

Inclusione e accessibilità nel sistema scolastico ticinese



Per una migliore esperienza di lettura, questo documento utilizza il font TestMe, progettato con l'obiettivo di facilitare la leggibilità per le persone con disturbi specifici dell'apprendimento come la dislessia. TestMe è un font libero (<https://github.com/molotro/TestMe02>), in continua evoluzione, che incarna i principi del Design for All. È disponibile in varie versioni che differiscono solamente per le grazie e la differenziazione delle forme, permettendo di sperimentare l'importanza di questi elementi per una lettura ottimale. Un dettaglio distintivo di TestMe è la lineetta posta sotto i numeri 6 e 9, concepita per favorire l'attivazione di strategie di riconoscimento durante la lettura.

Sommario

1	Obiettivo	3
2	Evoluzione delle attenzioni alle alunne e agli alunni con bisogni educativi particolari	4
3	Alcune definizioni	6
	Alunne e alunni con bisogni educativi particolari	6
	Inclusione	7
	Sistema scolastico inclusivo	8
4	Caratteristiche per favorire un sistema scolastico inclusivo	9
	Flessibilità del sistema scolastico e dei sostegni erogati	9
	Differenziazione	11
	Formazione	13
	Cultura di istituto	14
5	Proposte organizzative	14
	Nuclei pedagogici	14
	Frequenza nel quartiere/comune di domicilio	15
6	La gestione coordinata delle misure di sostegno	15
7	Prospettive	17
9	Bibliografia	18

1 Obiettivo

Il presente documento, prodotto dal gruppo di lavoro *Ripensare l'inclusione*¹, ha come obiettivo **l'esplicitazione della visione della Divisione della scuola rispetto alla tematica dell'inclusione e dell'accessibilità e la definizione di un quadro di riferimento** all'interno del quale poter collocare le diverse azioni legate a questa importante dimensione.

Nel documento vengono utilizzati i termini "sistema scolastico" e "scuola", superando la terminologia ancora in uso attualmente che fa pensare a un ordine scolastico "regolare/ordinario" e uno di "scuola speciale", laddove è invece formalmente riconosciuto un servizio. Con questa scelta terminologica si intende porre le basi per un cambiamento di paradigma che implichi il superamento della dicotomia ordinario/speciale, che favorisca l'accesso delle alunne e degli alunni a un percorso scolastico unico e che permetta alla scuola di interrogarsi sulla necessità di adattamento dei contesti per favorire percorsi formativi accessibili².

Di fatto il sistema scolastico ticinese è già molto attento alle necessità delle alunne e degli alunni con bisogni educativi particolari (BEP)³ e da anni favorisce percorsi di integrazione e di inclusione. Ognuna delle numerose misure messe in atto nel corso del tempo è importante e ha avuto un ruolo significativo. **La sfida che attende il sistema scolastico ticinese, in linea con quanto sta accadendo in altri Cantoni svizzeri, è quella di capitalizzare le esperienze accumulate in questi anni nell'ambito dei diversi sostegni erogati alle alunne e agli alunni e della pedagogia specializzata, a favore di una didattica inclusiva.**

Questo principio si ispira ad alcuni documenti essenziali quali la [Dichiarazione di Salamanca del 1994](#), la [Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute \(ICF\)](#) pubblicata dall'Organizzazione mondiale della sanità nel 2001, la [Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità](#) (approvata dall'assemblea generale nel 2006 e ratificata dalla Svizzera nel 2014). Oltre che a questi testi si rimanda alla bibliografia per l'approfondimento dei diversi aspetti teorici ai quali il gruppo di lavoro si è riferito.

Il consolidamento di un sistema scolastico inclusivo **prevede un periodo di transizione**, che porterà dei cambiamenti di paradigma e organizzativi. Questo approccio richiede la valorizzazione di quanto svolto fino ad oggi, ma anche una rimessa in discussione di alcuni elementi del sistema scolastico attuale. Nel documento sono presentati degli argomenti ritenuti importanti per tale sviluppo; alcuni di questi temi sono, al momento della pubblicazione del presente documento, trattati all'interno di gruppi di lavoro promossi dalla Divisione della scuola. **Il legame con l'evoluzione dei diversi lavori in corso permetterà un costante sviluppo della progettualità inclusiva e del presente documento.**

¹ Il gruppo di lavoro *Ripensare l'inclusione* è stato attivato dalla Divisione della scuola nella primavera del 2021. Quest'ultimo è stato costituito a seguito del percorso di riflessione relativo alla gestione dei bisogni educativi particolari intrapreso dalla Divisione della scuola nel 2017, che ha portato nel 2018 alla presentazione e alla messa in consultazione del documento *"Ripensare l'inclusione, prime idee per un ripensamento della gestione dei bisogni particolari all'interno della Divisione della scuola"*.

² Integras: 2019, *Standards pour un système scolaire à visée inclusive*.

³ Vedi definizione al capitolo 3.

2 Evoluzione delle attenzioni alle alunne e agli alunni con bisogni educativi particolari

Negli anni la terminologia utilizzata nell'ambito della pedagogia specializzata è mutata seguendo le attenzioni dedicate agli alunni con BEP. Attualmente vi sono progetti o realtà che hanno un **approccio integrativo**, altri che partono da **dimensioni inclusive** e altri ancora che sono orientati verso una proposta **didattica più separativa**. Si ritiene pertanto importante definire brevemente le diverse dimensioni che si sono susseguite nel tempo, al fine di chiarire i termini utilizzati e i conseguenti approcci⁴.

