

“Prospettive pedagogiche di Legislazione primaria e secondaria riferita  
all’integrazione e inclusione scolastica” di Marco Paolo Dellabiancia  
(testo **aggiornato a giugno 2024**)

Indice

§ 1. Legge 118 e Documento Falcucci. Tre modelli didattici e Dal Programma nazionale alla Programmazione educativa e didattica .....	pag. 2
§ 2. Legge 517 (scuola media), Circolari preparatorie e attuative della 517, Circolari sull’integrazione degli anni ’80. Verifica e valutazione. Struttura diacronica della valutazione scolastica .....	pag. 5
§ 3. Individualizzazione e Personalizzazione, Multi, Pluri, Inter e Transdisciplinarietà. Tre vie per realizzare la tendenza all’unità dell’insegnamento con discipline diverse .....	pag. 9
§ 4. Legge 104 e DPR 24/02/94 e Interpretazione pedagogica degli strumenti di progettazione interistituzionale .....	pag. 11
§ 5. Aspetti epistemologici dell’Approccio medico-riabilitativo (secondo l’ICIDH), Differenziazione scolastica sul modello della Terapia/Rieducazione per la Normalizzazione e Apprendimento in coda allo Sviluppo nella Pedagogia speciale .....	pag. 14
§ 6. Linee d’Integrazione scolastica mediante l’Individualizzazione per un Apprendimento in testa allo Sviluppo e L’Apprendimento in testa allo Sviluppo .....	pag. 19
§ 7. Tre tecniche educative generali per l’integrazione scolastica e Un’Architettura Metodologica Generale per l’Integrazione .....	pag. 24
§ 8. Stralci da LL. 258, 449, 68, 328, 289. Nota 30 novembre 2001, Sentenze CC 226/01 e CS 1204/02, Art 5 del Dpr 81 e Dir 9 agosto 2009. Nuove indicazioni sull’inclusione e modalità di certificazione dei disabili .....	pag. 29
§ 9. DSA (Legge 170 e Linee guida DSA). Modelli di qualità della vita .....	pag. 35
§ 10. BES (Legge 35, Direttiva per BES e Inclusione, Ccmm 06/03/13 e 22/11/13). La valutazione e le competenze (DLvo 62/2017 e DM 742/17) .....	pag. 39
§ 11. DDLLgs 66/17 e 96/19, Variazioni principali della Legge 104 .....	pag. 46
§ 12. Esami di stato .....	pag. 50
§ 13. Adeguamenti Coronavirus. Sintesi sullo svolgimento degli esami di stato 2019/20, 2020/21 e 2021/22 .....	pag. 54
§ 14. Il nuovo PEI (D. Interm. 182/20 e Linee Guida 2021). Il suo annullamento dal Tar del Lazio e il suo ripristino dal Consiglio di Stato. Modifiche introdotte dal D. Interm. 153/23 ...	pag. 62
§ 15. Riordino disposizioni vigenti in materia di disabilità (Legge 227/22; DLvo 222/23, Riquilificazione dei servizi pubblici e DLvo 62/24, Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l’elaborazione e attuazione del progetto di vita .....	pag. 71

## § 1. Legge 118 e Documento Falcucci. Tre modelli didattici e Dal Programma nazionale alla Programmazione educativa e didattica

### L. 118/71

Cosa istituisce? Invalidità civile

*Chi sono gli invalidi civili? Cittadini affetti da minorazioni congenite o acquisite che hanno subito una riduzione permanente non inferiore ad un terzo della capacità lavorativa o minori che hanno difficoltà persistenti a svolgere i compiti e le funzioni proprie della loro età*

Cosa attribuisce per l'avviamento al lavoro agli invalidi dopo l'obbligo scolastico? Le provvidenze statali relative all'orientamento, all'addestramento, alla qualificazione e riqualificazione professionale a cura del Ministero del lavoro e della previdenza sociale

Cosa attribuisce per la frequenza scolastica? Agli invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento professionale sono assicurate gratuitamente il trasporto, l'accesso e l'assistenza durante le lezioni

Dove deve avvenire la frequenza scolastica? Nelle classi ordinarie della scuola pubblica salvo i casi gravi

Quale comma è stato dichiarato incostituzionale? Sarà facilitata la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie

### Documento Falcucci

A quali principi s'ispira? Negli handicappati esistono potenzialità spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costume sociale che ne impediscono l'autonomo sviluppo; con una nuova scuola si può superare l'emarginazione anche mediante un'organizzazione sanitaria rivolta al medesimo fine

Quali criteri espone per superare l'emarginazione? Un nuovo modo di concepire la scuola a) con un più articolato concetto di apprendimento, basato sui nuovi linguaggi, dove accanto all'intelligenza logico-astrattiva siano considerate anche l'intelligenza senso-motoria e pratica e soprattutto i processi di socializzazione, b) con un tempo pieno dove più insegnanti per classe attuino sia le discipline curricolari che le attività integrative, posto che la valutazione va riferita al grado di maturazione del momento e non a livelli precostituiti

Chi sono gli handicappati? Minori che in seguito ad evento morboso o traumatico pre- peri- e post-natale presentano una menomazione delle proprie condizioni fisiche, psichiche e/o sensoriali, che li mettono in difficoltà di apprendimento o di relazione

Quali condizioni relativamente all'organizzazione? Una scuola normalmente dimensionata, con gruppi formati da 15/20 alunni, con orario a tempo pieno e dove il gruppo dei docenti e degli specialisti dell'Ausl definiscono l'assegnazione dell'alunno handicappato e il suo processo educativo mediante un progetto da programmare, attuare e valutare con un docente specializzato per i gravi nel rapporto di 1/1 – 1/3 e per i medio-gravi con un rapporto 1/4 - 1/5 anche itinerante

Quali condizioni relativamente ai docenti e agli specialisti? Docenti che conoscono nuovi mezzi operativi e innovano il modello educativo e didattico tradizionale cui offrire continuità nel servizio. Specialisti dell'Ausl presenti per assicurare un'organica visione delle dimensioni psicologiche e relazionali in scuola e negli altri ambienti di vita. Tutti gli operatori, docenti e specialisti, devono lavorare in équipe

Strategia di attuazione: per una graduale generalizzazione, si deve iniziare assicurando in ciascun distretto il pieno ed organico funzionamento di almeno una scuola, strutturata in modo da corrispondere alle finalità e quindi in grado di integrare tutti i soggetti compresi nel territorio, da non considerare come una nuova scuola speciale

Servizio socio-psico-pedagogico del provveditorato (darà luogo GLH del Provveditorato) nasce con un docente comandato che svolge le pratiche assegnatigli dal Provveditore

### Tre modelli didattici

Modello educativo-didattico **tradizionale**: confida nella competenza disciplinare del Docente, come abile trasmettitore di contenuti ben confezionati in modo analogo per tutti gli Allievi, che

fa lezione e argomenta (spiega) una Materia organizzata rigidamente, una volta per tutte, da un Autore Autorevole in modo logico (dal semplice al complesso), e poi valuta (assegna ad una classe di profitto) la congruità del lavoro dell'Alunno con varie prove di tipo generale e non oggettivo, riferendo il risultato solo al merito dell'Alunno medesimo (e alla sua maggiore o minore attitudine a quegli studi). Un modello grafico della rappresentazione di questo sistema didattico è proposto nella figura 2, dove si può cogliere la posizione di preminenza assoluta nella relazione educativa del Docente, autorevole personificazione della Cultura, che lascia all'Alunno un apprendimento per ricezione e memorizzazione, poco attivo nella comprensione, ma forte vettore di formazione generale nel senso della conformità. Lo stesso modulo si può accostare, seppure con le necessarie variazioni, ai metodi di Addestramento della Formazione Professionale, dove il centro dell'attenzione è sul prodotto dell'insegnamento, e all'Apprendistato imitativo che si svolge nel laboratorio dell'artigiano.

Modello educativo-didattico **attivista** (o attivo, o nuovo, o progressivo) pone, con una rivoluzione copernicana (cfr. bib. n. 1), l'attenzione sul processo di apprendimento dell'Alunno che diviene protagonista attivo dell'assunzione e dell'elaborazione della conoscenza per effetto del contesto cognitivo, del clima collaborativo, dell'esperienza didattica e delle strategie di approccio alla Materia predisposti dal Docente proprio con lo scopo di suscitargli Interesse e Motivazione, stimolandolo ad un'attività funzionale di apprendimento tramite processi di ricerca, elaborazione di piani di lavoro e strutturazione di problemi. Viene così, e di molto, ridimensionata l'azione didattica diretta del Docente che, invece, si esalta nella forma mediata dell'organizzazione dell'esperienza di apprendimento, utilizzando un rapporto non direttivo e basandosi su una progressione psicologica dei contenuti centrata sulle caratteristiche e sui bisogni anche di raggruppamenti di Alunni (Individualizzazione). La valutazione, poi, è un atto che descrive il percorso individuale di assunzione della conoscenza considerandone, più che gli esiti (le prestazioni), le implicanze e i condizionamenti, pertanto senza parametri assoluti di riferimento, né esplicite funzioni di controllo del processo di apprendimento.

Nata all'inizio del XX secolo dalle indicazioni di una *Pedagogia scientifica* con A. Binet, O. Decroly, M. Montessori, E. Claparède ed H. Wallon e di una pedagogia sociale (J. Dewey), l'Educazione Attiva ha privilegiato l'analisi dei processi attivi e creativi dell'apprendimento, ponendo poca attenzione al prodotto scolastico finale. Così facilmente è stata criticata, secondo un'ottica *strutturalista*, da J. S. Bruner (cfr. bib. n. 2) che, dopo la seconda guerra mondiale, ha focalizzato attorno al proprio progetto (Teoria dell'Istruzione) molti altri Autori e ha completato un nuovo disegno educativo.

Modello educativo-didattico **strutturalista** tenendo presente l'istruzione tradizionale, ripropone tutta l'importanza dell'insegnamento di una Materia, riorganizzata appositamente in forma epistemologica mediante l'individuazione dei nuclei fondamentali di comprensione e di significazione, cioè le strutture fondative, potenzialmente insegnabili a tutte le età, con uso adeguato delle diverse Modalità di rappresentazione e secondo determinate regole di costruzione dei Curricoli. Ma, tenendo presente anche l'educazione attiva, propone laboratori e ricerche per completare le operazioni disciplinari, approfondendo l'analisi dei processi d'apprendimento, studiandone sia le strutture gerarchiche generali con le Tassonomie, sia i più avanzati modelli operativi disciplinari con i Sistemi di padronanza. Tutto ciò poi confluisce nelle necessarie Programmazioni da parte del gruppo docente (team teaching) che si realizzano a differenti livelli organizzativo-gestionali e toccano aspetti fondamentali, come la Verifica e Valutazione, da realizzare con strumenti sempre più oggettivi e comparabili non solo sull'apprendimento dell'Alunno, ma anche sull'insegnamento del Docente e sulla produttività del Sistema scolastico (dalla singola scuola al sistema nazionale fino a quello sopranazionale).

#### Bibliografia

- 1) F. De Bartolomeis, COS'È LA SCUOLA ATTIVA, Loescher Torino 1976 (riprende "Scuola e Società" di J. Dewey).
- 2) J. S. Bruner, DOPO DEWEY. IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO NELLE DUE CULTURE, Armando Roma 1964.

## **Dal Programma nazionale alla Programmazione educativa e didattica**

Fino al secondo dopoguerra in Italia i programmi nazionali di tutte le discipline e di tutte le scuole sono elenchi di contenuti (cfr. fig. Progr 1) ordinati su base storica che vanno sempre più approfonditi (e controllati con gli esami) secondo una struttura ricorsiva a spirale nei tre cicli scolastici, introdotti da una dichiarazione sulle finalità della disciplina. L'insegnante deve svolgere accuratamente il programma, ricostruendo (ricreando) la materia nella mente dell'allievo ogni volta in modo diverso con la lezione.

Negli anni '50, però, si comincia ad affermare che il compito del docente non è fare il programma, ma formare l'allievo mediante il programma e conseguentemente si sviluppa la strategia della programmazione educativa e didattica che arriva alla sua piena esplicitazione con i programmi della scuola media del '79. Si sa che, mentre il programma nazionale indica mete educative e contenuti didattici genericamente adeguati alla fase di sviluppo degli alunni di una certa fascia scolastica su tutto il territorio nazionale, riferendosi a criteri pedagogici e conoscenze scientifiche largamente condivisi, e comunque obbligatori per i docenti (che rispondono direttamente delle conoscenze e dei comportamenti posti in essere da loro allievi), con la Programmazione bisogna fare un passo ulteriore. Il gruppo docente di una scuola deve, infatti, passare a contestualizzare queste indicazioni generiche alle situazioni di fatto, sia della specifica scuola e del suo specifico curriculum di studi, sia della cultura locale e dell'organizzazione del lavoro presente nell'ambiente circostante (primo tempo), sia delle caratteristiche del soggetto discente che si ha di fronte in carne ed ossa (secondo tempo).

Per far ciò si realizza, dunque, la programmazione educativa e didattica, un processo che porta i docenti (nei due tempi già indicati) sia individualmente che collegialmente ad elaborare un progetto condiviso ed unitario di lavoro: una vera e propria anticipazione descrittiva delle attività didattiche e degli apprendimenti degli alunni (fig. Progr 2 e 3). La linea di tendenza espressa nell'attuazione di un tale processo nella scuola media (che al fine di perseguire l'unità dell'insegnamento, fin dai primi momenti della sua istituzione, si è sempre impegnata in questo ambito della professionalità dei propri docenti) va dall'iniziale accostamento dei contenuti tra le diverse discipline (tuttavia con la progressiva caduta della ricostruzione storico-culturale ricorrente tra i cicli scolastici, tipica del sistema scolastico e dei curricula canalizzati gentiliani, questa strategia è sostanzialmente saltata) ad un più maturo coordinamento metodologico, base anche dell'approccio pluridisciplinare e, in prospettiva, tramite un'adeguata formazione dei docenti sull'epistemologia disciplinare e della sperimentazione, anche potenzialmente interdisciplinare.

In quest'ultima direzione, perché si possa realizzare il coordinamento fin dal primo tempo della programmazione educativa (che darà così luogo al Piano dell'Offerta formativa d'Istituto) è necessario che le differenti discipline facciano emergere un canovaccio interno secondo la propria struttura curricolare, cioè siano articolate in: 1) Finalità educative; 2) Obiettivi generali e specifici di apprendimento; 3) Contenuti (come materiali degli obiettivi); 4) Metodi e strategie; 5) Verifica e valutazione (fig. Progr 2).

A questo punto, definite collegialmente le scelte fondamentali (che costituiranno i riferimenti principali del Pei prima dell'autonomia e del Pof dopo l'autonomia) precedentemente all'inizio delle lezioni, si può partire con la seconda fase della programmazione didattica da avviare quando si sia in presenza degli alunni, giacché in questo secondo momento si definisce mediante la valutazione d'ingresso o diagnostica, l'intervento didattico sul gruppo-classe (in particolare il livello di partenza e le strategie effettive) in vista del contratto formativo personalizzato del singolo allievo, con le necessarie forme d'individualizzazione (per recupero o sviluppo) o di differenziazione (per soggetti in situazione di handicap o a rischio di dispersione). Questa seconda fase si prolunga come monitoraggio degli apprendimenti degli alunni, nella valutazione formativa, e dell'insegnamento del docente per tutto l'arco dell'anno scolastico fino alla conclusione della valutazione finale o sommativa (ancora dell'apprendimento dell'allievo e dell'insegnamento realizzato dalla scuola) in fig. Progr 3.

La vera novità, passando dal Programma di Contenuti alla Programmazione di Obiettivi, sono proprio questi Obiettivi. Nati per consentire una precisa misurazione dei risultati, consistono nell'operazionalizzazione delle Finalità (descritte generalmente con linguaggio pedagogico e poco

oggettivo), secondo la strutturazione di un Indicatore o Criterio (che individua l'operazione riferita alla finalità), di un Descrittore (che indica chiaramente le circostanze e le modalità di realizzazione dell'operazione) e di un Livello che indica le caratteristiche quantitative della prestazione dell'allievo. Generalmente il docente scompone il suo insegnamento in due settori: quello degli Obiettivi Educativi, riferiti all'area del comportamento e delle competenze generali richieste dal livello di scuola (ad esempio per la I media: l'uso del diario scolastico) e quello degli Obiettivi Didattici, riferiti all'area cognitiva e operativa della disciplina.

All'inizio degli anni 90, mentre la programmazione era stata estesa alla scuola primaria e alle proposte innovative per la scuola secondaria di II grado, uscì "Postprogrammazione" di G. Boselli, uno dei pedagogisti fenomenologi collaboratori di P. Bertolini nell'Enciclopedia; il libro, sulla base di un'esperienza nella scuola elementare di S. Mauro Pascoli, distrugge completamente la programmazione per obiettivi, individuata come "un problema", perché strumento di potere (una sorta di "Tecnica" che stravolge il problema pedagogico, come la tecnica inverte "mezzi e fini" nella prospettiva critica di E. Severino e U. Galimberti).

## **§ 2. Legge 517 (scuola media), Circolari preparatorie e attuative della 517, Circolari sull'integrazione degli anni '80. Verifica e valutazione. Struttura diacronica della valutazione scolastica**

### **L 517/77 (scuola media)**

Cosa propone per tutti gli alunni? *La programmazione educativa comprende attività integrative e iniziative di sostegno fino a 160 ore annuali all'inizio e alla fine delle lezioni secondo un programma definito dal CD, su proposta dei CC e secondo i criteri del CI, periodicamente verificato e aggiornato dal CD*

Cosa propone per gli alunni h? *nella programmazione educativa sono comprese forme di integrazione e di sostegno per alunni h mediante docenti specializzati utilizzati fino a 6 ore settimanali per il singolo alunno*

Come sono organizzate le classi con h? *Non comprendono più di 20 alunni e godono dell'integrazione specialistica secondo un piano predisposto dal distretto scolastico*

Cosa modifica? *Abolisce le classi di aggiornamento e le classi differenziali e invita il Ministero a modificare il doposcuola, precisando le funzioni integrative e di sostegno dello studio sussidiario e delle libere attività complementari*

Cosa sono studio sussidiario e libere attività complementari? (Termini risalenti alla L istitutiva della scuola media) *Lo studio sussidiario è una forma di recupero/sostegno all'apprendimento, le LAC sono attività libere, non contenute nel curriculum che danno una forte spinta all'interesse dell'alunno*

### **Circolari preparatorie e attuative della 517/77**

Cosa propongono le circolari preparatorie? *Quanto già indicato dalla commissione Falcucci*

Cosa propongono le circolari attuative per la programmazione educativa? Si compone: a) dell'individuazione delle situazioni di partenza degli alunni nel loro contesto socio-culturale; b) la definizione degli obiettivi intermedi e finali con la relativa organizzazione dei contenuti; c) l'individuazione delle metodologie; d) la sistematica osservazione dei processi di apprendimento; e) il procedimento valutativo, con le connesse verifiche periodiche sulle metodologie e sui risultati conseguiti.

Come le circolari attuative definiscono le iniziative di sostegno? Sono tutte quelle attività che secondo l'ordinaria integrazione tra gli OO CC si ritiene necessario adottare al fine di colmare i divari di partenza fra gli alunni e di superare gli scompensi che si dovessero rilevare nel corso degli studi sul piano dell'apprendimento

Come le circolari attuative definiscono le attività didattiche d'integrazione? Sono quelle iniziative che gli organismi scolastici programmano di realizzare al fine di ampliare il campo delle attività formative degli interessi culturali ed espressivi degli alunni

Qualche esempio di attività integrativa: le ricerche, il dibattito su temi già approfonditi, le visite d'istruzione, le attività espressive e artistiche (grafiche plastiche, pittoriche, musicali, teatrali), la fotografia, la ripresa cinematografica

### **Circolari sull'integrazione degli anni '80**

Le circolari sull'integrazione degli anni '80 cosa prefigurano? Il PEI, la DF e la continuità educativa per il disabile

### **Verifica e valutazione**

Il primo concetto da tener presente quando si affronta quest'argomento è la distinzione di significato tra i due termini: verificare, infatti, vuol dire misurare una delle dimensioni coinvolte nel fenomeno dell'educazione scolastica, mentre valutare vuol dire attribuire un valore a quella misura. Il secondo concetto da considerare è che nell'ambito dell'educazione generalmente si possono (e si devono) valutare l'apprendimento dell'alunno, ma anche l'insegnamento del docente e, per voler solo accennare al problema, pure l'intervento della scuola nel suo complesso (il curriculum scolastico), come la Carta dei Servizi scolastici imponeva nella scuola prima dell'autonomia e la costruzione del Piano dell'Offerta formativa impone oggi nella scuola dell'autonomia. In tal senso, restando fermi all'apprendimento dell'alunno, ma con riferimento anche agli altri tipi di accertamento, la verifica è una questione di adeguatezza nella scelta dell'unità di misura e di correttezza nell'esecuzione della misurazione sulle differenti attività che caratterizzano l'educazione scolastica dell'allievo, mentre la valutazione è un problema di scelta dei criteri in base ai quali dare un significato compiuto a quei dati che sono stati già ricavati con la verifica.

Nella verifica, dunque, certamente la prima forma di accertamento è quella di misurare la prestazione finale, intendendo con tale termine, come generalmente si fa, la rilevazione oggettiva del risultato di un'azione dell'alunno espressa nel corso delle diverse attività e dei vari compiti (ad es. numero di errori grammaticali e sintattici nel componimento). Ma la rilevazione quantitativa del risultato (per il docente) non è sempre applicabile ad ogni compito e (per l'allievo) da sola dice ancora troppo poco a chi ha, invece, bisogno di conoscere il massimo possibile della propria azione per migliorarla (ad es. le idee espresse nel componimento). E allora una seconda forma di verifica, più profonda, consiste nell'individuare la competenza, mediante l'osservazione di elementi che sono stati definiti preventivamente come sicuri indici del possesso di quell'abilità e descritti secondo la struttura dell'obiettivo operazionalizzato (indicatore o criterio, descrittore e livello). Quando poi, per la novità della situazione, il docente non fosse in grado di osservare strutturatamente il compito, rimane l'apprezzamento generico, da far confluire, col ripetersi della situazione, poi in un'osservazione strutturata.

In letteratura si trovano numerosi strumenti per la verifica della prestazione dell'alunno, La caratteristica dei test è di avere un compito descritto in modo non ambiguo e soprattutto valido ed affidabile nel misurare proprio ciò che si intende verificare anche in tempi diversi; inoltre i test sono corredati da una tabella o un grafico delle prestazioni e dei punteggi che permette di avere subito

una prima valutazione di merito. Accanto ai test, però, la pratica scolastica ha da sempre utilizzato le prove di verifica, strumenti di misurazione della prestazione finale e insieme di osservazione della competenza che risultano ampiamente adattati alle concrete realtà culturali della scuola e, soprattutto, adeguabili al tipo e al livello d'apprendimento effettivamente realizzato da quel gruppo di allievi, perché direttamente ideati dal docente medesimo che ha condotto l'insegnamento. In tal senso le caratteristiche positive delle prove sono proprio il contrario delle caratteristiche positive dei test: da un lato oggettività assoluta, ma talvolta non rappresentativa dell'apprendimento. Dall'altro lato, invece, si ha una significatività completa (incorporata, si potrebbe dire) per l'apprendimento realizzato, ma non oggettiva o condivisa da tutti

La valutazione, allora, è attribuzione di un significato ai dati raccolti con la verifica principalmente secondo tre differenti criteri: mettendo a confronto i dati dell'ultima verifica con quelli delle precedenti (principio ipsativo o omologico); mettendo a confronto i dati della verifica di un soggetto con i dati relativi alla medesima verifica di altri soggetti di riferimento, come i compagni di classe (principio normativo o nomotetico); mettendo a confronto i dati della verifica con un parametro (standard) di riuscita relativo al compito definito in precedenza (principio criteriale o prestazionale).

Per il primo principio c'è da mettere in evidenza come la valutazione sia sempre un processo che deve rilevare la situazione di partenza, per poter poi definire, al termine dell'insegnamento, l'apprendimento effettuato come progresso da tale posizione iniziale. Per il secondo, invece, s'impone un confronto con le acquisizioni degli altri alunni. In questo secondo modo, però, le caratteristiche dello strumento statistico mi daranno comunque una distribuzione dove ci saranno sempre quelli meno capaci e quelli più capaci. Può darsi che il docente non voglia utilizzare, un tale strumento, almeno nella resa all'alunno, per evitare effetti psicologici individuali non positivi. E allora può essere utile una distribuzione per tre o più fasce di livello, dove si avranno raggruppamenti di alunni e perciò anche il meno abile potrà condividere con altri la sua condizione.

Con il terzo principio, poi, si introduce un criterio di riuscita che dovrebbe corrispondere al criterio di verifica nella descrizione dell'obiettivo operazionalizzato. Tale elemento discriminativo dell'avvenuto apprendimento (secondo la regola del Mastery learning) va desunto, come dice Calonghi, "specificando almeno il livello minimo" della prestazione oppure "indicando quale debba essere una esecuzione accettabile" per la rilevazione della competenza (cfr. bib. n. 1) nel corso della programmazione anche individualizzata. In questo caso è possibile conseguire il risultato che tutti gli alunni superino il criterio di riuscita (pur restando alcuni più modesti rispetto ad altri) godendo degli indubbi benefici del successo anche per il prosieguo dell'attività.

### **Struttura diacronica della valutazione scolastica**

Nella scuola tradizionale il processo di verifica e valutazione era un atto finale, sia in itinere che in conclusione d'anno scolastico, arrivava dopo l'insegnamento a sanzionare il profitto che l'alunno aveva conseguito nell'apprendimento di quanto il docente aveva insegnato. Così si legava direttamente la classificazione dell'alunno al suo impegno, alle sue capacità, alla sua attitudine, al suo merito o demerito. Ora, invece, questa funzione ha assunto un ruolo strategico e sistemico nel processo d'insegnamento, tanto che si può dire che partendo dalla condizione di un elemento soltanto conclusivo della programmazione, la verifica e la valutazione sono divenute l'ambiente complessivo entro cui si sviluppa la progettazione e l'azione del docente.

E conseguentemente le valenze assunte dalla funzione sono diverse: se ho già ampiamente detto, parlando della programmazione educativa e didattica, circa la verifica e valutazione dell'apprendimento dell'alunno (che si caratterizza a seconda della scadenza temporale come iniziale o diagnostica, formativa in itinere e sommativa in conclusione, fig. 3), non si può tacere che questo processo valutativo è collegato e immerso a sua volta in quello più ampio della definizione di massima degli obiettivi da conseguire al termine del percorso annuale o curricolare, ricavabili inizialmente con Bertagna dai profili di competenza terminali, oggi, invece, proposti direttamente con i Traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli Obiettivi d'apprendimento, dalle Indicazioni (pari pari come i vecchi programmi ministeriali).

Questa prima operazione della programmazione educativa e didattica si determina in due tempi: a) in senso generale e provvisorio mediante il confronto fra gli obiettivi generali indicati dal programma nazionale e l'apprezzamento che il docente compie della sua disciplina (la sua opzione epistemologica e pedagogica), prima di incontrare gli alunni all'inizio delle lezioni; b) nello specifico della classe e in senso definitorio (gli esiti e le intese vanno verbalizzati nel C. di Classe) nel confronto fra gli obiettivi prima pre-definiti e la valutazione iniziale degli alunni che individua i prerequisiti da loro posseduti.

Da questo momento parte il controllo dell'apprendimento dell'alunno per adattare sia lo sviluppo dell'itinerario didattico, sia i mezzi le strategie e i metodi utilizzati al conseguimento degli obiettivi definitivamente individuati. Questo processo valutativo è il vero controllo dell'insegnamento nel senso dell'efficienza in ordine alle mete già fissate e non si conclude che al termine del processo educativo, anche se può assumere una fisionomia più spiccata e caratterizzata al passaggio delle scadenze quadrimestrali. Assume tuttavia un significato ancor più decisivo in efficacia se, accanto al monitoraggio della programmazione, il docente l'utilizza come oggetto di presa di coscienza per l'alunno (valutazione formativa); ovvero mettendo l'alunno nella condizione di comprendere autonomamente l'errore, modificare conseguentemente il suo modo di operare e possibilmente conseguire il successo formativo. L'efficienza misura gli obiettivi conseguiti con i mezzi per conseguirli; l'efficacia gli obiettivi conseguiti con quelli programmati.

Al termine dell'insegnamento si determina, come già abbiamo visto, la valutazione sommativa dell'apprendimento dell'alunno, ma non sono concluse le operazioni valutatorie, perché a questo punto mettendo a confronto gli obiettivi realmente conseguiti con quelli progettati all'inizio si attua anche una salutare verifica della efficacia dell'insegnamento. Certo questa valutazione non può più far partire una azione di adeguamento dei provvedimenti didattici per gli alunni che hanno concluso il percorso, ma ha ancora una possibile azione migliorativa nei riguardi dei futuri allievi. In altre parole è proprio questo procedimento valutativo che può migliorare la qualità dell'educazione scolastica permettendo al docente di rendersi pienamente conto del risultato del suo lavoro e dell'adeguatezza dei metodi utilizzati.

#### Biblio ed emerografia

- 1) L. Calonghi, Valutare, Rispes Salerno 1983, a pag. 65
- 2) B. Vertecchi, Valutazione formativa, Loescher Torino 1976
- 3) A. Visalberghi, Pedagogia e scienze dell'educazione, Mondadori Milano 1978
- 4) M. Gattullo e M. L. Giovannini, Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media, Mondadori Milano 1989

### § 3. Individualizzazione e Personalizzazione, Multi, Pluri, Inter e Trans-disciplinarietà. Tre vie per realizzare la tendenza all'unità dell'insegnamento con discipline diverse

#### Individualizzazione e Personalizzazione

Rispetto alla scuola tradizionale, dove il modello didattico era impostato sulla comunicazione dei contenuti in modo univoco per tutti gli allievi (la "lectio ex cathedra"), con l'Attivismo si è posto il problema di una comunicazione diversificata a seconda dei bisogni formativi dei soggetti. Questa nuova strada (Individualizzazione) è stata percorsa da principio con attenzione a due differenti fattori, il primo è la motivazione ad apprendere che il docente poteva stimolare con l'animazione dell'insegnamento attraverso il raccordo alla vita quotidiana (J. Dewey) e favorendo con il laboratorio un apprendimento attivo, pratico, produttivo (W. H. Kilpatrick, G. Kerschensteiner e O. Decroly). Il secondo fattore è l'adeguamento dei passi nella conoscenza dei contenuti alle capacità di comprensione e di operatività mentale degli alunni (A. Binet e M. Montessori) che da un lato, nel Mastery learning di I generazione, per i curricoli delle materie più formalizzate si sviluppa attraverso una frammentazione dei percorsi (C. W. Washburne e H. Parkhurst), e dall'altro per i curricoli delle materie meno formalizzate con attività globali, anche di gruppo, dove nelle diverse interazioni ciascun alunno sviluppa liberamente un proprio apprendimento a seconda delle sue possibilità (W. H. Kilpatrick, R. Cousinet e C. Freinet).

