

**Protocollo operativo tra Unione Chianti Fiorentino Comuni di Barberino Val d'Elsa – Tavarnelle Val di Pesa Servizio Sociale, Direzione Didattica Istituto Comprensivo " Don Milani", per coordinare gli interventi di prevenzione, di inclusione sociale e scolastica e di riduzione del disagio a favore di minori a rischio.**

L'anno..... il giorno ..... del mese di ..... presso .....

**FRA**

l'Unione Comunale del Chianti Fiorentino, di seguito denominato Unione, rappresentata dal Responsabile dell'Area Servizi alla Persona Lucia Frosini nata a Greve in Chianti il 26/09/1958 la quale interviene nel presente atto in nome e per conto dell'Unione con sede in Barberino Val d'Elsa – Via Cassia, 49 – C.F. 94188150489;

**E**

l'Istituto Comprensivo Comprensivo “Don Lorenzo Milani” - Via Allende, 40 di Tavarnelle Val di Pesa – C.F. 80027210485, di seguito denominato Istituto, rappresentato dal Dirigente Scolastico Dott.ssa Paola Salvadori nata Terracina il 27/06/1956 a la quale interviene nel presente atto in nome e per conto dell'Istituto;

in esecuzione della delibera G.M. n. .... del .....viene stipulato quanto appresso.

**Introduzione**

Il documento nasce dalla volontà delle Amministrazioni Comunali e dell'Istituto Comprensivo del territorio affinché, nel lavoro con i minori, tutte le istituzioni variamente coinvolte possano condividere un linguaggio comune con l'obiettivo di:

- elaborare linee di indirizzo e procedure operative per migliorare il livello di inclusività dei minori che vivono disagio personali, familiari, sociali e di svantaggio scolastico;
- definire i reciproci impegni tra le parti circa i tempi, le procedure e le modalità attuative degli interventi, le risorse finanziarie, strutturali e strumentali, professionali, stabiliti dal presente protocollo

**Premessa**

Il rapporto tra Servizio Sociale e Istituzione Scolastica in materia di prevenzione ed emersione di situazioni di rischio deve essere improntato alla collaborazione e alla fiducia, all'informazione reciproca, al riconoscimento delle rispettive competenze e alla ripartizione di compiti specifici; lo scambio di informazioni non costituisce violazione della privacy (risponde, in quanto di rilevante interesse pubblico, alle finalità socio-assistenziali dell'ente – art. 73 del decr. Lgs. 196/2003) ed è essenziale per realizzare una reale collaborazione nell'interesse dei minori. Tale normativa, infatti, autorizza i soggetti pubblici al trattamento dei dati sensibili e giudiziari per il perseguimento dei fini istituzionali (art. 18 comma 2) ed in particolare per quelle che vengono definite attività di rilevante interesse pubblico (art. 20, comma 1 e art. 21 comma 1) con “finalità socio assistenziali”, fra le quali sono compresi gli “interventi di sostegno psico-sociale e di formazione in favore di giovani o di altri soggetti che versano in condizioni di disagio sociale, economico o familiare, l'assistenza nei confronti di minori anche in relazione a vicende giudiziarie nonché le indagini psico-sociali relative a provvedimenti di adozioni anche internazionali” (art. 73 comma 1). Trattamento dei dati sensibili e giudiziari che, attesa la finalità di rilevante interesse pubblico, è consentito anche senza il previo consenso dell'interessato, residuando in capo ai soggetti pubblici l'unico obbligo dell'informativa ex art. 13, in

particolare circa gli obblighi o i compiti in base al quale è effettuato il trattamento dei dati sensibili e giudiziari (Art. 22 comma 2)

La Scuola e il Comune sono tenuti ad implementare gli interventi o qualsiasi altro progetto secondo logiche sinergiche e trasparenti onde evitare repliche o sovrapposizioni.

Occorre al proposito ricordare come la buona regola di informare la famiglia su tutto quello che si sta facendo con e per il minore trovi limiti professionali e giuridici solo quando si sia di fronte a situazioni di maltrattamento e abuso o grave pregiudizio intrafamiliare.

## **Articolo 1 Gli attori e le finalità**

In tale ambito risulta centrale e prioritario il coinvolgimento delle famiglie, che rappresentano il luogo elettivo di sviluppo e crescita del bambino/ragazzo, anche nell'ottica di sostenerle nei momenti di difficoltà e disagio connessi all'assunzione di specifici compiti di cura (art. 15 L.R. 41/2005 Sistema Integrato di interventi e servizi per la tutela dei diritti di cittadinanza sociale).

I Servizi Sociali Territoriali avranno così una maggiore possibilità di tutelare le situazioni già note attraverso l'acquisizione delle informazioni reperite dal personale scolastico e di venire a conoscenza di situazioni che possano rappresentare un pregiudizio per il minore, nell'ottica di tutela del minore stesso e/o di un'eventuale presa in carico.

La scuola è l'istituzione che, oltre ad avere un rapporto costante con il bambino/ragazzo, si relaziona costantemente con le famiglie ed ha un ruolo prioritario in ordine alla prevenzione e all'intervento precoce sul disagio.

Data l'ampiezza della casistica, il protocollo mira principalmente alla precisazione e allo snellimento delle procedure da seguire, da parte degli attori coinvolti, nella segnalazione e nella condivisione di percorsi di aiuto.

In quest'ottica, il Servizio Sociale dell'Unione del Chianti Fiorentino, Comuni di Tavarnelle Val di Pesa – Barberino Val d'Elsa, insieme all'Istituto Comprensivo "Don Milani" hanno elaborato il presente protocollo.

## **Articolo 2 Compiti istituzionali**

**I Comuni di Tavarnelle Val di Pesa e Barberino Val d'Elsa si impegnano:**

-a valutare da parte del Servizio Sociale l'eventuale presa in carico dei casi segnalati, secondo le usuali modalità di accesso (diretto o coatto), per l'attivazione di progetti socio-educativi personalizzati;

-ad offrire da parte del Servizio Sociale, qualora la segnalazione non evidenzia elementi di pregiudizio, consulenza e orientamento ai docenti circa altre risorse formali ed informali presenti sul territorio;

-a rilasciare, secondo i tempi tecnici necessari, le relazioni sociali riguardo a casi particolarmente complessi, riservandosi il Servizio Sociale un margine di discrezionalità professionale;

-a presentare, con i propri operatori sociali, il progetto socio-educativo alle famiglie dei minori presi in carico;

-ad organizzare interventi integrativi alla programmazione didattica e all'attività laboratoriale delle Scuole, sulla base delle disponibilità di bilancio;

-a garantire, laddove necessario, a tutti gli operatori altri spazi di confronto e di scambio multidisciplinare;

-ad assicurare nel gruppo di coordinamento e nel gruppo tecnico operativo la presenza di un proprio rappresentante;

-a promuovere la partecipazione attiva dell'associazionismo locale;

-a condividere le proprie risorse strutturali, strumentali ed economiche disponibili ed eventualmente utilizzabili;

-a garantire il coordinamento dei propri interventi con quelli scolastici e sanitari.

**L'Istituzioni Scolastica**, attraverso i propri organi, si impegna:

- ad integrare il proprio POF con gli obiettivi previsti dal presente protocollo, qualora non fossero già inseriti;

-a concordare, tramite il Dirigente Scolastico o delegati, il calendario degli incontri fra insegnanti e operatori per la definizione del Piano Socio Educativo Individualizzato (P.S.E.I.);

-ad adottare piani didattici personalizzati e individualizzati, nonché tutte le misure che le esigenze educative riscontrate sul singolo caso richiedono, utilizzando le risorse di personale interne ed eventualmente esterne, prevedendo la sottoscrizione da parte dei soggetti coinvolti di uno specifico patto formativo;

-a garantire una presa in carico dell'alunno in situazione di difficoltà da parte di tutto il team di docenti coinvolto e la presenza degli operatori scolastici negli incontri finalizzati alla stesura del P.S.E.I e delle relative verifiche;

-ad assicurare l'informazione e il coinvolgimento delle famiglie rispetto al progetto individualizzato;

-ad attivare la partecipazione dell'associazionismo locale, definendone modalità operative e attività tramite apposite convenzioni;

-a garantire continuità educativa e didattica tra i diversi ordini di scuola, anche attraverso il passaggio di documenti, atti di programmazione, informazioni;

-a garantire nell'ambito della scuola attività di orientamento scolastico e professionale;

-ad assicurare nel gruppo di coordinamento e nel gruppo tecnico operativo la presenza di propri rappresentanti;

-a predisporre programmi congiunti per la formazione e l'aggiornamento del personale, garantendone la partecipazione ovviamente creando le migliori condizioni per agevolarla;

-a valutare con particolare attenzione la costituzione delle classi;

-a collaborare nella elaborazione dei progetti al fine di garantire continuità al processo di inclusione scolastica e sociale;

-a condividere le proprie risorse strutturali, strumentali ed economiche disponibili ed eventualmente utilizzabili;

- ad effettuare la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola per verificarne i risultati formativi raggiunti.