- 1 **Esclusione:** in un primo momento l'accesso all'educazione non è concesso a tutti. Vi sono bambini e bambine che non possono parteciparvi, con una separazione netta tra chi può beneficiare di un percorso educativo e chi invece no; tra questi ultimi sono comprese le persone con disabilità. Questa dimensione esclusiva sembra oggi essere superata; ciononostante è importante vegliare affinché l'accesso all'educazione e ai servizi sia veramente garantito a tutte e a tutti.
- 2 **Segregazione**⁵: l'accesso all'educazione diventa universale, ma sulla base delle attenzioni accordate alcune alunne e alcuni alunni sono discriminati a causa della loro diversità e orientati verso contesti separativi che prevedono una differenziazione strutturale. Si risponde al bisogno particolare con un'attenzione speciale in un luogo speciale. Questo approccio ha il pregio di favorire la nascita della pedagogia specializzata con una forte ripartizione dei compiti e lo sviluppo di competenze specifiche. In ambito educativo troviamo oggi questa realtà negli istituti Lispi per minorenni⁶.
- 3 **Integrazione:** la fase dell'integrazione riconsidera criticamente la ripartizione sopra indicata accettando un certo grado di compromesso nel posizionare le attenzioni speciali in luoghi ordinari. Questo sulla base del diritto individuale che è una possibilità negoziabile. Gli ambienti scolastici considerano la possibilità di accogliere l'allieva e l'allievo con disabilità diagnosticata. Su questa apertura all'accoglienza dell'allieva e dell'allievo nasce la scuola speciale ticinese.
- 4 **Inclusione:** sostenuto anche dagli effetti della fase precedente, dalla moltiplicazione di realtà integrative, dal cambiamento di paradigmi interpretativi, dalle evidenze empiriche e dalla presa di coscienza delle possibilità, si sviluppa a livello globale un movimento di opinione in favore di una società inclusiva che sfocia, nel 1994, nella Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali.

⁴ Mainardi, M.: *Il concetto di inclusione negli ambienti scolastici*, presentazione al gruppo di lavoro Ripensare l'inclusione, 28 maggio 2021.

⁵ Nel testo utilizzeremo il termine separazione che più si addice alle esperienze che si sono sviluppate negli anni all'interno del sistema scolastico ticinese.

⁶ Istituti per invalidi, regolati nel settore della Legge sull'integrazione sociale e professionale degli invalidi (LISPI) con offerta per minorenni: Istituto OTAF, Istituto Provvida Madre, Istituto S. Pietro Canisio, Istituto Sant'Angelo di Loverciano.

In questo approccio vi è l'adozione spontanea di misure che possono essere ritenute 'normalmente speciali' in contesti usuali, finalmente capaci di attenzioni speciali in termini ordinari.

Per favorire un processo inclusivo è necessario **pensare all'accessibilità del sistema scolastico**. "Un ambiente scolastico veramente inclusivo e di qualità, richiede che gli insegnanti creino e/o adottino condizioni e situazioni che si adattino al meglio alla situazione di ogni allieva e allievo, senza escludere nessuno dalle aspettative di crescita e di sviluppo adeguate e dall'appartenenza alla classe"⁷. In questo senso l'accessibilizzazione del sistema scolastico⁸ promuove un'educazione accessibile a tutti in luoghi usuali e comuni, senza eccezioni e senza proclamare la necessità di una ripartizione del lavoro o della costituzione di gruppi (strutturalmente distinti) sulla base di nessun tipo di criterio (abilità, genere, appartenenza etnica, prima lingua, classe sociale, orientamento sessuale, religione, ecc). L'attenzione speciale che viene rivolta all'allieva e all'allievo comprende tutte le forme di BEP⁹ a prescindere dalla presenza o meno di decisioni ufficiali a carattere eccezionale riferibili a condizioni individuali di bisogno diagnosticate.

Negli anni in Ticino si è cercato sempre più di favorire esperienze inclusive, partendo dall'intervento del sostegno pedagogico, dall'accompagnamento dei docenti di lingua e integrazione, dall'inserimento degli operatori pedagogici per l'integrazione (OPI) fino ad arrivare a classi e sezioni inclusive. Ogni esperienza però, sui confini delle dimensioni sopra espresse, può passare da essere inclusiva nelle intenzioni a essere separativa nell'applicazione; è quindi importante definire dei criteri/indicatori di valutazione di ogni esperienza promossa nel sistema scolastico ticinese.

Seppure nella presentazione dell'evoluzione delle attenzioni dedicate agli alunni con BEP l'accessibilità venga collocata alla fine di un percorso, questa pratica è intesa come uno strumento per favorire un sistema scolastico inclusivo.

Spiegano bene questa evoluzione, e la via che ci sembra importante seguire, Michele Mainardi e Valentina Giovannini nel testo *Insegnare in classi inclusive. Agire e capitalizzare l'innovazione: l'esperienza ticinese* (2020):

"All'appellativo di scuola inclusiva preferiamo quello di **scuola dell'accessibilità** in quanto le ambizioni di quest'ultimo vanno necessariamente oltre la pur valida considerazione di misure compensatorie puntuali. Esso implica l'accomodamento di referenti e riferimenti pedagogici e didattici nuovi – orientati dall'imperativo del principio dell'accessibilità per tutti – all'interno di schemi e strutture d'azione esistenti, tradizionalmente sperimentati, assunti e validati e divenuti forse elementi costitutivi di identità professionali precise

⁷ Mainardi, M. (2023). «Inclusive education: genesis and challenges of a great ethical and educational imperative!» in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*.

⁸ Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. Londre: ISTE éditions.

⁹ Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

verso cui formare e in cui riconoscersi o da cui distinguersi nel caso dei docenti «regolari» e dei docenti «specializzati» [...] La mobilitazione di forze innovative interne a supporto di iniziative e esperienze come quelle che s'accompagnano all'istituzione di classi inclusive in Ticino, presuppone la volontà (leggasi «disponibilità») della scuola nel suo insieme di rimettere in gioco tali rapporti. Solo in questo modo gli insegnanti coinvolti potranno viverli come legittimati nell'agire e nel perseguire le finalità dichiarate dell'innovazione.”¹⁰

3 Alcune definizioni

Alunne e alunni con bisogni educativi particolari

L'organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE/OCDE) definisce gli allievi con BEP indicando tre sottocategorie principali¹¹:

- > **allievi con disabilità diagnosticate;**
- > **allievi con disturbi evolutivi diagnosticati;**
- > **allievi con svantaggio, culturale, sociale o linguistico.**

Il documento sulla terminologia comune¹² della Conferenza delle direttrici e dei direttori Cantionali della Pubblica Educazione (CDPE) definisce invece come e quando esistono i BEP:

“esistono bisogni educativi particolari:

- per i bambini ai quali, prima dell'entrata a scuola, è stato accertato uno sviluppo limitato o compromesso e che, verosimilmente, non potranno seguire l'insegnamento della scuola regolare senza un sostegno specifico;
- per i bambini e per i giovani che non possono, non possono più o possono solo parzialmente seguire i programmi della scuola regolare senza un sostegno aggiuntivo;
- in altre situazioni, per le quali l'autorità scolastica competente rileva gravi difficoltà nell'ambito delle competenze sociali, delle potenzialità di apprendimento o di realizzazione.