Con la Teoria dell'Istruzione bruneriana (le strutture generative della conoscenza, l'unità didattica, le tre forme della rappresentazione, il significato della valutazione ecc.) e gli studi connessi sul curricolo, sulle tassonomie, gli obiettivi, i prerequisiti e il Mastery learning di II generazione (R. Mager, B. Bloom e J. P. Guilford), sulle condizioni dell'apprendimento (R. Gagné) e dell'insegnamento (A. Claisse) ecc. al posto dei concetti psicopedagogici proposti come riferimento dell'azione educativa dall'Attivismo (esperienza, bisogno, transazione, osservazione, riflessione, ricerca ecc.), si offrono ai docenti alcuni sistemi concettuali che costituiscono anche dei potenti meccanismi d'uso professionale (K. Richmond) per l'adeguamento dei percorsi didattici alle caratteristiche del lavoro degli esperti (comporre come scrive uno scrittore, affrontare il problema come fa il matematico ecc.). Tutto ciò alla fine costituisce il massimo sviluppo dell'Individualizzazione, quale massimo sforzo per offrire forme diversificate e comunque flessibili dei percorsi d'insegnamento al fine di portare tutti al conseguimento dei livelli essenziali, ma spesso non ha riscosso il risultato adeguato come giusto premio per tutta l'iniziativa posta in essere dal docente. In realtà la società postmoderna ha posto delle problematiche all'educazione che la proposta strutturalista bruneriana non riesce ancora a risolvere.

Ecco, dunque, la Personalizzazione: raggiunto il massimo possibile di diversificazione dei percorsi, ci si è resi conto che si stava inseguendo un'idea limite e comunque irraggiungibile in una scuola dove ora convivono soggetti molto capaci, poco capaci, portatori di disabilità, di DSA e di BES, espressione di culture e valori diversi, svantaggiati sociali e, soprattutto e sempre più, con comprensione (almeno) normale ma con profondi problemi emotivo-affettivi. È, perciò, nata una nuova prospettiva educativa, seppur da antiche radici pedagogiche oggi rivitalizzate dal Neo Attivismo Scientifico (cfr. P. Crispiani, *Didattica cognitivista*, Armando Roma 2004), che per sviluppare un pieno rispetto delle caratteristiche individuali, anziché moltiplicare le esperienze e i percorsi, si pone direttamente ad un livello superiore (apprendere ad apprendere, sviluppare la metacognizione), insegnando all'alunno a conoscere, controllare, gestire e valutare le tecniche e i meccanismi dell'apprendimento e, dunque, a rendersene protagonisti per la personalizzazione effettiva delle proprie scelte educative e didattiche.

Questa prospettiva, pienamente debitrice del Primo Cognitivismo (J. Piaget e L. S. Vygotskij) e del Neo Cognitivismo (Neuroscienze, J. S. Bruner culturalista, J. H. Flavell, D. P. Ausubel, R. Sternberg, H. Gardner, J. C. Borkovski ecc.) utilizza Mappe concettuali e altri strumenti euristici all'interno della Didattica per Concetti (E. Damiano, bib. n. 13), sviluppa consapevolezza degli Stili cognitivi e della Teoria della Mente (C. Cornoldi e R. De Beni, bib. n. 14), educa la Metacognizione delle procedure e dell'autoregolazione, applicandosi a nuove visioni dell'Apprendimento collaborativo (M. Comoglio, bib. n. 15), della Narrazione (D. Demetrio, bib. n. 16) e dei Potenziali Individuali d'Apprendimento (A. Canevaro, P. Peticari ecc., bib. n. 17), ma

parte semplicemente dall'offerta di esperienze formative diversificate (anche integrative e di libere attività complementari) al fine di permettere a ciascun allievo di individuare effettivamente le proprie attitudini e, sulla base di queste, scegliere autonomamente i percorsi formativi (orientamento).

**Multi, Pluri, Inter e Trans-disciplinarità** (dal lavoro di diploma di Nadia Donati con riferimento alla ricerca scientifica, scelto perché più chiaro della mia impostazione)

#### Multidisciplinarità

Con il termine multidisciplinarità si intende la presenza simultanea di più discipline, in cui non c'è alcuna forma diretta di cooperazione tra loro: pur contribuendo alla realizzazione di un progetto multidisciplinare, ogni disciplina mantiene la propria autonomia, una propria metodologia, oggetti specifici. Il metodo di studio degli allievi è multidisciplinare se procede per compartimenti stagni, separando accuratamente il contenuto di ogni materia da quello delle altre pur sulla medesima questione.

#### Pluridisciplinarità

Con pluridisciplinarità si intende la giustapposizione di discipline diverse attorno ad un argomento/progetto comune, in modo da evidenziare le relazioni esistenti tra di esse, dove però ogni disciplina continua a mantenere la propria autonomia. Ciascuna disciplina o ciascuno specialista continua quindi a mantenere la propria visione delle cose e i suoi metodi, senza alcuna modifica. Lo studio di un argomento dal punto di vista delle diverse discipline è un esempio di pluridisciplinarità, come pure un'enciclopedia che propone percorsi che costringono a passare da una voce all'altra per ricostruire i pezzi di un unico quadro epistemico.

#### Interdisciplinarità

Con interdisciplinarità si intende l'interazione tra due o più discipline coinvolte nella soluzione di un problema. In un approccio interdisciplinare due o più ricercatori afferenti a discipline diverse interagiscono tra loro in modi diversi: con una semplice comunicazione di idee, nell'individuazione di relazioni tra strutture disciplinari, nella reciproca integrazione dei concetti fondamentali, nella condivisione di strumenti e metodi di indagine, nell'organizzazione comune della ricerca e dei metodi didattici (obiettivi comuni,...). L'interdisciplinarità quindi può comprendere vari gradi di cooperazione: come dice Morin (2000), *«interdisciplinarità può significare puramente e semplicemente che differenti discipline si mettono a uno stesso tavolo, [...] ma interdisciplinarità può voler dire anche scambio e cooperazione»* (p. 123). In ogni caso è necessaria la collaborazione di più competenze disciplinari che necessariamente si condizionano a vicenda e in cui la condivisione non si limita al livello operativo (come vale per la pluridisciplinarità), ma comprende anche quello metodologico. Lo scopo dell'interazione è di trovare la migliore soluzione al problema dato.

#### Transdisciplinarità

La transdisciplinarità è lo stadio di massima interazione tra discipline diverse che giungono a dar vita addirittura ad una nuova disciplina. Fino agli stadi precedenti era ancora riconoscibile il contributo specifico di ciascuna disciplina; in un contesto transdisciplinare non è più possibile isolare le discipline originarie, perché queste si sono fuse in un nuovo costrutto epistemologico. Qui non c'è più solo interazione, ma integrazione. Esempi di transdiscipline che sono ormai diventate nuove discipline sono la bioetica, la docimologia, le biotecnologie ...

Tre vie per realizzare la tendenza all'unità dell'insegnamento con diverse discipline

Per realizzare un intenzionale accostamento delle discipline coinvolte in un progetto educativo il più possibile unitario e, dunque, tale da provocare verosimilmente un apprendimento unitario, abbiamo tre differenti possibilità che si possono graduare per l'intensità con cui realizzano l'unità, ovvero si rendono omologhe:

- L'omologia materiale, quando le discipline si accostano per affrontare insieme un unico argomento (dalla multi alla pluri-disciplinarietà)
- L'omologia metodologica, quando le discipline condividono le metodologie d'approccio didattico e di costruzione dell'insegnamento (dalla pluri alla inter-disciplinarietà)
- L'omologia epistemologica, quando le discipline si predispongono in modo da provocare, condividendoli, effetti unitari dell'apprendimento di competenze (dall'inter alla trans-disciplinarietà). Questa possibilità sussiste se dalla struttura di progettazione delle discipline si passa alla loro struttura epistemologica.

#### **§ 4. Legge 104, DPR 24/02/94 e Interpretazione pedagogica degli strumenti di progettazione interistituzionale**

##### **L 104/92**

Chi è handicappato? *Colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione*

Chi è h grave? *Chi presenta una ridotta autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione*

Che scopo ha l'integrazione scolastica? *Lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione*

Che principio ha l'integrazione scolastica? *Il diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap*

Che procedimento segue l'integrazione scolastica? *Alla certificazione di h fanno seguito la Diagnosi funzionale e il Profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione del piano educativo individualizzato*

Tempistica di aggiornamento del PDF: *il PDF è aggiornato a conclusione della scuola materna, della scuola elementare e della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore*

Mezzi per realizzare l'integrazione: *1) la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi, 2) la dotazione alle scuole di attrezzature tecniche e di sussidi didattici, 3) la sperimentazione da realizzare nelle classi frequentate da alunni con h, 4) nelle scuole di ogni ordine e grado sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati, fermo restando l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale*

Come s'inseriscono i docenti di sostegno? *Assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei CC e del CD*

Modalità di realizzazione dell'integrazione: *1) formazione e all'aggiornamento del personale, 2) forme sistematiche di orientamento, 3) organizzazione dell'attività educativa e didattica secondo il*

*criterio della flessibilità, 4) continuità educativa fra i diversi gradi di scuola, 5) completamento della scuola dell'obbligo anche sino al compimento del diciottesimo anno di età, 6) su proposta del CC, può essere consentita una terza ripetenza in singole classi, 7) utilizzazione in posti di sostegno di docenti privi dei titoli di specializzazione consentita unicamente qualora manchino docenti di ruolo o non di ruolo specializzati*

Cos'è il GLIP? Gruppo di lavoro in ogni Provveditorato composto da: un ispettore tecnico, un esperto della scuola utilizzato, due esperti designati dagli enti locali, due esperti delle unità sanitarie locali, tre esperti designati dalle associazioni delle persone handicappate con compito di realizzare gli accordi di programma e consulenza e proposta al provveditore e alle scuole

Cos'è il GLHI? Gruppo di studio e di lavoro in ogni scuola, composto da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti nella secondaria di II grado con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo

## **DPR 24/02/94**

Compiti delle regioni per l'integrazione scolastica: *le regioni provvedono a che le unità sanitarie e/o socio-sanitarie locali assicurino l'intervento medico cognitivo sull'alunno in situazione di h*

Cos'è la DF? *La descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di h*

Come si determina la DF? *È definita dall'unità multidisciplinare composta dal medico specialista, dal neuropsichiatra infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali e deriva dall'acquisizione di elementi clinici, acquisiti tramite la visita medica diretta che accerti l'anamnesi fisiologica e patologica e la diagnosi clinica, e psico-sociali, acquisiti attraverso specifica relazione in cui siano ricompresi i dati anagrafici del soggetto e i dati sul nucleo familiare*

Cos'è il PDF? *È atto successivo alla diagnosi funzionale e indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno h dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni)*

Come si determina il PDF? *È redatto dall'unità multidisciplinare, dai docenti curricolari e specializzati della scuola, che riferiscono sulla base della diretta osservazione ovvero in base all'esperienza, con la collaborazione dei familiari dell'alunno h*

Quando si verifica il PDF? *Alla fine della seconda elementare, della quarta elementare, alla fine della seconda media, alla fine del biennio superiore e del quarto anno della scuola superiore, se ne valuta la rispondenza all'allievo h*

Quando si aggiorna il PDF? *A conclusione della scuola materna, della scuola elementare, della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore (come indicato dalla L 104/92)*

Cos'è il PEI? *È il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno h, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione*

Da chi è redatto il PEI? *Congiuntamente dagli operatori sanitari e dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno che propongono, ciascuno in base alla propria esperienza, gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'integrazione scolastica dell'alunno h integrati tra di loro*

Cosa contiene il PEI? *Presenta i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche*

Quando viene valutato il PEI? *Con frequenza, preferibilmente, correlata all'ordinaria ripartizione dell'anno scolastico, se possibile, con frequenza trimestrale (entro ottobre-novembre, entro febbraio-marzo, entro maggio-giugno,) o quando vengano rilevate ulteriori difficoltà, al fine di verificare che ogni intervento sia correlato alle effettive potenzialità dell'alunno h*

**Interpretazione pedagogica degli strumenti di progettazione interistituzionale (DF e PDF del DPR 24/02/1994 )**

Il secondo ordito che dovrà confluire trasversalmente nella programmazione per l'integrazione è costituito dall'uso adeguato e dalla conoscenza approfondita di alcuni strumenti di

lavoro comuni tra operatori appartenenti a istituzioni e realtà diverse, la Sanità, la Scuola, l'Ente Locale, le Associazioni e gli Enti Culturali e la Famiglia. Così dopo la Certificazione di Handicap (nell'attuale momento, quando ancora non sono operativi i due decreti 66 e 96) che rimane la premessa necessaria per godere dei benefici dell'integrazione, si devono realizzare:

a) la Diagnosi Funzionale, descrizione della compromissione che va definita dalla Sanità al momento dell'accesso a detta istituzione.

b) Il Profilo Dinamico Funzionale è descrizione delle funzioni in atto e in sviluppo nell'arco di tempo dai sei mesi ai due anni e va definito, dopo una fase di osservazione scolastica, da Sanità e Scuola con la collaborazione della Famiglia.

La descrizione delle funzioni offre così alla programmazione scolastica (ma anche a quella riabilitativa sanitaria e a quella socio-culturale extrascolastica) i necessari riferimenti sullo sviluppo fortemente caratterizzato (per la presenza di disabilità e handicap dell'handicap che influiscono sulle funzioni della persona in modo del tutto diverso anche all'interno della medesima tipologia patologica) dell'alunno in condizione di handicap al fine di pervenire ad un adeguato progetto di attività che confluirà, con quelli delle altre istituzioni e delle eventuali Associazioni, nel Piano Educativo Individualizzato.

Ciò che non si deve perdere, insomma, delle vecchie normative è il senso di funzionalità che deve rivestire concettualmente e funzionalmente sia Diagnosi che Profilo nei confronti del Piano: in tal senso è necessario che il docente organizzi la sua osservazione in ambito scolastico, per una prima prospettiva, su tutti gli assi, in modo da essere in grado di contrattare con gli altri estensori gli elementi di descrizione, poi, in una seconda ma non minore prospettiva, deve definire un quadro unitario di significati in cui calare i dati di osservazione, perché abbiamo già accennato in precedenza discutendo della Continuità educativa, come proprio la ricerca e la tecnica siano produttive di caduta di senso e di valore nel non disporsi alla dimensione del sistema. In altre parole ciò che l'insegnante non può accettare è la concezione del "bambino fatto a fette" per descriverlo più compiutamente, quando proprio nel farlo a fette cadono gli elementi di significazione.

La preoccupazione di un'inopinata affettatura non è soltanto una falsa paura (se il problema se lo pone persino la sanità, cfr. bib. n. 2), perché bisogna ricordare che il Profilo, da farsi insieme tra Sanità e Scuola, ha le sue origini nella Diagnosi, a cura della sola Sanità; che tra Diagnosi e Profilo esistono solo due assi di differenza (compaiono "ex novo" in quest'ultimo, infatti, l'asse comunicazionale e l'asse dell'apprendimento); che per la definizione di Diagnosi e Profilo, da parte del versante sanitario, si deve esprimere un'intera Unità Multidisciplinare (Socio-Sanitaria con le necessarie differenti competenze previste dalla norma), mentre spesso, almeno per il passato, sul versante scolastico si delegava al solo docente di sostegno sia l'osservazione che la produzione del lavoro interistituzionale.

Ma in realtà non dovrebbe sussistere una grande difficoltà a costruire un disegno d'insieme, dove, come dice D. Ianes, il Profilo divenga un "organizzatore dei dati di conoscenza in elementi di progettazione di attività e linee educative e gestionali" (cfr. bib. n. 3); penso a tutte le Cartelle pedagogiche cartacee o elettroniche utilizzate fino ad ora nella scuola; penso ai lavori di Autori molto famosi come A. Canevaro, R. Vianello, R. Zavalloni e F. Montuschi o poco famosi ma buoni divulgatori (cfr. bib. n. 4); penso, infine, ad un modello sistemico delle funzioni prese in esame da Diagnosi e Profilo, dove ci si riferisce al soggetto vivo e reale, cioè intenzionale, e non a quello fittizio, "medio", "affettato" descritto dalle scienze.

In tale modello, per usare un invito metaforico, l'asse affettivo-relazionale, in quanto sede dei dinamismi profondi, sarà la benzina che fa andare la macchina; gli assi senso-percettivo e motorio-prassico, vero circuito operativo di base, saranno il motore che trasforma la benzina in velocità del mezzo; l'asse neuro-psicologico, coinvolgendo disposizioni essenziali per attingere a funzionalità superiori, sarà il cambio che permette di far giungere l'energia del motore alle ruote ma secondo rapporti diversi di potenza; l'asse cognitivo, in quanto sede delle strategie di pensiero, sia il volante che dirige la macchina. Ora rimangono da esaminare le strade percorribili da un mezzo così dotato, e queste sono due: la prima è costituita dall'asse comunicazionale, all'interno del quale sussistono altre due strade, l'asse linguistico e l'asse dell'apprendimento; la seconda,

poi, è definita dall'asse dell'autonomia. (L'immagine dell'automobile intende favorire la riorganizzazione delle varie dimensioni in prospettiva pedagogica per salvaguardare l'unità della persona).

La scuola deve far percorrere al mezzo, per continuare la metafora, più strada possibile in entrambe le vie, però talvolta è necessario che ne scelga una sola, per essere certa di fare quel minimo percorso che si ritiene più importante per la vita; inoltre deve partire dall'accettazione che la macchina sia quello che è, rudere o fuoriserie che dir si voglia, senza alimentare miracolistiche prospettive di cambiamento, ma neppure tralasciando interventi che possano farla migliorare. La scuola, insomma, è continuamente sottoposta al problema di prendere decisioni sul diritto allo studio dell'alunno in situazione di handicap, molte delle quali in situazioni di estrema incertezza, ma quali riferimenti ha per cercare di sbagliare meno possibile? Quali criteri deve seguire per programmare efficacemente l'integrazione?

#### Bibliografia

- 1) P. Rollero e M. Faloppa, a cura di, HANDICAP GRAVE E SCUOLA, Rosenberg e Sellier Torino 1988
- 2) L. M. Lorenzetti, IL CORPO-GIOCO. PRAGMATICA DEL RAPPORTO EDUCAZIONE-RIABILITAZIONE, Angeli Milano 1984, da pag. 37 a pag. 45.
- 3) D. Ianes e F. Celi, COME SI COSTRUISCE IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO, Erickson Trento 1994, a pagg. 30 e 31.
- 4) G. Benincasa e L. Benedetti, PROGRAMMAZIONE E INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI HANDICAPPATI, La Scuola Brescia 1987; C. Terenzi, SCHEDE PER L'ANALISI DELLA SITUAZIONE, in "Scuola e Didattica" n. 4 del 15/10/92; G. Randazzo e G. M. Chiti, GUIDA OPERATIVA DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO, Spaggiari Parma 1995 e EDUCARE ASCOLTANDO, Sei Torino 1995; P. Rollero e R. Tortello con la rubrica DISABILITÀ E SCUOLA e in particolare con DALLA OSSERVAZIONE AL PROFILO DINAMICO FUNZIONALE, su "Scuola e Didattica" n. 4 del 15/10/95; P. Di Giovine e P. A. Mastromatteo, IL PROFILO DINAMICO FUNZIONALE, in "Scuola e Didattica" n. 2 del 15/9/96.

### **§ 5. Aspetti epistemologici dell'APPROCCIO MEDICO-RIABILITATIVO (secondo l'ICIDH) e Differenziazione scolastica sul modello della Terapia/Rieducazione per la Normalizzazione e Apprendimento in coda allo Sviluppo nella Pedagogia speciale**

#### **A) Sanità, Prevenzione, Diagnosi, Terapia e Riabilitazione (o Rieducazione), Determinismo patogenetico, Disabilità e Handicap**

La prima rivoluzione inclusiva in Italia fu quella del passaggio dalle classi e dalle scuole speciali alle classi e alle scuole ordinarie. Non fu semplice perché per gli alunni diversamente abili si sono dovuti fare i conti anche con un'altra agenzia formativa che ha tuttora (e ha sempre tenuto a suo tempo) un rilievo notevole nel processo di personificazione del disabile, anche per il ruolo storico giocato nei confronti della scuola nei primi anni dell'inserimento: la Sanità.

L'educazione degli alunni portatori di handicap, infatti, si è realizzata da principio fin dal Seicento solo grazie all'opera di alcune personalità religiose, ma poi con la fine dell'Ottocento il

Positivismo pedagogico ha impresso una svolta mediante la guida scientifico-culturale e la conseguente concezione di trattamento (riabilitativo) della Medicina. E per taluni versi questa si presta particolarmente a tale compito, giacché bisogna considerare come la pratica medica si adempia in quattro diversi settori operativi, quello della prevenzione, quello della diagnosi, quello della terapia e quello della riabilitazione. Tutti e quattro possono venir espressi in termini di prevenzione:

- primaria, o semplicemente prevenzione soltanto, è quell'intervento che tende ad eliminare i fattori di rischio che contribuiscono a determinare l'insorgere di una malattia;
- secondaria, è la diagnosi precoce della malattia e la sua cura efficace fino alla guarigione completa;
- terziaria, è l'intervento su chi è bensì guarito dalla malattia, ma ne continua a portare le conseguenze che gli impediscono di vivere come prima della medesima.

La riabilitazione o prevenzione terziaria ha, dunque, la finalità di risolvere le conseguenze della malattia e reinserire il soggetto nella società al pari di tutti gli altri, pertanto solo parzialmente si realizza in ambiente sanitario, per quanto ancora rimane legato alla terapia, prevedendo tutto un settore sociale d'iniziativa che si realizza anche all'interno di altre istituzioni, in particolare quelle educative e lavorative. Anche se in un campo come quello dell'handicap (e poi in particolare in quello relativo all'handicap psichico), dove l'aspetto sociale e culturale ha un influsso determinante sulle condizioni di vita e finanche sull'identità dei soggetti (con l'handicap dell'handicap), più che non quello della minorazione funzionale o della disabilità vera e propria, una netta distinzione tra terapia e riabilitazione sanitaria da un lato e terapia e riabilitazione sociale dall'altro può anche non sussistere invadendo direttamente l'ambito della vita quotidiana e della cultura sociale sottesa (si considerino i materiali sulle terapie desumibili da [www.club.it/letizia/](http://www.club.it/letizia/) documenti, o da [www.asphi.it/HomePage.htm](http://www.asphi.it/HomePage.htm) e [www.artiterapie.it](http://www.artiterapie.it)).

Tenendo sempre presente la differenza tra disabilità e handicap, si può affermare che generalmente le tecniche di riabilitazione sono destinate a ridurre l'entità delle disabilità o ad aumentare le capacità residue, e per far ciò impostano l'intervento sulla "normalizzazione degli atti", o ripetendo il percorso dello sviluppo delle funzioni, o vicariando le capacità funzionali impedito, o cancellando comportamenti per imporne altri.

In tale ottica assumono un significato particolare i riferimenti medico-scientifici (si vedano i materiali relativi alle malattie neuromuscolari in [www.uildm.org](http://www.uildm.org)) sul problema delle cause della malattia mentale che hanno visto svilupparsi dalla Psicoanalisi freudiana e affiancarsi al tradizionale orientamento organicistico, (quello che aveva coniato il termine di Neuropsichiatria per significare come l'alterazione mentale fosse causata dalla malattia del sistema nervoso), un nuovo orientamento psicodinamico. E con questo si propone una visione per la quale l'alterazione mentale è causata da un conflitto psicosessuale. Successivamente, dagli studi delle scienze psicosociali e antropologico-culturali nasce un terzo orientamento, chiamato appunto psicosociale, perché rinviene la causa della malattia mentale nei fattori d'integrazione sociale che agiscono sull'individuo imponendogli un ruolo nella famiglia, nella scuola e nella comunità più ampia cui il soggetto risponde con il sintomo patologico. In quest'ultima prospettiva appare complesso (come dice G. Fava Vizziello, cfr. bib. n. 1) stabilire un confine tra "normalità e psicopatologia soprattutto in età evolutiva: diverso è il valore del segno, che la famiglia o la scuola colgono e trasformano in segnale attribuendogli un significato di indicatore di un disagio (forse non tanto per il bambino, quanto per chi l'ha identificato), segno/segnale che noi, professionisti della psiche, trasformiamo in sintomo, dandogli un senso di coadiutore con altri sintomi alla formazione di un quadro psicopatologico, presente nel nostro modello di riferimento".

Mentre al primo orientamento corrisponde, dunque, un'eziologia organogenetica, gli altri due fanno riferimento ad eziologie psicogenetiche, e precisamente a fattori prevalentemente interni l'uno, a fattori prevalentemente esterni l'altro. La medesima distinzione di solito viene richiamata anche con la contrapposizione tra i termini "organico", riferito al primo in quanto situazione dipendente da un deficit nella struttura anatomo-fisiologica del corpo e "funzionale", per gli altri due che presentano delle alterazioni nel funzionamento in presenza di un substrato organico normale o almeno indenne da patologie (per capire come si diagnostica secondo le due



## Scheda su: DETERMINAZIONE DELL'HANDICAP NELLA PROSPETTIVA PSICOGENETICA

Lo sviluppo emotivo-affettivo non si realizza in modo facile, perché si determina nell'inconscio un

1) CONFLITTO PSICHICO (es. disturbato rapporto con la madre)

a livello psichico così una catena di situazioni causali dà origine ad una modificazione nell'organizzazione psichica da cui si origina un comportamento inadeguato:

2) DISTURBO PSICOSOMATICO (es. emicrania) livello psicofisico

il disturbo crea delle condizioni di limitatezza e perdita di capacità nel comportamento atteso

3) MANCANZA DI ABILITA' (es. rendimento scolastico inadeguato)

a livello psicosociale questa disabilità può ostacolare le richieste sociali o della realtà culturale in cui si trova a vivere dando così luogo a:

4) HANDICAP (es. ripetenza scolastica) livello sociale

Se poi il ragazzo si rende conto della propria diversità, facilmente adatta il proprio ruolo e la propria posizione a quanto gli altri (famiglia, scuola, circondario, sanità) intendono a lui adeguato, determinando:

5) HANDICAP DELL'HANDICAP (es. rinunciare a continuare a studiare) livello psichico  
-----

Per un approfondimento delle tematiche scientifiche sulla spiegazione della malattia si consulti il testo n. 3 in bibliografia, per un approfondimento epistemologico-filosofico il testo n. 4. Il tutto sarà ripreso secondo un nuovo sviluppo storico in "Nuove indicazioni e modalità di certificazione dei disabili" al § 8 a pagina 30.

### Bibliografia

1. G. Fava Vizziello, *Psicopatologia dello sviluppo*, Il Mulino Bologna 2003. Tutta l'opera è fondamentale per chi vuole impadronirsi di un quadro di riferimento psicopatologico generale nelle nuove dimensioni psicosociali, ma talune parti di questo testo si prestano particolarmente per approfondire temi che qui vengono necessariamente solo accennati: in particolare la prima parte nel percorso "segno, segnale e sintomo" attraverso i vari contesti; la seconda parte con la descrizione delle classificazioni diagnostiche (ICD-10 e DSM IV) e la terza parte con lo sviluppo psicopatologico del disturbo per funzioni del bambino, del genitore e dell'ambiente. Utilissimo il glossario, per una sintesi, che è possibile scaricare dal sito "www.mulino.it/aulaweb" dopo essersi iscritti all'aula (prevista appositamente per studenti e docenti universitari).
2. G. Benincasa e L. Benedetti, *Programmazione e integrazione scolastica degli handicappati*, La Scuola Brescia 1981, da pag. 35 a pag. 47.
3. P. Thagard, *La spiegazione scientifica della malattia*, Dynamie Milano '01
4. I. Cavicchi, *Filosofia della pratica medica*, Bollati Boringhieri Torino 2002.

### **B) Differenziazione scolastica sul modello della Terapia/Rieducazione per la Normalizzazione e Apprendimento in coda allo Sviluppo nella Pedagogia speciale**

Nell'Ottocento in Italia l'assistenza ai giovani minorati appartenenti alle classi sociali non privilegiate (per gli altri, se non sono abbandonati, si realizza nella famiglia d'origine dove restano confinati per tutta la vita) ancora si attua prevalentemente negli asili predisposti dagli Ordini

Religiosi per curare gli infermi e soccorrere i bisognosi. L'educazione consiste generalmente nell'insegnamento delle regole della vita quotidiana e nell'avvio ad un lavoro adeguato alle capacità dei singoli soggetti. In questo senso la società largamente agricola dell'epoca assorbe facilmente questa mano d'opera del tutto priva di qualificazione nelle campagne, dove le forme consociate di lavoro rurale favoriscono l'inserimento in un circuito sociale più ampio, mentre più difficili sono gli esiti nella città industriale nascente, dove si assiste ad una concentrazione dei minorati presso i ricoveri religiosi.

Al passar del secolo, però, con Maria Montessori ed altri medici di valore, le convinzioni pedagogiche del Positivismo avviano un nuovo impegno nella rieducazione e nell'educazione dei giovani disabili, fondato sulla prospettiva aperta da nuove scienze medico-psico-pedagogiche e sostenuto dalle prime norme che fanno carico alle municipalità d'intervenire sull'assistenza, accanto alle altre istituzioni sorte nelle città maggiori per volontà di privati benefattori. Si tratta di una prospettiva che tende a inquadrare il caso su di un piano medico e ad approntare un intervento differenziato e specializzato di insegnamento-trattamento per colmare le carenze nella dotazione dei soggetti a seconda delle categorie di handicap (non o ipo-vedenti; non o ipo-acusici; psicofisici).

Questa prospettiva che, da un punto di vista scolastico, produce scuole speciali o istituti medicopedagogici (a seconda se senza o con internato) completamente separati dalla scuola normale per anormali veri, cioè soggetti *"educabili che non possono essere del tutto recuperati scolasticamente e socialmente, né parzialmente recuperati secondo l'ordinamento degli studi e la normale pratica educativa nelle scuole comuni"* e classi differenziali nella scuola normale per falsi anormali e cioè per *"soggetti ... che presentano incapacità o difficoltà di profitto e di adattamento nelle classi comuni, ma che possono - con particolari cure, assistenza e metodi - essere totalmente recuperabili alla scuola comune"* (cfr. bib. 1) permane come strategia d'intervento fin dopo dell'istituzione della scuola media unica nell'anno 1962.

