delle famiglie e degli studenti. I temi, contemplati nel novero delle priorità indicate nel Piano Nazionale di Formazione³³, sono stati affrontati attraverso il coordinamento e i contributi dell'Ufficio III - Diritto allo Studio, istruzione non statale, tecnologie per la didattica - dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, il contributo dell'Università di Modena e Reggio Emilia, dell'Università di Bologna, dell'Università di Venezia Ca'Foscari,

³² <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/11/12/giornate-di-studio-e-formazione-integrazione-accoglienza-degli-alunni-stranieri-nelle-scuole-dellemia-romagna-15-e-23-novembre-2016/index.html>.

³³ http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf.

dell'Università Cattolica del Sacro Cuore – sede di Piacenza, del Centro Provinciale per l'Istruzione per gli Adulti di Bologna e del Centro Territoriale di Supporto di Modena.

Tra i temi affrontati:

- *essere stranieri in Emilia-Romagna: i numeri e le azioni* (Dirigente Chiara Brescianini);
- i processi migratori e i contesti educativi da un punto di vista antropologico (Giovanna Guerzoni);
- *gli strumenti per documentare le buone pratiche di integrazione nella scuola* (Graziano Serragiotto e Roberta Cardarello);
- *la migrazione come osservatorio e progetto familiare: una lettura pedagogica* (Laura Cerrocchi);
- *i Minori Stranieri Non Accompagnati, Scuola e Centri Provinciali per l'Istruzione per gli Adulti* (Pierpaolo Triani e Dirigente CPIA di Bologna Emilio Porcaro);
- *le risorse e le tecnologie per l'italiano L2* (Matteo Viale);
- *la raccolta di Unità di Apprendimento per la realizzazione di un archivio digitale* (Rita Fabrizio e Giuliana Zanarini);
- *Progetto "L'Europa inizia a Lampedusa"* (n. 8 studenti e n. 2 docenti).

I materiali condivisi nelle giornate formative sono reperibili sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per Emilia-Romagna³⁴.

*Azioni e Formazione in Progress – Personalizzazione dell'inclusione degli alunni stranieri nelle scuole dell'Emilia-Romagna (nota USR E-R prot. n. 2158 del 7 febbraio 2017)*³⁵

1. Diffusione archivio digitale on line (repository)

In riferimento alla *Seconda Call* (nota USR E-R prot. n. 15579 del 7 ottobre 2016)³⁶, le Unità di Apprendimento predisposte per gli studenti stranieri dagli Istituti professionali e dai Centri Provinciali per l'Istruzione per gli Adulti – percorsi di istruzione di II Livello – sono state analizzate dal gruppo tecnico di lavoro che ha visto la partecipazione dell'Università di Venezia Cà Foscari (Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati), dell'Università di Modena e Reggio Emilia (Dipartimento Educazione e Scienze Umane) e dell'Università di Bologna (Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica).

³⁴ <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/12/07/materiali-15-novembre-giornate-di-studio-integrazioni/index.html>.

³⁵ <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/02/07/personalizzazione-dellinclusionone-degli-alunni-stranieri-nelle-scuole-dellemilvia-romagna-proposta-formativa-e-azioni-in-progress/index.html>.

³⁶ http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/wp-content/uploads/2016/10/2016_10_7Call_15579.07-10-2016.pdf

I materiali - n.21 UDA - debitamente strutturati in un *format* elaborato *ad hoc* sono quindi stati pubblicati al link <https://goo.gl/WkyWpr>, rappresentando una prima forma di *library in fieri* di materiali didattici in risposta a quanto emerso dalle azioni realizzate e descritte in questo contributo.

2. FormAzione: Studio e APProfondimento - Unità di APPrendimento

Dall'analisi dei questionari di gradimento, somministrati in occasione delle Giornate di studio e formazione "IntegrAzione" - Accoglienza degli alunni stranieri nelle scuole dell'Emilia-Romagna (15 e 23 novembre 2016)³⁷, gli insegnanti hanno rappresentato il bisogno di conoscere e sperimentare competenze metodologiche di inclusione e di personalizzazione dei percorsi educativi e didattici. Inoltre, dallo studio delle UDA inviate è emersa la necessità di condividere un modello-struttura che consenta una maggiore replicabilità di buone pratiche di inclusione.