Durante la valutazione per determinare i bisogni educativi particolari il contesto è debitamente considerato.”

Da questa definizione emerge in maniera chiara che il ruolo dell'ambiente, della situazione e del contesto sono importanti per determinare il funzionamento e quindi il BEP. Questo implica uno spostamento dalla dimensione diagnostica come unico riferimento per la definizione di un BEP, verso

¹⁰ Mainardi M. e Giovannini V. (2020). *Insegnare in classi inclusive, Centro competenze bisogni educativi, scuola e società*, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Dipartimento Formazione e Apprendimento.

¹¹ A cura di Mainardi M. e Giulivi S., *DSA e ADHD, l'apprendimento, il benessere, scolastico e il bisogno educativo speciale*, SUPSIDFA, 2022.

¹² Terminologia comune nel settore della pedagogia speciale adottata dalla CDPE il 25 ottobre 2007, <https://www.sbbk.ch/it/temi/pedagogia-speciale>.

la valutazione del funzionamento del bambino in un determinato contesto. Il modello bio-psico-sociale¹³ suggerisce, infatti, di leggere la disabilità, e il BEP, come il risultato del confronto tra una persona con determinate caratteristiche e l'ambiente nel quale è inserita. Quest'ultimo ha un ruolo importante poiché tanto più saprà essere privo di barriere (facilitatore al funzionamento), tanto meno la disabilità dell'allievo si esprimerà. La sua performance (intesa come capacità di esprimersi in un determinato ambiente) sarà quindi favorita; per questo motivo non sempre a una diagnosi fa seguito un BEP, al contempo a diagnosi simili possono corrispondere bisogni diversi.

Mettendo al centro il funzionamento, e non solo la diagnosi, la visione del BEP si amplia: l'interesse non è più posto unicamente sulle disabilità diagnostiche, sui disturbi specifici dell'apprendimento, sullo svantaggio sociale, linguistico e culturale, ma porta a includere nel ragionamento anche allievi con un alto potenziale cognitivo, con disturbi emotivi o con caratteristiche non definibili in una categoria diagnostica, bensì derivanti da una difficoltà di funzionamento o da uno svantaggio¹⁴. Questo cambiamento è di fatto in atto con successo nel nostro sistema scolastico.

Inclusione

Il termine inclusione rimanda a diverse rappresentazioni, è quindi importante definire il modello al quale il sistema scolastico ticinese tende ad ispirarsi al fine di **evitare confusioni concettuali ed epistemologiche**. Per questa parte del testo si farà riferimento ai lavori di Heidrun Demo¹⁵ che ben rappresentano l'evoluzione dei diversi termini sopra esposti nell'esperienza scolastica ticinese.

La scelta di aver sviluppato, da diversi anni, un sistema scolastico integrativo e l'obiettivo di tradurre tuttavia questa fondamentale esperienza verso un sistema scolastico inclusivo, implica il fatto che **integrazione e inclusione non sono sinonimi**.

Le proposte integrative sono destinate a singole allieve o allievi, oppure a un gruppo di allievi a rischio di esclusione (nel caso specifico allievi con BEP attraverso misure di sostegno o di pedagogia specializzata), mentre l'inclusione si rivolge all'insieme degli alunni e al contesto (didattica inclusiva).

Vi sono due possibilità di organizzare dei contesti scolastici inclusivi: la prima fa riferimento al termine inclusione in senso "stretto", considerando come unica possibilità quella di accogliere tutti gli alunni nelle classi regolari, ponendo l'attenzione sulla modifica del contesto che è considerato come ostacolo all'inclusione.

La seconda si riferisce invece al termine inclusione in senso "ampio", intendendo con ciò un'organizzazione che "vede nell'inclusione un processo di evoluzione e miglioramento continuo intrapreso da scuole che intendono

¹³ ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS 2001).

¹⁴ OCDE (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux: Politiques, statistiques et indicateurs*, Paris.

¹⁵ Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.

valorizzare le diversità di ciascun alunno al fine di garantire a ognuno apprendimento e partecipazione”¹⁶.

L’esperienza elaborata nel contesto ticinese conduce verso il secondo modello, **con la certezza che con questa visione il sistema scolastico ticinese saprà valorizzare quanto svolto negli ultimi decenni, capitalizzando le importanti esperienze fatte e traducendole in chiave inclusiva** (obiettivo dichiarato della pedagogia specializzata a livello nazionale¹⁷). È infatti fondamentale considerare l’integrazione non come ostacolo al raggiungimento di un sistema scolastico inclusivo, ma come parte di un processo per raggiungerlo.

Sistema scolastico inclusivo

Con la definizione di “sistema scolastico inclusivo” si intende una “scuola per tutte e tutti” nella quale si interviene sulle situazioni e sui contesti per renderli a priori fruibili e accessibili per il maggior numero possibile di allieve e allievi. All’interno di questo sistema il sostegno e l’adattamento del contesto devono essere bilanciati con misure mirate agli allievi, in termini di misure compensative o dispensative, al fine di offrire una risposta educativa/formativa flessibile e adatta a tutti, compresi coloro con difficoltà di funzionamento o BEP. Partendo da questo principio l’obiettivo è quello di pensare a delle misure che non vadano unicamente a sostegno dell’allieva e dell’allievo, ma che mirino anche a sostenere il contesto (adattamento) con interventi diretti e indiretti, che permettano una piena partecipazione degli allievi alle diverse attività e il massimo grado di apprendimento per ognuno.

È quindi necessario porre al centro dell’attività l’allieva e allievo, considerando il funzionamento in un contesto che sappia coniugare la dimensione ordinaria e quella specializzata in un’unica realtà scolastica. **Questo non significa semplicemente portare attenzioni speciali in un contesto ordinario con un approccio integrativo, bensì definire i contesti di apprendimento in maniera tale che possano già prevedere delle attenzioni particolari.** In questo senso, ad esempio, un istituto scolastico può attuare diverse modalità didattiche o di sostegno al proprio interno (differenziazione, individualizzazione, personalizzazione degli apprendimenti, interventi da parte di OPI, classi inclusive, classi a effettivo ridotto), senza delegarle per forza agli specialisti, bensì collaborando con i servizi e usufruendo delle misure che questi ultimi possono portare in funzione del bisogno o del progetto elaborato per l’allieva o l’allievo.

