Istituto Comprensivo
"Nunzio Incannamorte" BAIC888007
Via Francesco Baracca, 62 - 70024 Gravina in Puglia (Ba) Tel. e Fax 080.3264277
http://www.incannamorte.edu.it - baic888007@pec.istruzione.it - baic888007@istruzione.it
Scuola Secondaria di primo grado "N. Incannamorte" C.M. BAMM888018
Scuola Primaria "Soranno" C.M. BAEE888019
Scuola dell'Infanzia "Soranno" C.M. CM BAAA888025
Scuola dell'Infanzia "Albero Azzurro" C.M. BAAA888003
Codice Fiscale 91112600720

Gravina in Puglia, data del protocollo

Agli atti della scuola
Al personale docente in servizio a.s 2026-2027
Al sito web della scuola – Albo on Line
Al sito web della scuola – Amministrazione Trasparente

Oggetto: Protocollo d'azione didattica per il miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica– Approvato dal Collegio dei docenti dell'11 settembre 2026 con Delibera n. 11

Premessa – questo protocollo non riguarda solo i docenti di sostegno

Come sempre avviene, quando un termine conosce un uso inflazionato, esso spesso finisce con il perdere di valore. È proprio ciò che sta accadendo al termine inclusione che, diciamocelo pure, negli ultimi anni ha finito con l'incartarsi in sterili discussioni pseudo-accademiche perdendo il suo senso più profondo. Un senso che si ritrova invece nelle fondamentali pagine del *Nuovo Index per l'inclusione* di Booth e Ainscow (Carocci, Roma 2023) che deve costituire l'imprescindibile riferimento teorico per la nostra azione didattica. Occorre essere semplici: inclusione è tutto ciò che *non esclude*. Una scuola inclusiva, *prima ancora di cimentarsi con gli acronimi: BES – PDP- PEI- GLI-GLO,* pertanto è una scuola che, sulla base di una condivisione di *valori inclusivi*, elabora al proprio interno una *cultura dell'inclusione* su cui costruire *politiche* e *pratiche inclusive*, tutte finalizzate a garantire la piena partecipazione, di ciascun allievo a prescindere dalle situazioni individuali e di contesto che si trova a vivere, all'apprendimento significativo. Segue quindi che una scuola in cui, ad esempio, vi sono forme di dispersione non è una scuola inclusiva. E dispersione non è solo quella – evidente e fattuale – di chi smette di frequentare. V'è una dispersione ancora più allarmante: la "dispersione occulta" di chi frequenta le lezioni ma lo fa, per dir così, con il corpo, con la presenza materiale burocraticamente accertata dal Registro Elettronico, ma non con il cuore, con la reale partecipazione ad un percorso di formazione e di educazione. Alunni disinteressati allo studio, con scarso rendimento, sfiduciati e che non riescono a realizzare le loro piene potenzialità: per questi alunni il percorso scolastico si risolve in un mero iter burocratico con il conseguimento sì di un titolo di studio ma non sostanziato da alcun autentico apprendimento.
Quando ciò accade – e anche in questo caso dobbiamo dire: accade, forse fin troppo – la scuola disattende al principio fondamentale della inclusività perché, di fatto, esclude. E lo fa perché all'origine di ogni dispersione vi sono ostacoli interni che la scuola non è stata in grado di eliminare per garantire a tutti un accesso autentico all'apprendimento. Una scuola inclusiva è una scuola in cui i docenti riescono a parlare e coinvolgere *tutti* gli alunni di una classe senza ricorrere ad un numero irrealizzabile e inverosimile di percorsi personalizzati "ufficializzati" dalle procedure. È ancora il *Nuovo Index* a indicarci una pista essenziale sul tema: "Se le attività di apprendimento sono progettate per favorire la partecipazione di tutti gli alunni, la necessità del sostegno individuale viene ridotta. Esso viene fornito quando gli insegnanti progettano le lezioni avendo in mente tutti gli alunni, riconoscendo i diversi punti di partenza, interessi, esperienze e approcci all'apprendimento. C'è sostegno quando gli alunni si aiutano l'un l'altro. Vi è corrispondenza tra sedersi accanto ad un alunno che

fatica a capire la terminologia di una lezione sulla biodiversità e rivedere questa stessa attività in modo tale che sia radicata nell'esperienza comune degli alunni, estenda l'apprendimento di ciascuno e usi un linguaggio comprensibile a tutti. Il sostegno individuale agli alunni dovrebbe essere sempre dato con l'intenzione di favorire una maggiore indipendenza, ossia al fine di accrescere da un lato la capacità dell'alunno di apprendere e dall'altro la capacità degli adulti e degli altri alunni di includerlo nelle attività di apprendimento" (p. 81).