Per rispondere alle suddette esigenze e nell'ottica del miglioramento dell'offerta formativa personalizzata e inclusiva, è stato quindi progettato e realizzato il percorso formativo "FormAzione - Studio e APProfondimento - Unità di APPrendimento per la personalizzazione dell'inclusione degli alunni migranti nelle scuole dell'Emilia-Romagna" rivolto ai docenti delle scuole secondarie di II grado di istruzione professionale e dei Centri Provinciali per l'Istruzione per gli Adulti - percorsi di istruzione di II - livello dell'Emilia-Romagna.

Il tema trattato è contemplato nel novero delle priorità indicate nel Piano Nazionale di Formazione dei docenti 2016-2019³⁸ e il percorso è stato organizzato coerentemente alla modellizzazione in Unità Formative prevedendo:

- n. 8 ore di formazione in presenza;
 - n. 7 ore di interazione/lavoro di gruppo in presenza;
 - n. 10 ore di sperimentazione didattica per la progettazione/realizzazione UDA;
- per totale 25 ore.

Nella sezione *WebTV* del sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna³⁹ è possibile visionare il filmato di sintesi delle diverse giornate di studio e approfondimento.

³⁷ <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/11/12/giornate-di-studio-e-formazione-integrazione-accoglienza-degli-alunni-stranieri-nelle-scuole-dellemilia-romagna-15-e-23-novembre-2016/index.html>

³⁸ http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf.

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=ZMOUOMixXfA&feature=youtu.be>.

Archivio digitale on line (repository) per la personalizzazione dell'inclusione degli alunni stranieri nelle scuole dell'Emilia-Romagna⁴⁰

Il percorso sperimentale "FormAzione - Studio e APProfondimento - Unità di APPrendimento per la personalizzazione dell'inclusione degli alunni migranti nelle scuole dell'Emilia-Romagna" volto alla sperimentazione di competenze metodologiche di inclusione per i docenti, ha coinvolto un numero significativo di insegnanti.

L'attività di formazione-azione si è focalizzata sulla necessità di condividere un modello-struttura UDA utile per la replicabilità di buone pratiche di integrazione. Si è realizzata, in tal modo, una modalità di formazione innovativa, agita e condivisa dai docenti con la supervisione dell'Università di Modena e Reggio Emilia (Dipartimento Educazione e Scienze Umane) e dell'Università di Bologna (Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica). Attraverso la sperimentazione delle metodologie acquisite sono state elaborate dagli insegnanti coinvolti n. 21 UDA, reperibili al link <https://goo.gl/WkyWpr>, cartella "UDA FormAzione". Le Unità di Apprendimento realizzate andranno ad incrementare un 'patrimonio' comune e condiviso di UDA, quella stessa *library* di UDA predisposte per l'apprendimento personalizzato degli studenti stranieri, quella stessa *repository* nata per documentare l'agire inclusivo delle scuole dell'Emilia-Romagna e per dare maggiore visibilità alla personalizzazione delle attività didattiche realizzate per ciascun alunno.

Seconda Summer School per la personalizzazione e l'inclusione degli alunni stranieri nelle scuole dell'Emilia-Romagna⁴¹

I materiali elaborati e gli esiti della sperimentazione "FormAzione: Studio e APProfondimento - Unità di APPrendimento per la personalizzazione dell'inclusione degli studenti stranieri" sono stati illustrati e condivisi nella Seconda *Summer School* (4 luglio 2017 - Istituto Comprensivo n. 6 di Bologna), in occasione della quale sono stati approfonditi i temi relativi alla progettazione di Unità di Apprendimento, alle risorse e alle tecnologie per la didattica dell'italiano L2 e alla documentazione di buone pratiche di inclusione.

⁴⁰ <http://istruzioneer.it/2017/04/21/archivio-digitale-on-line-repository-per-la-personalizzazione-dellinclusione-degli-alunni-stranieri-nelle-scuole-dellemilia-romagna/>.

⁴¹ <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/07/10/seconda-summer-school-4-luglio-2017-pubblicazione-materiali/index.html>

Nella specifica sezione del sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna è possibile visionare il filmato della Seconda *Summer School* (4 luglio 2017)⁴² e i materiali presentati⁴³.