Partendo da questo principio il sistema scolastico ticinese intende promuovere una scuola di qualità che garantisca a tutti gli allievi e allieve lo sviluppo delle loro potenzialità offrendo, a coloro che lo necessitano, degli aiuti per sostenere il loro percorso educativo/formativo.

¹⁶ Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.

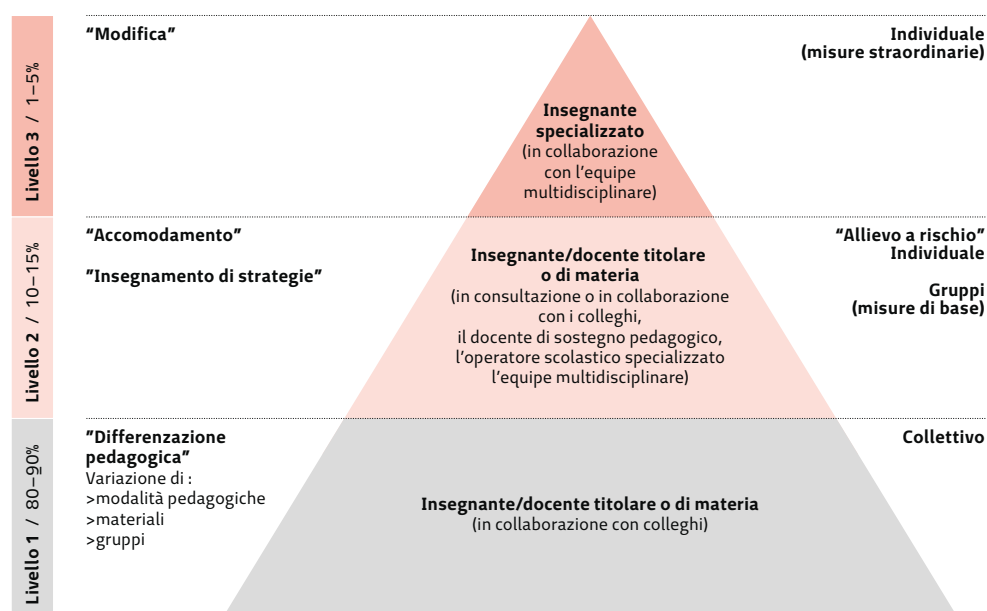
¹⁷ Lanners R., Congresso Centro Svizzera di pedagogia specializzata, settembre 2022.

4 Caratteristiche per favorire un sistema scolastico inclusivo

Per favorire lo sviluppo di un sistema scolastico inclusivo, vi sono **quattro dimensioni fondamentali**: la flessibilità del sistema e delle misure, la differenziazione didattica, la formazione e il clima di istituto. Ad ognuna di esse sarà dedicato un capitolo esplicativo.

Flessibilità del sistema scolastico e dei sostegni erogati

Il sistema scolastico inclusivo si fonda su tre livelli di intervento nei quali si erogano i diversi sostegni differenziandoli per competenza e intensità. Questo sistema fa riferimento al *Modello risposta all'intervento combinato alla differenziazione pedagogica*¹⁸ e ha quale obiettivo, separando il sostegno al contesto dal sostegno alle allieve e agli allievi, di fornire risposte adeguate a tutte le alunne e a tutti gli alunni.



Dal momento della creazione di questa rappresentazione grafica ad oggi vi è stata un'evoluzione nei servizi e nell'offerta di sostegni. Pur consapevoli che la piramide qui rappresentata non sia completa, essa viene mantenuta come modello, considerata la difficoltà di adattarla alla situazione attuale e in

¹⁸ *Ripensare l'inclusione, prime idee per un ripensamento della gestione dei bisogni particolari all'interno della Divisione della scuola*, pagina 16: è il frutto di una sintesi di diversi livelli di intervento e degli aspetti legati alla differenziazione pedagogica e al quadro di regolamentazione per ognuno dei livelli. È concettualizzato come una proposta e non come un modello normativo. Non è stato pubblicato tranne che nei corsi e nelle conferenze del Prof. Patrick Bonvin (HEP Vaud). Il riferimento seguente descrive una forma di combinazione tra gli approcci di risposta all'intervento (RTI) e di differenziazione pedagogica: Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R. & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive: quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In Prud'homme L., Duchesne H., Bonvin P., Vienneau R. (sous la direction de) (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondaments, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

quanto è diventata un punto di riferimento nei lavori inerenti al tema dell'inclusione. La piramide deve quindi essere interpretata come un riferimento e non come un documento di descrizione degli interventi.

Traducendo la dimensione dell'inclusione/accessibilità nella piramide dei sostegni del *Modello risposta all'intervento combinato alla differenziazione pedagogica*, si possono identificare i seguenti livelli:

- 1 **Primo livello** (base della piramide): l'accessibilità del sistema inizia dagli interventi previsti dall'insegnante titolare e di materia (in collaborazione con le colleghe e i colleghi), volti alla differenziazione pedagogica, alla gestione della classe, alla didattica aperta/inclusiva. Con questi interventi si definisce un'accessibilità universale, tramite lo sviluppo e la promozione di un contesto favorevole all'eterogeneità delle allieve e degli allievi nella classe. Questo intervento si situa nell'ambito del collettivo e pone la base, in dimensione di anticipo, per evitare esclusione.
- 2 **Secondo livello** (parte centrale della piramide): nella parte centrale della piramide l'intervento del docente/operatore specializzato, o dell'équipe multidisciplinare, è volto a un accomodamento e all'affinamento di strategie individuali. Si cerca quindi, per le alunne e gli alunni con difficoltà di funzionamento, la definizione di un contesto favorevole alla prevenzione dell'insuccesso grazie alla creazione di dispositivi specifici di personalizzazione/individualizzazione (possibili anche nel primo e nel secondo livello). In questo ambito trovano spazio anche attività in piccoli gruppi, gruppi di interesse o di competenza.
- 3 **Terzo livello** (punta della piramide): questi interventi sono quelli definiti dalle misure straordinarie e di approccio individuale, attraverso i quali i docenti/operatori scolastici specializzati in collaborazione con un'équipe (anche multidisciplinare "modificano" il percorso formativo. Vi è, in questa dimensione, la ricerca, grazie all'intervento di specialisti, di un contesto capace di sostenere individualmente gli allievi, per i quali i dispositivi specifici sono inadatti.