Principi teorici e operativi generali

L'area degli alunni con Bisogni Educativi Speciali è piuttosto ampia e ricomprende, al suo interno, situazioni differenti con differenti riferimenti normativi:

a) Alunni con Bisogni Educativi Speciali certificati ai sensi alla Legge 104/1992 sia con applicazione dell'Art. 3 comma 1 (situazione di non gravità) sia con applicazione dell'Art. 3 comma 3 (situazione di gravità);
b) Alunni con Bisogni Educativi Speciali certificati ai sensi alla Legge 170/2010 ossia alunni con certificazione di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (dislessia, disgrafia, discalculia, disortografia);
c) Alunni con Bisogni Educativi Speciali con certificazioni mediche di disturbi contemplati dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 ossia l'area dei *disturbi evolutivi specifici* ulteriori rispetto a quelli normati dalla Legge 170/2010: deficit del linguaggio, deficit della abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività;
d) Alunni con Bisogni Educativi speciali non certificati ma connessi a situazioni, anche temporanee, di svantaggio economico e/o psicosociale (Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013);

Ciò detto occorre subito fare una premessa: il quadro normativo sopra riportato funge da necessario punto di riferimento e di orientamento per il nostro lavoro ma non deve indurci a compiere l'errore di operare didatticamente sulla base di categorizzazioni o schematizzazioni aprioristiche ossia di ingabbiare i nostri studenti, specie quelli che presentano Bisogni Educativi Speciali, entro maglie strette che potrebbero depotenziarne lo sviluppo in termini di apprendimento e di crescita personale. Non dimentichiamoci mai che dietro alunni e studenti con disabilità cognitiva, dietro alunni con disturbi specifici di apprendimento, vi sono bambini e ragazzi con una vita, una storia, degli interessi, delle inclinazioni, delle risorse: su queste deve essere rivolto sempre lo sguardo dei docenti perché tutti hanno il diritto di realizzarsi pienamente a scuola e di affrontare sfide motivanti, intrise anche di difficoltà, per crescere come persone sia dal punto di vista delle competenze che dal punto di vista morale. Pertanto va bene considerare la diagnosi, conoscere la situazione medica sociale e ambientale dell'alunno o dello studente, perché è da lì che necessariamente si parte ma, al tempo stesso, stiamo attenti a non cadere in un eccesso di medicalizzazione – problema che oggi c'è nelle nostre scuole – in nome del quale si potrebbe sacrificare la funzione propositiva della didattica che deve sempre guardare all'individuo – stando bene attento a non cristallizzarlo in funzione di una presunta "norma" di riferimento – alle sue risorse, alle sue *potenzialità*.