Se si osserva bene, comunque, dalla classificazione di A. Benfenati manca una categoria di minorati tra quelle presentate e precisamente quella che attualmente chiameremmo dei portatori di handicap plurimi o gravi, mentre nella categoria dei falsi anormali possono venir compresi in definitiva tutti gli alunni che presentano una qualche difficoltà di apprendimento o di adattamento. Per i primi l'assistenza è avvenuta negli Ospedali psichiatrici fino all'entrata in vigore della legge 180/78.

Il metodo di insegnamento-trattamento (uso questo termine per mettere in rilievo l'ottica medicalizzante, anche se si tratta propriamente di didattica di tipo scolastico) che M. Montessori ha impostato tenendo presente l'opera di E. Séguin, e che poi è stata limata e perfezionata da educatori di valore come G. Mangili, M. T. Rovigatti, J. Cervellati, A. Spinelli e da ultimi A. Benfenati e G. Calò, è costituito da un'analitica frammentazione del procedimento didattico utilizzato nell'insegnamento normale, perché *"mentre nel fanciullo normale esiste già una disposizione a compiere spontaneamente ... certi atti ... in virtù della sua propria costituzione anatomica, nel minorato, per causa delle sue condizioni ... deficitarie, tale spinta manca"*. E dalla *"constatazione dell'esistenza di un ordinato concatenamento degli atti" per cui "il soggetto minorato, infatti, non può compiere un certo atto, se prima non ha compiuto certi altri atti"*, nasce un metodo *"sicché dal movimento più semplice di partenza si passi a quello via via più complesso, dall'idea elementare si giunga all'associazione con altre idee, dai vari legami parziali si arrivi alla coordinazione nell'ambito di un'associazione generale"*. Così *"la finalità del recupero"* è di *"giungere alla normalizzazione degli atti"* (cfr. bib. 2).

La normalizzazione degli atti, dunque, è la condizione per gli apprendimenti scolastici, come dice chiaramente J. Cervellati quando afferma *"l'insegnamento delle discipline scolastiche, compreso l'avviamento alla lettura e alla scrittura, sono la conseguenza della nostra opera educativa, non la premessa"* (cfr. bib. 3). In questo senso l'apprendimento è conseguenza di una correzione dello sviluppo inadeguato delle funzioni, correzione che viene indotta completamente dall'insegnamento speciale o differenziale solo nel caso di anormali falsi, perché nel caso di anormali veri lo sviluppo alterato non può venir modificato, giacché in definitiva l'apprendimento è sempre in coda allo sviluppo.

Con la nuova scuola media, come già per la scuola elementare le scuole speciali (scuole all'aperto, scuole per minorati psicofisici, scuole per ciechi e per sordomuti, scuole per alunni affetti da malattie infettive, scuole per minorati psichici, scuole per corrigendi), si ribadisce l'istituzione, accanto alle classi normali, di classi differenziali per "soggetti le cui deficienze di rendimento o irregolarità di comportamento si possono ricondurre ad infermità e disturbi fisici o psichici di entità tale da non precludere in futuro la possibilità di un eventuale reinserimento in classi a ordinamento normale" (dalla C. M. 377 del 28/9/65) e di classi di aggiornamento destinate a soggetti che "per cause non ascrivibili a carenze mentali o a turbe caratteriali, ma a fattori ambientali comunque estranei alla loro personalità, appaiono bisognevoli di particolari cure" (dalla C. M. 373 del 25/9/65).

Poiché però le classi differenziali nel corso degli anni '60 proliferano, mentre quelle di aggiornamento non hanno fortuna, con l'effetto di far dichiarare anormali anche quelli, e sono la gran parte, solo svantaggiati socioculturali, il Ministero apre la sperimentazione della scuola integrata a tempo pieno, bloccando l'istituzione di nuove classi differenziali. La commissione Falcucci infine elabora un documento in cui si mette in luce il senso dell'integrazione degli handicappati nelle classi normali e, due anni dopo, la legge 517/77 sancisce tale diritto.

#### Bibliografia

- 1) A. Benfenati, DIDATTICA DIFFERENZIALE, Ed. Montefeltro, Urbino '64, pag. 36 e seg.
- 2) A. Benfenati, Op. Cit. pagg. 57 e 58
- 3) J. Cervellati, DIDATTICA DIFFERENZIALE, Giunti Barbera, Firenze '68, pagg. 59 e 60

## **§ 6. Linee d'Integrazione scolastica mediante l'Individualizzazione per un Apprendimento in testa allo Sviluppo e L'Apprendimento (mediato) in testa allo Sviluppo (funzionale)**

### **A) Linee d'Integrazione scolastica mediante l'Individualizzazione per un Apprendimento in testa allo Sviluppo**

Da tutte queste considerazioni, dunque, nasce l'idea, nei primi anni '70, che la miglior prevenzione terziaria, cioè la prevenzione a quello che nelle schede abbiamo chiamato handicap dell'handicap, consista nell'integrazione dei disabili nella comunità e particolarmente in quelle scolastica e del lavoro, senza segni distintivi attorno a cui possa crearsi il processo di emarginazione. Infatti, tenendo sempre presente quanto già detto circa la differenza tra disabilità e handicap, si può affermare che generalmente le tecniche di riabilitazione sono destinate a ridurre l'entità delle disabilità o ad aumentare le capacità residue impostando l'intervento sulla "normalizzazione degli atti", o ripetendo il percorso dello sviluppo delle funzioni, o vicariando le capacità funzionali impedito, o cancellando comportamenti per imporne altri (si vedano i tre

trattamenti proposti nella scheda seguente e un quadro generale della Psicoterapia nella scheda successiva).

---

### **Scheda sulle Concezioni sottese a diversi trattamenti psicomotori per il recupero degli handicappati**

1) L'intervento è finalizzato alla restaurazione di una FUNZIONE CEREBRALE DISORGANIZZATA per la sua RIPRESA FUNZIONALE o per la sua VICARIAZIONE tramite altri settori o funzioni: RIADATTAMENTO o RIEDUCAZIONE da un lato e COMPENSAZIONE o SOSTITUZIONE dall'altro. Ad ogni tipo di disturbo o insufficienza (di origine organogenetica) adeguatamente descritto dal punto di vista NEUROLOGICO, si affianca un complesso di interventi organizzati all'interno di una tecnica specifica. Le diverse tecniche sono poi sistematizzate in programmi parcellari e codificati di rieducazione. Es. Trattamento Doman per spastici (cfr. bib. 1) Implica generalmente un modello normativo dello sviluppo della funzione in causa.

2) L'intervento è finalizzato alla FACILITAZIONE della RELAZIONALITA' prima e della COMUNICAZIONE poi del SOGGETTO IN DIFFICOLTA' col suo mondo familiare, col suo mondo scolastico e col suo mondo SANITARIO-PSICHIATRICO; mondi cui appartengono gli oggetti importanti per lo Sviluppo EMOTIVO-AFFETTIVO. Più che allo specifico disturbo (di tipo psicogenetico), considerato come un semplice sintomo di una difficoltà di ordine superiore, ci si rivolge alla RELAZIONALITA' come modalità esistenziale fondamentale della condizione umana, sulla base degli apporti della teoria psicoanalitica kleiniana. Es. Terapia familiare di Lapierre per autistici; Terapia psicomotoria Aucouturier per psicotici (cfr. bib. 2 e 3). Tende alla espressione del materiale inconscio, radice dinamico-genetica del sintomo, e al suo trattamento.

3) L'intervento è finalizzato alla MODIFICAZIONE del COMPORTAMENTO, con FISSAZIONE dei comportamenti adeguati e CANCELLAZIONE di quelli non adeguati secondo una scala di OBIETTIVI PRATICI della vita quotidiana, personalizzati sui bisogni del singolo soggetto. Più che al sintomo o alla relazionalità, considerati pur sempre aspetti parziali dell'essere umano, l'intervento è rivolto analiticamente al comportamento del soggetto nell'ambito di una concezione realistica e pragmatica che aderisce ad alcune tecniche di condizionamento tipiche del Neocomportamentismo (Skinneriano). Es. Trattamento Kozloff per cerebrolesi gravi (cfr. bib. 4). Implica tra l'altro l'uso di premi e punizioni, perciò non è facilmente applicabile in ambito scolastico se non nella versione della "Token economy".

---

### **Scheda su: PSICOTERAPIA DI SOSTEGNO E DEL PROFONDO**

PSICOTERAPIA: Si basa sul rapporto tra giovane paziente, terapeuta e adulti di riferimento o gruppo dei pari. Quando il rapporto verbale è limitato o impedito si usano altri mezzi espressivi gioco, disegno e pittura ... )

P. DI SOSTEGNO: Si realizza quando il terapeuta, pur favorendo il bisogno del paziente di comunicare la sua sofferenza a qualcuno che la comprenda, non entra nell'analisi dei meccanismi profondi dell'inconscio, mantenendo il suo intervento a livello del conscio e facilitando il contatto tra il modo personale del paziente e la realtà rappresentata dal suo corpo malato, dalla conflittualità con la famiglia, dal ruolo sociale ... (Psicodramma di Moreno, Psicoterapia della famiglia, Analisi istituzionale, Psicoterapia non direttiva o centrata sul cliente di Rogers, Terapia occupazionale, Gruppo di analisi al I livello ... )

P. DEL PROFONDO: Si basa sul rapporto emotivo tra paziente e terapeuta per permettere che i desideri inconsci si attualizzino ripetendo prototipi infantili vissuti con forte senso di attualità e su questi si possa esplicitare la "spiegazione" del terapeuta. (Psicoanalisi freudiana, Analisi esistenziale, Psicoterapia di gruppo, Tecniche di gioco)

---

Ma in questo senso l'apprendimento è conseguenza di una correzione dello sviluppo inadeguato delle funzioni, correzione che viene indotta completamente dall'insegnamento speciale o differenziale solo nel caso di anormali falsi, perché nel caso di anormali veri lo sviluppo alterato può venir modificato solo parzialmente, giacché in definitiva l'apprendimento è sempre in coda allo sviluppo. Ed è proprio questo il tipo d'intervento che si deve realizzare nella scuola? Lo sviluppo dei Programmi dei Corsi di Specializzazione, tuttavia, testimonia che l'applicazione di un trattamento riabilitativo (o anche rieducativo che può significare la medesima cosa) nell'istituzione scolastica possa avvenire solo a carico del personale sanitario che, nel rispetto della normativa vigente, è tenuto a rispondere a proprie formule deontologiche ed a perseguire propri obiettivi (alcune nuove interpretazioni sottilmente pedagogiche della normalizzazione non convincono: cfr. bib. 5), mentre il personale scolastico deve realizzare un'iniziativa educativa all'interno di quelle regole pedagogiche che presiedono a qualunque atto educativo. Non va sottaciuta la grande differenza che può sussistere tra questi due tipi di intervento, anche se per altri versi possono sussistere ampi scambi nella elaborazione teorica e nella formulazione della strumentazione tecnica che tuttavia devono, poi, essere piegate a diverse logiche quando vengano utilizzate rispettivamente nell'altro campo.

La scuola è esperienza di vita e nel corso di questa esperienza quotidiana le funzioni cognitive (della percezione, della motricità, della comprensione, della conoscenza, della comunicazione, della memoria, dell'intuizione, della creatività ecc.) si sviluppano nella produzione scolastica in connessione con quelle non cognitive (emotivo-affettive, espressivo-relazionali e sociali) nel vivo del rapporto interattivo tra le persone, solo che si lasci che questa interrelazione avvenga e che abbiano luogo le motivazioni all'agire comunicativo e interattivo.

In questo senso si può aprire, con l'adeguato comportamento insegnante, una spirale di relazione e produzione che diventano di volta in volta causa e obiettivo dell'agire e con ciò stesso dell'apprendimento e dello sviluppo. Non sussiste alcuna necessità di una normalizzazione preventiva degli atti prima del loro utilizzo nell'apprendimento, ma gli atti si possono normalizzare solo esplicitandosi in un apprendimento già integrato ed anche complesso, il che non vuol dire difficoltoso, ma globale, anche nel compito più facile da affrontare. Ciò costituisce proprio tutto l'opposto dell'apprendimento elementarizzato tipico della Pedagogia speciale o della Riabilitazione. E quando l'individuo non ce la fa, subentra l'apprendimento mediato dal gruppo che sostiene e porta avanti quello individuale fino ad entrare in quella che è stata chiamata l'area potenziale dello sviluppo dell'individuo. E ciò accade non solo per l'alunno portatore di handicap, ma per tutti.

Anche questo è dunque un concetto della Pedagogia dell'integrazione totalmente diverso da quelli espressi dalla Pedagogia speciale, nel senso che mentre quest'ultima pone l'apprendimento in coda allo sviluppo, e per di più considera lo sviluppo come maturazione delle strutture organiche ponendo l'individuo in posizione del tutto succube da un lato all'ereditarietà biologica, e dall'altro all'influsso dell'ambiente; la prima pone l'apprendimento in testa allo sviluppo e concepisce questo come il risultato, tra le tante forze che intervengono, anche dell'iniziativa del soggetto per partecipare alla vita sociale della sua comunità, sia sul piano della relazione con gli altri che su di quello della produzione in collaborazione con gli altri. L'apprendimento diventa così lo strumento principale per una partecipazione sempre ad un livello qualitativo più alto (cfr. bib. 6).

Un altro elemento di notevole stacco con la concezione di una Pedagogia speciale sta nella tendenza a far scomparire la diversità dell'handicappato, o quanto meno a non evidenziarla. Ciò paradossalmente può accadere solo quando si sia capaci di considerare ciascuno normale, e non per negare la differente dotazione personale, ma perché deve diventare normale che ciascuno

possa partecipare all'esperienza scolastica (nella scuola di base) al proprio livello di capacità senza essere discriminato ed emarginato. La scuola deve offrire gli strumenti per realizzare lo sviluppo massimo possibile di ciascuno e lo sviluppo non può realizzarsi senza questa partecipazione individuale all'esperienza di vita che si realizza nell'apprendimento.

Ma questo apprendimento non deve divenire l'occasione perché uno possa venir separato dagli altri che hanno differenti capacità. In tal senso il docente e la sua professionalità diventano i mezzi principali per realizzare la partecipazione di ciascun alunno e pertanto anche di quello disabile. L'insegnante, quindi, deve essere in grado di servirsi di un metodo di insegnamento individualizzato e di materiali che possano permettere la partecipazione a diversi livelli operativi; deve, per stimolare la partecipazione, poter utilizzare delle strategie didattiche basate sulla ludificazione e animazione della lezione. Deve, infine, dopo aver programmato e strutturato la materia, essere in grado, nel contempo, di seguire il programma suggerito dall'agire degli alunni riportandolo senza forzature a quello prefissato dalla sua programmazione (cfr. bib. 7).

#### Bibliografia

- 1) G. Doman, CHE FARE PER IL VOSTRO BAMBINO CEREBROLESO, Armando Roma 1975
- 2) A. Lapiere et alii, BRUNO, PSICOMOTRICITÀ E TERAPIA, Ed. Piccin Padova 1982
- 3) B. Aucouturier et alii, LA PRATICA PSICOMOTORIA, Armando Roma 1986
- 4) M. A. Kozloff, IL BAMBINO HANDICAPPATO, Giunti e Barbera Firenze 1981
- 5) R. Zavalloni, PER UNA "PEDAGOGIA DELLA NORMALIZZAZIONE", in Handicap Progetto Educazione, Giunti e Lisciani, Teramo 1987, da pag. 67 a pag. 84.
- 6) L. S. Vygotskij, LO SVILUPPO PSICHICO DEL BAMBINO, Editori Riuniti, Roma 1973, da pag. 144 a pag. 164.
- 7) Idem, da pag. 126 a pag. 143

#### **B) L'Apprendimento (Mediato) in testa allo Sviluppo (Funzionale)**

Come abbiamo visto in precedenza, l'educazione degli alunni portatori di handicap si è realizzata da principio solo grazie alla guida scientifico-culturale e alla conseguente concezione del trattamento (sanitario) della Medicina che privilegia una normalizzazione degli atti, prima dell'applicazione all'apprendimento. Ma non accade necessariamente così, perché abbiamo detto che il docente e la sua professionalità diventano i mezzi principali per realizzare la partecipazione di ciascun alunno e pertanto anche (e soprattutto) di quella del soggetto disabile. Tutto ciò nelle classi primarie può essere facile, perché ricade sulla logica prevalente della proposta didattica alla classe. Un procedimento didattico di tipo deduttivo, infatti, è necessariamente fondato sulla comunicazione (verbale) del sistema delle regole, esercitata dal docente, cui segue il lavoro di applicazione delle medesime, da parte degli alunni.

Un procedimento didattico di tipo induttivo, invece, è basato sulla ricerca attiva, da parte degli allievi, degli elementi e delle ricorrenze che possono dare luogo alle regole, attraverso l'osservazione e la manipolazione operativa e verbale di materiali predisposti dal docente, proprio con lo scopo di condurre all'individuazione dei nessi logico-causali. È opinione comune che una didattica deduttiva, basata sulla trasmissione formalizzata della visione della realtà, acuisca le difficoltà in chi soffre già di problemi di comprensione linguistica e semantica (come di solito accade nei disabili mentali). Mentre, invece, indurre l'apprendimento attraverso l'uso dei diversi canali percettivi, operare e far operare con ampio uso di manualità possono realizzare proprio quei mediatori sensomotori, iconici, ritmicosonori e psicomotori essenziali alla creazione dei significati (cfr. G. Rizzolatti e C. Sinigaglia, *So quello che fai*, Raffaello Cortina Milano 2006) che poi, con la progressiva formalizzazione realizzata in lingua e negli altri codici formali, possibilmente mediante interazione di docente e discente, ovvero tra discenti, permettono di conseguire, come risultato finale, competenze di comprensione che, diversamente, possono essere considerate soltanto un prerequisito, selezionando di fatto chi non le possiede.

Per questi motivi, dunque, è possibile concludere che la didattica di tipo induttivo permette, anche in un ambiente d'apprendimento non più globale e caratterizzato perciò da diversi impianti epistemologici (contenuti, metodi, operazioni e linguaggi delle discipline) come quello di una

“nuova” scuola primaria (secondarizzata fin dai programmi del 1985 e dai loro ordinamenti del '90), un'integrazione finalizzata allo sviluppo continuo nell'ideazione e nell'apprendimento del disabile, non scollegata nel contempo dalle altre dimensioni dello sviluppo (nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione). Ciò vuol dire anche che la didattica di tipo induttivo permette l'integrazione nelle attività comuni senza dover relegare l'apprendimento del disabile a momenti individuali e nell'unico rapporto col docente di sostegno, la qual cosa consiste di fatto in una costante espulsione dalla classe, mentre le norme ribadiscono per il disabile la necessità di percorsi realizzati in seno alla propria classe (sentenza 226/01).

Poi sussiste tutto un terzo modo della produzione ideativa, quello del processo d'inferenza per metafora, che si rinviene più diffusamente nel lavoro cooperativo di piccolo gruppo e a certi livelli di competenza (più per diversamente abili, che per disabili). Tale processo d'ideazione creativa può saldare quelle cesure che dovessero ancora residuare nei primi due modi, anche se richiede appropriate modalità didattiche laboratoriali. Quando poi le caratteristiche di differenziazione del processo didattico per l'alunno in situazione di handicap non consentono un approccio interno (di individualizzazione) alla classe intera, si tratta allora di lavorare nel gruppo protetto, gruppo di media consistenza (da sette a tredici alunni circa), o piccolo gruppo (da tre a sei componenti) appositamente predisposto per estrapolazione dalla classe o dalle classi parallele, al fine di inserire in situazione di apprendimento l'alunno portatore di handicap medio o grave con un progetto educativo individualizzato, con lo scopo cioè di toccare, tramite l'apprendimento provocato dall'interazione di gruppo, l'area dello sviluppo potenziale dell'alunno handicappato; mentre per tutti gli altri componenti l'esperienza di questo lavoro può collocarsi a diversi livelli di funzionalità, fino a rimanere, comunque, almeno momento di socialità e gioco, cioè di interazione ludica, aperta e motivante alla ricerca e all'invenzione di significati al livello di qualunque operatività delle dimensioni cognitive e non cognitive ci si voglia porre.

L'ultimo aspetto che mi preme di evidenziare è che, dopo aver utilizzato materiali e contenuti didattici flessibili che abbiano permesso a ciascuno di esprimersi e produrre con l'azione ad un livello consono alle proprie capacità pur nella collegialità/collettività dell'agire educativo, o dopo aver forzato lo sviluppo con un apprendimento mediato dal gruppo, e comunque sempre, anche dopo prassie spontanee e totalmente libere, deve intervenire un momento di passaggio dal vissuto al rappresentato, per sviluppare progressivamente sul piano cognitivo prima e metacognitivo poi, per quanto possibile e pedagogicamente adeguato, quelle procedure neuro e psicomotorie che si sono in precedenza prodotte spontaneamente o sotto la guida esterna nell'affrontare i compiti collaborativi. L'impegno costante del passaggio dal vissuto al rappresentato si può compiere col linguaggio verbale, sia orale che scritto, tuttavia si realizza più compiutamente utilizzando anche tutti i sistemi di segni non verbali (prassici, iconici, sonoro-musicali e multimediali), per tale motivo risulta importante disporre di una tassonomia generale dei linguaggi non verbali (cfr. M. P. Dellabiancia, *Una tassonomia dei linguaggi non verbali*, in *Scuola e didattica*, n.13 del 5 marzo 1996) e di qualche rudimento di didattica pratica ad essi inerente.

## **§ 7. Tre tecniche educative generali per l'integrazione scolastica e Un'Architettura Metodologica Generale per l'Integrazione**

### **A) Tre tecniche educative generali per l'integrazione scolastica**

Oggi possiamo fare riferimento sia a tecniche didattiche specifiche, mirate alla costruzione di competenze specifiche, che a tecniche educative generali, mirate a determinare un ambiente di apprendimento. Le tecniche generali d'integrazione più recenti fanno riferimento a tre prospettive educative di notevole importanza: la modifica del comportamento; l'apprendimento collaborativo e i potenziali individuali di apprendimento. Gli ultimi due sono rivolti a tutti i soggetti in educazione e in tal senso hanno trovato applicazione anche per gli allievi con problemi (BES) e per quelli superdotati.

1) Le tecniche della Modifica del Comportamento, oggi ABA o Analisi Comportamentale Applicata (Skinner, 1953) di chiara matrice comportamentista, sono anche chiamate Tecniche comportamentali; si fondano su di un primo fondamentale bilancio di opportunità educative e su di un'analisi funzionale del comportamento (e della comunicazione, cfr. bib. n. 6) cui seguono le diverse applicazioni per far comparire i comportamenti voluti o cancellare quelli non desiderati (cfr. bib. n. 7):

a) il Rinforzamento (covert, positivo e negativo) per aumentare la frequenza di un comportamento già in repertorio e l'Estinzione (covert), la Desensibilizzazione sistematica e il Flooding per ridurla o eliminarla del tutto, realizzati mediante il dosaggio di rinforzatori positivi o negativi, primari o secondari (condizionati), specifici o generalizzati (Token economy) ecc.;

b) la costruzione di nuove abilità comportamentali con il Modellaggio (Shaping), il Concatenamento (Chaining), la Guida (Prompting) mediante confronto (Matching) o la sua attenuazione (Fading).

c) Le tecniche che aumentano o diminuiscono la probabilità di emissione di un comportamento come la Costruzione di uno stimolo di controllo (Stimulus control), il Rinforzamento differenziale e l'Apprendimento per imitazione (Modeling) ecc.

d) Le tecniche composite come il Training di assertività o affermatività (capacità di riconoscere le proprie esigenze e di affermarle senza pregiudicare i rapporti sociali), il Problem solving ecc.

Molti pedagogisti reagiscono negativamente alla proposta di realizzazione di tali tecniche, perché fondamentalmente non valorizzano la persona, ma la condizionano. Nel caso di gravi stati psicopatologici come negli autismi conclamati, tuttavia, oggettivamente non sussistono altre tecniche che possano incidere sulle dinamiche intra e intersichiche più o meno profonde di tali soggetti disturbati, perciò considerando il bene del soggetto autistico si possono e si devono applicare (ovviamente da parte di esperti).

2) Le Tecniche di Apprendimento Collaborativo, sia tutoriali che gruppali, hanno antiche radici pedagogiche nella didattica globale per la scuola primaria ed anche nei procedimenti induttivo-deduttivi della scuola media, ora riscoperte anche dal Pensiero psicologico (cfr. bib. n. 8). In tale ambito si può definire un filone più recente basato sulla discussione finalizzata alla costruzione collettiva e all'appropriazione condivisa della conoscenza e della metacoscienza (cfr. bib. n. 9): in tal senso un esempio rivolto all'integrazione dei soggetti con problemi di linguaggio è costituito dal Curricolo continuo coi materiali Ripamonti, specificamente trattato dallo scrivente con la descrizione e le principali modalità d'utilizzo didattico degli undici sussidi che lo compongono (cfr. bib. n. 10). Ma accanto a questo sussiste tutto un filone di pratiche più vecchie e conosciute, basato sull'attuazione di un progetto espressivo-comunicativo, o di animazione e drammatizzazione o di manipolazione e costruzione o di ricerca d'ambiente, sociale e storica mediante il lavoro per gruppi (cfr. bib. n. 11) ampiamente descritto dai materiali didattici e dalle esperienze nell'ambito dello studio dei sistemi di segni non verbali o dei progetti inter e multidisciplinari.

3) Il terzo gruppo racchiude i Potenziali Individuali di Apprendimento, tecniche studiate e descritte da A. Canevaro e dal suo gruppo di lavoro (cfr. bib. n. 12) che riguardano (nella prima

opera citata in bibliografia) strumenti per l'organizzazione del gruppo classe e strumenti che organizzano le attività, per giungere (nell'ultima opera citata) ad un vero e proprio percorso teso alla presa di coscienza (da cui il nome di "Gestione mentale") e alla contestualizzazione significativa (da cui il nome di "Sfondo integratore") delle azioni didattiche centrate su: l'Identità competente, l' Aiuto reciproco, i Contratti individuali, dagli Stili di studio agli Stili di apprendimento ecc.

È del tutto evidente che tali tecniche sono piuttosto diverse e differenziate in ordine all'applicabilità e alla funzionalità nel progetto d'integrazione. Ma proprio questa differenziazione concettuale di base è utile a coprire il panorama sempre più diversificato delle disabilità e degli handicap, in ordine sia alla gravità che alla tipologia, che caratterizzano gli alunni da integrare nelle classi normali. In tal senso si è reputato necessario partire proprio dalla conoscenza delle tecniche, per poi allargare il discorso a criteri generali di integrazione e dunque a contestualizzare e piegare le potenzialità delle tecniche alle finalità educative dell'integrazione scolastica. Perciò, mentre si rimanda alla bibliografia per l'approfondimento necessario delle tematiche, qui si discute appena la strategia del lavoro di gruppo, onde far chiarezza metodologica fin dall'esordio.

Come già detto, si tratta proprio di lavorare nel gruppo protetto per toccare, tramite l'apprendimento provocato dall'interazione del gruppo, l'area dello sviluppo potenziale dell'alunno handicappato, mentre per tutti gli altri componenti l'esperienza di questo lavoro può certamente assumere valenza matematica, ma può anche rimanere momento di socialità e gioco. Il lavoro didattico così definito si differenzia: 1) nelle modalità, dal rapporto duale docente di sostegno – alunno handicappato, per favorire in tal modo la giusta interazione del disabile coi compagni, presupposto determinante dell'apprendimento reciproco; 2) nei contenuti, dalla riabilitazione o rieducazione funzionale di impronta medico-sanitaria la quale, operando sulle carenze per ridurle, attende che lo sviluppo funzionale trascini l'apprendimento, mentre nella nostra concezione si vuole l'opposto; 3) nelle finalità, dal lavoro di gruppo scolasticamente inteso, e con ciò mi riferisco sia a quello della lezione partecipata (cfr. il primo modello in bib. n. 13); sia a quello del team teaching per la didattica inter o pluri disciplinare (cfr. bib. n. 14); sia, infine, a quello dell'insegnamento individualizzato (cfr. bib. n. 15 e 16), dove l'allievo con handicap è quasi sempre relegato ad un ruolo strumentale e, comunque, secondario rispetto al nodo centrale dell'attività.

In tutti questi diversi tipi di lavoro di gruppo pur utilizzati sovente a scuola, il ruolo dell'alunno handicappato non può ottenere la medesima valenza di quello degli altri, perché è ritagliato sulle sue capacità residue evidenti. In tal modo non sussiste più l'elemento su cui si basa questa strategia didattica, cioè l'interscambio tra i componenti che provoca l'apprendimento reciproco, giacché il soggetto con handicap non è un partner paritetico. Anche se si presta molto di più all'integrazione rispetto alla lezione frontale, rimane, infatti, ancora prevalente nella concezione educativa il livello superiore del compito cognitivo, mentre in realtà per mobilitare le riserve e determinare un vero e proprio apprendimento del gruppo (che è altra cosa dalla somma degli apprendimenti individuali dei singoli componenti, come spiega bene G. Lai in bib. n. 17) si deve porre attenzione al livello sottostante delle dinamiche interattive e relazionali.

## **B) Un'Architettura Metodologica Generale per l'Integrazione**

Posto il riferimento iniziale nelle principali "tecniche" d'integrazione educativa, anche per un giusto riconoscimento alle opzioni pedagogiche personali dei docenti oltreché per la migliore adeguatezza al singolo caso d'integrazione, ora si tratta di definirne le "curvature" che andranno a confluire, concludendo temporaneamente il discorso, sugli "orientamenti progettuali": tutto ciò costituisce il contesto concettuale pre-programmatorio generale entro il quale andranno poi calate le fasi della progettazione educativa e didattica sul singolo caso (che risulta dalla collaborazione di più istituzioni, come già detto, e con riferimento alla DF e al PDF) per concludersi con la progettazione del PEI. Si può, infatti, avanzare che, in generale, le proposte didattiche e il programma individualizzato dell'alunno in situazione di handicap, da definirsi da parte del consiglio di classe, devono cominciare a subire una prima curvatura ed un sostanziale orientamento in conseguenza della specificità della tipologia di handicap con cui si ha a che fare.