I sostegni devono essere pensati e definiti nella maniera più flessibile possibile e vanno organizzati in maniera modulare e non definitiva, siano essi misure dirette o indirette, misure destinate al contesto o all'individuo. È necessaria una frequente valutazione dei bisogni, in funzione dell'evoluzione dell'alunno e dell'alunna o del mutamento del contesto.

Questa **flessibilità**, e più in generale l'approccio all'accessibilità e all'inclusione, devono essere **promossi a partire dalla cultura e dalla pratica di ogni singolo istituto**. Per garantire la promozione di questo approccio gli istituti devono essere messi in condizione di operare con le risorse adeguate; a questo proposito si tiene a precisare che garantire le risorse adeguate non significa dare unicamente una risposta al bisogno con l'assegnazione di uno specialista, bensì ripensare il funzionamento del contesto evidenziando come le misure presenti, o ancora da identificare, possano essere facilitatrici e in che modo.

Sarà importante, nel panorama degli interventi di sostegno, definire con precisione la relazione e i ruoli tra i servizi interni al sistema scolastico e quelli che compongono la rete esterna. **Le relazioni con i servizi privati del territorio sono essenziali e vanno ben coordinate al fine di garantire il giusto apporto dei diversi professionisti**. Si tornerà su questi temi nei capitoli conclusivi del presente documento.

Differenziazione

Una scuola volta all'accessibilità, per garantire una prestazione di qualità, deve promuovere la differenziazione, intesa come la modulazione dei formati, dei dispositivi e in generale delle pratiche didattiche affinché tutte le allieve e tutti gli allievi, con le loro caratteristiche, possano apprendere.

La **differenziazione didattica** è una visione dell'insegnamento, una "cultura educativa" che considera la diversità nel contesto della classe, valutando realisticamente cosa sanno e non sanno fare gli allievi in un dato momento. Nella didattica quotidiana, la differenziazione pedagogica consiste nell'organizzare le attività in modo tale che ciascun allievo sia guidato nei suoi percorsi di apprendimento e accompagnato nell'acquisizione dell'autonomia, utilizzando formati, contenuti, prodotti, processi e dispositivi organizzativi adeguati a rispondere con flessibilità alle differenze di apprendimento delle allieve e degli allievi.

Le scelte didattiche e pedagogiche possono quindi facilitare o ostacolare gli apprendimenti, per questo motivo è necessario che i docenti scelgano le proposte più adatte ai diversi alunni.

In questo senso si fa riferimento alle esperienze di didattica aperta¹⁹ e/o di didattica universale²⁰ e di differenziazione²¹.

All'interno di questo approccio è importante definire alcune pratiche: l'individualizzazione e la personalizzazione, la valutazione, la certificazione.

L'individualizzazione e la personalizzazione si riferiscono a procedure didattiche che mirano a favorire lo sviluppo dell'eccellenza cognitiva (oltre che espressiva, motoria, socioaffettiva, ecc.) degli allievi. Le principali differenze tra le due strategie sono le seguenti:

- > **L'individualizzazione** mira a far perseguire a tutti le allieve e gli allievi gli strumenti di base e le competenze definite dal Piano di studio, attraverso una diversificazione dei percorsi di apprendimento. Più precisamente, l'individualizzazione si basa sulle differenze o preferenze individuali per raggiungere traguardi comuni, attraverso una differenziazione dei percorsi di insegnamento, a livello di strategie, formati, contenuti, processi.
- > **La personalizzazione** si pone come obiettivo lo sviluppo da parte di ogni allievo delle proprie potenzialità cognitive (oltre che espressive, motorie, trasversali, a seconda delle finalità), che sono differenti per ognuno, sempre mediante forme di differenziazione dei percorsi di apprendimento e adattando i traguardi.

La finalità è di assicurare a ogni allievo una propria forma di eccellenza consentendogli di coltivare le proprie potenzialità e peculiarità, concentrandosi in particolare sullo sviluppo globale della persona e sulla sua

¹⁹ Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.

²⁰ <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>.

²¹ Tomlinson A.C. (2022). *La differenziazione didattica in classe, per rispondere ai bisogni di tutti*. Morcellina Scholè, a cura di Luigi D'Alonzo.

partecipazione attiva a un processo educativo che punta all'autonomia e alla realizzazione di un progetto di vita.

In sintesi, entrambe le strategie si basano sulle differenze individuali, ma mentre l'individualizzazione mira al raggiungimento di traguardi di apprendimento comuni, la personalizzazione considera traguardi specifici calibrati sulle esigenze formative del singolo. Evidentemente, individualizzazione e personalizzazione possono coesistere e alimentarsi a vicenda.

La **valutazione** indica l'atto e l'effetto del valutare, dell'attribuire cioè un valore a oggetti, eventi o comportamenti. Essa si indirizza verso particolari dimensioni dell'apprendimento cognitivo, affettivo e psicomotorio delle allieve e degli allievi, ma può comprendere, accanto a queste ultime, la valutazione della scuola nel suo complesso, sia a livello micro, cioè di singolo istituto, sia a livello macro, cioè di sistema.

La valutazione accompagna e sostiene sia l'apprendimento dell'allievo nelle varie fasi didattiche, sia l'insieme delle regolazioni adottate dall'insegnante sulla base dei riscontri rilevati. Si caratterizza e si declina attraverso diverse finalità (rilevazione dei livelli iniziali di padronanza, monitoraggio, fissazione degli obiettivi ecc.), formati (scritto, orale, portfolio, osservazione della performance, ecc.), ruoli (valutatore, valutato, pari, ecc.), oggetti (prodotto, processi, ecc.) e fasi (diagnostica, formativa, sommativa, certificativa).