### **Articolo 3**

#### **Definizione di svantaggio sociale e disagio scolastico**

Le situazioni di svantaggio non devono essere confuse con quelle di handicap anche se possono non essere escluse situazioni di svantaggio per bambini/ragazzi certificati ai sensi della Legge 104/92. E' soggetto in condizione di disagio socio culturale e relazionale un minore/adolescente che si trovi in una situazione critica, dal punto di vista ambientale e/o familiare, che determinano in lui una riduzione o una significativa distorsione nella realizzazione delle potenzialità emotive, affettive, o cognitive, con conseguenze negative anche sul versante della vita relazionale intrascolastica- a seguito della privazione di una presenza affettivamente adeguata e/o sufficientemente stimolante, di maltrattamenti, di ingenti reticenze all'integrazione e dell'isolamento dal contesto comunitario- a cui talvolta sono connesse problematiche psicopatologiche (disturbi specifici dell'apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici ovvero disturbi del linguaggio, disturbi della coordinazione motoria, disturbi dell'attenzione e dell'iperattività, disturbi dell'umore, disturbi della condotta e della personalità etc.) oppure un funzionamento cognitivo disfunzionale o al limite.

Pur riconoscendo le profonde interconnessioni tra le diverse forme di disagio che si manifestano nell'età scolastica, è necessario tuttavia ricondurre il disagio scolastico ad un fenomeno specifico che nasce dall'incontro tra il ragazzo, disabili e non, e la scuola, intendendo con questo termine una delle molteplici condizioni di disagio che si manifesta nello specifico all'interno della vita e dell'esperienza scolastica.

Il disagio scolastico è dunque un aspetto del disagio infantile e giovanile, legato alla scuola come luogo di insorgenza, determinato dall'interazione di più fattori sia individuali (ad esempio l'autostima, l'autoefficacia, componenti cognitive) che contestuali e relazionali (ad esempio l'ambiente di vita, l'ambiente scolastico, il rapporto tra l'alunno e l'insegnante, tra la famiglia e l'insegnante ecc.) e che si manifesta attraverso una varietà di situazioni problematiche (svantaggio socio-culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse) che espongono l'alunno a rischio di insuccesso e di disaffezione alla scuola. Lo svantaggio scolastico ricomprende problematiche diverse, afferenti, come definito dalla normativa vigente, all'area dei **Bisogni Educativi Speciali (DIRETTIVA MINISTERIALE del 27 dicembre 2012; CIRCOLARE MINISTERIALE n.8 del 6 marzo 2013; NOTA prot.1551 del 27 giugno 2013 Piano Annuale per l'Inclusività-Direttiva 27 dicembre 2012 e CM n.8/2013)**, presenta livelli diversi di gravità e spesso è dovuto al concorso di molti fattori che riguardano sia lo studente, sia il contesto in cui egli viene a trovarsi (ambiente socioculturale, clima familiare, caratteristiche personali, offerta dei servizi istituzionali).

E' opportuno partire dal presupposto che un bambino/ragazzo che sta bene ha voglia di imparare e dal buon andamento scolastico non può che ricavarne soddisfazione e gratificazione in termini di autostima e fiducia nelle proprie competenze. Le difficoltà scolastiche devono essere pertanto lette come campanello di allarme rispetto a situazioni disfunzionali i cui confini non sono mai netti e definiti, bensì sfumati e mutevoli.

Si ravvisa quindi, dato il contesto territoriale di riferimento e quanto sopra esplicitato, la necessità di individuare due livelli di disagio, prendendo in considerazione gli indicatori dei fattori di rischio, usati comunemente nelle valutazioni sociali, al fine di attivare strategie e interventi pensati, condivisi e modulati in base al livello di gravità della situazione da affrontare e tesi a favorire processi di inclusività e di protagonismo positivo e attivo.

E' opportuno, innanzitutto, partire dalla rilevazione delle potenziali situazioni di rischio, ponendo particolare attenzione alle difficoltà negli apprendimenti, alle oscillazioni nella frequenza scolastica, agli eccessi nell'investimento o disinvestimento scolastico da parte dei genitori, ai disturbi psico-fisici. La legge 170/2010 rappresenta un punto di svolta poiché apre un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003, nella prospettiva della "presa in carico" dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto.

<b>I° LIVELLO DI DISAGIO/SVANTAGGIO</b>		<b>II° LIVELLO DI DISAGIO/SVANTAGGIO</b>
<b>Indicatori di lieve entità</b>	<b>Indicatori di media entità</b>	<b>Indicatori di grave entità</b>
Avere uno scarso rendimento scolastico.	Avere un insufficiente rendimento scolastico.	Avere un rendimento scolastico gravemente insufficiente
Fare occasionalmente assenze.	Avere discontinuità nella frequenza scolastica.	Evadere l'obbligo della frequenza scolastica
Presentare un funzionamento cognitivo lievemente insufficiente	Presentare un funzionamento cognitivo mediamente insufficiente	Presentare un funzionamento cognitivo gravemente insufficiente
Avere genitori che partecipano relativamente ai ricevimenti individuali, alle riunioni e si preoccupano minimamente dell'andamento scolastico.	Avere genitori che non partecipano ai ricevimenti individuali, alle riunioni e non si preoccupano dell'andamento scolastico.	Avere genitori che non partecipano ai colloqui nemmeno se convocati e non si preoccupano assolutamente dell'andamento scolastico oppure esigono risultati eccelsi.
Avere occasionalmente mal di pancia, mal di testa, insonnia, tic....	Avere ripetutamente mal di pancia, mal di testa, insonnia, tic....	Avere sempre mal di pancia, mal di testa, insonnia, tic, disturbi alimentari, enuresi ed encopresi
Avere occasionalmente stanchezza, pianti improvvisi, irascibilità, comportamenti tendenti all'evitamento o all'isolamento, svogliatezza, all'aggressività, al non rispetto delle regole, alla carenza di autonomia e di autoregolazione	Avere ripetutamente stanchezza, pianti improvvisi, irascibilità, comportamenti tendenti all'evitamento o all'isolamento, svogliatezza, all'aggressività, al non rispetto delle regole, alla carenza di autonomia e di autoregolazione	Avere continui pianti improvvisi, essere totalmente apatici e/o passivi, aggredire violentemente o molestare sessualmente coetanei e/o adulti, distruggere o rubare deliberatamente oggetti, ricorrere continuamente alla menzogna, fuggire e rifiutare l'aiuto esterno, compiere gravi atti autolesivi, all'aggressività, al non rispetto delle regole, alla carenza di autonomia e di autoregolazione

Gli indicatori relativi ai minori sono da connettersi con gli indicatori relativi alle condizioni familiari e genitoriali: fragilità economica e precarietà lavorativa (temporanea, perdurante, recidivante); marginalità sociale (povertà estrema, povertà culturale, migrazione, scarsa integrazione, isolamento: perdurante scarsa integrazione, isolamento fisico o abitativo, rottura legami familiari e/o parentali, nucleo familiare ristretto; scarse capacità di problem solving); incapacità genitoriale (trascuratezza sanitaria, incapacità educativa, conflittualità genitoriale, conflitti tra genitori in situazione di separazione, deprivazione affettivo-relazionale, promiscuità legale e sessuale, abuso, maltrattamenti, coinvolgimenti dei minori in attività illegali-delinquose); patologie dei genitori (gravi invalidità, dipendenza da sostanze, disturbi psichici).

Qualora si evidenzia una situazione di svantaggio/disagio è necessaria l'attivazione di strategie ed interventi finalizzati al coinvolgimento e al recupero. Nel caso in cui siano i Servizi Socio-Sanitari territoriali a conoscere la situazione del minore contattano la scuola, con il consenso della famiglia, al fine di condividere elementi utili per la elaborazione di un progetto personalizzato globale rispondente alle necessità affettive, cognitive, relazionali del minore.

Il Dirigente Scolastico attiva il Consiglio di Classe per la predisposizione e per l'attuazione autonoma del piano didattico personalizzato.