*Unità di Apprendimento (UDA) per l'integrazione degli alunni migranti nelle scuole secondarie di I grado dell'Emilia-Romagna*⁴⁴

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna nella realizzazione di azioni volte all'integrazione degli alunni stranieri attraverso percorsi di formazione per i docenti, intende coinvolgere gradualmente tutti gli ordini e gradi di scuola.

In occasione della sopra descritta "*Seconda Edizione Summer School per la personalizzazione e l'inclusione degli alunni stranieri nelle scuole dell'Emilia-Romagna*" è emerso da parte degli insegnanti il bisogno di approfondire metodologie finalizzate all'apprendimento dell'italiano per lo studio delle diverse discipline e il tema dell'orientamento scolastico (*continuità e passaggio di informazioni tra i vari ordini scolastici*) degli studenti delle scuole secondarie di I grado. Per rispondere a queste esigenze, è stato organizzato un percorso di formazione per i docenti, strutturato in Unità Formativa, con specifico riferimento alla priorità "*L'integrazione, le competenze di cittadinanza e di cittadinanza globale*" (cap. 4.7 Piano per la formazione dei docenti).

L'Unità Formativa, articolata in n. 8 ore di formazione in presenza, n. 10 ore di interazione/lavoro di gruppo in presenza, n. 12 ore di sperimentazione didattica per progettazione/realizzazione di UDA, è stata realizzata con la collaborazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia (Dipartimento Educazione e Scienze Umane) e dell'Università di Bologna (Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica).

La formazione ha previsto la sperimentazione in classe di metodologie finalizzate all'integrazione degli alunni stranieri e la realizzazione di UDA destinate ad alunni di scuola secondaria di I grado che hanno incrementato la *repository* creata per sistematizzare e mettere in comune le attività didattiche svolte dalle stesse istituzioni scolastiche.

⁴² <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/2017/07/11/web-tv-summer-school-per-personalizzazione-e-inclusione-alunni-stranieri-scuole-e-r/index.html>

⁴³ <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/2017/07/10/seconda-summer-school-4-luglio-2017-pubblicazione-materiali/index.html>

⁴⁴ <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/2017/10/10/unita-di-apprendimento-uda-per-integrazione-degli-alunni-migranti-nelle-scuole-secondarie-di-i-grado-dellemiliana-romagna/index.html>

Archivio digitale on line (repository) di Unità di Apprendimento per l'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole dell'Emilia-Romagna

Il percorso sperimentale di formazione *"Unità di Apprendimento (UDA) per l'integrazione degli alunni migranti nelle scuole secondarie di I grado dell'Emilia-Romagna"*, volto al miglioramento dell'offerta formativa per l'integrazione degli alunni stranieri e alla sperimentazione di competenze metodologiche per i docenti, ha coinvolto un buon numero di insegnanti delle scuole secondarie di I grado e dei Centri Provinciali per l'Istruzione per gli Adulti (CPIA).

L'attività di formazione-azione si è focalizzata sulla necessità di elaborare e condividere un modello-struttura di Unità di Apprendimento (UDA) utile per la replicabilità di buone pratiche di integrazione, attraverso modalità di formazione sperimentale, svoltasi con la supervisione dell'Università di Modena e Reggio Emilia (Dipartimento Educazione e Scienze Umane) e dell'Università di Bologna (Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica).

Dal lavoro e dalle esperienze agite nelle scuole dagli stessi docenti coinvolti è stato messo a punto un *"modello UDA"* progettato e sperimentato *in progress*. Grazie alla rielaborazione di esperienze e materiali sono state condivise n. 17 UDA, reperibili al *link* <https://goo.gl/WkyWpr>, cartella *"UDA_Secondaria I grado_CPIA"*, che hanno incrementato le Unità di Apprendimento dell'Archivio Digitale creato per la sperimentazione e la diffusione di *"UDA inclusive"*.

Portiamo a sintesi

Raccogliere, condividere e documentare le esperienze quotidiane delle scuole nell'ottica del miglioramento del proprio agire didattico rappresenta un orizzonte di inclusione di ciascun alunno che valorizza il lavoro della scuola, per la scuola.