In un contesto differenziato la valutazione si offre come strumento necessario per:

- > **pianificare l'istruzione**, per esempio attraverso fasi di valutazione iniziale (o diagnostica), ricavando dati sugli interessi degli allievi e sui loro bisogni formativi, identificando risultati di apprendimento desiderati e personalizzati in riferimento a un profilo di competenza;
- > **guidare e regolare l'insegnamento**, ad esempio richiamando l'attenzione sui risultati in via di costruzione, assieme ad altri ancora da ottenere, individuando aree da potenziare, sottolineando, lungo il cammino, gli obiettivi di apprendimento precedentemente dichiarati;
- > **valutare l'insegnamento e l'apprendimento**, fissando ed evidenziando nuovi livelli di padronanza rispetto ai risultati attesi personalizzati (in considerazione delle misure compensative e dispensative già adottate) o definendo eventuali altre integrazioni supplementari, sotto il profilo del tempo necessario e delle strategie di apprendimento.

La **valutazione certificativa** consiste nell'espressione, mediante giudizio sintetico o voto numerico, del livello di padronanza raggiunto dall'allievo al termine di un periodo, anno o ciclo scolastico, in riferimento alle dimensioni disciplinari, trasversali o generali (applicazione, comportamento, ecc).

L'espressione sintetica si dovrebbe rifare a significati condivisi, facendo riferimento a un profilo di competenza articolato in livelli di padronanza e corredato di indicatori e descrittori puntuali, all'interno del quale possono trovare spazio anche declinazioni personalizzate sulla base di bisogni educativi particolari e specifici.

Alcuni aspetti di contesto dovrebbero aiutare a comprendere le finalità della valutazione certificativa, in generale, e in particolare in un ambito didattico differenziato. La dimensione certificativa dovrebbe:

- > **prendere in esame un continuum** di strumenti di accertamento oltre alle più consuete prove di carattere sommativo. È dunque utile un allargamento degli strumenti di valutazione a osservazioni, controlli informali della competenza, prove autentiche, progetti, portfolio, ecc;
- > **tenere conto di piani di apprendimento personalizzati**, da costruire comunque in riferimento a un profilo di competenza, considerando prioritariamente il miglioramento (*effort grade*) rispetto a una situazione iniziale, piuttosto che la media aritmetica delle prove;
- > **tenere in debita considerazione le competenze trasversali** (sul piano personale, sociale, intellettuale e procedurale-metodologico), che sono necessarie per l'acquisizione di un più ampio concetto di padronanza, di capacitazione (*capability*) e di educazione alla cittadinanza attiva, aprendo così sia alla dimensione della scelta sia a quella metacognitiva, condizioni basilari proprio per un inserimento consapevole ed efficace nella società;
- > **considerare la possibilità di concedere una "seconda chance"**. Questo aspetto, che invita a vigilare su un'eccessiva polarizzazione della valutazione sommativa, suggerisce di considerare in maniera più ampia l'acquisizione e la conseguente certificazione delle competenze, per esempio offrendo all'allievo la possibilità di dimostrare il suo livello di padronanza attraverso modalità differenziate (portfolio, compito autentico, lavoro personale, ecc.) o mediante una prova finale riassuntiva delle capacità attese.

Considerato quanto sopra, ci si dovrebbe allontanare da una concezione funzionalista e comportamentista della competenza come insieme di performances da esprimere, per dirigersi verso un approccio cognitivo/sociocostruttivista, umanista e personalista della competenza, che prevede la mobilitazione delle migliori risorse interiori dell'individuo (conoscenze, abilità, atteggiamenti personali).

Secondo questo approccio la personalizzazione degli apprendimenti è del tutto integrabile all'interno di una didattica per competenze, a patto che il riferimento ai piani di studio sia inteso come un orientamento dimensionale e temporale, più che come un insieme di attese da adempiere perentoriamente.

Formazione

Oltre alla necessaria riorganizzazione degli interventi, è fondamentale investire nella formazione, sia di base che continua, dei diversi attori scolastici (docenti titolari, docenti di materia, direttori, operatori scolastici specializzati) **affinché possano acquisire una visione condivisa del valore dell'eterogeneità e della gestione della complessità**. Alla formazione va necessariamente abbinata un'azione di supervisione, di intervizione e di accompagnamento che permetta anche la generalizzazione di buone pratiche.

La stretta collaborazione con gli enti formativi e la promozione proattiva di formazioni legate ai temi che favoriscono una visione inclusiva saranno fondamentali per costruire le competenze tecniche e le visioni legate all'accessibilità dei percorsi formativi.

Cultura di istituto

Per concludere la presentazione degli aspetti da sviluppare nell'ambito di un sistema scolastico inclusivo è necessario sottolineare che il ruolo della cultura e del clima di istituto siano assolutamente fondamentali per promuovere percorsi inclusivi e accessibili. Per questo motivo **è necessario sostenere i diversi attori che promuovono la cultura di istituto per metterli in condizione di sperimentare esperienze di inclusione ricordando i tre livelli che ne favoriscono lo sviluppo²²: promuovendo una cultura inclusiva** (comunità, ambiente, società, valori), traducendo questa cultura in **politiche inclusive** (scuola di e per tutti, organizzazione del sostegno, condizioni per applicarle), affinché chi si trova quotidianamente ad affrontare la sfida della gestione dell'eterogeneità nell'insegnamento possa sviluppare **pratiche inclusive** (costruire percorsi, definire sostegni, coordinare gli apprendimenti, proporre percorsi differenziati).

5 Proposte organizzative

Nel ridefinire l'accessibilità del sistema scolastico ticinese, è necessario confrontarsi sull'organizzazione dell'ambiente scolastico e, di conseguenza, sulle relazioni che nel sistema si creano. Questo tema porta a riflettere sugli obiettivi definiti in sede di pianificazione degli insegnamenti rispetto a ciò che si intende perseguire e lo stesso ha uno stretto legame con scelte inerenti ad altre caratteristiche sopra illustrate.