#### **Articolo 4** **Modalità organizzative**

Per realizzare un'azione unitaria gli enti sottoscrittori danno vita al **gruppo di coordinamento** e al **gruppo tecnico operativo**.

Il **gruppo di coordinamento** per la prevenzione, l'integrazione sociale e scolastica e la riduzione del disagio dei minori a rischio si compone delle seguenti figure:

- per il Comune di Tavarnelle V.P. e Barberino V.E., da un referente del Servizio Sociale, dall'Assessore alle Politiche Sociali, dall'Assessore alla Scuola;
- per l'Istituzione Scolastica dal Dirigente Scolastico, dai docenti funzioni obiettivo disagio o referenti per il progetto;
- per il servizio educativo territoriale, dal coordinatore della cooperativa che ha in gestione il servizio.

Il **gruppo di coordinamento** ha sede presso la Sala Giunta del Comune di Tavarnelle V.P. e si riunisce di norma ogni tre mesi, o al bisogno, con i seguenti compiti:

- rapportarsi con le forze sociali del territorio per esperienze comuni e per la condivisione delle linee educative di intervento;
- stabilire le modalità di funzionamento del gruppo tecnico operativo;
- verificare gli interventi attivati sul territorio;
- rilevare, monitorare e analizzare le segnalazioni inoltrate al gruppo tecnico operativo.

Il **gruppo tecnico operativo**, che si riunisce di regola il 2° Giovedì di ogni mese dalle 16.00 alle 18.00 presso l'Istituto Comprensivo, è formato dalle seguenti figure professionali:

- Assistenti Sociali dei Comuni di Tavarnelle V.P e Barberino V.E. Area Minori e Famiglie e Area Disabilità;
- Docenti della Funzione Strumentale- Disagio o referenti per il progetto;
- Educatori di riferimento del bambino/ragazzo in carico e/o oggetto di segnalazione;
- Specialisti di riferimento per i casi inseriti all'ordine del giorno, al bisogno.

Il **gruppo tecnico operativo** ha i seguenti compiti:

- ricevere tutte le segnalazioni su singoli minori, inoltrate su apposite schede, dagli insegnanti o consigli di classe e da altri operatori professionali;
- discutere, in un'ottica multidisciplinare, i casi complessi, invitando a partecipare i relativi coordinatori di classe e definendo ad ogni incontro il caso da trattare la volta successiva;
- definire le modalità operative più opportune e le azioni da implementare da parte di ciascun operatore coinvolto e stabilire le strategie per favorire l'accesso ai Servizi Socio-Sanitari, laddove il caso non sia conosciuto e se ne ravvisi l'esigenza;
- indicare l'operatore referente di ogni singolo caso che è tenuto alla verifica costante del Piano Socio Educativo Individualizzato (P.S.E.I.);
- organizzare, in accordo con gli insegnanti, gli incontri per la predisposizione del P.S.E.I.

#### **Articolo 5** **Tipologia degli interventi**

Gli obiettivi del presente protocollo si realizzano tramite:

### **Interventi informativi, formativi ed educativi diretti alla cittadinanza.**

Segmento importante dell'azione di prevenzione del disagio sono gli interventi formativi ed informativi diretti agli adulti in genere ed alle famiglie in particolare.

A tale scopo gli enti sottoscrittori concordano iniziative di informazione e sensibilizzazione rivolte alla cittadinanza ed alle famiglie che coinvolgano gli operatori delle diverse agenzie territoriali.

Le istituzioni scolastiche comunicano e concordano con il Gruppo di Coordinamento le iniziative formative ed educative da effettuarsi all'interno delle scuole indirizzate agli alunni, agli insegnanti e ai genitori.

### **Interventi diretti con i minori in situazione di grave svantaggio/disagio.**

Tutti gli interventi diretti sui minori devono essere attivati con il consenso delle famiglie di origine o adottive e affidatarie. Se tale condizione non può essere realizzata e si ravvisa per il minore una situazione di grave pregiudizio occorre che i servizi istituzionali attivino la procedura prevista per la segnalazione agli organi giudiziari.

**Di seguito si ipotizzano i relativi percorsi di intervento da attivarsi a seconda del livello di disagio accertato, tenendo conto delle effettive risorse finanziarie e strutturali a disposizione di ciascun soggetto coinvolto.**

<b>I° LIVELLO DI DISAGIO SCOLASTICO</b>	<b>II° LIVELLO DI DISAGIO SCOLASTICO</b>	
<p><b>Presenza di più fattori di rischio con indicatori di lieve entità.</b> <u>Scuola:</u> programmazione condivisa a livello di Consiglio di Classe, redazione e attuazione autonoma di un piano didattico personalizzato, utilizzazione di strumenti compensativi e delle misure dispensative, nonché delle misure educative necessarie. <u>Servizi Socio-Educativi:</u> progetti socio-educativi in ambito extra scolastico.</p>	<p><b>Presenza di più fattori di rischio con indicatori di media entità.</b> <u>Scuola:</u> programmazione condivisa a livello di Consiglio di Classe, redazione e attuazione autonoma di un piano didattico personalizzato, utilizzazione di strumenti compensativi e delle misure dispensative, nonché delle misure educative necessarie e delle compresenze, laddove possibile. <u>Servizi Socio-Educativi:</u> attività integrative alla programmazione didattica tramite educatori o personale a disposizione del servizio (volontari in servizio civile); progetti socio-educativi in ambito extra scolastico; partecipazione ai P.S.E.I per l'elaborazione e la verifica del programma personalizzato globale.</p>	<p><b>Presenza di più fattori di rischio con indicatori di grave entità.</b> <u>Scuola:</u> programmazione condivisa a livello di Consiglio di Classe, redazione e attuazione autonoma di un piano didattico personalizzato, utilizzazione di strumenti compensativi, delle misure dispensative, delle misure educative necessarie, delle compresenze, laddove possibile; organizzazione di attività laboratoriali, tramite risorse professionali interne e/o esterne (ovvero attività a carattere interdisciplinare che partano dalle attitudini e dagli interessi dell'alunno/a e che consentano un lavoro individuale e/o a piccolo gruppo e una restituzione al gruppo classe in modo da valorizzare il protagonismo attivo e positivo), azioni derivanti dagli obblighi di</p>

		<p>legge (es. segnalazione all'Autorità Giudiziaria).  <u>Servizi Socio-Educativi:</u>  interventi integrativi alla programmazione didattica e all'attività laboratoriale delle Scuole, sulla base delle disponibilità di bilancio ;  interventi di protezione, di sostegno, di orientamento, di monitoraggio in ambito extra scolastico;  partecipazione ai P.S.E.I per l'elaborazione e la verifica del programma personalizzato;  azioni derivanti dagli obblighi di legge (es. segnalazione all'Autorità Giudiziaria).</p>
--	--	--

## **Articolo 6**

### **Richiesta di intervento**

Quando la Scuola e il Servizio Sociale individuano minori che presentano situazioni di svantaggio/disagio promuovono la segnalazione al gruppo tecnico operativo che valuta le strategie operative da adottare e l'eventuale attivazione degli interventi ritenuti più idonei, rispetto ai quali i genitori ne dovranno essere informati e dare l'assenso, salvo che non si tratti di azioni derivanti da obblighi di legge.

## **Articolo 7**

### **Piano socio educativo individualizzato**

Il P.S.E.I, formulato dagli operatori scolastici, sociali, sanitari (dove è richiesta la loro presenza), da altro personale coinvolto e dalla famiglia, non coincide con la programmazione individualizzata e obbligatoria derivante dall'attestazione di handicap; si tratta di uno strumento operativo da attivare all'occorrenza che può contenere:

- la valutazione iniziale degli operatori;
- gli obiettivi da conseguire;
- le strategie di intervento programmate e da implementare in ambito scolastico tramite la redazione di un piano didattico personalizzato;
- gli interventi sociali integrativi nell'extrascuola;
- gli eventuali interventi sanitari;
- gli interventi di collaborazione della famiglia;
- i tempi e le modalità delle verifiche e gli eventuali aggiornamenti.

## **Articolo 8**

### **Continuità tra ordini di scuola**

Ai fini del processo di integrazione scolastica dovrà essere garantita la continuità educativa tra ordini di scuola che permetta la realizzazione di un progetto socio-educativo individualizzato unitario, rispondente efficacemente ai bisogni educativi e ai ritmi di apprendimento del minore in situazione di svantaggio/disagio.