L'azione di raccolta e condivisione di UDA è stata guidata dalla convinzione che se la scuola ha l'importante ruolo di educare cioè *'far emergere'*, *'portare alla luce'* il meglio degli studenti, allo stesso modo diventa importante rendere la scuola un luogo che educa se stessa nel *'portare alla luce'* il meglio del proprio agire inclusivo.

In questo orizzonte di senso si vuole continuare, per rendere la scuola protagonista del proprio agire concreto in risposta ai bisogni specifici di tutti gli studenti, anche attraverso una modalità di formazione dei docenti attiva, che mette in relazione diretta la formazione e l'agire quotidiano degli insegnanti in un circolo virtuoso di condivisione e miglioramento delle metodologie didattiche di una scuola sempre più chiamata all'inclusione di ciascuno.

Sitografia di riferimento

di

Giuliana Zanarini

Docente presso l'Ufficio III - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
zanarini@istruzioneer.gov.it

Quello che segue è un elenco, non esaustivo, delle risorse *on-line* disponibili sui temi degli ambienti di apprendimento, dei sussidi tecnologici e delle buone pratiche legate all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità:

Sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

<http://istruzioneer.gov.it/>

Didattica e ambienti di apprendimento per l'integrazione scolastica

<http://istruzioneer.gov.it/bisogni-educativi-speciali/>

Approfondimenti:

- Alunni con disabilità - L.104/92
- Disturbi Specifici di Apprendimento
- Adozioni e affidi
- Alunni stranieri, nomadi, migranti
- Dati e statistiche
- Norme nazionali e regionali
- Archivio BES

Servizio Marconi - Tecnologie della Società dell'Informazione

<http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/>

Dati

<http://istruzioneer.gov.it/dati/>

Le scuole sedi dei Centri Territoriali di supporto dell'Emilia-Romagna

Portale regionale: <http://cts.istruzioneer.it/>

- Provincia di Bologna: <http://bo.cts.istruzioneer.it/>
- Provincia di Ferrara: <http://fe.cts.istruzioneer.it/>
- Provincia di Forlì-Cesena: <http://fc.cts.istruzioneer.it/>
- Provincia di Modena: <http://mo.cts.istruzioneer.it/>

- Provincia di Parma: <http://pr.cts.istruzioneer.it/>
- Provincia di Piacenza: <http://pc.cts.istruzioneer.it/>
- Provincia di Ravenna: <http://ra.cts.istruzioneer.it/>
- Provincia di Reggio Emilia: <http://re.cts.istruzioneer.it/>
- Provincia di Rimini: <http://rn.cts.istruzioneer.it/>

Sezioni

- **Cyberbullismo:** <http://cyberbullismo.cts.istruzioneer.it/>
- **I documenti:** Profilo Dinamico Funzionale (PDF), Piano Educativo Individualizzato (PEI), Piano didattico Personalizzato (PDP) in <http://cts.istruzioneer.it/i-documenti/>
- **I servizi:** <http://cts.istruzioneer.it/i-servizi/>
- **I materiali:** elenco delle guide, tutorial, presentazioni, realizzati dagli operatori dei CTS dell'Emilia-Romagna, divisi per argomento in <http://cts.istruzioneer.it/i-materiali/>
- **Riferimenti legislativi:** <http://cts.istruzioneer.it/riferimenti-legislativi/>
- **Collegamenti utili:** elenco ragionato di link a siti e contenuti di interesse in <http://cts.istruzioneer.it/collegamenti-utili/>

Riferimenti sitografici "Studi e Documenti" n.22/2018: DIES OPERA SCHOLAE: risorse per l'integrazione dell'handicap nelle scuole dell'Emilia-Romagna

1. Integrazione, inclusione e nuove tecnologie per la disabilità - Stefano Versari, Chiara Brescianini

- http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/studio_fattibilita.pdf
- *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*
- http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1806_allegato.pdf
- <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>
- <http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf>
- <http://www.handylex.org/stato/l050292.shtml>
- <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/meglio-handicappato-portatore-handicap-disab>
- http://www.ontologie-pensamultimedia.it/images/stories/maps/SpECIAL%20Education/DIM.%20METODOLOGICA__metodi%20per%20l'agire%20educativo__lemmi_pdf/

*Metodi%20per%20il%20cambiamento%20e%20lo%20sviluppo_strumenti_sfo
ndo%20integratore.pdf)*