Potrebbe essere importante adottare nel lavoro scolastico con gli alunni che presentano fragilità la prospettiva operativa teorizzata dagli psicanalisti Miguel Benasayag e Gerard Schmit nel fondamentale libro *L'epoca delle passioni tristi* (Feltrinelli, Milano, 2004): si tratta della "clinica della situazione e del legame". Il riferimento è il filosofo olandese del Seicento Baruch Spinoza. Si tratta, scrivono Benasayag e Schmit, "di scoprire e di sviluppare le mille e una potenzialità che ognuno di noi, senza saperlo, possiede". Sulla scorta del principio spinoziano per cui "non si sa mai di cosa è capace un corpo" i due medici francesi affermano come "*l'etichetta e la diagnosi non devono schiacciare la molteplicità che rende ciascuno di noi una persona a tutto tondo*". La ritengo una prospettiva teorica da adottare anche nel lavoro didattico nella nostra scuola: quando si lavora nell'ambito dei bisogni educativi speciali il rischio – dettato dalla situazione stessa – di categorizzare ed etichettare, dimenticandoci di scoprire le persone e le loro potenzialità, è altissimo. Cerchiamo di evitarlo questo rischio: di partire certamente dallo studio del passato – la diagnosi, ad esempio – avendo però di mira sempre il futuro, ossia il dispiegamento di tutte le risorse e potenzialità dello studente. Il bravo insegnante non deve mai essere condizionato dal passato, che pure – ovviamente – deve conoscere. Il bravo insegnante guarda sempre al futuro, non teme sfide, anche difficili. Scrive John Hattie in un passaggio importante di *Apprendimento visibile*: «pare che le etichette ci piacciano tantissimo – etichette come "con disabilità intellettiva", "a basso rendimento", "dislessico", "ADHD", "autistico", "DOC/disturbo ossessivo compulsivo" e così via. Qui non vogliamo dire che le condizioni descritte da queste etichette non esistano (esistono), ma evidenziare quanto siamo pronti a medicalizzare o etichettare (talvolta per ottenere fondi) per spiegare perché poi non possiamo insegnare o perché la persona etichettata non può imparare. Ogni volta che un genitore o un collega dice che uno studente (in genere si tratta di maschi) ha x o y, questo deve essere il punto da cui partire per insegnare, non l'ostacolo o il motivo per non insegnare» (J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento* efficace, Erickson, Trento 2016, p. 147).

La redazione dei Piani Educativi Individuali – quattro punti da seguire

1. Il Piano Educativo Individuale per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali riferiti alla lettera a) del precedente paragrafo è un documento che deve essere redatto e condiviso da tutti i componenti di un GLO. Una delle pratiche più dannose per la riuscita di una buona didattica inclusiva è quella per cui redige il PEI il solo docente di sostegno che lo sottopone poi all'approvazione di un GLO sostanzialmente parte passiva nei confronti della realizzazione del documento da approvare. Se si inizia così il fallimento dell'azione didattica è scontato. Non solo: è un inizio sbagliato anche perché sottintende una posizione inaccettabile per cui il lavoro in classe con l'alunno che usufruisce di un PEI è sostanzialmente affare esclusivo del docente di sostegno. Vale esattamente il contrario: tutti i docenti della classe devono contribuire attivamente alla redazione del PEI (si pensi, da questo punto di vista, a quanto sia necessario un lavoro condiviso tra tutti i docenti della classe nella redazione delle Sezioni 5 e 8 del PEI, ma non solo);
2. La progettazione didattica dei PEI – che viene esplicitata nella Sezione 8 – non può non tener conto della progettazione didattica della classe: è necessario un raccordo stretto tra gli obiettivi di apprendimento della classe e gli obiettivi di apprendimento eventualmente personalizzati di un PEI.

In altri termini: da un lato la personalizzazione degli obiettivi di apprendimento deve essere sempre definita entro l'orizzonte degli obiettivi di apprendimento definiti per la classe, dall'altro la progettazione didattica della classe deve tener conto che, in determinate situazioni, dovranno essere effettuate delle personalizzazioni. Ecco perché – e qui è esattamente il movimento reciproco rispetto a quello descritto nel punto precedente – il docente di sostegno deve avere parte attiva nel lavoro di progettazione didattica della classe, intervenendo in tutte le discipline, sulla base di quella che è la situazione specifica dell'alunno che usufruirà nel PEI della eventuale personalizzazione degli obiettivi;