È, infatti, essenziale rendersi conto il più ampiamente possibile delle differenziate caratteristiche di apprendimento e comportamento indotto dalla disabilità e dall'handicap specifici a ciascun handicap. Per avere una prima indicazione in tal senso, si possono consultare i lavori di R. Zavalloni (cfr. bib. n. 18) e di R. Vianello e G. F. Bolzonella (cfr. bib. n. 19) che analizzano le problematiche in modo semplice, ma chiaro, il primo per il versante pedagogico e i secondi per quello psicologico, oppure gli articoli di M. Cannao e G. Moretti (cfr. bib. 20) che evidenziano le dimensioni neuropsichiatriche.

Questa prima curvatura è essenziale per rispondere a criteri di efficacia, cioè per cogliere la specificità del problema di ciascun allievo disabile e programmare per competenze, nell'ambito neuro e psicomotorio, che realmente valga la pena di perseguire. Nell'handicap visivo, ad esempio, centrando il lavoro didattico sulla costruzione senso-percettivo-rappresentativo-motoria del reale e sulla dotazione strumentale di base per leggere e scrivere (cfr. bib. n. 21, 22, 23); nell'handicap uditivo cogliendo gli sviluppi del dibattito relativo al linguaggio dei segni e impostando conseguentemente il piano degli apprendimenti con valorizzazione del linguaggio del movimento, dell'espressività e della comunicazione non verbale (cfr. bib. n. 24, 25, 26, 27, 28 e 29).

Nei Problemi generici di Apprendimento e negli handicap intellettivi lievi disciplinando la percezione e coordinandola alla motricità, riorganizzando l'atto motorio e sviluppandone le consequenzialità pratto-gnosiche (cfr. la bibliografia già citata più bib. n. 30 e 31); negli handicap di tipo psicomotorio predisponendo per l'apprendimento un ambiente sociale accogliente, capace di assorbire le difficoltà e di restituire stimoli positivi e non sovrabbondanti, pur continuando a lavorare sulla funzione motoria e le sue condotte di base (cfr. bib. n. 32, 33, 34 e 35); negli handicap motori, riprendendo i concetti più elementari e duttili della riabilitazione fisica per costruire, compensare o vicariare le gravi disabilità, a seconda della necessità, e adattare la strumentazione riflessa e automatica di sostegno alla motricità volontaria (cfr. bib. n. 36 e 37); nell'handicap psicotico intervenendo col movimento sulla relazione tra l'alunno disabile e il suo ambiente sociale per favorire l'espressione e la comunicazione col gioco (cfr. bib. 38) o con la terapia psicomotoria (cfr. bib. 39).

Dopo la specificità della tipologia cui appartiene il singolo handicap, un'altra importante curvatura che dimensionava (prima del decreto 96) tutto il progetto educativo, tarandolo nella sua globalità, è quella che deriva dal rispetto del livello cognitivo - operativo dell'alunno disabile, con tutte le sue conseguenze sul curricolo e specificatamente ieri sugli obiettivi educativi e didattici, oggi sugli obiettivi formativi. Questo secondo orientamento generale dell'intervento risponde a criteri di efficienza interna al processo scolastico (anche se da ultimo il Decreto legislativo 66/17 ha modificato le finalità proposte dalla L. 104/92: "L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione" con: "Il PEI di cui all'articolo 12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, come modificato dal presente decreto: ... individua strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie").

A questo scopo e in quest'ottica per gli handicap gravi e gravissimi si possono trarre indicazioni dalla pubblicazione curata da P. Rollero e M. Faloppa (cfr. bib. n. 40) che riporta notazioni puntuali sull'osservazione approfondita, la cartella pedagogica, l'organizzazione del PEI ecc. e dall'opera di M. Cannao e G. Moretti già citata, dove, tra l'altro, s'imposta il problema degli elementi (ampiamente descritti) su cui deve poggiare la diagnosi funzionale "per ricavare un profilo funzionale ... ponte operativo in direzione del piano d'intervento" (cfr. bib. n. 41). Per gli alunni con handicap medio e leggero sono senz'altro una guida completa ed esauriente sia il testo di G. Benincasa e L. Benedetti (cfr. bib. n. 42), dove si possono trovare ampi riferimenti e spiegazioni sulla diagnosi funzionale, la descrizione del progetto educativo in numerosi casi e, per finire, una discussione dello sviluppo normale dell'individuo con l'analisi di ciascun settore e il quadro complessivo fino a 12 anni, sia il manuale a cura di A. Canevaro (cfr. bib. n. 43) che suggerisce materiali da utilizzare un po' in ogni settore esaminato fin qui.

Data questa bibliografia di riferimento, è ora necessario riflettere sul problema, emerso dalla indicazione del decreto appena citato, che la dimensione cognitiva nella seconda curvatura possa risultare, forse, troppo sbrigativamente vincente nel bilancio fondamentale costi - benefici del progetto globale d'integrazione. In tal senso è necessario andare cauti nell'assumerla. Può, infatti, risultare contraddittorio e persino fuorviante trattare il debole intellettivo come un fanciullo di 6 o 7 anni, solo perché presenta delle capacità cognitive a questo livello di sviluppo, pur godendo di uno sviluppo corporeo ed emotivo-affettivo tipico della sua vera età, cioè del preadolescente. Ma è pur vero che questa dimensione è prevalente, tenuto conto delle finalità dell'istituzione scolastica e trattando principalmente dell'apprendimento nell'Istruzione e nella Formazione, perciò appare legittimo non prescindere del tutto dalla taratura delle capacità cognitive dei suoi utenti. E poi non sarebbe neppure possibile, dal momento che l'integrazione si realizza in un contesto scolastico dove sussistono altri soggetti portatori di un diritto all'istruzione (un diritto affievolito dalla presenza del diritto soggettivo del disabile).

#### Bibliografia di riferimento:

1. G. Bollea, Compendio di Psichiatria dell'età evolutiva, Bulzoni Roma 1980, par. 3
2. G. Moretti, L'handicap e l'handicappato, in AA.VV. "1981: anno dell'handicappato" Ass. La Nostra Famiglia, ILEP Milano 1980, da pag. 7 a pag. 34
3. L. S. Vygotskij, Lo sviluppo psichico del bambino, Editori Riuniti Roma 1973, da pag.144
4. L. S. Vygotskij, Op. Cit. da pag. 126 a pag. 143
5. M. P. Dellabiancia, Una tassonomia dei Linguaggi non Verbali, in "Scuola e Didattica" n. 13 dell'anno XLI
6. J. Gardner et Alii, Programmazione educativa individualizzata, Erickson Trento 1985, S. Soresi, Guida all'osservazione in classe, Giunti e Barbera Firenze 1978
7. G. Lancioni, Facilitare l'apprendimento, Erickson Trento 1992, D. Ianes e F. Celi, Come si costruisce il Piano Educativo Individualizzato, Erickson Trento 1994 e P. Meazzini, La lettura negata, Franco Angeli Milano 2002
8. P. E. Tressoldi, Apprendimento collaborativo e insegnamento reciproco e M. Comoglio, Apprendimento cooperativo e insegnamento reciproco in "Metacognizione. disturbi di apprendimento e handicap". Junior Bergamo 1996
9. C. Pontecorvo, Interazione sociale, mediazione culturale, interiorizzazione, in "Formazione e curriculum" a cura di B. Vertecchi, La Nuova Italia Firenze 1994 e L'apprendimento fra culture e contesti in "I contesti sociali dell'apprendimento" AA. VV. Led Milano 1995, M. Blank e A. Marquis, Le spiegazioni verbali nelle attività di sostegno, Erickson Trento 1993
10. M. P. Dellabiancia, Osservare e misurare, in Scuola e Didattica n. 9 del 15/1/98
11. F. De Bartolomeis, Produrre a scuola, Feltrinelli Milano 1983, F. Mariucci Marini, L'unità del sapere, D'Anna Messina 1986, M. Mazzone, G. Papa e P. Rallo, I gruppi nella scuola che cambia E. del Noce Villa del Conte 1990 e G. Petter, La valigetta delle sorprese, La Nuova Italia Firenze 1994
12. A. Canevaro a cura di, Handicap e scuola, La Nuova Italia Scientifica Urbino 1987 e Potenziali individuali di apprendimento La Nuova Italia Firenze 1996; P. Peticari, Attesi imprevisi, Bollati Boringhieri Torino 1996
13. M. Mazzone, G. Papa e P. Rallo, I gruppi nella scuola che cambia, Ed. del Noce, Villa del Conte 1990, da pag. 95 a pag. 97.
14. AA.VV., Team teaching, Loescher Torino 1973, Cap. V.
15. F. De Bartolomeis, La ricerca come antipedagogia, Feltrinelli Milano 1975, pag. 284, La pratica del lavoro di gruppo, Loescher Torino 1978, pag. 75 e Lavorare per Progetti, La Nuova Italia Firenze 1989.
16. R. Dunn e K. Dunn, Programmazione individualizzata, Armando Roma 1979.
17. G. Lai, Gruppi di apprendimento, Boringhieri Torino 1976
18. R. Zavalloni, La pedagogia speciale e i suoi metodi, La scuola Brescia 1969.
19. R. Vianello e G. Bolzonella, Il bambino portatore di handicap, Juvenilia Bergamo 1988

20. M. Cannao e G. Moretti, Dinamiche dell'apprendimento ed aree disciplinari nella normalità e nella disabilità, e Problemi clinici dell'handicappato preadolescente, in "Scuola e didattica" n. 9 dell'1 febbraio 1989, e G. Moretti, Il disadattamento scolastico: le dinamiche dell'apprendimento in "Scuola e didattica".
21. G. Paci, L'educazione dei non vedenti, Armando Roma 1983.
22. AA.VV., L'integrazione scolastica dei minorati della vista in Italia e in Europa: esperienze, problemi e prospettive. A cura del Consiglio Regionale Veneto e dell'UIC Padova 1985.
23. M. G. Guglielmi, L'alunno ipovedente: aspetti programmatico-educativi, in "Ricerche didattiche", n. 319/20 annata 1988.
24. H. G. Furth, Pensiero senza linguaggio, Armando Roma 1971.
25. A. Maxia, L'educazione linguistica degli alunni portatori di handicap, in "Ricerche didattiche" n. 305 di maggio/giugno 1987 da pag. 165 a pag. 180.
26. G. Moretti, Fenomenologia dell'handicap e situazione socio-antropologica dell'alunno handicappato, in AA.VV., L'integrazione scolastica degli handicappati. Situazione e prospettive. Uciim Roma 1985, pag. 53 e seg.
27. M.C. Caselli e L. Pagliari Rapelli, La competenza linguistica di bambini e adulti sordi nella lingua parlata e scritta, in "Scuola e didattica".
28. S. Maragna, La programmazione educativa e didattica per un alunno sordo, e Riflessioni sull'integrazione degli alunni sordi, in "Scuola e didattica".
29. M. Panti, La scuola e i sordi gravi: per una revisione dell'inserimento indiscriminato, in "Scuola e didattica", n. 15 dell'annata 1991/92.
30. J. Le Boulch, Atti del primo e del secondo corso di psicocinetica, Unief Roma 1981 e Formia 1982, e Atti del corso di informazione sulla Psicocinetica, ULSS 15-San Donà 1985.
31. T. Di Natale, Senso-percezione e motilità negli handicappati, SSS. Roma 1983.
32. H. Bucher, Turbe psicomotorie nel bambino, Armando Roma 1974.
33. G.S. Subiran e J.S. Coste, Psicomotricità e rilassamento psicosomatico, Armando Roma 1983.
34. A.M. Wille, Il bambino ipercinetico e la terapia psicomotoria, Armando Roma 1989.
35. L. Cottini, Psicomotricità, Carrocci Roma 2003.
36. S. Genzini, Andicappati: esperienze e proposte attraverso l'educazione psicomotoria, in "Scuola e didattica" n. 14 annata 85/86
37. D. Calvi, Educazione psicomotoria e andicappati, in "Scuola e didattica", n. 5 e n. 8 annata 86/87.
38. P. Parlebas, La motricità ludico-sportiva, psicomotricità e sociomotricità, in AA.VV., Corpo e movimento, Borla Roma 1989.
39. B. Aucouturier et Alii, La pratica psicomotoria, Armando Roma 1986
40. A cura di P. Rollero e M. Faloppa, Handicap grave e scuola, Rosenberg e Sellier Torino 1988, da pag. 165 a pag. 195.
41. M. Cannao e G. Moretti, Il grave handicappato mentale, Armando Roma '82, pag. 96
42. G. Benincasa e L. Benedetti, Programmazione e integrazione scolastica degli handicappati, Ed. La Scuola Brescia 1981.
43. A. Canevaro, a cura di, Op. Cit.

**§ 8. Stralci da LL. 258, 449, 68, 328, 289. Nota 30 novembre 2001, Sentenze CC 226/01 e CS 1204/02, Art 5 del Dpr 81 e Dir 9 agosto 2009 e Nuove indicazioni sull'inclusione e modalità di certificazione dei disabili**

**L. 285/97**

Cosa istituisce? *Un fondo nazionale per l'assistenza all'infanzia e all'adolescenza*

Cosa devono definire le Regioni? *Tra le altre molte incombenze, gli ambiti territoriali d'intervento circa a livello di comuni consociati o di provincia*

A cosa servono gli ambiti territoriali? *Definiscono un territorio dove sussistono gli enti che possono dar vita ad un accordo di programma per un progetto di servizi d'assistenza*

Chi dà vita al progetto d'assistenza? *L'educatore che può anche essere previsto nella realizzazione di iniziative complementari e attività d'integrazione della scuola*

**Art. 40 Legge 449/97 (Finanziaria '98)**

Cosa propone per i docenti di sostegno? *Un organico di un docente ogni 138 alunni*

**L. 68/99**

Cosa istituisce? *L'avviamento mirato al lavoro dei disabili*

**L. 328/2000**

Cosa istituisce? *Un sistema integrato d'interventi e servizi sociali per chi si trova in difficoltà*

Chi programma questo sistema? *Gli enti locali, le regioni e lo Stato, riconoscendo e agevolando il ruolo del terzo settore*

Cos'è il terzo settore? *L'insieme delle organizzazioni di assistenza che non hanno scopo di lucro, ma utilizzano i proventi soltanto per svolgere la loro funzione*

Chi è titolare delle funzioni amministrative dell'assistenza? *I Comuni*

Chi partecipa alla definizione e all'attuazione dei piani di zona? *Le Province*

Cos'è un piano di zona? *Il progetto d'assistenza per un territorio adottato da comuni e AUSL con un accordo di programma secondo le regole fissate dalle Regioni*

Cosa deve predisporre il Comune per i disabili? *Un progetto individuale*

Cosa comprende il progetto individuale? *La valutazione diagnostico-funzionale, le prestazioni di cura e di riabilitazione, i servizi alla persona per il recupero e l'integrazione sociale, le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà*

**Nota 30 novembre 2001**

Per assicurare il diritto allo studio dei disabili, chi svolge l'assistenza di base? *Le scuole*

Come si realizza l'assistenza di base? *Mediante l'intervento generale dei bidelli per la mobilità e quello speciale per l'igiene e la cura personale di un bidello formato e compensato appositamente*

A chi spetta l'assistenza specialistica? *All'Ente locale che interviene anche mediante l'Ausl*

**Sent. C. Cost. n. 226/01**

Cosa stabilisce? *È consentita la frequenza, per il compimento dell'obbligo, fino a 18 anni e una terza ripetenza nella medesima classe*

**Sent. C. Stato n. 1204/02**

Cosa stabilisce? *La diversa funzione tra insegnante ed educatore che non insegna ma realizza gli interventi disposti*

**Art. 35 Legge 289/02 (Finanziaria 2003)**

Cosa stabilisce? *Per l'integrazione l'attivazione di posti di sostegno in deroga al rapporto insegnanti/alunni in presenza di h particolarmente gravi, è autorizzata dal dirigente preposto all'ufficio scolastico regionale*

## **Art 5, Dpr 81/2009**

Cosa stabilisce? *Le classi iniziali delle scuole, in presenza di disabili, sono costituite, di norma, con non più di 20 alunni, purché sia esplicitata e motivata la necessità di tale consistenza numerica, in rapporto alle esigenze formative degli alunni disabili, e purché il progetto articolato di integrazione definisca espressamente le strategie e le metodologie adottate dai docenti della classe, dall'insegnante di sostegno, o da altro personale*

## **Dir 9 agosto 2009**

Cosa dice della Convenzione ONU? *Accoglie il modello sociale della disabilità, per cui "la disabilità è il risultato dell'interazione tra disabili e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri"*

Cos'è l'Accomodamento ragionevole? *Modifiche e adattamenti appropriati delle barriere comportamentali ed ambientali che non impongano un carico eccessivo, per assicurare ai disabili godimento ed esercizio, per uguaglianza, di diritti umani e libertà fondamentali*

Su cosa si basa in Italia l'inclusione dei disabili? *Non sull'accomodamento ragionevole, ma sul loro diritto soggettivo enunciato dalla Corte Costituzionale*

Quando il POF è inclusivo? *Quando prevede negli interventi da adottare e nei progetti da realizzare la possibilità di dare risposte precise ad esigenze educative individuali*

Cosa deve assicurare la progettazione educativa individualizzata? *Interventi equilibrati fra apprendimento e socializzazione, preferendo che l'apprendimento avvenga nell'ambito della classe e nel contesto del programma in essa attuato*

Come deve avvenire la programmazione delle attività? *Va realizzata dai docenti curricolari e di sostegno che definiscono gli obiettivi di apprendimento per gli alunni con disabilità in correlazione con quelli previsti per l'intera classe*

Conseguenze della progettazione differenziata: *Nessuna nel ciclo primario. Conduce all'acquisizione finale di una certificazione di competenze e non del diploma nel ciclo secondario*

Cos'è il progetto di vita? *Una prospettiva orientativa, di crescita personale e sociale, che va oltre il periodo scolastico, trovando riferimento nel POF, nell'alternanza scuola-lavoro e nel sistema IFTS*

Come si realizza la corresponsabilità dei docenti? *Il CD inserisce nel POF le pratiche inclusive e i CC realizzano il coordinamento delle attività didattiche, la preparazione dei materiali e quanto necessario alla piena partecipazione nella vita scolastica del disabile*

Quale clima di classe? *Gli insegnanti devono assumere comportamenti non discriminatori, attenti ai bisogni di ciascuno, accettare le diversità e valorizzarle come arricchimento, favorire il senso di appartenenza, costruire relazioni socio-affettive positive*

Quale valutazione? *La valutazione in decimi va rapportata al PEI e va intesa come valutazione dei processi e non delle prestazioni*

Cosa comporta la contitolarità? *I docenti di sostegno partecipando a pieno titolo alle valutazioni periodiche e finali degli alunni della classe con diritto di voto, perciò disporranno di registri recanti i nomi di tutti gli alunni della classe*

Come realizzare la collaborazione con le famiglie? *La famiglia ha diritto di partecipare alla formulazione del PDF e del PEI, previo opportuno accordo nella definizione dell'orario, nonché alle loro verifiche e deve poter esaminare la documentazione relativa all'alunno con disabilità quando ne faccia richiesta*

## **Nuove indicazioni sull'inclusione e modalità di certificazione dei disabili**

La prima classificazione dell'OMS che ha certamente orientato la prima integrazione scolastica in Italia è la "Classificazione Internazionale delle malattie" (ICD, o *International Classification of Diseases*, nata alla fine dell'Ottocento e viepiù adattata alle nuove situazioni patologiche che la ricerca scientifica è andata svelando: la prima edizione fu una lista di cause di morte, adottata dall'Istituto Statistico Internazionale nel 1893. Nel 1948 vennero incluse anche le cause di malattia) che rispondeva all'esigenza di cogliere la causa delle patologie, fornendo per ogni sindrome e disturbo una descrizione delle principali caratteristiche cliniche ed indicazioni

diagnostiche. L'ICD si sviluppò perciò come una classificazione causale, focalizzando l'attenzione sull'aspetto eziologico della patologia:

EZIOLOGIA

PATOLOGIA

MANIFESTAZIONE CLINICA

Le diagnosi delle malattie sono, poi, tradotte in codici numerici che rendono possibile la memorizzazione, la ricerca e l'analisi dei dati a carico degli esperti, ma spesso le rendono incomprensibili ai genitori e al personale docente. Questa versione dell'ICD rivela ben presto vari limiti di applicazione e ciò induce l'OMS ad elaborare una nuova edizione del manuale di classificazione, in grado di focalizzare l'attenzione non solo sulla causa delle patologie, ma anche sulle loro conseguenze. Nasce così la "*Classificazione Internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap*" (ICIDH, o *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* del 1980).

Come esemplificato nelle schede del § 5, l'ICIDH non coglie soltanto la causa della patologia, ma l'importanza e l'influenza che il contesto ambientale esercita sullo stato di salute delle popolazioni. Con l'ICIDH si parte ancora dal concetto di malattia inteso come causa di menomazione, ma si sviluppa anche una catena causale in direzione della diminuita partecipazione sociale come conseguenza della limitazione nelle capacità (concezione utilizzata fino al 1999 o all'arrivo dell'ICF). L'OMS dichiarò, poi, l'importanza di utilizzare l'ICD (in Italia si fa riferimento alla versione 10 del 1992) e l'ICIDH in modo complementare, favorendo l'analisi e la comprensione delle condizioni di salute dell'individuo in una prospettiva più ampia, in quanto i dati eziologici vengono integrati dall'analisi dell'impatto che quella patologia può avere sull'individuo e sul contesto ambientale in cui è inserito.

L'ICIDH è caratterizzato da tre componenti fondamentali, attraverso le quali vengono analizzate e valutate le conseguenze delle malattie:

**Menomazione o deficit:** s'intende qualsiasi perdita o anomalia, transitoria o permanente, a carico di strutture o funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche (esteriorizzazione).

**Disabilità:** s'intende qualsiasi restrizione o carenza (conseguente a una menomazione) della capacità di svolgere un'attività nel modo o nei limiti ritenuti normali per un essere umano. Può avere carattere transitorio o permanente ed essere reversibile o irreversibile, progressiva o regressiva. Essa rappresenta l'oggettivazione della menomazione.

**Handicap:** s'intende correntemente come una condizione di svantaggio vissuta da una determinata persona in conseguenza di una minorazione. Oggi si conviene che l'handicap è caratterizzato dalla discrepanza fra l'efficienza e lo stato reali della persona e l'aspettativa di efficienza e di stato della stessa persona da parte della comunità in cui il soggetto vive. Handicap, al momento, rappresenta il grado di partecipazione sociale di una persona con menomazione nello svolgimento delle attività.

MALATTIA O DISTURBO

MENOMAZIONE

DISABILITÀ

HANDICAP

La catena causale così proposta tuttavia non risulta ancora sufficientemente positiva per il disabile, come abbiamo estesamente visto nel § 5, a tal punto che viene sostituita da una nuova concezione col nuovo secolo: l'ICF o *International Classification of Functioning, Disability and Health* del 2000. Nella scuola italiana non appaiono subito delle prospettive di adeguamento dei processi interistituzionali, anche perché da tempo il processo educativo della Pedagogia

dell'Integrazione aveva imparato a lavorare sulle competenze residue. L'articolo 14 della L.328/2000, tuttavia, prevede la predisposizione da parte dei Comuni, d'intesa con le ASL, su richiesta dell'interessato, di un PROGETTO INDIVIDUALE per realizzare la piena integrazione delle persone disabili nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o della formazione professionale e dell'avviamento mirato al lavoro.

Si parla, da quel momento, del PROGETTO DI VITA che *“concreta un servizio pubblico, avente ad oggetto l'espletamento di prestazioni fondamentali, indirizzate istituzionalmente ed in via diretta al soddisfacimento di bisogni collettivi, sottoposte, per ragioni di interesse pubblico, ad indirizzi e controlli dell'autorità amministrativa, in coerenza con principi rivenienti dall'art. 32 e dall'art. 38, commi 1, 3 e 4, della Costituzione.*

Il progetto individuale rappresenta un modello di servizi incentrato su un'idea di *“presa in carico globale” della persona disabile*” (cfr. R. Travia, *Bisogni o diritti?*), che, a differenza delle altre ipotesi di mera erogazione di un servizio specifico, intende garantire all'utente quel *“supplemento di garanzie”* che trascende la modalità di *“smistamento”* della persona all'interno di una gamma di contenitori.

Tale modello, infatti, si propone l'obiettivo ulteriore di promuovere l'autorealizzazione della persona disabile ed il superamento di ogni condizione di esclusione sociale, avvalendosi della metodologia del cosiddetto *“lavoro di rete”*, che punta ad una visione in chiave unitaria dei bisogni della persona con disabilità, mediante lo strumento del *“Progetto individuale per la persona disabile”*, riconducibile da un lato al concetto di *adattamento ragionevole*, espresso dagli artt. 19 e 25, lettera e) della Convenzione per i Diritti Umani per la Persona Disabile del 2006 delle Nazioni Unite, ratificata con legge nazionale 03.03.2009 n. 18, e per altro lato al modello bio-psico-sociale dell'ICF appunto.

L'ICF si riferisce esplicitamente al modello bio-psico-sociale contrapponendosi a quello bio-sanitario che aveva totalmente condizionato l'ICD e a quello bio-socio-sanitario che aveva presieduto all'elaborazione dell'ICIDH, definendosi completamente così come aveva proposto Merleau-Ponty<sup>1</sup> nelle sue opere di metà Novecento. Tale Autore infatti ne *“La struttura del comportamento”* del 1942, riprendendo un problema già più volte presente alla cultura francese, afferma che la reale e concreta situazione corporea dell'uomo integrato e normale è determinata dal compenetrarsi degli elementi organico, psichico e spirituale, perché la distinzione tra somatico e spirituale non è una opposizione di sostanze, ma solo una *«distinzione funzionale»* e questa presunta opposizione, poi, alla coscienza ingenua dell'esperienza immediata quotidiana, si presenta come sintesi, perché il corpo è colto come la struttura d'appoggio delle mie intenzioni (la struttura del comportamento).

Ne *“La fenomenologia della percezione”* del 1945 parte dal voluto abbandono dell'esperienza percettiva come costruzione intenzionale del mondo, cioè dalla coscienza della percezione, per analizzare il corpo come oggetto tra gli oggetti. E tuttavia fenomeni come *“l'arto fantasma”* stanno ad indicare che, anche rimanendo a livello fisiologico, il sistema nervoso organizza la percezione del corpo proprio in funzione della sua storia personale, della sua esperienza vissuta.

*«Occorre comprendere come le determinanti psichiche e le condizioni fisiologiche si innestino le une sulle altre: se l'arto fantasma dipende da condizioni fisiologiche ... non si capisce in quale modo esso possa derivare dalla storia personale del malato, dalle sue emozioni o dalle sue volontà».* D'altra parte il corpo proprio non è l'oggetto per un *“Io penso”*, per una coscienza estranea al corpo stesso, ma è *«un insieme di significati vissuti che va verso il proprio equilibrio»*, e questi significati sono ancor più decisivi quando ci si rivolge al corpo sessuato (testo tratto da *La corporeità nelle culture* dello scrivente in [www.dellabiancia.it](http://www.dellabiancia.it)).

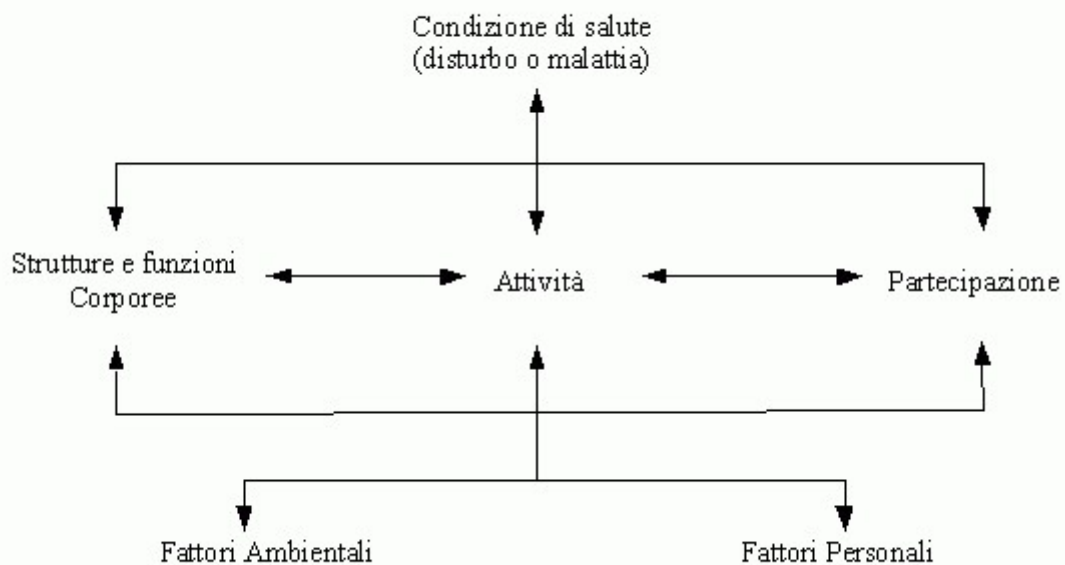
---

<sup>1</sup> M. Merleau-Ponty, filosofo fenomenologico-esistenzialista francese vissuto nella prima metà del Novecento, inizialmente collaboratore, poi critico di Sartre, ha studiato l'esperienza esistenziale della corporeità in *La struttura del comportamento* e in *Fenomenologia della percezione*, per attingere ad una coscienza, sempre definita in un rapporto originario col corpo, che si propone come l'unica vera via alternativa alla riduzione idealistica del mondo a proiezione del pensiero da un lato e alla riduzione positivista dell'esistenza secondo una reificazione meccanicistica dall'altro

In tal senso il modello dell'ICF è rappresentabile secondo lo schema raffigurato nella pagina seguente. Per Cottini nel 2004 *“la novità più rilevante introdotta dall'ICF riguarda il fatto che il funzionamento e la disabilità della persona sono concepiti come una complessa interazione tra le condizioni di salute e i fattori contestuali (ambientali e personali), relativamente all'attività concreta dell'individuo e alla sua possibilità di partecipazione alla vita sociale. Viene superato, in questo modo, il modello di riferimento che tendeva ad enfatizzare in maniera preponderante la dimensione biomedica nel concetto di salute, per assurgere ad una interpretazione che assegna il giusto ruolo anche alle componenti psicosociali.*

*Da questa impostazione dovrebbe derivare una immediata ripercussione sulle modalità di delineazione della diagnosi funzionale (DF). Non si tratta di individuare soltanto gli elementi di rilevanza clinica connessi al deficit, ma di conoscere la persona, con l'attenzione rivolta in maniera particolare alle sue potenzialità e alle sue risorse. Di conseguenza, se l'individuazione delle condizioni correlate alla salute scaturisce dal rapporto sistemico individuo-ambiente, allora il compito di valutarle non può essere assegnato solo alla professionalità sanitaria, ma deve coinvolgere un insieme sinergico di punti di vista, tra cui quello della famiglia, della scuola e dell'extrascuola, senza dimenticare, quando possibile, quello dell'individuo stesso (Pavone, 2002).*

*La normativa attuale demanda l'elaborazione della diagnosi funzionale che rappresenta un elemento fondamentale per arrivare alla predisposizione di progetto educativo personalizzato, “all'unità multidisciplinare composta dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso l'Unità Sanitaria Locale o in regime di convenzione con la medesima” (DPR 24 febbraio 1994).*



*Il mancato coinvolgimento del personale educativo e della famiglia nella redazione della D.F. determina ripercussioni negative di notevole spessore. Innanzitutto, l'attenzione viene focalizzata eccessivamente su quanto il bambino non sa fare, piuttosto che sulle abilità possedute o potenziali, con un approccio essenzialmente medico e poco educativo. Oltre ciò, si registra sovente una mancanza di dialogo tra la componente clinico-riabilitativa (gli specialisti medici o psicologi, i tecnici della riabilitazione), quella pedagogica (gli insegnanti e gli educatori in genere) e la famiglia, con nefasta incidenza su tutto il successivo processo d'integrazione.*

*La conseguenza di ciò è, spesso, un atto poco “funzionale”, che non fornisce indicazioni operative chiare ed utili per programmare le attività educative. Il forte richiamo che scaturisce*

dall'ICF ad una impostazione interdisciplinare e multidisciplinare della valutazione, con una logica circolare e non lineare, deve necessariamente portare a ribadire con forza la necessità di una revisione dell'Atto di indirizzo del febbraio 1994, già sollecitata in varie occasioni (Cottini, 2002c, 2003a).