## **Articolo 9**

### **Rapporti tra scuola e servizi**

Eventuali ulteriori modalità di rapporto tra Scuola e Servizio Sociale, non disciplinate dal presente protocollo, saranno valutate e concordate congiuntamente, avendo la necessità di garantire ai minori in situazione di svantaggio sociale un itinerario globale coordinato e di procedere nel lavoro attivato in un'ottica di collaborazione tra gli enti e di riconoscimento delle rispettive competenze.

La Scuola e il Comune sono tenuti ad una reciproca informazione circa l'attività svolta e a formulare le osservazioni e proposte che, a proprio giudizio, possono essere utili per l'intervento globale con il minore, finalizzato al recupero e all'integrazione del medesimo.

## **Articolo 10**

### **Coinvolgimento delle famiglie**

L'integrazione dei minori in situazione di svantaggio socio culturale e relazionale è un processo dinamico che richiede necessariamente il coinvolgimento attivo delle famiglie che hanno il diritto di essere informate e di esprimere il consenso.

Nelle occasioni di coinvolgimento della famiglia, gli operatori interessati svolgeranno, in base alle proprie competenze, le funzioni di sensibilizzazione, di informazione, di orientamento, di sostegno, di aiuto psicologico nel superamento di situazioni di disagio e di difficoltà.

## **Articolo 11**

### **Validità dell'accordo**

Quanto previsto dal presente protocollo operativo dovrà essere rispettato dalle parti contraenti.

I firmatari del protocollo dovranno collaborare, per quanto di competenza, alla realizzazione di interventi e programmi a favore di minori in situazione di svantaggio socio culturale e relazionale.

Il protocollo sarà efficace dal momento della sua sottoscrizione da parte delle istituzioni interessate e potrà essere modificato di comune intesa su proposta scritta delle parti.

Ogni modifica produrrà i suoi effetti dal successivo anno scolastico.

La verifica della corretta applicazione in ogni parte del presente protocollo è effettuata dai responsabili delle istituzioni coinvolte tramite i propri servizi e uffici.

La durata del presente protocollo è di un anno; al termine di ogni anno sarà presentato un report finale.

Alla sua scadenza si ritiene rinnovato d'ufficio, salvo che non vi siano modifiche da apportare da discutere necessariamente nell'ambito del Gruppo di Coordinamento.

**FIRMA**

Per la Scuola

Dirigente Scolastica

---

## ALLEGATO A

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

Riferimenti:

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

**BES** (Bisogni Educativi Speciali)

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

1. la **disabilità**, certificata ai sensi dell'art. 3, commi 1 o 3 (gravità) della Legge 104/92, che dà titolo all'attribuzione dell'insegnante di sostegno;
2. i **disturbi evolutivi specifici** (secondo la Direttiva, tali disturbi se non vengono o possono non venir certificate ai sensi della legge 104/92, non dando diritto all'insegnante di sostegno): i DSA

(con diagnosi ai sensi dell'art. 3 della Legge 170/2010) e gli altri quadri diagnostici quali i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività, e il funzionamento intellettivo limite che viene considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico;

3. lo **svantaggio socio-economico, linguistico, culturale**: la Direttiva dispone che l'individuazione di tali tipologie di BES deve essere assunta da Consigli di classe sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e, in particolare, la circolare n.8 del 6 marzo 2013, sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche.

#### □ ASPETTI A LIVELLO SCOLASTICO

##### **PDP (Piano Didattico Personalizzato)**

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

La Direttiva assegna PDP la doppia funzione di strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti e di documentazione per le famiglie circa le strategie di intervento programmate. Il PDP può essere individuale o riferito agli alunni di tutta la classe. In aggiunta a tutti gli strumenti compensativi e dispensativi già previsti dalla Legge 170/2010, il PDP può prevedere anche un'opportuna calibratura della progettazione didattica in termini di livelli minimi di apprendimento attesi in uscita.

Il PDP deve essere firmato dal Dirigente scolastico (o da un docente da questi specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia. La **bozza di circolare del 20 settembre 2013**, avente per oggetto *Strumenti di intervento per alunni con BES. Chiarimenti*, richiama l'attenzione sulla distinzione tra ordinarie difficoltà di apprendimento, difficoltà permanenti e disturbi di apprendimento. Vi si specifica che la rilevazione di una mera difficoltà di apprendimento non dovrebbe indurre all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un PDP e che soltanto quando i Consigli di classe o i team docenti, eventualmente anche sulla base di criteri generali stabiliti dal Collegio dei docenti, siano unanimemente concordi nel valutare l'efficacia di ulteriori strumenti - in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o nel caso di difficoltà non meglio specificate - questo potrà indurre all'adozione di un piano personalizzato, con eventuali misure compensative e/o dispensative, e quindi alla compilazione di un PDP.

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

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

##### **GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione)**

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

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

Funzioni interne:

-rilevazione dei BES presenti nella scuola;

-raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche

dell'Amministrazione;

-focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;

-rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;

-raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze;

-elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico;

- elaborazione di una programmazione di inizio anno degli obiettivi da perseguire e delle attività da porre in essere soggetta a delibera del Collegio dei Docenti. Tale programmazione confluirà nel Piano Annuale per l'Inclusività; i risultati raggiunti saranno verificati dal Collegio al termine dell'anno scolastico.

La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola sono finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi. Da tali azioni si potranno inoltre desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale. A tal fine possono essere adottati sia strumenti strutturati reperibili in rete [come l'"Index per l'inclusione" o il progetto "Quadis"], sia concordati a livello territoriale. Ci si potrà inoltre avvalere dell'approccio fondato sul modello ICF dell'OMS e dei relativi concetti di barriere e facilitatori.

Funzioni esterne:

-interfaccia della rete dei CTS e dei servizi sociali e sanitari territoriali per l'implementazione di azioni di sistema (formazione, tutoraggio, progetti di prevenzione, monitoraggio, ecc.).

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

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

### **PAI (Piano Annuale per l'Inclusività)**

Secondo la C. M. n.8 del 6 marzo 2013, la proposta del PAI è da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno). La NOTA prot.1551 del 27 giugno 2013, per questa prima fase di attuazione, ha demandato ad ogni USR la definizione di tempi e modi per la restituzione del PAI.

La stessa nota afferma che scopo del PAI è fornire un elemento di riflessione nella predisposizione del POF, di cui il PAI è parte integrante. Il Piano è discusso e deliberato in Collegio dei Docenti. Esso non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi, per creare un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola "per tutti e per ciascuno". Il Piano è finalizzato all'auto-conoscenza e alla pianificazione, da sviluppare in un processo responsabile e attivo di crescita e partecipazione. Non va interpretato come un "piano formativo per gli alunni con bisogni educativi speciali", ad integrazione del P.O.F. (in questo caso più che di un "piano per l'inclusione" si tratterebbe di un "piano per gli inclusi"). Non è quindi un "documento" per chi ha

bisogni educativi speciali, ma è lo strumento per una progettazione della propria offerta formativa in senso inclusivo, è lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, le linee guida per un concreto impegno programmatico per l'inclusione, *basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie.*

Ciascun Ufficio Scolastico Regionale, nell'ambito della propria discrezionalità e sulla scorta delle esigenze emergenti nel proprio territorio di competenza, definirà tempi e modi per la restituzione dei PAI da parte delle Istituzioni scolastiche. Resta fermo che il PAI non sostituisce le richieste di organico di sostegno delle scuole, che dovranno avvenire secondo le modalità definite da ciascun Ambito Territoriale.

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

## **POF**

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

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

## **□ ASPETTI A LIVELLO TERRITORIALE**

### **CTS (Centri Territoriali di supporto)**

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

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

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

-raccolgono le buone pratiche di inclusione realizzate dalle istituzioni scolastiche e, opportunamente documentate, le condividono con le scuole del territorio di riferimento.

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

### **CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione)**

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

### **COMMENTO**

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

### **Il percorso individualizzato e personalizzato per gli alunni con BES**

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

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

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

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

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

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

Linea conservatrice: oppone la personalizzazione all'individualizzazione;

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

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

Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzato avevano interpretato il concetto di

“personalizzazione” secondo l’accezione più conservatrice: l’aver cassato il termine “uguaglianza”, l’aver soppresso il diritto alla prestazione individualizzata e centrato le Indicazioni sulla “personalizzazione” degli insegnamenti/apprendimenti, per sviluppare i talenti personali grazie alla diversificazione degli obiettivi, aveva

determinato la cancellazione della scuola delle pari opportunità formative.