Nuclei pedagogici

È possibile identificare quattro nuclei²³:

- > **i raggruppamenti degli allievi (per competenze, per età, per cicli formativi);**
- > **i raggruppamenti dei professionisti (per competenze, per disciplina);**
- > **la pianificazione delle forme di collocazione degli apprendimenti nel tempo (apprendimenti/competenza in un determinato tempo);**
- > **le pedagogie e le pratiche di valutazione (come valutare percorsi con sostegni).**

Per sviluppare un sistema scolastico inclusivo è necessario che questi elementi siano messi costantemente in relazione tra di loro con l'obiettivo di favorire percorsi di accessibilità in una logica sistemica; non è possibile infatti condizionare la pianificazione degli apprendimenti nei tempi senza riflettere adeguatamente sulle pratiche di valutazione (vedi capitolo 4), come nemmeno inserire un alunno con BEP in un percorso regolare senza adattare la pianificazione degli apprendimenti²⁴.

²² Booth, T., Ainscow, M., (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, a.c.d Fabio Dovigo, Carocci.

²³ OCDE (2014) *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. Paris: OCDE.

²⁴ Mainardi, M. (2021). *L'accessibilité pédagogique: un catalyseur de pratiques novatrices*. In Ebersold, S. (a cura di) *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE éditions, Londre, pp.83-101.

Frequenza nel quartiere/comune di domicilio

Legata al tema dei nuclei pedagogici, vi è la possibilità per gli alunni di frequentare la scuola del proprio quartiere o comune di domicilio. Questo aspetto, a volte ancora non applicato nel nostro sistema scolastico, ha un'importante valenza nella valutazione di un sistema scolastico inclusivo²⁵.

Un sistema scolastico che si organizza in termini inclusivi favorisce il più possibile l'iscrizione degli allievi e delle allieve alla scuola di riferimento (quartiere, comune, comprensorio). Sarà in seguito l'Istituto scolastico a trovare e offrire le proposte didattiche accessibili e adeguate per rispondere ai bisogni dei diversi allievi. Questo evita l'iscrizione a una realtà scolastica percepita come parallela (la scuola speciale), benché di fatto non lo sia, e diverse scolarizzazioni lontane dal domicilio dell'alunno (classi ad effettivo ridotto della scuola speciale).

In questo ambito è fondamentale osservare che la proposta di classe a effettivo ridotto (oggi conosciuta come classe di scuola speciale) resta un'offerta didattica da proporre agli alunni che la necessitano; la sfida sarà di tradurla all'interno del sistema scolastico al fine di garantire l'interazione e lo scambio degli alunni con il resto della sede, proponendo così un confronto regolare che crea occasioni di inclusione e non di separazione.

Il tasso di inclusione di un sistema scolastico si valuta dal livello di separazione che genera²⁶: per questo motivo il passaggio a un unico ordine scolastico (vedi capitolo 1 Obiettivo) è un chiaro passo verso l'accessibilità del sistema.

6 La gestione coordinata delle misure di sostegno

Il gruppo di lavoro *Ripensare l'inclusione* ha proposto due cambiamenti organizzativi che seguiranno l'iter istituzionale necessario e che riguardano l'erogazione di sostegni per gli alunni con BEP, per favorire quanto espresso nei capitoli precedenti.

Le misure di sostegno erogate dal sistema scolastico ticinese comprendono le prestazioni del Servizio di Sostegno Pedagogico (SSP) sia della Sezione Scuole Comunali (SeSCo) che della Sezione dell'Insegnamento Medio (SIM), le misure denominate risorsa casi difficili (SeSCo e SIM), le ore di lingua e integrazione (SeSCo e SIM), le unità scolastiche differenziate (SeSCo), le misure di base di pedagogia specializzata (SPS), le misure supplementari di pedagogia specializzata (SPS) e le scolarizzazioni a domicilio (SeSCo e SIM).

Il sistema attuale presenta una sovrapposizione di entità coinvolte nella richiesta e nell'erogazione delle diverse misure di sostegno; questo può creare confusione a causa di un'organizzazione stratificata e a tratti non condivisa.

²⁵ Mainardi, M. (2023). Inclusive education: genesis and challenges of a great ethical and educational imperative! *Italian Journal of Special Education for Inclusion*

²⁶ Bless G.: *Intégration scolaire. Visione della realtà svizzera in rapporto all'altrove (tendenze a livello internazionale)*. Formazione ai docenti delle scuole speciali del sopraceneri, 22 agosto 2019.

L'obiettivo di una gestione coordinata delle misure di sostegno è quello di garantire una visione di insieme delle prestazioni e un coordinamento delle stesse, favorendo maggiore continuità e coerenza nella definizione del bisogno degli alunni e nella conseguente organizzazione dei sostegni, impostati gradualmente per intensità e specificità. In questo processo si pone al centro dell'attenzione l'alunno e l'alunna e il suo funzionamento nel contesto scolastico.

La gestione coordinata dei sostegni, oltre a garantire una migliore erogazione di prestazioni agli alunni, ha anche l'obiettivo di ridurre le pratiche amministrative facilitando i flussi di richiesta e di garantire una migliore efficienza dei sostegni.

L'entità più idonea alla gestione coordinata delle misure di sostegno è la Sezione della pedagogia speciale (SPS), che modificherà il proprio agire occupandosi non unicamente dell'erogazione e della gestione delle prestazioni di pedagogia specializzata, ma, lavorando in maniera trasversale, si occuperà anche di alcune misure di sostegno presenti nel sistema scolastico ticinese che attualmente sono valutate e accordate dalla SeSCo e dalla SIM. Questo cambiamento non interesserà le misure di sostegno che attualmente sono già valutate e decise dalle direzioni, dagli ispettorati o dai capigruppo del SSP.

La Sezione manterrà dunque i compiti di erogazione e coordinazione delle misure di pedagogia specializzata attraverso i suoi stessi servizi: il Servizio dell'educazione precoce speciale (SEPS), il Servizio pedagogico per l'integrazione (SPI) e gli istituti delle Scuole speciali cantonali (SSC), e il servizio di logopedia. Allo stesso tempo amplierà il proprio campo di azione diventando una Sezione attiva in maniera trasversale e con compiti di sostegno nelle tre Sezioni dell'insegnamento della Divisione della scuola (DS) e nelle diverse Sezioni della Divisione della formazione professionale (DFP). La collaborazione non verterà unicamente sulle misure di pedagogia specializzata, ma sui diversi ambiti della didattica inclusiva, sui sostegni agli alunni con BEP, sulla gestione delle misure di compensazione del deficit e sui temi che concernono l'accessibilità in generale. Oltre a ciò, sarà il punto di riferimento nei confronti delle agenzie formative della SUPSI: si pensa nello specifico al Dipartimento formazione apprendimento Alta scuola pedagogica (DFA/ASP) e al Dipartimento economia aziendale, sanità e socialità (DEASS), per i temi inerenti all'accessibilità e all'inclusione sia nell'ambito della formazione di base che di quella continua.