L'esaltazione dei fattori contestuali che caratterizza l'impostazione dell'ICF dovrebbe avere, a mio avviso, una ripercussione anche nella modalità di valutare i risultati che derivano dall'attività educativa e riabilitativa. Non possono essere più giustificate modalità di monitoraggio riduttive, esclusivamente centrate sulla misurazione del progresso in una abilità o nella attenuazione di un comportamento-problema (per l'ICF, infatti, i fattori contestuali sono solo quelli ambientali che influiscono sul soggetto e non quelli personali che invece possono modificare l'approccio personale alle situazioni. N.d.R.). L'attenzione deve allargarsi e considerare sempre la ricaduta che l'acquisizione di queste competenze ha avuto nel miglioramento dell'attività e della partecipazione dell'individuo; in altre parole, se si è registrata una riduzione della disabilità e un miglioramento della qualità della vita.

Questo cambio di prospettiva dovrà portare ad individuare sistemi di valutazione integrata e non settoriale, in grado di verificare i cambiamenti nello stile di vita delle persone. Si tratta dell'approccio che stanno recentemente proponendo Carr ed i suoi collaboratori per i soggetti con deficit comportamentali gravi (Carr et al. 2002), per i quali auspicano che i risultati degli interventi siano valutati non solo in relazione alla riduzione dei comportamenti-problema, ma anche in termini di relazioni sociali, produttività, opportunità, affetto e soddisfazione dei soggetti.

Sulla stessa lunghezza d'onda si colloca il concetto di valutazione autentica, proposta in Italia da Comoglio (2002a). Il modello dinamico bio-psico-sociale proposto dall'ICF alla base del concetto di salute richiama fortemente il contributo lontano nel tempo, ma opportunamente rivalutato in questi ultimi anni, fornito da Vygotskij. In un periodo non precisamente definito, ma sicuramente precedente al 1934 anno della sua morte, Vygotskij (tr. It. 1980, 1990) sottolineava che nell'analisi dello sviluppo cognitivo e, soprattutto, delle potenzialità d'apprendimento dei bambini con deficit mentali non va considerata solo la situazione rilevabile dai test ("la situazione attuale"), in quanto le effettive capacità di un individuo possano emergere soltanto nel momento in cui si instaura un rapporto interattivo tra lui e l'ambiente umano.

Il modello proposto da Vygotskij costituisce probabilmente il fondamento più solido su cui poggia l'impianto proposto dall'ICF, in quanto sottolinea come l'apprendimento sia un processo socio-educativo e che quindi richieda la compresenza di più figure (persona disabile, familiari, insegnanti, educatori, animatori, compagni, ecc). Centrale, a questo proposito, è il concetto di zona di sviluppo prossimale, il cui limite inferiore indica le capacità individuali dell'individuo e quello superiore il miglioramento che ne segue grazie all'interazione con il contesto sociale". Tratto da: Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.

## **§ 9. DSA (Legge 170 e Linee guida DSA). Modelli di qualità della vita**

### **L. 170/2010**

Cosa riconosce? *Dislessia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia quali disturbi specifici di Apprendimento o «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate e in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali*

Come avviene la diagnosi? *Su richiesta della famiglia è effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici del SSN ed è comunicata dalla famiglia alla scuola, tuttavia è compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa comunicazione alle famiglie, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA*

Quali diritti hanno gli studenti con DSA? *Di fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione, da sottoporre periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia, e di adeguate forme di verifica e valutazione anche negli Esami di Stato*

### **Linee guida DSA (12 luglio 2011)**

Dislessia: *presenta una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta*

Disgrafia e disortografia: *la prima fa riferimento al controllo degli aspetti grafici formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorio-esecutivo della prestazione; la seconda riguarda invece l'utilizzo, in fase di scrittura, del codice linguistico in quanto tale perciò si può definire come un disordine di codifica del testo scritto*

Discalculia: *riguarda l'abilità di calcolo, sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale), perciò interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica; sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo, perciò rende difficoltose le procedure esecutive implicate nel calcolo scritto*

Comorbilità: *dislessia, disgrafia e disortografia, discalculia possono coesistere nella medesima persona*

Osservazione delle prestazioni tipiche

per la dislessia: *permanere di una lettura sillabica ben oltre la metà della prima classe primaria; la tendenza a leggere la stessa parola in modi diversi nel medesimo brano; il perdere frequentemente il segno o la riga*

per disgrafia e disortografia: *presenza di errori ricorrenti, estrema difficoltà a controllare le regole ortografiche o la punteggiatura*

per la discalculia: *errori di recupero di fatti algebrici; errori di applicazione di formule; errori di applicazione di procedure; errori di scelta di strategie; errori visuospaziali, errori di comprensione semantica*

Cos'è l'individualizzazione? *Massimo sforzo per offrire forme metodologiche diversificate e flessibili d'insegnamento al fine di portare tutti al conseguimento dei livelli essenziali*

Cos'è la personalizzazione? *Massimo sforzo per offrire forme contenutistiche diversificate nell'insegnamento al fine di permettere a ciascun allievo di individuare effettivamente le proprie attitudini e, sulla base di queste, scegliere autonomamente i percorsi formativi*

Cosa sono gli strumenti compensativi? *Strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria*

Quali sono gli strumenti compensativi? *La sintesi vocale, il registratore, i programmi di video scrittura con correttore ortografico, la calcolatrice e mediatori didattici di sostegno concettuale come liste, tabelle, formulari, mappe concettuali, schemi e diagrammi di flusso*

Cosa sono le misure dispensative? *Interventi che consentono di non svolgere alcune prestazioni che risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento*

Quali sono le misure dispensative? *Letture a voce alta in classe, lettura di un lungo brano, una quota del 30% in più quale tempo di esecuzione dei compiti*

Cosa contiene il PDP? *Dati anagrafici dell'alunno; tipologia di disturbo; attività didattiche individualizzate; attività didattiche personalizzate; strumenti compensativi utilizzati; misure dispensative adottate; forme di verifica e valutazione personalizzate*

Principi per la Dislessia nella Scuola secondaria: *promuovere la capacità di comprensione del testo e poiché la decodifica, ossia la decifrazione del testo, e la sua comprensione sono processi cognitivi differenti, devono essere considerati separatamente nell'attività didattica*

Quali strategie? *Insistere sul passaggio alla lettura silente, più veloce e più efficiente, piuttosto che a voce alta; insegnare modalità di lettura che, sulla base delle caratteristiche tipografiche e dell'evidenziazione di parole chiave, consenta di cogliere il significato generale del testo, all'interno del quale poi eventualmente avviare una lettura più analitica*

Quali strumenti compensativi? *Presenza di una persona che legga gli item dei test, le consegne dei compiti, le tracce dei temi o i questionari con risposta a scelta multipla; uso di sintesi vocale, con i relativi software, anche per la lettura di testi più ampi e per una maggiore autonomia; utilizzo di libri o vocabolari digitali con docenti che producano materiali didattici in formato digitale e consentano la registrazione delle lezioni*

Quali misure dispensative? *Letture a voce alta in classe; lettura autonoma di brani la cui lunghezza non sia compatibile con il livello di abilità dell'allievo; tutte quelle attività ove la lettura è la prestazione valutata*

Quali strumenti compensativi per Disgrafia e Disortografia? *Più tempo, perché si può dover fare una doppia lettura del testo scritto; la valutazione sul contenuto disciplinare; uso di mappe o di schemi per la costruzione del testo; del computer con correttore ortografico e sintesi vocale per la rilettura; del registratore per prendere appunti.*

Quali misure dispensative? *Dispensa dalla valutazione della correttezza della scrittura; si può accompagnare o integrare la prova scritta con una prova orale attinente ai medesimi contenuti*

Principi per la Discalculia: *gestire almeno parte degli interventi in modo individualizzato; aiutare a superare l'impotenza guidando l'alunno verso l'esperienza della propria competenza; analizzare gli errori per comprendere i processi cognitivi sottesi con intervista del soggetto; pianificare in modo mirato il potenziamento dei processi cognitivi necessari*

Quali strumenti compensativi e dispensativi? *La calcolatrice, la tabella pitagorica, il formulario personalizzato, etc. sono di supporto ma non di potenziamento, in quanto riducono il carico ma non aumentano le competenze*

Principi per la didattica delle lingue straniere: *scegliere - ove possibile - una lingua che abbia una trasparenza linguistica maggiore; dare maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali; consegnare il testo scritto qualche giorno prima della lezione; potenziamento del lessico ad alta frequenza*

Quali strumenti compensativi? *Uso di audio-libri e di sintesi vocale; PC con correttore automatico e con dizionario digitale*

Quali misure dispensative? *Tempi aggiuntivi; adeguata riduzione del carico di lavoro; in caso di disturbo grave dispensa dalla valutazione nelle prove scritte sostituite con prove orali; la valutazione deve tendere a valorizzare la capacità di cogliere il senso generale del messaggio e all'efficacia comunicativa più che alla correttezza grammaticale*

Per lo studio della cultura del paese che dà origine a quella lingua: *strumenti compensativi e dispensativi impiegati per le altre materie insegnate in italiano*

Principi per la dimensione relazionale: *potenziare la percezione di autoefficacia e di autostima; adeguate iniziative per condividere con i compagni di classe le ragioni dell'applicazione degli strumenti e delle misure compensative e dispensative; clima accogliente della classe*

Cosa sono i Centri di supporto? *I 96 Centri Territoriali di Supporto che inglobano i precedenti centri per i disabili, sono dislocati su tutto il territorio nazionale e rappresentano strutture di supporto concettuale e strumentale alle scuole e alle famiglie*

## Modelli di qualità della vita (da materiali di C. Giaconi)

Il paradigma della Qualità della Vita vede la sua più completa realizzazione se si pone come criterio di orientamento delle pratiche educative e delle politiche sociali. È un approccio che vede il suo inizio con l'inizio della vita della persona e si conclude con essa in una logica sistemica finalizzata a valorizzare le opportunità della persona, l'autodeterminazione e la vita indipendente. È un costrutto che vede la sua applicazione nelle politiche pubbliche e nei servizi alla persona chiamati a valutare i livelli di QdV, per attuare interventi mirati al potenziamento dei medesimi nello Stato assistenziale e monitorare nel tempo i processi in una logica progettuale di perenne di miglioramento.

- 1) Le ricerche internazionali degli ultimi anni hanno dimostrato come la teoria multidimensionale di Schalock e Verdugo (2002) sia sempre più applicata e applicabile ad altre *sub-populations*, oltre a quella della disabilità psichica per cui è nata. Tale modello è stato ampliato nel 2010 da Schalock e collaboratori giungendo a categorizzare gli otto domini di base della QdV in tre Factors of Quality of life. Nelle traduzioni in italiano (Giaconi, 2015) si è preferito parlare di Aree trasversali della Qualità della Vita piuttosto che tradurre letteralmente in "Fattori di QdV". Le tre Aree trasversali in cui inserire gli otto domini sono le seguenti: indipendenza, partecipazione sociale e benessere secondo lo schema seguente:

<b>Fattore/Area trasversale</b>	<b>Dominio</b>
<b>Indipendenza</b>	Sviluppo personale Autodeterminazione
<b>Partecipazione</b>	Relazioni interpersonali Inclusione sociale Diritti
<b>Benessere</b>	Benessere fisico Benessere emotivo Benessere materiale

In questo approccio si riconosce che gli individui hanno dimensioni fisiche, psicologiche e spirituali e nutrono il bisogno di appartenere (Belonging), in senso fisico e in senso sociale (ai luoghi e gruppi sociali), nonché di distinguere se stessi come individui (Being), perseguendo i propri obiettivi e di fare le proprie scelte e decisioni in prospettiva futura (Becoming). Così la Qualità della Vita può essere definita da Renwick e Brown come "il grado in cui una persona usufruire a pieno delle possibilità/opportunità importanti della sua vita".

Il riferimento a tre macro-aree trasversali entro le quali enucleare il costrutto di QdV è stato ripreso da Schalock e Verdugo (2002) dall'approccio concettuale influenzato dalla tradizione umanistico-esistenziale (Bakan, 1964; Becker, 1971; Merleau-Ponty, 1945; Sullivan, 1984; Zaner, 1981) rielaborato da Renwick e Brown (1996) e noto con il nome di modello BBB di Qualità della Vita. Il godimento di importanti possibilità è letto alla luce di tre direzioni chiave, ovvero le tre aree trasversali: essere, appartenere e divenire.

L'Area trasversale "Essere" riflette "chi si è" e ha tre domini: - l'essere fisico, comprende la salute fisica, l'igiene personale, alimentazione, esercizio fisico e l'aspetto generale; - l'essere psicologico, comprende la salute psichica della persona, i meccanismi di autoregolazione, i sentimenti, le valutazioni riguardanti il sé, come l'autostima e il concetto di sé; - l'essere spirituale, si riferisce ai propri valori personali, le norme di comportamento e le credenze spirituali.

L'Area trasversale "Appartenenza" riguarda la vicinanza della persona con i suoi ambienti e ha tre domini: - l'appartenenza fisica, descrive le connessioni con gli ambienti fisici di casa, sul posto di lavoro, quartiere, scuola e comunità; - l'appartenenza sociale, sono i legami con gli ambienti sociali e l'accettazione da parte di altri soggetti, familiari, amici, colleghi di lavoro, vicini di quartiere o della comunità; - l'appartenenza alla Comunità, costituisce l'accesso alle risorse pubbliche, come ad esempio un reddito adeguato, servizi sanitari e sociali, l'occupazione, programmi educativi e ricreativi e le attività della comunità.

L'Area trasversale del "Divenire" si riferisce alle attività svolte nel corso della vita quotidiana, comprese quelle per raggiungere gli obiettivi personali, speranze e aspirazioni e si suddivide in tre domini: - il divenire pratico, descrive giorno per giorno le attività, come le attività domestiche, il lavoro retribuito, scuola o attività di volontariato; - il divenire ricreativo, comprende le attività svolte in primo luogo per il divertimento che promuovono la riduzione di stress; - il divenire evolutivo, promuove il mantenimento o il miglioramento delle conoscenze e competenze e la capacità di adattarsi al cambiamento.

2) Gli autori del modello multidimensionale, successivamente alla definizione degli otto domini e all'individuazione di alcuni esempi di indicatori, hanno letto i domini sulla base di tre sistemi, al fine di offrire traiettorie significative per le pratiche scientifiche che si occupano di Qualità della Vita. La logica utilizzata è ecologica e sistemica (Schalock e Alonso, 2002, 2010):

- il **microsistema**, si riferisce alla crescita personale e alle opportunità di sviluppo;
- il **mesosistema** riguarda le pratiche di miglioramento dei contesti, intese sia come ambienti di vita sia come progettazione di servizi e sostegni alla persona;
- il **macrosistema**, concerne le politiche sociali esistenti dunque vaglia le possibili incongruenze tra piano normativo e dei servizi e bisogni della persona.

La modulazione dei singoli domini nei tre diversi sistemi può comportare nette contrapposizioni e sviluppi contrastanti, per tali ragioni gli autori auspicano uno studio olistico del costruito della QdV che tenga conto, in maniera sinergica, della persona, dei contesti di vita, delle pratiche e delle politiche educative e sociali. Riportiamo l'esempio esplicativo proposto da Cottini (2016) "[...] se a livello individuale (microsistema) un individuo ha potuto sviluppare un insieme di abilità di vita autonoma e integrata, grazie anche ai percorsi educativi sperimentati (mesosistema), il macrosistema, ossia l'insieme delle politiche sociali, potrebbe rilevarsi non in grado di supportare tale evoluzione. Al contrario, a livello di macrosistema potremmo avere politiche che enfatizzano la dimensione inclusiva, mentre a livello di mesosistema registrare una carenza di strumenti operativi volti a promuovere tale condizione, ad esempio rendendo poco fruibili le opportunità ricreative offerte nella comunità"

3) Per utilizzare in modo proficuo il modello di Schalock e Verdugo è necessario costruire un sistema operazionalizzato (materiali tratti da Giaconi C., 2015, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano: Franco Angeli). Operazionalizzare il costruito della QdV significa dare vita al processo di definizione che si conclude con l'individuazione dei descrittori, in altre parole operazionalizzare significa rendere osservabile e misurabile la QdV. Le aree trasversali pertanto devono essere operazionalizzate, ossia formulate in forma empiricamente controllabile, allo scopo di agevolare la definizione degli interventi educativi e degli atti valutativi, come nella tabella seguente:

<b>Domini</b>	<b>Indicatori</b>
<b>Benessere emotivo</b>	Appagamento Concetto di sé Assenza di stress
<b>Benessere materiale</b>	Situazione finanziaria Occupazione Alloggio

<b>Benessere fisico</b>	Salute Attività quotidiane Tempo libero
<b>Relazioni interpersonali</b>	Interazioni Relazioni Sostegni
<b>Sviluppo personale</b>	Formazione Competenza <i>Performance</i>
<b>Autodeterminazione</b>	Autonomia Obiettivi e valori personali Scelte
<b>Inclusione sociale</b>	Integrazione e partecipazione comunitaria Ruoli all'interno della comunità Sostegni sociali
<b>Diritti</b>	Diritti umani Diritti legali

Conclusioni. Nel definire le caratteristiche del disabile secondo l'ottica suddetta, si possono seguire due vie: quella soggettiva e quella oggettiva. Per la prima si chiede direttamente al disabile come considera la sua situazione in riferimento allo specifico dominio (ciò che rientra oggi nel concetto di adattamento ragionevole). Per la seconda si assumono indicatori oggettivi dalla vita quotidiana del disabile per determinarne la sua collocazione. Onde non correre il rischio di predisporre un progetto del tutto estraneo al disabile, per lo scrivente, è preferibile, dovendo prendere delle decisioni sul suo spazio vitale, attuare una mediazione tra le due prospettive (ma non è di tale avviso il riordino normativo odierno).

**§ 10. BES (Legge 35, Direttiva per BES e Inclusione, Ccmm 06/03/13 e 22/11/13). La valutazione e le competenze (DLvo 62/2017, DM 742/17 e Linee guida)**

**L. 35/2012**

*Cosa istituisce? Nell'organico dell'autonomia è compresa una dotazione d'insegnanti anche per l'integrazione dei BES*

**Direttiva per BES e Inclusione**

*A quali principi s'ispira? All'integrazione secondo il modello italiano che a più di trent'anni dalla 517 è in grado di affrontare le criticità emerse superando la discriminazione disabili/ non disabili*

*per definire il problema dei BES, giacché ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali*

*Chi sono BES? Portatori di Disturbi evolutivi specifici, cioè oltre ai DSA, anche i deficit del linguaggio, le disprassie e i deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD o DDAI), mentre il funzionamento intellettuale limite è un caso di confine fra disabilità e disturbo specifico*

*Differenza BES e Disabili: i disturbi evolutivi specifici non vengono o possono non venir certificati ai sensi della legge 104/92, ma devono usufruire dei principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003, istitutiva della scuola autonoma*

*Quali condizioni per ADHD? Ha una causa neurobiologica e genera difficoltà di pianificazione, di apprendimento e di socializzazione con i coetanei, presentandosi spesso in comorbilità con altri disturbi (nel qual caso è certificato)*

*Quali condizioni per Funzionamento cognitivo limite (borderline o disturbo evolutivo specifico misto)? Il QI globale va dai 70 agli 85 punti e non presenta elementi di specificità, a volte è legato a fattori neurobiologici, a volte è forma lieve di difficoltà, superabile con sostegno e indirizzo della scuola*

*Quali strategie per i BES? Un percorso individualizzato e personalizzato, anche con strumenti compensativi e misure dispensative, progettato in un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti gli allievi con BES della classe, ma articolato, strumento di lavoro in itinere e documentazione per le famiglie*

*Cosa sono i Centri Territoriali di Supporto (CTS)? Scuole polo provinciali, punti di riferimento per le scuole che, in coordinamento con Province, Comuni, Servizi Sanitari e Associazioni, tramite un'équipe di docenti specializzati, fanno supporto strumentale con risorse tecnologiche disponibili e consulenza specifica sulla didattica dell'inclusione, raccogliendone anche le buone pratiche. Predispongono e aggiorna un proprio sito web*

*Cosa sono i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI)? Altre scuole polo a livello di distretto sociosanitario, punti di contatto e di riferimento per tutte le problematiche inerenti i BES. Predispongono e aggiornano un proprio sito web*

### **Cm 06/03/13**

*Cosa specifica sul PDP? È l'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con BES, deliberata in Consiglio di classe e firmata dal Dirigente scolastico (o da un docente delegato), dai docenti e dalla famiglia*

*Cosa dice circa la certificazione di DSA emessa da struttura privata? Nelle more del rilascio della certificazione da parte di strutture pubbliche o accreditate – di adottare preventivamente le misure previste dalla Legge con il PEP*

*Per svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale? Dovranno essere individuati come BES sulla base di elementi oggettivi (segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche*

*Per alunni di origine straniera di recente immigrazione? Percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che strumenti compensativi e misure dispensative, da monitorare affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario, e non si può accedere alla dispensa dalle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato, anche se le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado possono essere utilizzate per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso*

*delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima*

*Cos'è il GLI? Il Gruppo di lavoro per l'inclusione, comprensivo del GLHI e docenti esperti dei BES che deve elaborare la proposta di Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico, partendo da un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione, per definire un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche. Costituisce l'interfaccia della rete dei CTS*

*A cosa serve il PAI? Deliberato in Collegio dei Docenti e inviato ai competenti Uffici per la richiesta dell'organico di sostegno e di assegnazione delle risorse di competenza degli altri Enti, viene*

*adattato a settembre, in relazione alle risorse effettivamente assegnate, e utilizzato dal Dirigente scolastico per l'assegnazione funzionale definitiva delle risorse*

*Quando il POF è inclusivo? Se dichiara un concreto impegno programmatico per l'inclusione, criteri e procedure di utilizzo "funzionale" delle risorse professionali e l'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione*

### **Cm 22/11/13**

*Cosa specifica sul PDP? La rilevazione di una semplice difficoltà d'apprendimento non dovrebbe dare luogo ad un percorso individualizzato con PDP; comunque il CC è autonomo nella decisione da verbalizzare. Per gli alunni stranieri, poi, si può procedere col PDP solo in casi straordinari, per non farlo divenire elemento discriminatorio*

*Sul PAI? È momento di riflessione sull'inclusione di tutta la scuola da cui deve emergere la consapevolezza sulle problematiche che possa orientare l'azione dell'Amministrazione*

*Sul GLI? Tutte le indicazioni organizzative sono suggerimenti, ma si sa che l'organizzazione del gruppo e dello svolgimento del suo compito è di competenza della scuola*

### **La valutazione e le competenze**

Con l'avvio della dimensione dell'autonomia funzionale delle scuole (Art. 21 della Legge 59/97 e DPR 275/99, Regolamento) il processo di programmazione, così avvertito da Boselli, viene sostanzialmente (o forse meglio ancora soltanto nominalmente, seppur in un contesto diverso) modificato col concetto di progettazione, già proposto nel 1983 (M. Pellerey, *Progettazione didattica*, SEI Torino 1983), perché *"la programmazione è espressione del modello lineare o del controllo ... la progettazione, invece, è espressione dell'autonomia e della complessità e assume il punto di vista reticolare"* (D. Cristanini, *Progettazione*, in Voci della scuola n. 1, Tecnodid Napoli 2002) e nella sostanza, cancellate le prospettive introdotte in prima applicazione con le Indicazioni e le Raccomandazioni di Bertagna, vengono introdotte le competenze al posto degli obiettivi.

Le competenze segnano, dunque il passaggio dalla scuola della programmazione a quella della progettazione. Cosa siano le competenze è un problema a cui si sono applicati molti, generando una grande confusione, tuttavia, pur nate come saper fare nella formazione professionale (con distinzione di competenze di base, trasversali e tecnico - professionali), nella scuola hanno assunto una dimensione più ampia e sono state definite come l'atto di utilizzare e padroneggiare conoscenze, abilità e atteggiamenti in modo intenzionale al fine di affrontare e risolvere un compito anche (parzialmente) nuovo.

Le competenze si valutano in un modo un po' diverso dagli obiettivi, mediante rubriche e, posto che siano stati già fissati standard d'apprendimento (come si possono intendere i traguardi e gli obiettivi d'apprendimento delle Indicazioni nazionali), dopo aver declinati gli standard terminali del proprio ciclo di studi in standard della propria scuola (pubblicati nel PTOF e secondo la procedura descritta in "Struttura diacronica della valutazione scolastica" del § 3, pur ancora nell'ottica della programmazione), secondo Comoglio (M. Comoglio, *Valutazione autentica*, in Voci della scuola n. VI, Tecnodid Napoli 2007) il docente, per definire una rubrica, deve:

- *chiarificare standard e attese riguardo alla qualità, al valore o al pregio di una risposta, di un prodotto o di una prestazione*
- *predisporre una prestazione autentica che sia in grado di mostrare con evidenza se gli obiettivi e gli standard, dopo il processo di insegnamento/apprendimento, siano stati raggiunti*
- *preparare un sistema di criteri (le rubriche) che modulano la competenza manifestata dallo studente nella prestazione richiesta*
- *rendere pubblici i criteri di valutazione prima che la prestazione sia eseguita*
- *progettare un allineamento dell'istruzione agli standard desiderati.*

L'allineamento di cui parla Comoglio consiste nella ricerca di diversi compiti nell'intento di coprire tutte le sfaccettature della competenza in questione secondo una progressione gerarchica. Noi l'avevamo prevista nella progettazione d'istituto come definizione dei profili di competenza, cioè all'inizio della programmazione, ma nulla vieta che una volta definite in via di massima le

competenze biennali, annuali e tri o quadri-mestrali, si possa poi passare a questa analisi per assicurare un vero apprendimento in profondità (autentico).

Ma Comoglio parla quando il profilo di competenza terminale di ciclo proposto da Bertagna era stato improvvidamente cancellato e al suo posto con le indicazioni per il ciclo primario di Fioroni del 2007 erano stati introdotti i traguardi di sviluppo delle conoscenze (*posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre a quattordici anni, rappresentano riferimenti obbligatori per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno*) e gli obiettivi di apprendimento (*definiti in relazione al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria, sono passaggi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni*), sovvenendo così (autoritariamente) al compito del docente (quindi l'autonomia vera, come dice Boselli, era quella che c'era prima dell'autonomia).

Intanto però la Legge 27 dicembre 2006, n. 296, all'articolo 1, comma 622 dice che: *"L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d'età"*. Dunque la separatezza tra il campo dell'istruzione (titoli di studio) e formazione professionale (qualifiche professionali) è definitivamente caduta (come diceva la legge delega 28 marzo 2003, n. 53). E perciò con il D.M. 9 del 27 gennaio 2010 si afferma la necessità di certificare le competenze acquisite dagli studenti che completano il proprio ciclo decennale di studi. Questo fatto rappresenta una novità per la scuola italiana, che è chiamata a valutare non solo le conoscenze (sapere) e le abilità (saper fare e applicare regole) degli studenti, ma anche le loro competenze in contesti reali o verosimili anche nuovi.

Poi, o meglio intanto, sono, arrivate le competenze europee. Il Parlamento Europeo e il Consiglio d'Europa (2006/962/CE) hanno introdotto per la prima volta il concetto di competenze chiave nella Raccomandazione intitolata "Quadro comune europeo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente". Tale quadro definisce le competenze che sono necessarie ai cittadini per la propria realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, per promuovere la coesione sociale e anche l'occupabilità degli Stati Europei. Queste competenze chiave (chiamate anche, per comodità, "Competenze Europee") devono essere acquisite in ambienti di educazione formale e informale, soprattutto nella scuola. Sono state inizialmente suddivise in 8 macro-categorie:

- 1- comunicazione nella madrelingua,
- 2- comunicazione nelle lingue straniere,
- 3- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia,
- 4- competenza digitale,
- 5- "imparare a imparare" (competenza metacognitiva)
- 6- competenze sociali e civiche,
- 7- spirito di iniziativa,
- 8- consapevolezza ed espressione culturale.

A seguito della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, il Ministero della Pubblica Istruzione, con il decreto n. 139 del 22/08/2007, ha individuato le "competenze chiave di cittadinanza" che, di fatto, rappresentano la declinazione italiana delle competenze europee. Il loro raggiungimento, insieme alle competenze definite negli assi culturali, consente, secondo la normativa attuale, l'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Le otto competenze chiave di cittadinanza sono così definite dal DM 139/2007:

- imparare ad imparare: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro;
- progettare: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le

relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti;

- comunicare:
  - comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
  - rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
- collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri;
- agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità;
- risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline;
- individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica;
- acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

La valutazione delle competenze da certificare in esito all'obbligo di istruzione, «è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche» (articolo 1, comma 2, del D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122) ed è effettuata dai consigli di classe per tutte le competenze elencate nel modello di certificato, allo scopo di garantirne la confrontabilità. Il modello adottato costituisce una prima risposta alle esigenze di trasparenza e comparabilità dei risultati conseguiti dagli studenti, a seguito della valutazione condotta collegialmente dai consigli di classe sulla base delle proposte dei singoli insegnanti e dei risultati di misurazioni valide e affidabili. Nelle competenze sono coinvolte tutte le discipline: il processo che porta alla certificazione, d'altronde, è competenza del consiglio di classe e quindi frutto di una operazione e decisione di tipo collegiale.