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

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

La domanda sorge spontanea: come si coniuga il concetto di “inclusione” con quello di “personalizzazione” se quest’ultimo viene interpretato alla luce della L.53/2003, e pertanto delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzato (superate, tra l’altro, dalle Indicazioni nazionali per il curricolo), il cui impianto è portatore di forti disuguaglianze formative?

### **Cosa si intende con il termine “inclusione”?**

F.Dovigo, nell’introduzione all’*Index per l’inclusione2*, opera una differenziazione tra “integrazione” e “inclusione”. Scrive: “in questi anni, il vocabolo «inclusione» ha cominciato gradualmente a sostituire nei documenti e nei discorsi formali e informali quello tradizionale di «integrazione». [...] le due espressioni rimandano a due scenari educativi molto diversi.[...] L’idea di **integrazione** muove infatti dalla premessa che è necessario fare spazio all’alunno disabile all’interno del contesto scolastico. [...] alla base di tale prospettiva rimane un’interpretazione della disabilità come problema di una minoranza, a cui occorre dare opportunità uguali (o quanto meno il più possibile analoghe) a quelle degli altri alunni. Il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l’idea di integrazione è quello «assimilazionista», fondato sull’adattamento dell’alunno disabile a un’organizzazione scolastica che è strutturata fundamentalmente in funzione degli alunni «normali», e in cui la progettazione per gli alunni «speciali» svolge ancora un ruolo marginale o residuale. All’interno di tale paradigma, l’integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie per portare l’alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri. Il successo dell’appartenenza viene misurato a partire dal grado di normalizzazione raggiunto dell’alunno. La qualità di vita scolastica del soggetto disabile viene dunque valutata in base alla sua capacità di colmare il varco che lo separa dagli alunni normali. Ora, non solo è improbabile che questo varco possa essere effettivamente colmato (con il carico di frustrazione che da ciò inevitabilmente deriva), ma soprattutto è l’idea stessa che compito del disabile sia diventare il più possibile simile a una persona normale a creare il presupposto dell’esclusione. Porre la normalità (qualunque cosa essa sia) T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion*, 2002 CSIE, Traduzione italiana Erickson, 2008.

Come modello di riferimento significa infatti negare le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità [...].Viceversa l’idea di **inclusione** si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Se l’integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l’inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell’accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni — a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale — possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola”.

L’*Index per l’inclusione* è uno degli strumenti che la circolare ministeriale n.8/2013 indica ai fini della rilevazione, del monitoraggio e della valutazione del grado di inclusività della scuola. Lo stesso *Index*, però, come viene spiegato da F.Dovigo, presenta un’impostazione epistemologica che tende al “graduale superamento della nozione di Bisogni Educativi Speciali. Secondo Booth e Ainscow - gli autori dell’*Index per l’inclusione*- parlare di alunni con Bisogni Educativi Speciali

rappresenta il primo passo di un processo che conduce all'etichettatura di alcuni alunni, e conseguentemente a un'implicita riduzione delle attese educative nei loro confronti: se il punto di partenza sono i limiti, diviene difficile pensare per potenzialità, e tenere presente che queste sono potenzialmente illimitate". Risulta evidente che ci troviamo di fronte ad un altro punto estremamente critico delle nuove disposizioni in materia di bisogni educativi speciali. Se la scuola assume come proprio il modello sociale dell'*Index*, che tra i suoi concetti chiave reca quello della rimozione degli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento, allora, come lo stesso *Index* precisa, occorre abbandonare il riferimento ai BES e ritenere che la disabilità e lo svantaggio non siano dentro il bambino, ma siano il prodotto del contesto culturale.

Le nuove disposizioni sono, invece, centrate sulla rilevazione e sull'intervento per gli alunni con BES collocati all'interno di una politica scolastica che, attraverso il Piano Annuale per l'Inclusione (da non interpretare, secondo la Nota prot.1551 del 27 giugno 2013, come un *piano formativo per gli alunni con bisogni educativi speciali*, poiché in questo caso più che di un "piano per l'inclusione" si tratterebbe di un "piano per gli inclusi"), dovrebbe progettare un'offerta formativa in senso inclusivo, sviluppare una *didattica attenta ai bisogni di ciascuno* nella realizzazione di obiettivi comuni e di linee guida per un concreto impegno programmatico per l'inclusione per la creazione di un *contesto educante dove realizzare concretamente la scuola "per tutti e per ciascuno"*. Quindi, se da una parte si centra il lavoro ragionando per casi, dall'altra si cerca di correggere il tiro enfatizzando un'inclusione per tutti che appare più un proclama che una reale intenzione. Si dimentica, infatti, che i bisogni del singolo andrebbero ricollocati nel quadro più ampio della pluralità delle differenze presenti in ogni contesto scolastico e il concetto di "inclusione" rimane in queste nuove disposizioni privo di alcun fondamento pratico e teorico. L'ambiguità attraverso la quale si vorrebbe realizzare il processo di inclusione nella scuola emerge anche nel modello ufficiale di PAI3 proposto a titolo esemplificativo dal MIUR che è già stato adottato pedissequamente dalle scuole. Il modello, acquisito a Roma durante la conferenza di servizio del 6 maggio 2013, a differenza di quanto indicato dalla Nota prot.1551 del 27 giugno 2013, si presenta come un mero adempimento burocratico atto a rilevare innanzitutto i BES presenti nella scuola. La sua impostazione e struttura, infatti, non lo caratterizza quale reale strumento progettuale in senso inclusivo, *sfondo e fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, le linee guida per un concreto impegno programmatico per l'inclusione*, contraddicendo così ciò che viene chiesto dalla suddetta Nota.

### **Riduzione dell'organico di sostegno**

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

Diversi punti confermerebbero questa ipotesi:

#### **1. l'estensione dei compiti del Gruppo di Lavoro per l'handicap d'Istituto (GLHI) alle problematiche relative a tutti i BES attraverso l'istituzione del Gruppo di Lavoro di Inclusione (GLI).** Non è un caso che si parli di (Scaricabile dal sito <http://www.istruzione.it>)

"estensione", poiché una direttiva ministeriale non può cancellare un organo previsto da una legge (art. 15, L.104/92). Di fatto, in una situazione di siffatta ambiguità, nelle scuole il GLI sta sostituendo il GLHI assumendone ogni prerogativa. È necessario considerare che il GLHI ha tra i suoi compiti sia quello di esprimersi in merito alla richiesta di ore di sostegno da avanzare al competente USR, sia quello di determinare i criteri di ripartizione ed eventuale adattamento delle esigenze della scuola dell'assegnazione di ore di sostegno agli alunni nel rispetto delle proposte avanzate all'USR. Il rischio è quello che il gruppo di lavoro possa dare improprie interpretazioni riguardo alla seconda sotto-categoria di BES (disturbi evolutivi specifici), anche per le elefantache prerogative del gruppo stesso. Il gruppo, per esempio, potrebbe dare per assodato che i quadri diagnostici dei vari deficit compresi nella seconda sotto categoria non diano diritto all'insegnante di sostegno, senza approfondire con la famiglia dell'alunno se questi possano essere certificati ai sensi dell'art. 3, commi 1 o 3 della Legge 104/92;

#### **2. la seconda sotto-categoria dei disturbi evolutivi specifici.** In stretto collegamento con il punto

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

**3. estensione delle misure previste dalla Legge 170/10, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, a tutti gli alunni con disturbi evolutivi specifici (seconda sotto-categoria).** La Direttiva del 27 dicembre 2012 recita infatti: *è bene precisare che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella legge 170/2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma. Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi specifici del linguaggio o – più in generale- presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale) o, al contrario, nelle aree non verbali (come nel caso del disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non-verbale o – più in generale – di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale, qualora però queste condizioni compromettano sostanzialmente la realizzazione delle potenzialità dell'alunno) o di altre problematiche severe che possono compromettere il percorso scolastico (come per es. un disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla legge 104).* In sostanza, per tutti gli alunni con disturbi evolutivi specifici non rientranti nelle casistiche previste dalla L.104/92, si prevede l'applicazione delle misure previste dalla L.170/2010 e, in tal modo, si esclude l'assegnazione dell'insegnante di sostegno;