2. Le scuole sedi dei Centri Territoriali di Supporto dell'Emilia-Romagna - Grazia Mazzocchi e Maria Teresa Proia

- http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf
- <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf>
- http://www.istruzione.it/allegati/2015/2015_04_13_16_39_29.pdf
- <http://cts.istruzioneer.it/>

3. Sussidi didattici per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità - Rita Fabrizio

- <http://www.superando.it/files/2016/10/cts.pdf> (Progetto NTD)
- <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2015/07/20/relazione-finale-sullandamento-del-progetto-prodsa/index.html>
- <http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/2016/07/10/tinkering-pubblicato-materiale-didattico-cura-del-servizio-marconi-tsi/>

4. Sussidi didattici, attrezzature e ausili tecnici per la didattica inclusiva - Roberta Musolesi

- <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DECRETO+DIPARTIMENTALE+n.+1352+del+5-12-2017.zip/d4b07302-e696-49ae-a88d-2739a8d3d56f>
- <https://www.sis.se/api/document/preview/920988/>
- <https://drive.google.com/file/d/1cOWI64sK2Yx4mYL2GbKtsoAFOnE9lwAn/view?usp=sharing>
- http://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario
- <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00071/sg>
- <http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2018/01/decreto-sussidi.pdf>
- <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2018/01/10/avviso-presentazione-di-progetti-di-inclusione-/index.html>

5. Esperienze di buone pratiche di utilizzo dei sussidi didattici - Maria Antonietta Difonzo

- http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l104_92.html

- <http://www.superando.it/files/2015/11/convenzione-onu-diritti-persone-con-disabilita.pdf>
- http://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario
- http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/wp-content/uploads/2018/01/NOTA_USRER_prot399.10-01-2018.pdf
- <https://www.disabili.com/legge-e-fisco/speciali-legge-a-fisco/nomenclatore-tariffario>
- <http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/07/ACCORDO-DI-COLLABORAZIONE-CLIC-MIUR.pdf>
- <http://istruzioneer.gov.it/bisogni-educativi-speciali/>

6. Inclusione a 360°: la sfida degli ambienti di apprendimento - Giovanni Govoni

- <http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/06/Prot.-n.-1143-del-17-maggio-2018.pdf>
- <https://www.reggiochildren.it/attivita/atelier/>
- <http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/>
- <https://www.psiconline.it/le-parole-della-psicologia/intelligenze-multiple.html>

7. Repository on line: come diffondere Unità di Apprendimento inclusive? - Rita Fabrizio, Giuliana Zanarini

- <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/05/04/raccolta-moduli-didattici-e-unita-di-apprendime/index.html>
- <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/06/03/seminari-di-formazione-sul-tema-dellintegrazione/index.html>
- <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/07/21/4-luglio-2016-giornata-di-studio-sullintegrazione/index.html>
- <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/11/02/raccolta-di-unita-di-apprendimento-personalizza/index.html>
- <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/11/12/giornate-di-studio-e-formazione-integrazione-accoglienza-degli-alunni-stranieri-nelle-scuole-dellemilia-romagna-15-e-23-novembre-2016/index.html>
- http://www.istruzioneer.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
- <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/12/07/materiali-15-novembre-giornate-di-studio-integrazioni/index.html>
- <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/02/07/personalizzazione-dellinclusione-degli-alunni-stranieri-nelle-scuole-dellemilia-romagna-proposta-formativa-e-azioni-in-progress/index.html>
- http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/wp-content/uploads/2016/10/2016_10_7Call_15579.07-10-2016.pdf

- http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
- <https://www.youtube.com/watch?v=ZMOU0MixXfA&feature=youtu.be>
- <http://istruzioneer.it/2017/04/21/archivio-digitale-on-line-repository-per-la-personalizzazione-dell'inclusione-degli-alunni-stranieri-nelle-scuole-dellemilia-romagna/>
- <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/07/10/seconda-summer-school-4-luglio-2017-pubblicazione-materiali/index.html>
- <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/07/11/web-tv-summer-school-per-personalizzazione-e-inclusione-alunni-stranieri-scuole-e-r/index.html>
- <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/10/10/unita-di-apprendimento-uda-per-l'integrazione-degli-alunni-migranti-nelle-scuole-secondarie-di-i-grado-dellemilia-romagna/index.html>