Il modello di certificato, che è unico sul territorio nazionale, infatti, contiene la scheda riguardante competenze di base e relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione agli assi culturali che raggruppano le diverse discipline, con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza, di cui all'allegato 1 al Regolamento n. 139 del 22 agosto 2007. I consigli delle seconde classi della scuola secondaria superiore, al termine delle operazioni di scrutinio finale, compilano per ogni studente la suddetta scheda, che è conservata agli atti dell'istituzione scolastica.

Il modello prevede che si debba indicare il livello raggiunto per ciascuno dei seguenti assi:

- asse dei linguaggi (lingua italiana, lingua straniera, linguaggi non verbali)
- asse matematico
- asse scientifico-tecnologico
- asse storico-sociale

Per ciascuno di essi va specificato il livello raggiunto, distinto in:

- LIVELLO BASE
- LIVELLO INTERMEDIO
- LIVELLO AVANZATO

Nel caso non sia stato raggiunto il livello base, viene riportata la dicitura LIVELLO BASE NON RAGGIUNTO, con l'indicazione della relativa motivazione (di cui si fa menzione anche nel verbale della riunione di scrutinio).

Ma poi le competenze europee sono state ulteriormente rivisitate il 22 maggio 2018 dal Consiglio dell'Unione Europea che, richiamandosi alla propria Raccomandazione del 2006, ha deciso di puntare l'accento su temi particolarmente importanti nella moderna società: lo sviluppo sostenibile e le competenze imprenditoriali, ritenute indispensabili per "assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti" (cfr. M. Caratù, *Quali sono le competenze chiave e quelle trasversali? La base della formazione europea*). Dall'ultima classificazione si ha dunque una lista definitiva delle competenze chiave da acquisire a scuola e da certificare al termine del ciclo primario secondo le Linee Guida e i modelli per la certificazione delle competenze degli studenti al termine della scuola primaria<sup>2</sup> e della scuola secondaria di primo grado (DM 742/17):

- 1- competenza alfabetica funzionale
- 2- competenza multilinguistica
- 3- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria,
- 4- competenza digitale,
- 5- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare,
- 6- competenza in materia di cittadinanza,
- 7- competenza imprenditoriale,
- 8- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Da ultimo dunque, come detto, il DM 742/17 ha definito il modello della certificazione per il primo ciclo secondo la materia e le linee guida (del 9 gennaio 2018) come trattate dal DLvo 62/17, perciò oggi a distanza di due anni gli studenti si ritrovano a essere certificati la prima volta sui "traguardi di competenza" immersi nelle (nuove) competenze europee al termine della scuola secondaria di I grado e una seconda, al termine del biennio delle superiori, con riguardo alle competenze di cittadinanza immerse nei relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione agli assi culturali che raggruppano le diverse discipline.

Siamo in attesa poi che sia elaborato il modello certificativo delle competenze al termine dell'Esame di Stato del II ciclo, previsto dal DPR 323/98 (Regolamento sul Nuovo Esame di Stato ex Legge 425/97) e mai prodotto. Sempre che non lo sia il curriculum della studentessa e dello studente allegato al diploma finale (DLvo 62/2017). In questo curriculum, infatti, sono riportate le discipline ricomprese nel piano degli studi con l'indicazione del monte ore complessivo destinato a ciascuna di esse. In una specifica sezione sono indicati, in forma descrittiva, i livelli di apprendimento conseguiti nelle prove scritte a carattere nazionale dell'Invalsi, distintamente per ciascuna delle discipline oggetto di rilevazione e la certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese. Sono altresì indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche

---

<sup>2</sup> Recentemente è stata introdotta nella scuola primaria una nuova modalità di valutazione per giudizi mediante una scheda apposita. A decorrere dall'anno scolastico 2020/2021 la valutazione periodica e finale degli apprendimenti è espressa, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali, compreso l'insegnamento trasversale di educazione civica, attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione, nella prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti. I giudizi descrittivi sono riferiti agli obiettivi oggetto di valutazione definiti nel curriculum d'istituto e sono correlati a differenti livelli di apprendimento. Si ricorda che tale modalità (OM. 172/20) continua a prevedere che la valutazione dei disabili venga riferita al PEI e sono pertanto gli obiettivi didattici e disciplinari indicati nella sezione 8 del modello nuovo PEI - in particolare al punto 8.3 sulla progettazione disciplinare - che andranno riportati nella scheda, selezionando eventualmente i più significativi o riorganizzandoli, se ritenuto necessario, che costituiscono i parametri di riferimento. La scheda di valutazione è un documento - va sottolineato - che riguarda istituzione scolastica e famiglia; ed è un documento che, per essere utile, deve rappresentare la situazione reale. Tale modalità non modifica la certificazione di competenze da definire al termine della scuola primaria.

professionali acquisite e le attività culturali, artistiche e di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico nonché le attività di alternanza scuola-lavoro ed altre eventuali certificazioni conseguite, ai sensi di quanto previsto dall'articolo 1, comma 28, della legge 13 luglio 2015, n. 107, anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro.

**SISTEMAZIONE FINALE.** Questa situazione che si è sviluppata nel tempo con differenti modalità certificative anche in relazione ad obsolete competenze chiave di cittadinanza europee, non era evidentemente più consona, perciò da ultimo col DM. n. 14 del 30-01-2024 sono state unificate tutte le modalità alle diverse scadenze interessate.

### **DLvo 62/2017 (in rosso elaborazioni dell'autore)**

Quali l'oggetto e la finalità della valutazione e della certificazione? *La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze. ...*

*La valutazione del comportamento si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Lo Statuto delle studentesse e degli studenti, il Patto educativo di corresponsabilità e i regolamenti approvati dalle istituzioni scolastiche ne costituiscono i riferimenti essenziali.*

*Ciascuna istituzione scolastica può autonomamente determinare, anche in sede di elaborazione del piano triennale dell'offerta formativa, iniziative finalizzate alla promozione e alla valorizzazione dei comportamenti positivi delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, al coinvolgimento attivo dei genitori e degli studenti, in coerenza con quanto previsto dal regolamento di istituto, dal Patto educativo di corresponsabilità e dalle specifiche esigenze della comunità scolastica e del territorio.*

Quale certificazione di competenza nel primo ciclo? *La certificazione descrive lo sviluppo dei livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza progressivamente acquisite dalle alunne e dagli alunni, anche sostenendo e orientando gli stessi verso la scuola del secondo ciclo.*

*La certificazione è rilasciata al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione.*

*I modelli nazionali per la certificazione delle competenze sono emanati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sulla base dei seguenti principi:*

- a) riferimento al profilo dello studente nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione;*
- b) ancoraggio alle competenze chiave individuate dall'Unione europea, così come recepite nell'ordinamento italiano;*
- c) definizione, mediante enunciati descrittivi, dei diversi livelli di acquisizione delle competenze;*
- d) valorizzazione delle eventuali competenze significative, sviluppate anche in situazioni di apprendimento non formale e informale;*
- e) coerenza con il piano educativo individualizzato per le alunne e gli alunni con disabilità;*
- f) indicazione, in forma descrittiva, del livello raggiunto nelle prove a carattere nazionale di cui all'articolo 7, distintamente per ciascuna disciplina oggetto della rilevazione e certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese.*

Quale valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità e disturbi specifici di apprendimento?

*La valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità certificata frequentanti il primo ciclo di istruzione è riferita al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base dei documenti previsti dall'articolo 12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992 n. 104; trovano applicazione le disposizioni di cui sopra.*

*Nella valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità i docenti perseguono l'obiettivo dello sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.*

*L'ammissione alla classe successiva e all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione avviene secondo quanto disposto dal presente decreto, tenendo a riferimento il piano educativo individualizzato.*

*Le alunne e gli alunni con disabilità partecipano alle prove standardizzate dell'Invalsi. Il consiglio di classe o i docenti contitolari della classe possono prevedere adeguate misure compensative o dispensative per lo svolgimento delle prove e, ove non fossero sufficienti, predisporre specifici adattamenti della prova ovvero l'esonero della prova.*

*Per le alunne e gli alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA) certificati ai sensi della legge 8 ottobre 2010, n. 170, la valutazione degli apprendimenti, incluse l'ammissione e la partecipazione all'esame finale del primo ciclo di istruzione, sono coerenti con il piano didattico personalizzato predisposto nella scuola primaria dai docenti contitolari della classe e nella scuola secondaria di primo grado dal consiglio di classe.*

*Per la valutazione delle alunne e degli alunni con DSA certificato le istituzioni scolastiche adottano modalità che consentono all'alunno di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento conseguito, mediante l'applicazione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi di cui alla legge 8 ottobre 2010, n. 170, indicati nel piano didattico personalizzato. ...*

*Quale certificazione di competenza nel secondo ciclo? Il diploma finale rilasciato in esito al superamento dell'esame di Stato, anche in relazione alle esigenze connesse con la circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'Unione europea, attesta l'indirizzo e la durata del corso di studi, nonché il punteggio ottenuto.*

*Al diploma è allegato il curriculum della studentessa e dello studente, in cui sono riportate le discipline ricomprese nel piano degli studi con l'indicazione del monte ore complessivo destinato a ciascuna di esse. In una specifica sezione sono indicati, in forma descrittiva, i livelli di apprendimento conseguiti nelle prove scritte a carattere nazionale dell'Invalsi, distintamente per ciascuna delle discipline oggetto di rilevazione e la certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese. Sono altresì indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche e di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico nonché le attività di alternanza scuola-lavoro ed altre eventuali certificazioni conseguite, ai sensi di quanto previsto dall'articolo 1, comma 28, della legge 13 luglio 2015, n. 107, anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro.*

*Con proprio decreto il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca adotta i modelli di cui sopra.*

## **§ 11. DDLLgs 66/17 e 96/19, Variazioni principali della Legge 104**

## **DDLlgs 66/17 e 96/19 (in rosso elaborazioni dell'autore)**

Inclusione scolastica: riguarda tutti gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio; è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo.

Ambito di applicazione: Le disposizioni di cui al presente decreto < 66/17 e 96/19 > si applicano esclusivamente agli allievi con disabilità certificata ex L 104/92, al fine di promuovere e garantire il diritto all'educazione, all'istruzione e alla formazione.

Certificazione: contestualmente all'accertamento della condizione di disabilità (**invalidità civile**) su domanda presentata all'Istituto nazionale della previdenza sociale (INPS), per le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, le commissioni mediche effettuano, ove richiesto dai genitori o da chi esercita la responsabilità genitoriale, l'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica.

Tale accertamento è propedeutico alla redazione del profilo di funzionamento, predisposto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), ai fini della formulazione del Piano educativo individualizzato (PEI) facente parte del progetto individuale di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328.

Profilo di funzionamento: Il Profilo di funzionamento che ricomprende la diagnosi funzionale e il profilo dinamico-funzionale, come modificato dal presente decreto, è redatto da una unità di valutazione multidisciplinare, nell'ambito del SSN.

Successivamente all'accertamento della condizione di disabilità da parte dell'INPS, è redatto un PF secondo i criteri del modello bio-psico-sociale dell'ICF, adottata dall'OMS, ai fini della formulazione del progetto individuale, nonché per la predisposizione del PEI

a) è il documento propedeutico e necessario alla predisposizione del Piano educativo individualizzato (PEI) e del Progetto individuale;

b) definisce anche le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali utili per l'inclusione scolastica;

c) è redatto con la collaborazione dei genitori o di chi esercita la responsabilità genitoriale della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, nonché, nel rispetto del diritto di autodeterminazione nella massima misura possibile, della studentessa o dello studente con disabilità, con la partecipazione del dirigente scolastico ovvero di un docente specializzato sul sostegno didattico, dell'istituzione scolastica ove è iscritto la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente;

d) è aggiornato al passaggio di ogni grado di istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia, nonché in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona.

Come si avvia il processo d'inclusione scolastica? i genitori o chi esercita la responsabilità genitoriale trasmettono il profilo di funzionamento all'istituzione scolastica e all'ente locale competente, rispettivamente ai fini della predisposizione del PEI e del Progetto individuale, qualora questo venga richiesto.

Chi redige il Progetto individuale?: Il PI di cui alla legge 328/2000, è redatto dal competente Ente locale d'intesa con la competente Azienda sanitaria locale sulla base del PF, su richiesta e con la collaborazione dei genitori o di chi ne esercita la responsabilità. Le prestazioni, i servizi e le misure di cui al PI sono definite anche con la partecipazione di un rappresentante dell'istituzione scolastica interessata.

Cos'è il PEI? Il PEI:

a) è elaborato e approvato dal Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione;

b) tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del Profilo di funzionamento, avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori

e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS;

c) individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati;

d) esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, nonché gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e la proposta delle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione, secondo le modalità attuative e gli standard qualitativi previsti dall'accordo **in sede di Conferenza Unificata**;

e) definisce gli strumenti per l'effettivo svolgimento dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di inclusione;

f) indica le modalità di coordinamento degli interventi ivi previsti e la loro interazione con il Progetto individuale;

g) è redatto in via provvisoria entro giugno e in via definitiva, di norma, non oltre il mese di ottobre, tenendo conto degli elementi previsti nel decreto **ministeriale che ne definirà le modalità, anche tenuto conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui al presente articolo e il modello (nazionale) di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche**; è redatto a partire dalla scuola dell'infanzia ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona. Nel passaggio tra i gradi di istruzione, è assicurata l'interlocuzione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione. Nel caso di trasferimento di iscrizione è garantita l'interlocuzione tra le istituzioni scolastiche interessate ed è ridefinito sulla base delle eventuali diverse condizioni contestuali della scuola di destinazione;

h) è soggetto a verifiche periodiche nel corso dell'anno scolastico al fine di accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni.

Cos'è il PI: Ciascuna istituzione scolastica, nell'ambito della definizione del PTOF, predispone il Piano per l'inclusione (PI) che definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compreso l'utilizzo complessivo delle misure di sostegno sulla base dei singoli PEI di ogni bambina e bambino, alunna o alunno, studentessa o studente, e, nel rispetto del principio di accomodamento ragionevole, per il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica.

GLIR: presso ogni Ufficio scolastico regionale (USR) è istituito il Gruppo di lavoro interistituzionale regionale (GLIR) con compiti di: a) consulenza e proposta all'USR per la definizione, l'attuazione e la verifica degli accordi di programma, con particolare riferimento alla continuità delle azioni sul territorio, all'orientamento e ai percorsi integrati scuola-territorio-lavoro; b) supporto ai Gruppi per l'inclusione territoriale (GIT); c) supporto alle reti di scuole per la progettazione e la realizzazione dei Piani di formazione in servizio del personale della scuola

GIT: Per ciascun ambito territoriale provinciale, ovvero a livello delle città metropolitane, è costituito il Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT). Il GIT è composto da personale docente esperto nell'ambito dell'inclusione, anche con riferimento alla prospettiva bio-psico-sociale, e nelle metodologie didattiche inclusive e innovative. Il GIT è nominato con decreto del direttore generale dell'ufficio scolastico regionale ed è coordinato da un dirigente tecnico o da un dirigente scolastico che lo presiede. Il GIT conferma la richiesta inviata dal dirigente scolastico all'ufficio scolastico

regionale relativa al fabbisogno delle misure di sostegno ovvero può esprimere su tale richiesta un parere difforme.

Il GIT, che agisce in coordinamento con l'ufficio scolastico regionale, supporta le istituzioni scolastiche nella definizione dei PEI secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF, nell'uso ottimale dei molteplici sostegni disponibili, previsti nel Piano per l'Inclusione della singola istituzione scolastica, nel potenziamento della corresponsabilità educativa e delle attività di didattica inclusiva.

Per lo svolgimento di ulteriori compiti di consultazione e programmazione delle attività nonché per il coordinamento degli interventi di competenza dei diversi livelli istituzionali sul territorio, il GIT è integrato:

- a) dalle associazioni maggiormente rappresentative delle persone con disabilità nell'inclusione scolastica;
- b) dagli enti locali e dalle aziende sanitarie locali.

GLI: Presso ciascuna istituzione scolastica è istituito il Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI). Il GLI è composto da docenti curricolari, docenti di sostegno e, eventualmente da personale ATA, nonché da specialisti della Azienda sanitaria locale e del territorio di riferimento dell'istituzione scolastica. Il gruppo è nominato e presieduto dal dirigente scolastico ed ha il compito di supportare il collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'inclusione nonché i docenti contitolari e i consigli di classe nell'attuazione dei PEI.

In sede di definizione e attuazione del Piano di inclusione, il GLI si avvale della consulenza e del supporto degli studenti, dei genitori e può avvalersi della consulenza dei rappresentanti delle associazioni delle persone con disabilità maggiormente rappresentative del territorio nell'inclusione scolastica. In sede di definizione dell'utilizzazione delle risorse complessive destinate all'istituzione scolastica ai fini dell'assistenza di competenza degli enti locali, alle riunioni del GLI partecipa un rappresentante dell'ente territoriale competente, secondo quanto previsto dall'accordo **in sede di Conferenza Unificata**.

Al fine di realizzare il Piano di inclusione e il PEI, il GLI collabora con il GIT di cui **sopra** e con le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio. Al fine della definizione dei PEI e della verifica del processo di inclusione, compresa la proposta di quantificazione di ore di sostegno e delle altre misure di sostegno, tenuto conto del profilo di funzionamento, presso ogni Istituzione scolastica sono costituiti i Gruppi di lavoro operativo per l'inclusione dei singoli alunni con accertata condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica. Ogni Gruppo di lavoro operativo è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare.

All'interno del Gruppo di lavoro operativo, di cui al comma 10, è assicurata la partecipazione attiva degli studenti con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica nel rispetto del principio di autodeterminazione.

CTS: il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca indica modalità di riconoscimento di «scuole polo» che svolgono azioni di supporto e consulenza con le reti del territorio per la promozione di ricerca, sperimentazione e sviluppo di metodologie ed uso di strumenti didattici per l'inclusione.

Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca **saranno** individuate, quali Centri territoriali di supporto (CTS), istituzioni scolastiche di riferimento per la consulenza, formazione, collegamento e monitoraggio a supporto dei processi di inclusione, per lo sviluppo, la diffusione e il miglior utilizzo di ausili, sussidi didattici e di nuove tecnologie per la disabilità. I CTS, al fine di ottimizzare l'erogazione del servizio, attivano modalità di collaborazione con i GIT per il supporto alle scuole del territorio per i processi di inclusione.

Individuazione e assegnazione delle misure di sostegno: in attuazione di quanto previsto dall'articolo 15, commi 4 e 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, il dirigente scolastico, sulla base del PEI di ciascun alunno, raccolte le osservazioni e i pareri del GLI, sentito il GIT, tenendo conto delle risorse didattiche, strumentali, strutturali presenti nella scuola, nonché della presenza di altre misure di sostegno, al fine di realizzare un ambiente di apprendimento favorevole allo sviluppo dell'autonomia delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, invia all'ufficio scolastico regionale la richiesta complessiva dei posti di sostegno.

*L'ufficio scolastico regionale assegna le risorse nell'ambito di quelle dell'organico dell'autonomia per i posti di sostegno.*

*Il dirigente scolastico, in tempo utile per l'ordinario avvio dell'anno scolastico, trasmette, sulla base dei PEI, di cui all'articolo 7, comma 2, la richiesta complessiva delle misure di sostegno ulteriori rispetto a quelle didattiche agli enti preposti, i quali, relativamente all'assegnazione di dette misure, attribuiscono le risorse complessive secondo le modalità attuative e gli standard qualitativi previsti nell'accordo **in sede di Conferenza Unificata**.*

## **§ 12. Esami di stato**

La legge istitutiva del sistema nazionale di Istruzione e formazione dopo il conferimento dell'autonomia (L. 53/03) prevede, come dice la Costituzione all'articolo 33 (è prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale), che al termine dei cicli si tenga un esame di stato. Infatti ribadisce: "Il primo ciclo di istruzione si conclude con un esame di Stato, il cui superamento costituisce titolo di accesso al sistema dei licei e al sistema dell'istruzione e della formazione professionale ... I licei si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica; l'ammissione al quinto anno dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore ... I titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza".

In tal senso le normative che riguardano i due esami finali di ciclo primario e secondario prevedono una norma originaria fondamentale a cui poi fanno riferimento le normative annuali di attuazione che talvolta modificano per completarlo, senza però snaturarlo, il dettato originale. Per

l'esame terminale del ciclo primario la norma fondamentale è il DM 26 agosto 1981, sui criteri orientativi per gli esami di licenza media, con l'integrazione del DM 10 dicembre 1984 per l'esame dei disabili secondo le precisazioni dell'Ordinanza ministeriale 90/2001 e del DPR 122/2009 che riporta gli adempimenti per disabili e dsa e con gli adattamenti previsti dal DLgs 13 aprile 2017, n. 62 che indica le norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107, come riviste sostanzialmente dal DM 741 del 3 ottobre 2017 su l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione. A questa complessiva norma primaria poi fa seguito l'ordinanza ministeriale annuale che riporta i riferimenti attuativi specifici per quell'anno e le eventuali circolari esplicative.

Per l'esame terminale del secondo ciclo la norma fondamentale è costituita dalla Legge 425/1997 istitutiva e dal suo regolamento il DPR 323/1999 con le precisazioni ancora dell'Ordinanza Ministeriale 90/2001 e del DPR 122/2009 che riporta gli adempimenti per disabili e dsa e con gli ulteriori adattamenti previsti dal DLgs 13 aprile 2017 n. 62, già citato, con le specificazioni del DM 769 del 26 novembre 2018 sui quadri di riferimento e sulle griglie di valutazione per la redazione e lo svolgimento della prima e della seconda prova scritta dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione, definiti, rispettivamente per la prima e la seconda prova, agli allegati A e B. A questa complessiva norma primaria poi fanno seguito i decreti relativi alle prove scritte e l'ordinanza ministeriale annuale che riporta i riferimenti attuativi specifici per quell'anno più le eventuali circolari esplicative.

Vista la complessità della normativa sugli esami di stato:

per ciò che riguarda disabili e DSA ammessi all'esame finale del ciclo primario teniamo presente la specificazione definita dagli articoli 13 dell'OM 90/2001 e 5 e 14 del DM 741 del 3 ottobre 2017, dopo aver inquadrato il significato dell'esame finale ai sensi della norma fondativa.

Per ciò che riguarda disabili e DSA ammessi all'esame finale del ciclo secondario teniamo presenti l'art. 17 dell'OM 90/2001 e l'art. 20 del DLgs 13 aprile 2017 n. 62.

### **Esame conclusivo ciclo primario**

#### **DDMM 26 agosto 1981 e 10 dicembre 1984**

Quale caratteristica principale? *L'aspetto fondamentale di questo esame deve essere la sua caratterizzazione educativa ... L'esame di licenza media avrà, pertanto, il carattere di un bilancio sia dell'attività svolta dall'alunno sia dell'azione educativa e culturale compiute dalla scuola, anche per una convalida del giudizio sull'orientamento.*

Come realizzare tale caratteristica? *In questo quadro viene rafforzata - anche nel momento finale - la funzione coordinatrice del consiglio di classe che dovrà indicare, nella fase immediatamente preparatoria all'esame di licenza, in piena coerenza con i fini della programmazione educativa e didattica attuata nel corso del triennio, anche i criteri essenziali del colloquio. Viene confermata, pertanto, l'importanza della relazione finale del consiglio di classe, la quale deve presentare - in armonia con i nuovi criteri e metodi di valutazione - l'indicazione dei programmi effettivamente svolti, le linee didattiche seguite, gli interventi effettuati - compresi quelli eventuali di sostegno e di integrazione - e la sintesi di quanto la programmazione educativa e didattica, impostata nel triennio, ha via via ipotizzato, verificato e vagliato.*

Per gli alunni disabili: *La chiarezza e la precisione dei giudizi di ammissione costituisce, quindi, un'essenziale condizione per il corretto svolgimento delle prove d'esame. Ciò va particolarmente sottolineato per quegli allievi riconosciuti, secondo le norme vigenti, portatori di handicaps che vengono ammessi a sostenere le prove di esame. ... dovrà indicare per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte nel quadro di una programmazione educativa e didattica che, ispirandosi al criterio della massima individualizzazione, abbia consentito la elaborazione di piani di studio adeguati per contenuti e metodologie alle specifiche differenziate situazioni, anche con possibilità, quindi, di parziale sostituzione dei contenuti programmatici di talune discipline.*

*Per gli allievi di cui sopra che abbiano seguito, nel corso del triennio, un piano di studi che, pur rispettando il principio della individualizzazione didattica, sia però riconducibile agli obiettivi e alle finalità della scuola media, l'esame di licenza media potrà svolgersi, sia per quanto riguarda le tre prove scritte che il colloquio pluridisciplinare, con prove differenziate che, in piena coerenza con le caratteristiche dell'intervento educativo - didattico attuato nel triennio, siano idonee a valutare l'acquisizione di un livello di maturazione e di apprendimento parimenti riconducibile agli obiettivi e alle finalità della scuola media. Tali prove saranno deliberate dalla Commissione di esame su richiesta avanzata dal Consiglio di classe in sede di scrutinio finale.*

#### **DM 741/2017**

*Per gli alunni disabili e con disturbi specifici di apprendimento: Per lo svolgimento dell'esame di Stato la sottocommissione predispone, se necessario, sulla base del piano educativo individualizzato relativo alle attività svolte, alle valutazioni effettuate e all'assistenza eventualmente prevista per l'autonomia e la comunicazione, prove differenziate idonee a valutare i progressi del candidato con disabilità in rapporto ai livelli di apprendimento iniziali.*

*Le alunne e gli alunni con disabilità certificata ai sensi della legge 5 febbraio 1992, n. 104, sostengono le prove d'esame con l'uso di attrezzature tecniche e sussidi didattici, nonché ogni altra forma di ausilio professionale o tecnico loro necessario, utilizzato abitualmente nel corso dell'anno scolastico per l'attuazione del piano educativo individualizzato, di cui all'articolo 7 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, o comunque ritenuti funzionali allo svolgimento delle prove.*

*Le prove differenziate hanno valore equivalente a quelle ordinarie ai fini del superamento dell'esame di Stato e del conseguimento del diploma finale.*

*L'esito finale dell'esame di Stato viene determinato **come per gli altri candidati**.*

*Ai candidati con disabilità che non si presentano all'esame di Stato viene rilasciato un attestato di credito formativo. Tale attestato è comunque titolo per l'iscrizione e la frequenza della scuola secondaria di secondo grado ovvero dei corsi di istruzione e formazione professionale, ai soli fini del riconoscimento di ulteriori crediti formativi da valere anche per percorsi integrati di istruzione e formazione.*

*Per le alunne e gli alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA) certificati ai sensi della legge 8 ottobre 2010, n. 170, lo svolgimento dell'esame di Stato è coerente con il piano didattico personalizzato predisposto dal consiglio di classe.*

*Per l'effettuazione delle prove scritte la commissione può riservare alle alunne e agli alunni con DSA tempi più lunghi di quelli ordinari. Può, altresì, consentire l'utilizzazione di strumenti compensativi, quali apparecchiature e strumenti informatici solo nel caso in cui siano stati previsti dal piano didattico personalizzato, siano già stati utilizzati abitualmente nel corso dell'anno scolastico o comunque siano ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame di Stato, senza che venga pregiudicata la validità delle prove scritte.*

*Nella valutazione delle prove scritte, la sottocommissione, adotta criteri valutativi che tengano particolare conto delle competenze acquisite sulla base del piano didattico personalizzato.*

*Per il candidato la cui certificazione di disturbo specifico di apprendimento abbia previsto la dispensa dalla prova scritta di lingue straniere, la sottocommissione stabilisce modalità e contenuti della prova orale sostitutiva di tale prova.*

*Per il candidato la cui certificazione di disturbo specifico di apprendimento abbia previsto l'esonero dall'insegnamento delle lingue straniere, la sottocommissione predispone, se necessario, prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, con valore equivalente ai fini del superamento dell'esame di Stato e del conseguimento del diploma.*

*Per tutti i candidati con certificazione di disturbo specifico di apprendimento, l'esito dell'esame di Stato viene determinato **come per gli altri candidati***

*Nel diploma finale rilasciato al termine dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione e nei tabelloni affissi all'albo dell'istituzione scolastica non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove.*

### **Esame conclusivo ciclo secondario**

**DLvo 92/2017** (istruzione secondaria di secondo grado)

Quale caratteristica principale? *L'esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado verifica i livelli di apprendimento conseguiti da ciascun candidato in relazione alle conoscenze, abilità e competenze proprie di ogni indirizzo di studi, con riferimento alle Indicazioni nazionali per i licei e alle Linee guida per gli istituti tecnici e gli istituti professionali, anche in funzione orientativa per il proseguimento degli studi di ordine superiore ovvero per l'inserimento nel mondo del lavoro.*

*In relazione al profilo educativo, culturale e professionale specifico di ogni indirizzo di studi, l'esame di Stato tiene conto anche della partecipazione alle attività di alternanza scuola-lavoro, dello sviluppo delle competenze digitali e del percorso dello studente di cui all'articolo 1, comma 28, della legge 13 luglio 2015 n. 107.*

*L'esame di Stato tiene altresì conto delle attività svolte nell'ambito di «Cittadinanza e Costituzione»*

Per le studentesse e gli studenti con disabilità e disturbi specifici di apprendimento: *gli studenti con disabilità sono ammessi a sostenere l'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione secondo quanto disposto **per gli altri candidati**. Il consiglio di classe stabilisce la tipologia delle prove d'esame e se le stesse hanno valore equipollente all'interno del piano educativo individualizzato.*

*La commissione d'esame, sulla base della documentazione fornita dal consiglio di classe, relativa alle attività svolte, alle valutazioni effettuate e all'assistenza prevista per l'autonomia e la comunicazione, predispone una o più prove differenziate, in linea con gli interventi educativo-didattici attuati sulla base del piano educativo individualizzato e con le modalità di valutazione in esso previste. Tali prove, ove di valore equipollente, determinano il rilascio del titolo di studio conclusivo del secondo ciclo di istruzione. Nel diploma finale non viene fatta menzione dello svolgimento di prove differenziate.*