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

Prima di tutto vi è il riferimento comune alla classificazione dei BES nelle 3

4 I disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) vengono diagnosticati ai sensi della L.170/10 il cui art.1 fornisce la definizione di dislessia, discalculia, disgrafia e disortografia, ponendo l'accento sulla circostanza di fatto che tali disturbi vengono considerati dalla legge, purché in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali. Tale formulazione tende ad escludere l'assegnazione dell'insegnante di sostegno agli alunni con DSA a meno che i disturbi non si accompagnino a una disabilità certificata ai sensi della Legge 104/92. sotto-categorie (alunni con disabilità, alunni con difficoltà di apprendimento, alunni in situazione di svantaggio) operata dall'OCSE. Si tratta di cosa di non poco conto, visto che la classificazione costituisce anche un indicatore circa l'attribuzione dell'insegnante di sostegno. Il rapporto compie un bilancio sulle politiche inclusive della scuola italiana analizzando in quale misura abbiano funzionato, quale sia stata la coerenza della pratica con i principi, quali siano le finalità raggiunte e quale sia il rapporto costi/benefici. In relazione al sostegno, il rapporto delinea delle criticità in cui il modello italiano di integrazione risulterebbe di *buoni principi, ma poco trasparente e poco intelligente:*

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

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

- *la mancata corresponsabilizzazione degli insegnanti curricolari i quali tenderebbero a delegare all'insegnante di sostegno. Per rendere più trasparente e intelligente il modello italiano di integrazione, il rapporto propone che:*

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

- venga mantenuto *l'attuale livello di risorse con nuova modalità di utilizzazione (risorse umane, tecnologie, servizi vari, tempi extrascolastici)*;
- vengano abbandonate *le rigide procedure che riducono l'integrazione a una meccanicistica attribuzione di insegnante/ore di sostegno*;
- venga garantita *la piena corresponsabilizzazione di tutti i docenti in quanto la qualità dell'integrazione si fa con la didattica individualizzata quotidiana da parte di tutti gli insegnanti, non con la delega all'insegnante di sostegno*;
- venga valorizzata *l'autonomia gestionale e organizzativa delle scuole*.

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

- attivazione a livello territoriale di nuovi Centri Risorse per l'Integrazione (CRI) diretti da un *dirigente responsabile* e costituito da *insegnanti e personale ad alta specializzazione (stabili nel loro ruolo, a tempo pieno, senza impegni di lavoro didattico diretto, che svolgono consulenza tecnica e formazione per le scuole, con le conseguenti revisioni normative e contrattuali che si rendessero necessarie)*, in una fase transitoria dagli attuali insegnanti di sostegno, e da personale ATA selezionato per assistenza all'integrazione. Scopo dei CRI è quello di svolgere un servizio di "sportello unico" per gli alunni con disabilità e le loro famiglie, assistendoli nei vari momenti di vita e integrazione e di attivare un sistema di politiche premiali a favore delle scuole che realizzano pratiche di integrazione efficaci ed efficienti caratterizzate da *innovatività e riproducibilità*, cioè quelle che sapranno utilizzare meglio le risorse umane e materiali presenti, "risparmiando" richieste di organico aggiuntivo (ex insegnanti di sostegno);
- ***passaggio graduale degli insegnanti di sostegno all'organico normale delle scuole***;
- *preparazione di base in pedagogia e didattica speciale nella formazione di tutti gli insegnanti*;
- *certificazione ASL efficace solo per le provvidenze (agevolazioni, sussidi, assistenza ecc.), ma non per i suoi effetti scolastici*;
- *lettura dei bisogni di integrazione e progettazione di interventi ("Piano educativo individualizzato- Progetto di vita", in sostituzione della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale) svolte dalle scuole autonome in concertazione con il CRI e non dalle ASL*.

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

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

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

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

dovranno elaborare un Piano Didattico Personalizzato in cui si potranno/dovranno adottare misure dispensative e strumenti compensativi. Ci si domanda su quali basi e criteri l'adozione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste per gli alunni con DSA possano, per esempio, rispondere anche alle esigenze formative di alunni con ADHD (Disturbo di Attenzione con Iperattività) o di alunni in situazione di svantaggio socioeconomico. Una siffatta generalizzazione può, invece, comportare l'attivazione di interventi didattici inappropriati che, anche se a carattere provvisorio, potrebbero determinare degli ostacoli al processo di insegnamento-apprendimento, oltre che fenomeni quali il pregiudizio e lo stigma sociale.

### **Individuazione dei BES appartenenti all'area dello svantaggio socioeconomico**

Un altro importante elemento di criticità delle nuove disposizioni è relativa all'individuazione dei BES appartenenti all'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, che secondo la circolare ministeriale n.8/2013, dovrà essere effettuata *sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche*. Si chiede cioè agli insegnanti di circoscrivere alunni privi di certificazione diagnostica all'interno della categoria di alunni con BES per destinare loro un Piano Didattico Personalizzato attraverso una sorta di attestazione "fai da te". Nella sua premessa, la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 evidenzia l'opportunità di *assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta* e individua nel *modello ICF* il documento attraverso il quale individuare i bisogni educativi speciali dell'alunno. Il prof. Dario Ianes, docente di Pedagogia Speciale e Didattica speciale presso la facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bolzano, nonché fondatore e anima culturale del Centro Studi Erickson di Trento, definisce il Bisogno Educativo Speciale come *qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata*<sup>5</sup>. Il dichiarato intento di superare la logica della certificazione, si traduce dunque nel riconoscimento di una *difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo*, che si esprima *in un funzionamento (stato di salute) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale* con riferimento al **modello ICF**.

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

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

Dopo questi necessari chiarimenti, è possibile affermare inequivocabilmente che gli alunni in situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale (D.Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento, 2005).

L.Chiappetta Cajola, *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della*

*qualità dell'istruzione*, Anicia, Roma, 2008) NON possono in alcun modo essere individuati come alunni con BES, visto che NON sono classificabili attraverso il modello ICF poiché NON rientrano nella dimensione medica della disabilità. Ci si chiede con quanta superficialità sia stato possibile affermare che per individuare un BES ci si possa basare su *elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche!* E ancora quale possa esserne il fondamento psicopedagogico! Se il punto di partenza e di arrivo è l'inclusione scolastica, allora le differenze tra gli alunni dovrebbero costituire una risorsa per promuovere l'apprendimento di ognuno e non un problema da risolvere. La definizione degli obiettivi e l'organizzazione dell'attività didattica dovrebbero cioè avere come riferimento le differenze e non l'alunno medio, affinché il processo di insegnamento-apprendimento sia sviluppato con in mente le capacità di apprendimento e le eventuali difficoltà di tutti gli alunni. In caso contrario si creerebbe il presupposto dell'esclusione. Si ribadisce che l'*Index per l'inclusione* sostiene che l'idea che le difficoltà educative possano essere affrontate individuando alunni con bisogni educativi speciali appare assai problematica, in quanto impone un'etichetta che può condurre a una diminuzione delle aspettative nei confronti di tali alunni e che, al tempo stesso, tale visione distoglie l'attenzione dalle difficoltà che incontrano anche gli alunni "normali" e dai problemi che possono insorgere a partire dalle relazioni, dalle culture, dai curricoli, dagli approcci all'insegnamento e all'apprendimento, dall'organizzazione della scuola e dalle politiche educative. Una vera attenzione verso l'inclusione scolastica dovrebbe, dunque, evitare la creazione di categorie e sotto-categorie etichettanti e avviare una profonda riflessione sulle tematiche educativo-didattiche, sugli stili d'insegnamento, sulle scelte metodologiche, sulla gestione della relazione educativa, sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva, sugli approcci curricolari. A questo va aggiunto che le nuove disposizioni in materia di BES definiscono come necessaria l'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per ogni alunno con bisogni educativi speciali senza, peraltro, fornire alcuna concreta indicazione metodologico-didattica e ignorando completamente i tanti disagi che la scuola pubblica statale sta soffrendo da anni, determinati dai "tagli" all'organico, dalla cancellazione della compresenza e del Tempo Pieno, dall'aumento del numero degli alunni per classe, dalle esigue risorse per la formazione e dalle quotidiane divisioni di alunni in altre classi per la mancata nomina dei supplenti, solo per citarne alcuni.

## **ALLEGATO B**

### **LINEE GUIDA PER I RAPPORTI TRA I SERVIZI SOCIO-SANITARI E LE ISTITUZIONI SCOLASTICHE IN PRESENZA DI MINORI CHE SI TROVANO IN SITUAZIONE DI PREGIUDIZIO**

#### **MINORI CHE SI TROVANO IN SITUAZIONI DI PREGIUDIZIO**

##### Definizione OMS (Rapporto 2002 “Violenza e salute”)

L'abuso o il maltrattamento sull'infanzia è rappresentato da tutte le forme di cattivo trattamento fisico e/o affettivo, abuso sessuale, incuria o trattamento negligente, nonché sfruttamento sessuale o di altro genere, che provocano un danno reale o potenziale alla salute, alla sopravvivenza, allo sviluppo o alla dignità del bambino, nell'ambito di una relazione di responsabilità, fiducia o potere.