Lo sviluppo della SPS è coerente con l'articolo 4, capoverso 4 della Legge della scuola, il quale prevede che: "La pedagogia speciale è organizzata dal Cantone come servizio particolare che opera in collaborazione con i singoli gradi o ordini scolastici, con gli istituti pubblici e con gli istituti privati riconosciuti". L'obiettivo principale del lavoro della Sezione sarà di tradurre la pratica fino ad ora sviluppata in termini di pedagogia specializzata in una più ampia didattica inclusiva.

A questo cambiamento si ipotizza possa fare seguito, in modalità e tempistiche da definire, una proposta di **"dotazione di base per i sostegni"**, che prevede di assegnare ai circondari (per le scuole comunali) e alle regioni (per le scuole medie) dei budget per sostegni che potranno essere gestiti dalle direzioni e dai capigruppo del sostegno pedagogico. Questa proposta dovrà seguire un iter istituzionale ed è complementare alla gestione coordinata dei sostegni. L'obiettivo è di favorire l'autonomia delle sedi, in stretta collaborazione con il/la capogruppo del sostegno pedagogico, nella gestione dei biso-

gni sia del contesto che degli alunni, con misure che potranno essere legate ai singoli istituti e gestite in maniera flessibile.

7 Prospettive

Come illustrato nella parte iniziale del documento, l'obiettivo di questo testo è fornire una definizione di sistema scolastico inclusivo/accessibile e di esplicitare la visione identificata dalla DS per promuovere questa tematica. Sulla scia di quanto auspicato dal gruppo di lavoro questo documento mira a fare chiarezza attorno al tema dell'inclusione e dell'accessibilità e a indicare una via condivisa.

Nel processo di cambiamento proposto saranno da considerare e valutare le peculiarità e le caratteristiche dei singoli istituti. L'obiettivo è consolidare le esperienze che funzionano bene e favorirne di nuove riferendosi a un quadro epistemologico e organizzativo chiaro. La linea di lavoro qui definita fungerà da visione per lo sviluppo di nuove esperienze quali, ad esempio, il consolidamento delle classi inclusive nella scuola media, la gestione degli operatori pedagogici per l'integrazione o lo sviluppo delle unità scolastiche differenziate. A questo proposito è stato attivato un gruppo di accompagnamento all'interno della DS che ha l'obiettivo di considerare l'impatto delle misure proposte in ogni ambito scolastico. Questa modalità consentirà di implementare i diversi cambiamenti organizzativi in maniera graduale su tutto il territorio.

Il progetto *Ripensare l'inclusione* ha avuto quale perimetro di lavoro iniziale la scuola dell'obbligo comprendendo il SEPS; i cambiamenti operativi illustrati nel capitolo precedente considerano essenzialmente questo ambito. Nel corso dei lavori è però emersa chiaramente l'importanza di garantire l'inclusione e l'accessibilità sia prima dell'obbligo scolastico (intervento precoce) sia anche nei percorsi formativi del post-obbligo (quando agli alunni approdano nelle offerte della DFP oppure del medio superiore). Questi momenti di **transizione e accompagnamento** sono molto sensibili per gli allievi e le allieve che hanno bisogni educativi particolari o necessità di strumenti di compensazione. Per questo motivo nel titolo del documento vi è un riferimento all'intero sistema scolastico. L'obiettivo del gruppo di lavoro è consolidare le pratiche sia all'interno della scuola dell'obbligo che nelle scuole del post-obbligo.

L'aumento della complessità delle situazioni e dell'eterogeneità degli alunni e delle alunne che la scuola accoglie impone una riflessione fuori e dentro la scuola. Per quanto di competenza della DS, con un progetto comune sarà possibile dare una risposta efficiente e adeguata, sia in termini di proposte didattiche e pedagogiche sia in termini di risorse.

8 Bibliografia

Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, a cura di Fabio Dovigo, Roma: Carocci.

Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.

Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*.
Londre: ISTE éditions.

Integras (2019). *Standards pour un système scolaire à visée inclusive*.

Mainardi, M., Giovannini, V. (2020). *Insegnare in classi inclusive. Agire e capitalizzare l'innovazione: l'esperienza ticinese*. Locarno: Centro competenze bisogni educativi, scuola e società (BESS), Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI.

Mainardi, M. (2021). «L'accessibilité pédagogique: un catalyseur de pratiques novatrices» in Ebersold, S. (a cura di). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. Londre: ISTE éditions, pp. 83-101.

Mainardi, M., Giulivi, S. (a cura di) (2022). *DSA e ADHD: l'apprendimento, il benessere scolastico e il bisogno educativo speciale*. Locarno: Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI.

Mainardi, M. (2023). «Inclusive education: genesis and challenges of a great ethical and educational imperative!» in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, pp. 200-207.

OCDE (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*, Paris: OCDE.

OCDE (2014). *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*.
Paris: OCDE.

OMS (2001). *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*.

Prud'homme L., Duchesne H., Bonvin P., Vienneau R. (sous la direction de) (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Tomlinson, A.C. (2022). *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti*, a cura di Luigi D'Alonzo. Morcellina Scholé.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Formazioni - congressi

Bless, G., *Intégration scolaire. Visione della realtà svizzera in rapporto all'altrove (tendenze a livello internazionale)*. Formazione ai docenti delle scuole speciali del Sopraceneri, 22 agosto 2019.

Mainardi, M.: *Il concetto di inclusione negli ambienti scolastici*, presentazione al gruppo di lavoro ripensare l'inclusione, 28 maggio 2021.

Lanners, R.: Congresso Centro Svizzera di pedagogia specializzata, settembre 2022.

Siti

<https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>

<https://www.sbbk.ch/it/temi/pedagogia-speciale>

Terminologia comune nel settore della pedagogia speciale adottata dalla CDPE il 25 ottobre 2007.

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

Divisione della scuola
Sezione della pedagogia speciale

Viale Portone 12
6501 Bellinzona

091 814 18 11
sps@ti.ch

www.ti.ch/sps