*Per la predisposizione, lo svolgimento e la correzione delle prove d'esame, la commissione può avvalersi del supporto dei docenti e degli esperti che hanno seguito la studentessa o lo studente durante l'anno scolastico.*

*La commissione potrà assegnare un tempo differenziato per l'effettuazione delle prove da parte del candidato con disabilità.*

*Alle studentesse e agli studenti con disabilità, per i quali sono state predisposte dalla commissione prove non equipollenti a quelle ordinarie sulla base del piano educativo individualizzato o che non partecipano agli esami o che non sostengono una o più prove, viene rilasciato un attestato di credito formativo recante gli elementi informativi relativi all'indirizzo e alla durata del corso di studi seguito, alle discipline comprese nel piano di studi, con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna delle valutazioni, anche parziali, ottenute in sede di esame.*

*Per le studentesse e gli studenti con disabilità il riferimento all'effettuazione delle prove differenziate è indicato solo nella attestazione e non nelle tabelle affisse all'albo dell'istituto.*

*Al termine dell'esame di Stato viene rilasciato ai candidati con disabilità il curriculum della studentessa e dello studente.*

*Le studentesse e gli studenti con disabilità partecipano alle prove standardizzate predisposte dall'INVALSI. Il consiglio di classe può prevedere adeguate misure compensative o dispensative per lo svolgimento delle prove e, ove non fossero sufficienti, predisporre specifici adattamenti della prova.*

*Le studentesse e gli studenti con disturbo specifico di apprendimento (DSA), certificato ai sensi della legge 8 ottobre 2010, n. 170, sono ammessi a sostenere l'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione secondo quanto disposto **per gli altri candidati**, sulla base del piano didattico personalizzato.*

*La commissione d'esame, considerati gli elementi forniti dal consiglio di classe, tiene in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive adeguatamente certificate e, in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati.*

*Nello svolgimento delle prove scritte, i candidati con DSA possono utilizzare tempi più lunghi di quelli ordinari per l'effettuazione delle prove scritte ed utilizzare gli strumenti compensativi previsti dal piano didattico personalizzato e che siano già stati impiegati per le verifiche in corso d'anno o comunque siano ritenuti funzionali alla svolgimento dell'esame, senza che venga pregiudicata la validità delle prove scritte. Nel diploma finale non viene fatta menzione dell'impiego degli strumenti compensativi.*

*Per i candidati con certificazione di DSA che hanno seguito un percorso didattico ordinario, con la sola dispensa dalle prove scritte ordinarie di lingua straniera, la commissione, nel caso in cui la lingua straniera sia oggetto di seconda prova scritta, sottopone i candidati medesimi a prova orale sostitutiva della prova scritta. Nel diploma finale non viene fatta menzione della dispensa dalla prova scritta di lingua straniera.*

*In casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico, la studentessa o lo studente, su richiesta della famiglia e conseguente approvazione del consiglio di classe, sono esonerati dall'insegnamento delle lingue straniere e seguono un percorso didattico differenziato. In sede di esame di Stato sostengono prove differenziate, non equipollenti a quelle ordinarie, coerenti con il percorso svolto, finalizzate solo al rilascio dell'attestato di credito formativo **di cui sopra agli studenti disabili**. Per detti candidati, il riferimento all'effettuazione delle prove differenziate è indicato solo nella attestazione e non nelle tabelle affisse all'albo dell'istituto.*

*Le studentesse e gli studenti con DSA partecipano alle prove standardizzate **come gli altri candidati**. Per lo svolgimento delle suddette prove il consiglio di classe può disporre adeguati strumenti compensativi coerenti con il piano didattico personalizzato. Le studentesse e gli studenti con DSA dispensati dalla prova scritta di lingua straniera o esonerati dall'insegnamento della lingua straniera non sostengono la prova nazionale di lingua inglese.*

### **§ 13. Adeguamenti Coronavirus**

Dai primi giorni di marzo 2020 (DPCM 4 marzo 2020) le scuole sono state chiuse su tutto il territorio nazionale per contrastare l'emergenza Covid 19 e con nota del 17 marzo il Miur dettò le prime linee sulla DAD. Poi con il decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, il Ministro regolò le misure da adottare per assicurare la conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico, prevedendo eventuali ordinanze sia per la valutazione finale e lo svolgimento degli esami di Stato ancora in situazione di straordinarietà, con ampie modifiche al DLvo 62/17, sia e soprattutto (nel testo di

conversione del 6 giugno con la legge 41) che “definiscono i criteri generali dell'eventuale integrazione e recupero degli apprendimenti relativi all'anno scolastico 2019/2020 nel corso dell'anno scolastico successivo, a decorrere dal 1° settembre 2020, quale attività didattica ordinaria”. In tal senso l'Ordinanza n 11 del 16 maggio sulle modalità di valutazione nelle classi intermedie introdusse il **PAI e il PIA**. Ulteriori note, poi, regolarono l'azione inclusiva e da ultimo anche il Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative.

### **Nota 17 marzo 2020**

Cosa si intende per attività didattica a distanza? *Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni. Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita, non cambiano il fine e i principi. Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di dare vita a un “ambiente di apprendimento”, per quanto inconsueto nella percezione e nell'esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta.*

*Il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali e l'impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l'interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali: tutto ciò è didattica a distanza.*

*Il solo invio di materiali o la mera assegnazione di compiti, che non siano preceduti da una spiegazione relativa ai contenuti in argomento o che non prevedano un intervento successivo di chiarimento o restituzione da parte del docente, dovranno essere abbandonati, perché privi di elementi che possano sollecitare l'apprendimento.*

*La didattica a distanza prevede infatti uno o più momenti di relazione tra docente e discenti, attraverso i quali l'insegnante possa restituire agli alunni il senso di quanto da essi operato in autonomia, utile anche per accertare, in un processo di costante verifica e miglioramento, l'efficacia degli strumenti adottati, anche nel confronto con le modalità di fruizione degli strumenti e dei contenuti digitali – quindi di apprendimento – degli studenti, che già in queste settimane ha offerto soluzioni, aiuto, materiali. È ovviamente da privilegiare, per quanto possibile, la modalità in “classe virtuale”*

Progettazione delle attività: *Affinché le attività finora svolte non diventino – nella diversità che caratterizza l'autonomia scolastica e la libertà di insegnamento – esperienze scollegate le une dalle altre, appare opportuno suggerire di riesaminare le progettazioni definite nel corso delle sedute dei consigli di classe e dei dipartimenti di inizio d'anno, al fine di rimodulare gli obiettivi formativi sulla base delle nuove attuali esigenze. Attraverso tale rimodulazione, ogni docente riprogetta in modalità a distanza le attività didattiche, evidenzia i materiali di studio e la tipologia di gestione delle interazioni con gli alunni e deposita tale nuova progettazione relativa al periodo di sospensione, agli atti dell'istituzione scolastica*

### **OM 11/2020**

Progettazione e criteri di valutazione: *I docenti contitolari della classe e i consigli di classe aggiornano, ove necessario, le progettazioni definite a inizio anno scolastico, al fine di rimodulare gli obiettivi di apprendimento, i mezzi, gli strumenti e le metodologie sulla base delle intervenute modalità di didattica a distanza imposte dalla contingenza sanitaria internazionale e individuano, per ciascuna disciplina, i nuclei fondamentali e gli obiettivi di apprendimento non affrontati o che necessitano di approfondimento, da conseguire attraverso il piano di integrazione degli apprendimenti (PIA)*

Quando interviene il PAI? *Gli alunni sono ammessi alla classe successiva anche in presenza di voti inferiori a sei decimi in una o più discipline, che vengono riportati nel verbale di scrutinio finale e nel documento di valutazione.*

*Per gli alunni ammessi alla classe successiva in presenza di votazioni inferiori a sei decimi*

*o comunque di livelli di apprendimento non adeguatamente consolidati, gli insegnanti contitolari della classe e il consiglio di classe predispongono il piano di apprendimento individualizzato (PAI), in cui sono indicati, per ciascuna disciplina, gli obiettivi di apprendimento da conseguire o da consolidare nonché le specifiche strategie per il raggiungimento dei relativi livelli di apprendimento.*

*Per alunni con bisogni educativi speciali? Per gli alunni con disabilità certificata ai sensi della legge 5 febbraio 1992, n. 104, si procede alla valutazione sulla base del piano educativo individualizzato, come adattato sulla base delle disposizioni impartite per affrontare l'emergenza epidemiologica. Il piano di apprendimento individualizzato ... ove necessario, integra il predetto piano educativo individualizzato.*

*Per gli alunni con disturbi specifici di apprendimento certificati ai sensi della legge 8 ottobre 2010, n. 170, la valutazione degli apprendimenti è coerente con il piano didattico personalizzato.*

*Per gli alunni con bisogni educativi speciali non certificati, che siano stati destinatari di specifico piano didattico personalizzato, si applica quanto disposto per DSA*

*Il piano di apprendimento individualizzato, ove necessario, integra il piano didattico personalizzato per gli alunni DSA e BES non certificati*

*Cos'è il PAI? Per gli alunni ammessi alla classe successiva tranne che nel passaggio alla prima classe della scuola secondaria di primo grado ovvero alla prima classe della scuola secondaria di secondo grado, in presenza di valutazioni inferiori a sei decimi, ai sensi di quanto disposto dall'articolo 2, comma 2 del DLegge 22/20 i docenti contitolari della classe o il consiglio di classe predispongono un piano di apprendimento individualizzato in cui sono indicati, per ciascuna disciplina, gli obiettivi di apprendimento da conseguire, ai fini della proficua prosecuzione del processo di apprendimento nella classe successiva, nonché specifiche strategie per il miglioramento dei livelli di apprendimento. Il piano di apprendimento individualizzato è allegato al documento di valutazione finale.*

*Cos'è il PIA? I docenti contitolari della classe o il consiglio di classe individuano, altresì, le attività didattiche eventualmente non svolte rispetto alle progettazioni di inizio anno e i correlati obiettivi di apprendimento e li inseriscono in una nuova progettazione finalizzata alla definizione di un piano di integrazione degli apprendimenti.*

*Ai sensi dell'articolo 1, comma 2 del DLegge 22/20, le attività relative al piano di integrazione degli apprendimenti, nonché al piano di apprendimento individualizzato, costituiscono attività didattica ordinaria e hanno inizio a decorrere dal 1° settembre 2020.*

*Le attività di cui al comma 3 integrano, ove necessario, il primo periodo didattico (trimestre o quadrimestre) e comunque proseguono, se necessarie, per l'intera durata dell'anno scolastico 2020/2021.*

### **Nota 15 giugno 2020**

*Per riprogettare il PEI e il PDP: i componenti dell'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, che hanno segnalato come in molti casi – circostanza confermata da numerosissime mail pervenute dalle famiglie, da ogni parte d'Italia – non siano stati ancora completati i Piani Educativi Individualizzati. L'esigenza di "riaprire i PEI", ossia di riunire i Gruppi di Lavoro Operativo per l'inclusione scolastica (GLO), al fine di completare il percorso di progettazione e verifica necessario a poter programmare – per tempo – gli interventi a partire dall'inizio del prossimo anno scolastico, è assolutamente da condividere. ...*

*La stessa attenzione – pur senza la previsione dell'insegnante di sostegno – andrà rivolta a tutti gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento o con altri bisogni educativi speciali in possesso di un Piano Didattico Personalizzato (PDP)*

### **Nota 8 giugno 2020**

Reiscrizione dell'alunno disabile al medesimo anno: l'articolo 1, comma 4-ter, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22 appena convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41, prevede che "limitatamente all'anno scolastico 2019/2020, per sopravvenute condizioni correlate alla situazione epidemiologica da COVID-19, i dirigenti scolastici, sulla base di specifiche e motivate richieste da parte delle famiglie degli alunni con disabilità, sentiti i consigli di classe e acquisito il parere del Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione a livello di istituzione scolastica, valutano l'opportunità di consentire la reiscrizione dell'alunno al medesimo anno di corso frequentato nell'anno scolastico 2019/2020 ai sensi dell'articolo 14, comma 1, lettera c), della legge 5 febbraio 1992, n. 104, limitatamente ai casi in cui sia stato accertato e verbalizzato il mancato conseguimento degli obiettivi didattici e inclusivi per l'autonomia, stabiliti nel piano educativo individualizzato" ...

L'articolo 1, comma 4-ter non parla di non ammissione, ma colloca la decisione in merito alla reiscrizione in capo al dirigente scolastico in un momento ineludibilmente successivo allo scrutinio, realizzando così una particolare fattispecie giuridica: ovvero di un alunno che, formalmente ammesso all'anno successivo, può essere, con provvedimento del DS, autorizzato alla "reiscrizione al medesimo anno di corso frequentato nell'anno scolastico 2019/2020"

### **Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative**

Cosa è possibile per i BES? Priorità irrinunciabile sarà quella di garantire, adottando tutte le misure organizzative ordinarie e straordinarie possibili, sentite le famiglie e le associazioni per le persone con disabilità, la presenza quotidiana a scuola degli alunni con Bisogni educativi speciali, in particolar modo di quelli con disabilità, in una dimensione inclusiva vera e partecipata. Per alcune tipologie di disabilità, sarà opportuno studiare accomodamenti ragionevoli, sempre nel rispetto delle specifiche indicazioni del Documento tecnico del CTS, di seguito riportate:

"Nel rispetto delle indicazioni sul distanziamento fisico, la gestione degli alunni con disabilità certificata dovrà essere pianificata anche in riferimento alla numerosità, alla tipologia di disabilità, alle risorse professionali specificatamente dedicate, garantendo in via prioritaria la didattica in presenza. Si ricorda che, in coerenza con il DPCM 17 maggio sopra riportato, non sono soggetti all'obbligo di utilizzo della mascherina gli studenti con forme di disabilità non compatibili con l'uso continuativo della mascherina. Per l'assistenza di studenti con disabilità certificata, non essendo sempre possibile garantire il distanziamento fisico dallo studente, potrà essere previsto per il personale l'utilizzo di ulteriori dispositivi. Nello specifico in questi casi il lavoratore potrà usare unitamente alla mascherina chirurgica, fatto salvo i casi sopra menzionati<sup>3</sup>, guanti in nitrile e dispositivi di protezione per occhi, viso e mucose. Nell'applicazione delle misure di prevenzione e protezione si dovrà necessariamente tener conto delle diverse disabilità presenti".

### **Sintesi sullo svolgimento degli esami di stato 2020, 2021 e 2022**

#### **Esami di stato 2019/20.**

##### **Ciclo primario**

Il D.Legge 22 dell'8 aprile 2020 (*Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di stato*) prevede che gli esami

---

<sup>3</sup> **Nota dell'autore.** Non si comprende quali siano questi casi. Ad ogni modo il DPCM 17 maggio all'articolo 9 concernente "Ulteriori disposizioni specifiche per la disabilità" dice:

*"Le attività sociali e socio-sanitarie erogate dietro autorizzazione o in convenzione, comprese quelle erogate all'interno o da parte di centri semiresidenziali per persone con disabilità, qualunque sia la loro denominazione, a carattere socio-assistenziale, socio-educativo, polifunzionale, sociooccupazionale, sanitario e socio-sanitario vengono riattivate secondo piani territoriali, adottati dalle Regioni, assicurando attraverso eventuali specifici protocolli il rispetto delle disposizioni per la prevenzione dal contagio e la tutela della salute degli utenti e degli operatori.*

*Le persone con disabilità motorie o con disturbi dello spettro autistico, disabilità intellettiva o sensoriale o problematiche psichiatriche e comportamentali o non autosufficienti con necessità di supporto, possono ridurre il distanziamento sociale con i propri accompagnatori o operatori di assistenza, operanti a qualsiasi titolo, al di sotto della distanza prevista".*

conclusivi del primo ciclo si svolgano, per tale anno scolastico, secondo nuove modalità e l'O.M. n. 9 firmata dalla Ministra Luciana Azzolina il 16 maggio 2020 ha disciplinato gli esami di Stato nel primo ciclo di istruzione per l'a.s. 2019/20 stabilendo che essi coincidono con la valutazione finale da parte del consiglio di classe (scrutinio finale).

Il decreto, dunque, prevede *“la sostituzione dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione con la valutazione finale da parte del consiglio di classe che tiene conto altresì di un elaborato del candidato, come definito dalla stessa ordinanza, nonché le modalità e i criteri per l'attribuzione del voto finale”* (art. 1, comma 4b).

Partecipano:

- studenti delle classi terze della scuola secondaria di primo grado che concludono il primo ciclo di studi per conseguire il diploma, titolo di studio necessario per passare al secondo ciclo
- candidati privatisti, ovvero agli alunni che hanno frequentato scuole non statali non paritarie, oppure si sono avvalsi di istruzione parentale, e i cui genitori hanno fornito annualmente relativa comunicazione preventiva al dirigente scolastico del territorio di residenza
- candidati frequentanti i centri Centri di Educazione degli Adulti (EDA)

Non è prevista l'ammissione per l'a.s. 2019/2020. La tematica dell'elaborato è condivisa dall'alunno con i docenti e assegnata dal consiglio di classe, tenendo conto delle sue caratteristiche personali e dei livelli di competenza e consente l'impiego di conoscenze, abilità e competenze acquisite sia durante il percorso di studi, sia in contesti di vita personale. L'elaborato consiste in un prodotto originale, coerente con la tematica assegnata e può essere realizzato dall'alunno sotto forma di:

- testo scritto,
- presentazione anche multimediale
- mappa o insieme di mappe
- filmato,
- produzione artistica
- produzione tecnico-pratica
- produzione musicale (per le scuole a indirizzo musicale).

Per gli studenti con disabilità o con disturbi specifici dell'apprendimento, l'assegnazione dell'elaborato e la valutazione finale sono condotte sulla base, rispettivamente, del piano individuale e del piano educativo personalizzato.

La data dell'invio dell'elaborato e della relativa presentazione orale vengono comunicate ai candidati dalla scuola e variano da scuola a scuola, secondo le modalità stabilite dal Dirigente scolastico. La presentazione orale si svolgerà entro la data dello scrutinio finale. Tutte le operazioni devono comunque concludersi entro il 30 giugno. Il Consiglio di Classe disporrà un momento di presentazione orale dell'elaborato, in modalità telematica, da parte di ciascun alunno davanti ai docenti del consiglio stesso. In sede di valutazione finale, il consiglio di classe tiene conto anche dell'elaborato e della relativa presentazione. L'elaborato e la sua esposizione orale saranno valutati dal Consiglio di Classe sulla base della griglia di valutazione predisposta dal Collegio dei Docenti, con l'attribuzione di un giudizio sintetico da sufficiente a ottimo.

In sede di scrutinio finale, il consiglio di classe procederà alla valutazione dell'a.s. 2019/2020 sulla base dell'attività didattica effettivamente svolta, sia in presenza sia a distanza. terminate le operazioni di scrutinio e tenuto conto delle valutazioni conseguite nelle singole discipline, della valutazione dell'elaborato e della presentazione orale, nonché del percorso scolastico triennale, il consiglio di classe attribuisce agli alunni la valutazione finale, con un giudizio sintetico da sufficiente a ottimo che verrà convertito in decimi. L'alunno consegue il diploma conclusivo del primo ciclo d'istruzione con una valutazione finale di almeno sei decimi. La valutazione finale espressa con il giudizio “ottimo” può essere accompagnata dalla lode, secondo i criteri stabiliti dal collegio dei docenti. In sede di scrutinio finale, per gli alunni che conseguono il diploma conclusivo del primo ciclo d'istruzione, il consiglio di classe redigerà il documento della certificazione delle competenze.

## **Ciclo secondario**

L'8 aprile 2020 è stato pubblicato il Decreto legge n. 22 avente ad oggetto la regolare conclusione e l'ordinario avvio dell'anno scolastico, oltre alle modalità di svolgimento degli esami di Stato in emergenza epidemiologica COVID-19. Esami ricchi di novità quest'anno: le prove scritte sono abolite e sostituite da un maxi-colloquio orale dalla durata di un'ora e suddiviso in cinque parti, cambia il sistema delle valutazioni, le 13mila commissioni d'esame sono composte da membri interni e solo il presidente esterno e una attenzione particolare sarà data alle misure di sicurezza previste dal protocollo elaborato dal Comitato tecnico-scientifico per prevenire la diffusione del contagio:

entro il 30 maggio 2020: il consiglio di classe elabora un documento che esplicita i contenuti, i metodi, i mezzi, gli spazi e i tempi del percorso formativo, i criteri, gli strumenti di valutazione adottati e gli obiettivi raggiunti, nonché ogni altro elemento che lo stesso consiglio di classe ritenga utile e significativo ai fini dello svolgimento dell'esame. Il documento del consiglio di classe è immediatamente pubblicato all'albo dell'istituto.

entro il 1° giugno 2020: i docenti delle discipline di indirizzo individuate come oggetto della seconda prova scritta assegnano gli argomenti a ciascun candidato per la creazione di uno specifico elaborato. La tipologia dell'elaborato è coerente con le predette discipline di indirizzo. I docenti possono scegliere se assegnare a ciascun candidato un argomento diverso, o assegnare a tutti o a gruppi di candidati uno stesso argomento che si presti a uno svolgimento fortemente personalizzato. L'argomento, assegnato dal consiglio di classe su indicazione dei docenti delle discipline di indirizzo, è comunicato al candidato con modalità tali da garantire la certezza della data di spedizione.

entro il 13 giugno 2020: l'elaborato è trasmesso dal candidato ai docenti delle discipline di indirizzo per posta elettronica e, in copia, anche all'indirizzo di posta elettronica istituzionale della scuola o ad altra casella mail dedicata. Nell'eventualità che il candidato non provveda alla trasmissione dell'elaborato, la discussione prevista nel quadro del colloquio si svolge comunque in relazione all'argomento assegnato; della mancata trasmissione si tiene conto in sede di valutazione della prova d'esame.

il 17 giugno 2020, ore 8:30: con l'avvio dei colloqui ha inizio la sessione dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione. È la prima volta che gli studenti rivedono i loro insegnanti in presenza e che tornano a scuola dalla fine dello scorso mese di marzo, prima della chiusura dovuta al lockdown per l'emergenza Coronavirus.

---

## **Esami di stato 2020/21**

Il Ministro dell'Istruzione, Professor Patrizio Bianchi, ha firmato le Ordinanze sugli Esami di Stato del primo e del secondo ciclo di istruzione e sulle modalità di nomina e costituzione delle Commissioni. Le Ordinanze definiscono gli Esami di giugno, tenendo conto dell'emergenza sanitaria e del suo impatto sulla vita scolastica e del Paese. Sia per il primo che per il secondo ciclo, l'Esame avrà una prova orale, in presenza, che partirà dalla discussione di un elaborato il cui argomento sarà assegnato alle studentesse e agli studenti dal Consiglio di classe nei mesi che precedono l'Esame stesso, affinché possano curarne attentamente gli sviluppi, affiancati da un loro insegnante.

Nella scuola secondaria di secondo grado l'elaborato riguarderà le discipline caratterizzanti l'indirizzo di studi. Il Ministero ha reso disponibile un'apposita pagina web con tutti i materiali dedicati agli Esami di Stato. In particolare, per il secondo ciclo, sono allegate le tabelle di conversione del credito scolastico per il terzo e quarto anno e per l'assegnazione del credito del quinto anno, le discipline caratterizzanti per ciascun indirizzo di studi, la griglia di valutazione della prova orale. Le Ordinanze contengono particolari disposizioni dedicate alle alunne e agli alunni con disabilità, con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e con altri Bisogni Educativi Speciali, prestando massima attenzione al tema dell'inclusione.

## **Esami del ciclo primario**

L'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione si svolge in presenza (fatte salve disposizioni diverse connesse all'andamento della situazione epidemiologica) nel periodo compreso tra il termine delle lezioni e il 30 giugno 2021. L'Esame prevede una prova orale a partire dalla discussione di un elaborato su una tematica che viene assegnata a ciascuna alunna e ciascun alunno dal Consiglio di classe entro il 7 maggio. L'elaborato sarà poi trasmesso dagli alunni al Consiglio di classe entro il successivo 7 giugno.

L'elaborato consiste in un prodotto originale, coerente con la tematica assegnata dal Consiglio di classe. Può essere realizzato sotto forma di testo scritto, presentazione multimediale, filmato, produzione artistica o tecnico-pratica. Coinvolge una o più discipline tra quelle previste dal piano di studi. I docenti accompagnano studentesse e studenti, supportandoli e consigliandoli, nel corso della realizzazione dei loro elaborati. Sarà un percorso condiviso che consentirà a ciascuna e ciascuno di esprimere quanto appreso. Nel corso della prova orale sono accertati i livelli di padronanza della lingua italiana, delle competenze logico matematiche, delle competenze nelle lingue straniere e delle competenze in Educazione Civica. La valutazione finale viene espressa con votazione in decimi. È possibile ottenere la lode.

L'ammissione all'Esame è deliberata dal Consiglio di classe. Con riferimento alla necessità di aver frequentato almeno tre quarti del monte ore annuale personalizzato potranno essere disposte deroghe da parte del Consiglio stesso, tenuto conto delle specifiche situazioni dovute all'emergenza epidemiologica. Nel caso di parziale o mancata acquisizione dei livelli di apprendimento in una o più discipline, il Consiglio di classe potrà deliberare, con adeguata motivazione, la non ammissione all'Esame.

## **Esami del ciclo secondario**

La sessione d'Esame ha inizio il 16 giugno alle ore 8.30. L'Esame prevede un colloquio orale, che parte dalla discussione di un elaborato il cui argomento è stato assegnato a ciascuna studentessa e a ciascuno studente dai Consigli di classe entro il 30 aprile. L'elaborato è poi trasmesso dal candidato entro il successivo 31 maggio. C'è dunque un mese per poterlo sviluppare. Ciascuna studentessa e ciascuno studente hanno però il tempo di curarlo approfonditamente grazie anche al supporto di un docente che accompagna questo percorso, aiutando ciascun candidato a valorizzare quanto appreso.

L'elaborato viene assegnato sulla base del percorso svolto e delle discipline caratterizzanti l'indirizzo di studi, che potranno essere integrate anche con apporti di altre discipline, esperienze relative ai Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento o competenze individuali presenti nel curriculum dello studente. L'elaborato può avere forme diverse, in modo da tenere conto della specificità dei diversi indirizzi di studio, della progettualità delle istituzioni scolastiche e delle caratteristiche della studentessa o dello studente, in modo da valorizzare le peculiarità e il percorso personalizzato compiuto.

Le discipline caratterizzanti l'indirizzo di studi sono state pubblicate insieme alle ordinanze. Ci sono, ad esempio, Lingua e cultura latina e Lingua e cultura greca per il Liceo classico, Matematica e Fisica per il Liceo scientifico, Lingua e cultura straniera 1 e Lingua e cultura straniera 3 per il liceo linguistico. E ancora, Scienze umane per il Liceo delle Scienze umane, Discipline pittoriche per il Liceo artistico indirizzo arti figurative Grafico-pittorico, Economia aziendale per l'Istituto tecnico settore economico indirizzo Amministrazione, finanza e marketing, Progettazione multimediale e Laboratori tecnici per l'Istituto tecnico settore tecnologico indirizzo Grafica e comunicazione, Laboratorio di servizi di accoglienza turistica e Diritto e tecniche amministrative della struttura ricettiva per l'Istituto professionale indirizzo Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera Articolazione Accoglienza turistica. Tutte le altre discipline sono pubblicate sul sito del Ministero.

Dopo la discussione dell'elaborato, il colloquio prosegue con la discussione di un testo già oggetto di studio nell'ambito dell'insegnamento di Lingua e letteratura italiana, con l'analisi di materiali (un testo, un documento, un'esperienza, un problema, un progetto) predisposti dalla commissione con trattazione di nodi concettuali caratterizzanti le diverse discipline. Ha spazio

anche l'esposizione dell'esperienza svolta nei PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento). Il candidato così può dimostrare, nel corso del colloquio, di aver maturato le competenze e le conoscenze previste nell'ambito dell'Educazione civica. La durata indicativa del colloquio è di 60 minuti.

Il credito scolastico viene attribuito fino a un massimo di 60 punti, di cui fino a 18 per la classe terza, fino a 20 per la classe quarta e fino a 22 per la classe quinta. Con l'orale vengono assegnati fino a 40 punti. La valutazione finale è espressa in centesimi, e sarà possibile ottenere la lode.

Nella conduzione dei colloqui si tiene conto delle informazioni contenute nel curriculum dello studente, che comprende il percorso scolastico, ma anche le attività effettuate in altri ambiti, come sport, volontariato e attività culturali. Il numero di candidati che sostengono il colloquio non può essere superiore a 5 per giornata; l'ordine di convocazione dei candidati avviene secondo la lettera alfabetica stabilita in base al sorteggio dalle singole commissioni.

L'ammissione dei candidati è disposta, in sede di scrutinio finale, dal Consiglio di classe. La partecipazione alle prove nazionali Invalsi, che comunque si terranno, non è requisito di accesso, e sono le istituzioni scolastiche a stabilire eventuali deroghe al requisito della frequenza, previsto per i tre quarti dell'orario individuale. Si deroga anche al monte orario previsto per i Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, che non rappresenta, anch'esso, un requisito di accesso. La commissione è interna, con il Presidente esterno.

L'Ordinanza sul secondo ciclo fa riferimento anche alle regole per i candidati esterni, che svolgeranno la prova preliminare nel mese di maggio, e comunque non oltre il termine delle lezioni, per poter accedere all'Esame di giugno. Per i candidati esterni, sono sedi di esame le istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione alle quali gli stessi sono assegnati.

## **Esami di stato 2021/22**

Ancora il ministro Patrizio Bianchi ha firmato le ordinanze che definiscono regole e procedure per l'ammissione, lo svolgimento e la valutazione degli esami di Stato 2021/22.

Per il primo ciclo, l'esame si terrà in presenza nel periodo compreso tra la fine delle lezioni e il 30 giugno 2022 e le prove saranno tre: due scritte (una di Italiano e una sulle competenze logico-matematiche; perciò non sono previste prove scritte sulle lingue straniere) e una orale (un colloquio volto a verificare anche le competenze per la lingua inglese, per la seconda lingua comunitaria e l'Educazione civica). La votazione finale resta in decimi e può essere accompagnata dalla lode; la certificazione delle competenze è redatta durante lo scrutinio finale dal consiglio di classe ed è rilasciata agli alunni che superano l'esame di Stato, ad eccezione degli alunni privatisti per i quali detta certificazione non è prevista. Per gli alunni che hanno partecipato alle prove standardizzate nazionali la certificazione delle competenze è integrata dall'Invalsi.