3. La partecipazione, e quindi l'inclusione, è garantita anzitutto quando si lavora per eliminare barriere ed ostacoli interni alla istituzione scolastica. Occorre sempre avere a mente la prospettiva teorica e metodologica del *modello biopsicosociale* e che ha condotto – giusto il D.I 182/2020 – alla elaborazione del nuovo modello di PEI. I principi teorici che hanno guidato le scelte ministeriali in riferimento alla elaborazione dei nuovi modelli di PEI costituiscono una risorsa importante per tutti gli insegnanti, non solo quelli di sostegno: il modello biopsicosociale, di fatto, ridimensiona la tendenza medicalizzante che ha condotto, per molti anni, a riconoscere la disabilità esclusivamente come qualcosa di relativo all'individuo affetto da una determinata patologia. Come dire: il deficit è dell'individuo quindi è lui ad essere portatore, per cause biologiche, di un ostacolo a fronte del quale necessita di adeguato sostegno. Riflettiamoci: se si resta in quest'ottica l'adeguato sostegno svincola tutti dalla responsabilità morale di operare affinché il contesto rimuova al proprio interno gli ostacoli che, di fatto, impediscono a chi è portatore di una determinata patologia di potersi esprimere liberamente. Il modello biopsicosociale ci fa invece comprendere bene come il concetto stesso di disabilità si costruisca sulla base di una stretta interazione tra la condizione di salute del soggetto e il contesto. Per fare un esempio semplice: una persona che non può utilizzare gli arti inferiori e quindi è costretta su una sedia a rotelle di fatto non avrebbe una condizione di disabilità se il contesto fosse tale da eliminare qualsiasi tipo di barriera architettonica (ostacoli materiali al movimento) o psicologica (pregiudizi circa la diversa modalità di movimento di questa persona).
4. Gli obiettivi definiti nel PEI – sia quelli educativi e didattici che quelli *stricto sensu* di apprendimento – devono certamente tener conto della situazione specifica dell'alunno ma, al tempo stesso, devono essere stimolanti, sfidanti proprio per realizzare i principi espressi nelle righe precedenti. Coloro che ritengono un PEI come un percorso semplificante e/o facilitante muovono da un grande errore teorico: ritengono che via sia un paradigma "normale" di riferimento al cospetto del quale, magari, una progettazione didattica individualizzata può presentare elementi con un minor coefficiente di difficoltà. Non esistono – lo ripeto – paradigmi di riferimento riconducibili alla cosiddetta normalità ma vi sono le singole situazioni che danno senso a ciascun lavoro di personalizzazione didattica e, in riferimento alle quali, ciascun PEI con i suoi obiettivi ben definiti e declinati deve rappresentare una sfida per consentire a tutti i bambini e ragazzi che ne usufruiscono di esprimere al massimo sé stessi. Assodato questo principio il discorso sulla valutazione nell'ambito dei PEI viene da sé: valutazione formativa, continuo monitoraggio dell'andamento del percorso didattico (e la struttura aperta del PEI consente benissimo questo), restituzione di feedback, non semplicemente numerici, che possano adeguatamente motivare alunni e studenti ad un continuo miglioramento delle proprie prestazioni.

Il potenziamento dell'inclusione didattica attraverso la realizzazione di una progettazione mirata alla continuità e all'orientamento

Al fine di migliorare la qualità dell'inclusione didattica la scuola elaborerà una specifica progettazione didattica, da approvare entro il mese di ottobre 2026, dedicata alla continuità e all'orientamento degli alunni e degli studenti con progettazioni educative individualizzate.

La redazione dei Piani Didattici Personalizzati

Qui occorre richiamare alcune definizioni perché a chi scrive pare che, nel corso degli anni, il ripetersi spesso identico di procedure abbia annebbiato il *senso* di una progettazione personalizzata per alunni non certificati ai sensi della Legge 104/1992, producendo documenti stanchi, redatti per mero assolvimento di adempimenti burocratici. La prima cosa da richiamare subito è che la normativa, come è giusto che sia, non prevede nel caso dei Piani Didattici Personalizzati la possibilità di personalizzare gli obiettivi di apprendimento: il principio infatti è che la presenza in un determinato alunno o studente di un DSA o di un Disturbo evolutivo specifico possa essere "compensata", dal ricorso a determinati strumenti didattici o a specifiche dispense prestazionali, senza che gli obiettivi di apprendimento progettati per la classe subiscano variazioni (fa eccezione a quanto detto il caso delle lingue straniere e per situazioni di particolare gravità adeguatamente descritte dalla normativa di riferimento).
Questa necessaria premessa, relativa al tema degli obiettivi di apprendimento, implica un'attenta riflessione sulla definizione di "strumenti compensativi" e "misure dispensative" giacché è proprio dal loro utilizzo sapiente che scaturisce l'esito positivo di un Piano Didattico Personalizzato: *consentire ad ogni alunno o studente con DSA o DES di conseguire pienamente gli obiettivi di apprendimento della classe sia usufruendo di strumenti che possano compensare le lacune determinate dal disturbo sia evitando di compiere prestazioni che risulterebbero, sempre alla luce del disturbo, non solo inutili ma anche dannose per la sua tenuta psicologica ed emotiva. Il tutto senza facilitare i compiti cognitivi*. Il passo che segue è tratto dalle *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* Allegate al D.M 12 luglio 2011

"Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che *sostituiscono* o *facilitano* la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DSA o con Disturbo Evolutivo Specifico *da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo*. Le misure dispensative sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura. D'altra parte, consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica

degli items della prova […] ***L'adozione delle misure dispensative, al fine di non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione***".

In merito alla valutazione degli alunni con Piani Didattici Personalizzati occorre anche qui dichiarare, fin da subito, che le procedure valutative sono le medesime che vengono utilizzate per la classe. E quindi, non diversamente da quanto ripetuto più volte, si auspica anche nei casi degli alunni con PDP che venga fatto uso della valutazione formativa e che, soprattutto, i docenti valutando in funzione formativa, possano raccogliere tutti quegli elementi operativi per riflettere sull'andamento del percorso didattico e, se necessario, andare a rimodulare la progettazione di personalizzazione o fornire allo studente specifiche indicazioni di miglioramento laddove dovessero risultare difficoltà negli apprendimenti anche in presenza di accurati ricorsi a strumenti compensativi e di applicazioni scrupolose di misure dispensative. Resta importantissimo il ricorso a frequenti attività di verifica (anche modificate se ritenuto opportuno nell'ambito di misure dispensative implicanti, ad esempio, un maggior tempo a disposizione o una strutturazione differente, ma non semplificata, della prova) al cospetto delle quali raccogliere feedback utili sia per il lavoro dei docenti che, come sopra detto, per il miglioramento degli alunni e degli studenti. Ultima annotazione in tema di valutazione che potrebbe apparire scontata ma che è sempre opportuno richiamare: la valutazione degli alunni con PDP deve sempre essere effettuata al netto degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate, in caso contrario, per citare un felice ed efficace esempio del prof. Max Bruschi, "sarebbe come dire che in tiratore al bersaglio miope è penalizzato nel punteggio perché porta gli occhiali".
Da ultimo l'invito a non ricorrere alla redazione di Piani Didattici Personalizzati per gli alunni e gli studenti che si dovessero trovare a vivere situazioni di particolare disagio sociale, economico, emotivo: ricorrere in questi casi a un piano, per dir così, "ufficialmente" personalizzato risuona come implicita ammissione del mancato assolvimento di una personalizzazione quotidiana, nel normale lavoro in classe, finalizzata ad accogliere situazioni, anche improvvise, di fragilità. Che poi significa il fallimento di un progetto di scuola mirante all'annullamento della dispersione scolastica, soprattutto di quella "implicita".
Si resta in ogni caso a disposizione per approfondire i temi messi in campo nel presente documento con tutti i docenti interessati.

Si allega modello di Piano Didattico Personalizzato a.s 2026-2027

Il Dirigente Scolastico
Prof. Vincenzo Martorano

VINCENZO
MARTORANO
13.09.2026
12:45:48
GMT+02:00

Istituto Comprensivo
"Nunzio Incannamorte" BAIC888007
Via Francesco Baracca, 62 - 70024 Gravina in Puglia (Ba) Tel. e Fax 080.3264277
http://www.incannamorte.edu.it - baic888007@pec.istruzione.it - baic888007@istruzione.it
Scuola Secondaria di primo grado "N. Incannamorte" C.M. BAMM888018
Scuola Primaria "Soranno" C.M. BAEE888019
Scuola dell'Infanzia "Soranno" C.M. CM BAAA888025
Scuola dell'Infanzia "Albero Azzurro" C.M. BAAA888003
Codice Fiscale 91112600720