Si definisce “situazione di pregiudizio” una qualunque situazione in cui un minore viva uno stato di sofferenza, disagio o carenza legato al contesto familiare in cui vive o al contesto extrafamiliare in cui è inserito, e che può incidere negativamente sulle sue potenzialità di crescita e di sviluppo.

#### **LINEE GUIDA PER I RAPPORTI TRA SERVIZI SOCIO-SANITARI E ISTITUZIONI SCOLASTICHE IN PRESENZA DI MINORI CHE SI TROVANO IN SITUAZIONI DI DISAGIO O PREGIUDIZIO.**

##### Competenze Istituzionali

La normativa vigente attribuisce, in maniera integrata, ai servizi socio-sanitari le seguenti competenze:

- funzioni di tutela del minore in collaborazione con l'autorità giudiziaria, per la rimozione degli ostacoli e un pieno sviluppo del bambino;
- funzioni di prevenzione primaria attraverso lo sviluppo di adeguate iniziative di sostegno del processo evolutivo e di aiuto al superamento di condizioni di disagio minorile e attraverso l'individuazione di situazioni di rischio prima che si traducano in danno;
- funzioni di protezione del minore, in qualità di organi di tutela dell'infanzia, nei casi di allontanamento urgente: assumono la competenza di predisporre un progetto socio-educativo e/o sanitario.

##### Norme che regolano la tutela minorile:

- art.330 Codice Civile (decadenza potestà genitoriale);
- art. 333 Codice Civile (condotta pregiudizievole);
- art. 336 Codice Civile (potestà genitoriale);
- art. 403 Codice Civile (interventi della Pubblica Autorità);
- art. 331 Codice Procedura Penale (denuncia da parte dei pubblici ufficiali o incaricati di un pubblico servizio);
- art. 332 Codice Procedura Penale (contenuto della denuncia);
- art. 361 Codice Penale (omessa denuncia di reato da parte del pubblico ufficiale)
- L.184/1983, L.149/2001: tutti i pubblici ufficiali e gli operatori incaricati di pubblico servizio sono tenuti a segnalare all'autorità giudiziaria le situazioni di abbandono morale o materiale a carico di minori;
- L. 66/1996, L.38/2006: prevede l'obbligo di denuncia rispetto ad atti sessuali commessi da adulti su minori.

In base alla suddette fonti normative, sono tenuti a segnalare le situazioni di minori che versano in condizioni di grave pregiudizio tutti gli operatori socio -sanitari che operano nel campo dell'infanzia e tutti gli operatori che operano sia nella scuola pubblica che privata.

## **LA SEGNALAZIONE:**

La segnalazione è il primo passo per aiutare un bambino che nella famiglia vive una situazione di rischio o di grave difficoltà e va intesa come un momento di condivisione e solidarietà nei confronti del minore ovvero una risorsa in termini di collaborazione.

La segnalazione non determina una situazione di accertato pregiudizio, ma un'ipotesi di pregiudizio, sostanziata dalla presenza di indicatori di rischio ( come indicato nella Delibera della Giunta Regione Toscana n° 313 del 25.3.2002); spetta poi alla Magistratura raccogliere le prove che tale pregiudizio sussista.

Il rapporto tra Servizi Socio-Sanitari e Istituzione Scolastica in materia di prevenzione ed emersione di situazioni di rischio deve essere improntato alla collaborazione costante, fiducia ed informazione reciproca.

Nel rapporto tra operatori lo scambio di informazioni non costituisce violazione della privacy ( risponde, in quanto di rilevante interesse pubblico, alle finalità socio-assistenziali dell'ente – art. 73 del decr. Lgs. 196/2003) ed è essenziale per realizzare una reale collaborazione nell'interesse dei minori.

La scuola, per la quotidianità dei contatti con gli allievi rappresenta un fondamentale contesto di osservazione e vigilanza (osservatorio privilegiato) avendo la possibilità di cogliere segnali di sofferenza e di disagio che i minori manifestano con i loro comportamenti. La scuola, inoltre, oltre ad avere un rapporto costante con il minore, esercita anche un ruolo che tende a favorire la partecipazione delle famiglie, pertanto, è anche il luogo ove si attiva un rapporto significativo con il minore ed i suoi genitori. Il rapporto tra scuola e famiglie deve essere impostato sulla fiducia, sulla trasparenza e sul coinvolgimento.

La buona regola di informare la famiglia su tutto quello che si sta facendo con e per il minore trova dei limiti professionali e giuridici solo quando si sia di fronte a situazioni di sospetto abuso sessuale intrafamiliare, di grave maltrattamento e comunque in cui si abbia un fondato motivo di credere che il coinvolgimento della famiglia sia di pregiudizio per il minore.

## **Prassi e azioni condivise tra Scuola e Servizio Sociale**

Nel rapporto servizi - scuola è indispensabile stabilire delle buone prassi di circolazione dell'informazione che facilitino l'esercizio dei rispettivi ruoli nel comune impegno di prevenzione del disagio in età evolutiva. L'informazione reciproca, tempestiva, chiara ed esaustiva costituisce la base del rapporto fiduciario; tutti gli operatori pubblici e gli incaricati di pubblico servizio sono tenuti alla riservatezza.

La collaborazione tra scuola e servizi si può realizzare nei seguenti ambiti:

α) Situazioni di disagio familiare o di problematiche emotive, affettive, relazionali oppure di evasione dell'obbligo scolastico

● Fase di segnalazione/rilevazione

**Azioni**

- informazione al Dirigente scolastico rispetto a situazioni conosciute dai Servizi Socio-Sanitari, previa acquisizione dell'autorizzazione dei genitori e degli esercenti la potestà genitoriale;
- informazione da parte del Dirigente Scolastico ai Servizi Socio-Sanitari rispetto a situazioni problematiche, previa acquisizione dell'autorizzazione dei genitori e degli esercenti la potestà genitoriale;
- eventuale richiesta di consulenza da parte della Scuola ai Servizi Socio-Sanitari per la definizione delle strategie operative da adottare e delle modalità di accesso ai servizi da parte delle famiglie;
- eventuale colloquio scuola-famiglia per invio diretto ai servizi competenti.

**Strumenti**

- schema di segnalazione (di cui si allega copia);
- organizzazione di incontri specifici e/o partecipazione a momenti di confronto multidisciplinari (es. Gruppo Disagio, Gruppo Tutela, Supervisione Centro Affidi).

● Fase di attivazione degli interventi

**Azioni:**

- valutazione psico-socio-educativa della situazione del minore e della famiglia;
- comunicazione alla Scuola dell'avvenuto accesso e dell'operatore referente del caso ;
- comunicazione di accesso non avvenuto o di non necessità di intervento;
- incontro Scuola, Servizi, famiglia per la condivisione degli obiettivi di intervento per il minore, formulazione del progetto elaborato dai servizi e raccordo con la programmazione scolastica.

**Strumenti:**

- strumenti specifici dei servizi socio-sanitari coinvolti;

- comunicazioni;
- verbale incontro redatto dalla Scuola;
- elaborazione del P.E.P.

- Fase di verifica

**Azioni:**

- incontri di verifica intermedia, se necessario;
- incontri di verifica finale sul progetto.

**Strumenti:**

- verbale incontro redatto dalla Scuola.

**N.B.: in particolare per quanto riguarda l'evasione dell'obbligo scolastico ( art.731 c.p.), si ricorda che la scuola e/o i servizi socio-sanitari possono segnalare all'Autorità di Pubblica Sicurezza e/o alla Procura della Repubblica per i minorenni i casi di inottemperanza all'obbligo scolastico, qualora gli interventi di sostegno attivati per facilitare e per indurre la frequenza scolastica siano rimasti inutili.**

b) Situazioni interessate da provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria:

- fase di segnalazione/rilevazione

**Azioni:**

- informazione al Dirigente scolastico rispetto a situazioni conosciute dai Servizi Socio-Sanitari per le quali siano in atto prescrizioni da parte dell'Autorità Giudiziaria e di cui è necessario che la Scuola sia messa al corrente;
- comunicazione alla Scuola degli operatori referenti per il caso e di eventuali altre figure collaboranti ( es. educatori di comunità di accoglienza; famiglie affidatarie: per i minori in affidamento, la famiglia accogliente o gli educatori della comunità esercitano i poteri connessi solo all'esercizio della potestà genitoriale in relazione agli ordinari rapporti con l'istituzione scolastica quali per es. firma del diario, giustificazioni delle assenze, autorizzazioni, colloqui).

**Strumenti:**

- organizzazione di incontri specifici e/o partecipazione a momenti di confronto multidisciplinari ( es. Gruppo Disagio, Gruppo Tutela, Supervisione Centro Affidi).

- Fase di attivazione degli interventi

**Azioni:**

- formulazione del progetto elaborato dai servizi;
- raccordo con la programmazione scolastica.

**Strumenti:**

- elaborazione del P.E.P.

- Fase di verifica

**Azioni:**

- incontri di verifica sul progetto e sulla situazione di benessere/ malessere del minore osservabile nel contesto scolastico.

**Strumenti:**

- verbale incontro redatto dalla Scuola.

c) Situazioni di abbandono, abuso, maltrattamento, grave trascuratezza:

- fase di segnalazione/rilevazione.

**Azioni:**

- segnalazione scritta, da parte degli insegnanti di classe, tramite il Dirigente scolastico all'Autorità Giudiziaria e/o all'Autorità di Pubblica Sicurezza oppure nei casi dubbi può essere richiesta una consulenza ai servizi socio-sanitari, ciò non esonera comunque la scuola dalla denuncia;
- presa in carico immediata del caso da parte dei servizi socio-sanitari, laddove siano da attuare urgenti misure di protezione per il minore: nel caso in cui per esempio il minore si presenti con lividi, ecchimosi o altri segni di lesioni al fine di garantire la tutela del minore, la Scuola contatta immediatamente la Pediatria del Distretto per l'eventuale refertazione e i servizi socio-sanitari territoriali; la Scuola provvede autonomamente o in accordo con i servizi a contattare e a inviare una segnalazione scritta all'Autorità Giudiziaria e di tali segnalazioni informa il Servizio Sociale Minori competente per territorio;
- comunicazione alla Scuola degli operatori referenti per il caso e di eventuali altre figure collaboranti ( es. educatori di comunità di accoglienza; famiglie affidatarie: per i minori in affidamento, la famiglia accogliente o gli educatori della comunità esercitano i poteri connessi solo all'esercizio della potestà genitoriale in relazione agli ordinari rapporti con l'istituzione scolastica quali per es. firma del diario, giustificazioni delle assenze, autorizzazioni, colloqui).

**Strumenti:**

- contatto telefonico e organizzazione di incontri specifici e/o partecipazione a momenti di confronto multidisciplinari ( es. Gruppo Disagio, Gruppo Tutela, Supervisione Centro Affidi);
- schema di segnalazione ( di cui si allega copia).

- Fase di attivazione degli interventi

**Azioni:**

- formulazione del progetto di protezione a favore del minore elaborato dai servizi;
- raccordo con la Scuola.

**Strumenti:**

- comunicazioni telefoniche o scritte.

- Fase di verifica

**Azioni:**

- incontri di verifica sull'evoluzione della situazione del minore nel contesto ambientale e scolastico;
- comunicazione da parte della Scuola ai servizi socio-sanitari di preoccupanti elementi di pregiudizio e danno rilevati sul minore.

**Strumenti:**

- verbale incontro redatto dalla Scuola;
- comunicazioni telefoniche o scritte .

**Reati perseguibili d'ufficio che e' necessario segnalare**

Come già riportato in precedenza, tutti i pubblici ufficiali e gli operatori incaricati di pubblico servizio sono obbligati a segnalare al pubblico ministero o alla polizia giudiziaria i reati perseguibili d'ufficio di cui sono venuti a conoscenza nell'esercizio delle loro funzioni.

Non si può delegare ad altri l'obbligo della denuncia.

A titolo orientativo si evidenziano:

- maltrattamenti in famiglia (art.572 C.P.): condotte non occasionali da parte di genitore o parente che sono lesive dell'integrità fisica o psichica delle persone (la Corte di Cassazione con sentenza 16/10/92 ha definito tali condotte lesive come "quei comportamenti che rendono abitualmente dolorose le relazioni familiari");
- abuso di mezzi di correzione (art.571 C.P.): infliggere al minore, in modo non occasionale, punizioni immotivate o che si pongono al di là dei poteri educativi riconosciuti ai genitori;
- reati sessuali (Legge 66/1996, Legge 269/1998, Legge 38/2006): violenza sessuale e atti sessuali commessi a danno di minorenni;
- lesioni personali aggravate (art.582-585 C.P.);
- reato di stalking ( art. 612-bis C.P.).

**Cosa segnalare**

L'operatore che fa la segnalazione non segnala la certezza in ordine alla commissione del reato in danno al minore, ma solo l'esistenza di un sospetto sufficientemente fondato in ordine ai fatti, che qualora accertati, costituiscano un reato. Nel caso di un sospetto di reato gli operatori non devono

raccogliere elementi di prova per avere la certezza che il reato sia stato effettivamente commesso. Così facendo si corre il rischio di mettere in allarme i supposti autori del reato e di inquinare la raccolta degli elementi di prova che compete alla Magistratura.

La segnalazione alla Procura della Repubblica presso il Tribunale Ordinario serve per far partire le indagini al fine di appurare se effettivamente sia stato commesso un reato, la segnalazione alla Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni di Firenze serve per attivare misure di protezione del bambino.

Nel caso di segnalazione penale non vale il principio di trasparenza, chi inoltra la segnalazione non può convocare i genitori e informarli dell'avvenuta denuncia.

### **Cose da non fare**

- Non si informa direttamente la famiglia del minore quando vi sono gravi elementi di pregiudizio (segni fisici o rivelazioni di abuso e maltrattamento). Tempi e modi di informazione saranno definiti successivamente tenuto conto delle indicazioni dell'Autorità Giudiziaria;
- non si informa la persona indicata dal minore quale presunto autore del maltrattamento o abuso;
- non si indaga sulla veridicità dei fatti e non si chiedono chiarimenti né al minore né alla persona indicata dal minore né ad altri minori-compagni di scuola su tali fatti. Qualora si ravvisi l'ipotesi di un reato, infatti, soltanto la segretezza della notizia di reato potrà consentire alle autorità inquirenti la raccolta degli elementi di prova.

### **I referenti della Scuola**

Il Dirigente scolastico di ciascuna Scuola può nominare un docente quale referente in materia di disagio (se nominato, il nominativo deve essere comunicato al Servizio Sociale).

Il referente ha il ruolo di:

- agevolare la circolazione dell'informazione presso i colleghi;
- offrire una prima consulenza ai colleghi che si trovano nelle condizioni di dover formulare una segnalazione in ordine alle tematiche dell'abuso e del maltrattamento;
- operare al fine di promuovere il miglior raccordo tra i Servizi Sociali comunali, i Servizi Specialistici dell'Azienda Sanitaria locale e la Scuola, partecipando ai tavoli multidisciplinari per l'organizzazione di attività di consulenza, di iniziative di sensibilizzazione, di formazione e per l'elaborazione di progetti specifici.

## **SCHEMA DI SEGNALAZIONE DI MINORE IN STATO DI PREGIUDIZIO**

(da inoltrare all'Autorità Giudiziaria competente se trattasi di reati perseguibili di ufficio: Procura Ordinaria se il reato viene commesso da un adulto e Procura Minori se il reato viene commesso da un minore che abbia compiuto 13 anni; al Servizio Sociale qualora si ravvisino situazioni di disagio familiare).

Oggetto: Segnalazione relativa al/alla minore .....

Nato/a a .....

Figlio/a di ..... e di .....

Residente a ..... in via .....

La relazione deve contenere le seguenti informazioni:

- Dati anagrafici del nucleo del minore (compresi eventuali conviventi), se conosciuti.
- Descrizione in generale della situazione di rischio individuata dagli scriventi (attenersi il più possibile ai fatti, riportando tra virgolette il linguaggio utilizzato dal minore).
- Descrizione nel dettaglio del/degli episodi ritenuti particolarmente significativi e importanti (breve resoconto di un colloquio, di un tema e/o disegni, di comportamenti "critici" significativi).
- Descrizione degli interventi effettuati all'interno della scuola a favore del minore (eventuali colloqui con i familiari, eventuali interventi specifici di sostegno al minore effettuati dal personale della scuola e/o dai servizi sociali, se conosciuti).

*Si ricorda che nei casi di sospetto abuso sessuale e maltrattamento intrafamiliare e di grave pregiudizio intrafamiliare **NON VA CONVOCATA NE' AVVISATA LA FAMIGLIA.***

Firma del Dirigente Scolastico

Data