Per il secondo ciclo, entro il 15 maggio 2022 il consiglio della classe quinta elabora un documento che esplicita i contenuti, i metodi, i mezzi, gli spazi e i tempi del percorso formativo, i criteri, gli strumenti di valutazione adottati e gli obiettivi raggiunti, anche in ordine alla predisposizione della seconda prova, nonché ogni altro elemento che lo stesso consiglio di classe ritenga utile e significativo ai fini dello svolgimento dell'esame. Per le discipline coinvolte sono altresì evidenziati gli obiettivi specifici di apprendimento ovvero i risultati di apprendimento oggetto di valutazione specifica per l'insegnamento trasversale di Educazione civica.

Il documento indica inoltre, per i corsi di studio che lo prevedano, le modalità con le quali l'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera è stato attivato con metodologia CLIL. L'esame poi parte il 22 giugno con la prova di italiano alla quale seguono una seconda prova scritta e un colloquio. La seconda è una prova scritta sulla disciplina di indirizzo indicata dal Ministero dell'istruzione (e determinata nei contenuti secondo una procedura complessa che viene qui descritta al termine della descrizione del colloquio). Il colloquio ha poi la finalità di accertare il conseguimento del profilo educativo, culturale e professionale della studentessa o dello studente (PECUP).

Nello svolgimento dei colloqui la commissione d'esame tiene conto delle informazioni contenute nel Curriculum dello studente e verifica se l'alunno dimostra:

- a) di aver acquisito i contenuti e i metodi propri delle singole discipline, di essere capace di utilizzare le conoscenze acquisite e di metterle in relazione tra loro per argomentare in maniera critica e personale, utilizzando anche la lingua straniera;
- b) di saper analizzare criticamente e correlare al percorso di studi seguito e al PECUP, mediante una breve relazione o un lavoro multimediale, le esperienze svolte nell'ambito dei PCTO, con riferimento al complesso del percorso effettuato, tenuto conto delle criticità determinate dall'emergenza pandemica;
- c) di aver maturato le competenze di Educazione civica come definite nel curriculum d'istituto e previste dalle attività declinate dal documento del consiglio di classe. In considerazione del fatto che l'insegnamento dell'educazione civica è, di per sé, trasversale e gli argomenti trattati, con riferimento alle singole discipline, risultano inclusi nel suddetto documento, non è prevista la nomina di un commissario specifico.

Il colloquio si svolge a partire dall'analisi, da parte del candidato, del materiale scelto dalla sottocommissione, attinente alle Indicazioni nazionali per i Licei e alle Linee guida per gli istituti tecnici e professionali. Il materiale è costituito da un testo, un documento, un'esperienza, un progetto, un problema, ed è predisposto e assegnato dalla sottocommissione per tutte le classi quinte dello stesso indirizzo, articolazione, opzione presenti nell'istituzione scolastica. A tal fine i docenti titolari della disciplina oggetto della seconda prova scritta di tutte le sottocommissioni operanti nella scuola elaborano collegialmente, entro il 22 giugno, tre proposte di tracce, sulla base delle informazioni contenute nei documenti del consiglio di classe di tutte le classi coinvolte; tra tali proposte viene sorteggiata, il giorno dello svolgimento della seconda prova scritta, la traccia che verrà svolta in tutte le classi coinvolte. In questo modo la prova sarà aderente alle attività didattiche effettivamente svolte nel corso dell'anno scolastico.

## **§ 14. Il nuovo PEI**

In attuazione dell'articolo 7, comma II bis, del DLvo 66/17, come modificato dal DLvo 96/19, che dice: *“Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, da adottare entro sessanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente disposizione, sono definite le modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui al presente articolo e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche”*, alla fine del 2020 e all'inizio del 2021 sono arrivate le Linee guida, accompagnate dai diversi modelli e presentate da una nota e da un decreto che dà anche altre disposizioni qui riprese.

## **D. Interministeriale 182/20**

Scopo: adozione del modello nazionale e delle linee guida dei nuovi PEI e delle modalità di assegnazione delle misure di sostegno

Caratteristiche del PEI: come indicato dal DLvo 66/17 (modificato dal DLvo 96/19), salvo che “per realizzare un ambiente di apprendimento che promuova lo sviluppo delle facoltà degli alunni con disabilità e il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati;

Composizione del GLO: dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe e presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato. I docenti di sostegno, in quanto contitolari, fanno parte del Consiglio di classe o del team dei docenti

Partecipazione al GLO: i genitori dell'alunno, le figure professionali specifiche, interne (lo psicopedagogo, i docenti referenti per le attività di inclusione, docenti con incarico nel GLI per il supporto alla classe nell'attuazione del PEI) ed esterne all'istituzione scolastica (l'assistente all'autonomia ed alla comunicazione ovvero un rappresentante del GIT); nonché l'unità di valutazione multidisciplinare ed è assicurata la partecipazione attiva degli studenti nel rispetto del principio di autodeterminazione.

Possono essere chiamati a partecipare alle riunioni del GLO anche altri specialisti che operano in modo continuativo nella scuola con compiti medico, psico-pedagogici e di orientamento, oltre che i collaboratori scolastici che coadiuvano nell'assistenza di base. Il Dirigente scolastico può autorizzare, ove richiesto, la partecipazione di non più di un esperto indicato dalla famiglia (questa partecipazione ha valore consultivo e non decisionale) e, a inizio dell'anno scolastico, sulla base della documentazione presente agli atti, definisce, con proprio decreto, la configurazione del GLO. Il GLO elabora e approva il PEI tenendo in massima considerazione ogni apporto fornito da coloro che, in base al presente articolo, sono ammessi alla partecipazione ai suoi lavori, motivando le decisioni adottate in particolare quando esse si discostano dalle proposte formulate dai soggetti partecipanti.

Funzionamento del GLO: si riunisce entro il 30 di giugno per la redazione del PEI provvisorio e – di norma - entro il 31 di ottobre per l'approvazione e la sottoscrizione del PEI definitivo; si riunisce almeno una volta, da novembre ad aprile, per annotare le revisioni ed effettuare le relative verifiche intermedie. Si riunisce ogni anno, entro il 30 di giugno, per la verifica finale e per formulare le proposte relative al fabbisogno di risorse professionali e per l'assistenza per l'anno successivo. È validamente costituito anche nel caso in cui non tutte le componenti abbiano espresso la propria rappresentanza; le riunioni si svolgono, salvo motivata necessità, in orario scolastico, in ore non coincidenti con l'orario di lezione, anche a distanza, in modalità telematica sincrona.

Nella composizione di cui alla sua configurazione, è convocato dal Dirigente scolastico o da suo delegato, con un congruo preavviso al fine di favorire la più ampia partecipazione.

Nel corso di ciascuna riunione è redatto apposito verbale, firmato da chi la presiede e da un segretario verbalizzante, di volta in volta individuato tra i presenti.

I membri del GLO hanno accesso al PEI discusso e approvato, nonché ai verbali.

I componenti del GLO di cui alla sua composizione, nell'ambito delle procedure finalizzate all'individuazione del fabbisogno di risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza, possono accedere alla partizione del sistema SIDI – Anagrafe degli alunni con disabilità, per consultare la documentazione necessaria. Le procedure di accesso e di compilazione del PEI nonché di accesso per la consultazione della documentazione di cui, riguardante l'alunno con disabilità, sono attuate nel rigoroso rispetto del Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (RGPD, Regolamento UE n. 2016/679).

Raccordo del PEI: il GLO, oltre a prendere visione del Profilo di Funzionamento, ne fornisce una sintesi che metta in evidenza le informazioni relative alle dimensioni rispetto alle quali è necessaria un'analisi puntuale, seguita dalla progettazione di interventi specifici; nel PEI sono riportati, attraverso una sintetica descrizione, gli elementi generali desunti dal Profilo di

*Funzionamento. Qualora, nella fase transitoria di attuazione delle norme, non fosse disponibile il Profilo di funzionamento, le informazioni necessarie alla redazione del PEI sono desunte dalla Diagnosi Funzionale e dal Profilo Dinamico Funzionale.*

*Nel PEI sono esplicitate indicazioni relative al raccordo tra il PEI e il Progetto Individuale. Nel caso in cui il Progetto Individuale sia stato già redatto, al momento della predisposizione del PEI, è necessario riportare una sintesi dei contenuti e aggiungere informazioni sulle modalità di coordinamento e interazione con il PEI, tenendo conto delle considerazioni della famiglia. Nel caso in cui il Progetto Individuale sia stato richiesto e non ancora redatto, è opportuno raccogliere indicazioni utili per la redazione del Progetto.*

Quadro informativo: *il PEI prevede un “Quadro informativo” redatto a cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale ovvero di altri componenti del GLO esterni all’istituzione scolastica, relativo alla situazione familiare e alla descrizione dell’alunno con disabilità.*

*Nella scuola secondaria di secondo grado, uno specifico spazio è dedicato alla descrizione di sé dello studente, attraverso interviste o colloqui.*

Osservazione: *Al fine di individuare i punti di forza sui quali costruire gli interventi educativi e didattici, la progettazione è preceduta da attività di osservazione sistematica sull’alunno, compito affidato a tutti i docenti della sezione e della classe. Osservazione e conseguente elaborazione degli interventi per l’alunno tengono conto e si articolano nelle dimensioni:*

*a. della relazione, dell’interazione e della socializzazione*

*b. la dimensione della comunicazione e del linguaggio*

*c. la dimensione dell’autonomia e dell’orientamento*

*d. la dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell’apprendimento*

*dove individuare obiettivi ed esiti attesi; interventi didattici e metodologici, articolati in attività e strategie e strumenti.*

Attuazione della prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF nel PEI: *sono condotte dai docenti osservazioni nel contesto scolastico con indicazione delle barriere e dei facilitatori a seguito dell’osservazione sistematica dell’alunno con disabilità e della classe, avendo cura, nella scuola secondaria di secondo grado, di tener conto delle indicazioni fornite dallo studente, e sono conseguentemente indicati obiettivi didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall’intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati e di indicazioni dello studente con disabilità. Particolare cura è rivolta allo sviluppo di “processi decisionali supportati”, ai sensi della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità.*

Progettazione: *Al fine di un ampio coinvolgimento di tutta la componente docente, la progettazione didattica deve tener conto di ulteriori interventi di inclusione attuati sul percorso curricolare della classe e dell’alunno con disabilità, indicando modalità di sostegno didattico, obiettivi, strategie e strumenti nelle diverse aree disciplinari o discipline, a partire dalla scuola primaria. Nella scuola dell’infanzia tale attività di progettazione, con il concorso di tutti gli insegnanti della sezione, riguarderà interventi educativi nei diversi campi di esperienza, con l’esplicitazione di strategie e strumenti utilizzati.*

*Con riguardo alla progettazione disciplinare, è indicato se l’alunno con disabilità segue la progettazione didattica della classe, nel qual caso si applicano gli stessi criteri di valutazione; se rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate personalizzazioni in relazione agli obiettivi specifici di apprendimento e ai criteri di valutazione e, in tal caso, se l’alunno con disabilità è valutato con verifiche identiche o equipollenti; se l’alunno con disabilità segue un percorso didattico differenziato, essendo iscritto alla scuola secondaria di secondo grado, con verifiche non equipollenti; se l’alunno con disabilità è esonerato da alcune discipline di studio.*

*Nel PEI è indicato il tipo di percorso didattico seguito dallo studente, specificando se trattasi di: percorso ordinario; percorso personalizzato (con prove equipollenti); percorso differenziato; sono altresì indicati i criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi specifici, ossia se il comportamento è valutato in base agli stessi criteri adottati per la classe ovvero se è valutato in base a criteri personalizzati, finalizzati al raggiungimento di specifici obiettivi.*

*La valutazione degli apprendimenti è di esclusiva competenza dei docenti del consiglio di classe nella scuola secondaria, ovvero del team dei docenti nella scuola dell'infanzia e primaria e si svolge ai sensi della normativa vigente*

*Il PEI definisce anche gli strumenti per l'effettivo svolgimento dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di inclusione. A tal fine, nel modello di PEI è dedicato un apposito spazio alla progettazione dei suddetti percorsi, che dovrà prevedere la loro tipologia (aziendale, scolastico o altro), gli obiettivi del progetto formativo e l'indicazione delle barriere e dei facilitatori nello specifico contesto ove si realizza il percorso.*

*Relativamente agli interventi di assistenza necessari per garantire il diritto allo studio di alunni con disabilità, nel PEI sono indicati distintamente e specificamente gli interventi di Assistenza di base (per azioni di mera assistenza materiale, non riconducibili ad interventi educativi) e gli interventi di Assistenza specialistica per l'autonomia e/o la comunicazione (per azioni riconducibili ad interventi educativi). Per questi ultimi sono specificamente indicate le necessità relative all'educazione e sviluppo dell'autonomia (cura di sé, mensa e altro) nonché le necessità di assistenza per la comunicazione agli alunni privi della vista, privi dell'udito e con disabilità intellettive e disturbi del neurosviluppo.*

Organizzazione e utilizzo delle risorse: *Il PEI prevede un prospetto riepilogativo ove sia possibile desumere l'organizzazione generale del progetto di inclusione e l'utilizzo delle risorse, con indicazione delle presenze, rispettivamente: dell'alunno a scuola, delle risorse professionali impegnate nelle attività di sostegno didattico, dell'assistente all'autonomia e/o alla comunicazione, nonché delle collaboratrici o dei collaboratori scolastici impegnati nell'assistenza igienica di base, più se l'alunno è presente a scuola per l'intero orario o se si assenta in modo continuativo su richiesta della famiglia o degli specialisti sanitari, in accordo con la scuola, indicando le motivazioni; la presenza dell'insegnante per le attività di sostegno, specificando le ore settimanali; le risorse destinate agli interventi di assistenza igienica e di base; le risorse professionali destinate all'assistenza per l'autonomia e/o per la comunicazione; eventuali altre risorse professionali presenti nella scuola o nella classe; gli interventi previsti per consentire all'alunno di partecipare alle uscite didattiche, visite guidate e viaggi di istruzione organizzati per la classe; le strategie per la prevenzione e l'eventuale gestione di comportamenti problematici; le attività o i progetti per l'inclusione rivolti alla classe; le modalità di svolgimento del servizio di trasporto scolastico; eventuali interventi e attività extrascolastiche attive, anche di tipo informale, con la specifica degli obiettivi perseguiti e gli eventuali raccordi con il PEI*

Certificazione delle competenze: *il PEI prevede una sezione dedicata a note esplicative che rapportino il significato degli enunciati relativi alle Competenze di base e ai livelli raggiunti da ciascun alunno con disabilità agli obiettivi specifici del PEI, anche in funzione orientativa – nel secondo grado di istruzione – per il proseguimento degli studi di ordine superiore ovvero per l'inserimento nel mondo del lavoro*

Verifica finale: *si procede alla valutazione globale dei risultati raggiunti, tenuto conto – nella scuola secondaria di secondo grado – del principio di autodeterminazione degli studenti e delle studentesse. Contestualmente si procede all'aggiornamento delle condizioni di contesto e progettazione per l'anno scolastico successivo.*

*Partendo dall'organizzazione delle attività di sostegno didattico e dalle osservazioni sistematiche svolte, tenuto conto del Profilo di Funzionamento e del suo eventuale aggiornamento, oltre che dei risultati raggiunti, nonché di eventuali difficoltà emerse durante l'anno, il GLO propone, nell'ambito*

*di quanto previsto dal presente decreto, il fabbisogno di ore di sostegno per l'anno scolastico successivo, avendo cura di motivare adeguatamente la richiesta.*

*Il GLO procede a definire la proposta delle risorse da destinare agli interventi di assistenza igienica e di base e delle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione, per l'anno successivo. In particolare, si indica il fabbisogno di risorse da destinare agli interventi di assistenza igienica e di base e il fabbisogno di risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione, nell'ambito di quanto previsto dall'Accordo da sancire in sede di Conferenza Unificata, per l'anno scolastico successivo, specificando la tipologia di assistenza/figura professionale e il numero delle ore ritenuto necessario, al fine di permettere al Dirigente scolastico di formulare la richiesta complessiva d'Istituto delle misure di sostegno ulteriori rispetto a quelle didattiche, da proporre e condividere con l'Ente Territoriale e sono anche previste eventuali esigenze correlate al trasporto dell'alunno con disabilità da e verso la scuola*

PEI redatto in via provvisoria per l'anno scolastico successivo: redatto entro il 30 giugno per gli alunni che hanno ricevuto certificazione della condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica, allo scopo di definire le proposte di sostegno didattico o di altri supporti necessari per sviluppare il progetto di inclusione relativo all'anno scolastico successivo, il PEI provvisorio è redatto da un GLO, nominato seguendo le stesse procedure già indicate. Rispetto alla componente docenti, in caso di nuova certificazione di un alunno già iscritto e frequentante, sono membri di diritto i docenti del team o del consiglio di classe. Se si tratta di nuova iscrizione e non è stata ancora assegnata una classe, il dirigente individua i docenti che possono far parte del GLO. È prescrittiva la compilazione delle seguenti sezioni del nuovo modello di PEI:

- a. Intestazione e composizione del GLO;
- b. Sezione 1 - Quadro informativo, con il supporto dei genitori;
- c. Sezione 2 - Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento;
- d. Sezione 12 - PEI provvisorio per l'a. s. successivo;
- e. Sezione 4 - Osservazioni sull'alunno per progettare gli interventi di sostegno didattico;
- f. Sezione 6 - Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori.

*Il PEI provvisorio riporta la proposta del numero di ore di sostegno alla classe per l'anno successivo, nonché la proposta delle risorse da destinare agli interventi di assistenza igienica e di base e delle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione, per l'anno successivo, con modalità analoghe a quanto disposto **alla voce "Progettazione"**.*

Modello di Piano Educativo Individualizzato e Linee Guida: il modello di cui all'articolo 1, comma 2 è adottato dalle Istituzioni scolastiche per la redazione del PEI da parte dei GLO secondo le *allegate Linee Guida*

### **Linee Guida 2021** (in sintesi)

Indice: Introduzione, quadro generale, riferimenti normativi. Il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO). Composizione del GLO. Partecipazione delle studentesse e degli studenti. Supporto dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare. Incontri del GLO. Organizzazione degli incontri e verbalizzazione. *Si tratta di una rievocazione argomentata (e talvolta con argomentazioni non condivisibili dallo scrivente) di tutte le norme recenti fin qui già viste aggregate e integrate, anche in forma schematica (perciò molto utile per una sintesi definitiva).*

Sezioni del PEI: 1. Quadro informativo, 2. Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento, 3. Raccordo con il Progetto Individuale, 4. Osservazioni sull'alunno per progettare gli interventi di sostegno didattico, 5. Interventi sull'alunno: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità, 6. Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori, 7. Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo, 8. Interventi sul percorso curricolare: 8.1 Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), 8.2 Il percorso di studi dello studente con disabilità e la validità del titolo, 9. Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse, 10. Certificazione delle competenze con eventuali

note esplicative, 11. Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari, 12. PEI redatto in via provvisoria per l'anno scolastico successivo.

Accedere ai documenti in "<https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/>".

Profilo della progettazione: dopo il quadro della sezione 1, i modelli di nuovo PEI prevedono che il GLO definisca una sintesi descrittiva degli elementi generali desunti dal PF (o dalla DF e comunque definiti dalla unità di valutazione multidisciplinare sanitaria) sui quali si imposta il percorso programmatico della scuola (**primo scoglio**) nei quadri della sezione 2: uno per la sintesi descrittiva e uno per la classificazione secondo 4 raggruppamenti di dimensioni funzionali alla individuazione di obiettivi didattici individualizzati e personalizzati (mentre il DLgs 66/17 indica espressamente "individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie" **secondo scoglio**). Poi, dopo la sezione 3, tutti i docenti procedono nella sezione 4 all'osservazione dei punti di forza su cui definire i propri interventi didattici (in definitiva dopo aver definito le carenze desunte dal quadro della Sanità, ora si individuano le capacità residue su cui fare leva per produrre l'apprendimento) procedendo differenziatamente per ordine di scuola, da definire nella sezione 5 sempre in ordine alle 4 dimensioni già determinate.

Però con la sentenza n. 9795 del 14 settembre 2021, il Tar del Lazio ha **bocciato il Decreto Interministeriale 182/2020** recante l'adozione del modello nazionale di PEI e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità. Alla base dell'annullamento sembrano esserci le seguenti motivazioni:

- sono state dettate norme generali nuove in materia di inclusione utilizzando lo strumento del Decreto anziché, come sarebbe dovuto avvenire secondo quanto normato dal D.Lgs 66/2017, un regolamento;
- è stata prevista una composizione del GLO diversa da quella contemplata dalla normativa primaria;
- è stato previsto l'esonero di discipline per alcune categorie di studenti con disabilità.

Con la sentenza vengono annullate anche tutte le nuove modalità di determinazione del sostegno didattico in base a tabelle predeterminate (allegato C – Debito di funzionamento e allegato C 1 - Tabella per l'individuazione dei fabbisogni di risorse professionali per il sostegno e l'assistenza) che dovevano tener conto del Profilo di Funzionamento.

La sentenza esplicita le ragioni evidenziando otto censure che può essere utile tener presenti:

- violazione dell'art. 17 della legge n. 400/88 per inosservanza delle norme procedurali ivi contenute, atteso che il decreto impugnato sarebbe da qualificarsi alla stregua di un regolamento, pur se definito e adottato dalle Amministrazioni resistenti in qualità di atto amministrativo generale;
- illegittimità degli artt. 3, 4 e 20 del decreto interministeriale n. 182/2020 per violazione dell'art. 76 Cost. e dell'art. 7, co. 2-ter del d.lgs. n. 66/2020, nonché per incompetenza ed eccesso di potere, atteso che il decreto impugnato sarebbe stato autorizzato dalla normativa primaria soltanto a definire le modalità di assegnazione delle misure di sostegno ed i modelli di PEI da utilizzare, con evidente sconfinamento dalla delega di tutte disposizioni ulteriori in esso previste;
- illegittimità degli artt. 3 e 4 del decreto interministeriale n. 182/2020 e delle linee guida allegate per violazione degli artt. 3, 32, 34 e 38 Cost., degli artt. 7 e 9 del d.lgs. n. 66/2017, nonché eccesso di potere per illogicità, sviamento, contraddittorietà, disparità di trattamento e difetto di motivazione, per avere il decreto impugnato previsto una composizione del GLO diversa da quella contemplata dalla normativa primaria e per aver attribuito ex novo specifici poteri a determinati soggetti in assenza di previsioni legislative in merito;

- illegittimità dell'art. 3 del decreto interministeriale in parola e delle linee guida allegate (p. 65) per violazione dei principi in materia di inclusione, di diritto allo studio e quelli sul procedimento amministrativo, degli artt. 2, 3, 34 e 97 Cost., dell'art. 2, co. 2-ter del d.lgs. n. 66/2017 e dell'art. 1 della legge n. 20/94 in tema di responsabilità erariale, nonché incompetenza ed eccesso di potere per irragionevolezza e sviamento, con particolare riferimento alle disposizioni sulla partecipazione dei genitori al GLO, alla responsabilità erariale dei suoi componenti ed alla qualificazione delle misure di sostegno alla stregua di una "provvidenza";
- illegittimità del decreto interministeriale impugnato e dei suoi allegati per violazione di legge ed eccesso di potere per illogicità, contraddittorietà, sviamento di potere, per aver adottato gli atti in epigrafe in assenza delle prescritte linee guida ministeriali relative ai criteri sulla certificazione di disabilità in età evolutiva e sul Profilo di Funzionamento (P.F.), ossia di atti prodromici, normativamente e logicamente antecedenti rispetto alla redazione del PEI;
- illegittimità delle disposizioni sull'esonero dalle materie per gli studenti disabili per violazione dell'art. 24 della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, dell'art. 14 della C.E.D.U. e dell'art. 2 del suo Protocollo addizionale, degli artt. 3, 34 e 38 Cost, dell'art. 12, co. 4 della legge n. 104/92, dell'art. 11, co. 1-8 e dell'art. 20, co. 1-8, del d.lgs. n. 62/2017, nonché eccesso di potere per disparità di trattamento, sviamento, violazione del principio di proporzionalità ed ingiustizia manifesta;
- violazione di legge ed eccesso di potere relativamente alle disposizioni sulle concrete modalità per l'assegnazione delle risorse professionali per il sostegno e l'assistenza, con particolare riferimento a quelle relative: a) al range predeterminato di ore assegnabili, non basato su alcuna regola scientifica ed in contrasto con i principi di personalizzazione delle misure di sostegno, nonché in grado di sostituire la precedente connessione tra malattia ed ore di sostegno con un'altra, tra il "debito di funzionamento" e ore di sostegno; b) al connubio tra riduzione della discrezionalità del GLO e la sua responsabilità erariale, in palese contrasto con principi dettati dalla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo e dalla Corte Costituzionale in merito alla impossibilità di comprimere le misure di assistenza per i minori disabili per esigenze di finanza pubblica;
- illegittimità delle previsioni relative alla possibilità di frequenza con orario ridotto per i discenti disabili e di svolgere attività fuori dalla classe in appositi laboratori.

Per adempiere al dettato del TAR, allora, il MI ha emesso la Nota 17 settembre 2021, AOODGSIP 2044, con queste indicazioni:

- Composizione e funzioni del GLO: si ritiene opportuno che nel funzionamento di tale organismo non siano poste limitazioni al numero degli esperti indicati dalla famiglia, anche se retribuiti dalla stessa, considerato che diversamente si conferirebbe al dirigente scolastico un potere di autorizzazione - che ad avviso dei giudici del TAR non ha un espresso riferimento in normativa - incidente sulle garanzie procedurali delle famiglie e/o degli alunni con disabilità (Art. 3 e 4, DI 182/2020);
- Possibilità di frequenza con orario ridotto: non può essere previsto un orario ridotto di frequenza alle lezioni dovuto a terapie e/o prestazioni di natura sanitaria - con conseguente contrasto con le disposizioni di carattere generale sull'obbligo di frequenza - in assenza di possibilità di recuperare le ore perdute [Art. 13, comma 2, lettera a) DI 182/2020];
- Esonero dalle materie per gli studenti con disabilità: non può essere previsto un esonero generalizzato degli alunni con disabilità da alcune attività della classe, con partecipazione ad attività di laboratorio separate, in contrasto con le disposizioni di cui al d.lgs. n. 62/2017, in cui la possibilità di esonero è contemplata per i soli studenti con DSA (disturbi specifici dell'apprendimento), qualora siano presenti ulteriori comorbilità adeguatamente certificate, e soltanto per le lingue straniere, peraltro previo assenso della famiglia e deliberazione del consiglio di classe (Art. 10, comma 2, lettera d) DI 182/2020).
- Assegnazione delle risorse professionali per il sostegno e l'assistenza: in assenza di una modifica effettiva delle modalità di accertamento della disabilità in età evolutiva e delle discendenti certificazioni – che dovrà attuarsi mediante l'adozione delle Linee guida da parte del Ministero

della Salute - non si è ancora realizzato, in concreto, il coordinamento tra certificazioni/profili di funzionamento e le modalità di assegnazione delle ore di sostegno, ovvero di redazione del PEI. Pertanto, non si possono predeterminare, attraverso un “range”, le ore di sostegno attribuibili dal GLO, con stretto legame dello stesso rispetto al “debito di funzionamento ed esautorazione della discrezionalità tecnica dell’organo collegiale” (Art. 18, DI 182/2020).

### **La sentenza del Consiglio di Stato ha ripristinato il DI 182/20**

Il Consiglio di Stato, tramite la Sentenza 3196/22, ha annullato la precedente Sentenza del TAR del Lazio 9795/21, sulla base semplicemente della forma: *“Il decreto impugnato, infatti, disciplina l’assegnazione delle misure di sostegno ed il modello di PEI da adottare da parte delle istituzioni scolastiche. Si tratta di aspetti evidentemente attuativi, di natura tecnica, che chiariscono i criteri di composizione e il modo di operare dei gruppi di lavoro l’inclusione e che mirano ad uniformare a livello nazionale le modalità di redazione dei P.E.I.”*

La sentenza continua. *“Per riconoscere la diretta impugnabilità dell’atto è dirimente la sussistenza di una lesione concreta ed attuale della situazione soggettiva dell’interessato che determini, a sua volta, la sussistenza di un interesse attuale all’impugnazione, altrimenti l’impugnativa dell’atto finirebbe per trasmodare in un controllo oggettivo sulla legittimità dell’atto generale, in contrasto con gli enunciati principi sulla natura personale, concreta e attuale dell’interesse per cui l’ordinamento accorda tutela.”*

In altre parole, il nuovo Pei, che viene determinato da un decreto interministeriale che è solamente una lista di cose da attuare per implementarlo (???), dunque puramente tecnico, va prima attuato e solo dopo, portando dei casi specifici, va verificato se viola delle norme.

Da ultimo il DI 182/20 è stato lievemente modificato (per eliminare disattenzioni e incongruenze ed anche tenendo conto di quanto rilevato dal TAR) con DI 153/23.

Dal sito del MIM si riporta il decreto con le variazioni:

#### **Articolo 1 Oggetto e definizioni**

1. Il presente decreto modifica il decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182 ed i seguenti documenti, che ne costituiscono parte integrante: a. Modello di PEI per la scuola dell’infanzia – Allegato A1; b. Modello di PEI per la scuola primaria – Allegato A2; c. Modello di PEI per la scuola secondaria di I grado – Allegato A3; d. Modello di PEI per la scuola secondaria di II grado – Allegato A4; e. Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell’accertamento di cui all’articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l’assegnazione delle misure di sostegno di cui all’articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche – Allegato B; f. Scheda per l’individuazione del debito di funzionamento – Allegato C; g. Tabella per l’individuazione dei fabbisogni di risorse professionali per il sostegno e l’assistenza – Allegato C1.

#### **Articolo 2 Modificazioni all’articolo 3 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182**

1. All’articolo 3 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, sono apportate le seguenti modificazioni: a) al comma 5, le parole «ove esistente, lo psicopedagoga ovvero» sono soppresse; b) al comma 7, le parole «psico-pedagogici e di orientamento» sono sostituite dalle seguenti: «psico-pedagogici, di orientamento e di assistenza specialistica».

#### **Articolo 3 Modificazioni all’articolo 4 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182**

1. All’articolo 4 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, sono apportate le seguenti modificazioni: a) al comma 5, le parole «in orario scolastico» sono soppresse; b) al comma 11, le parole «comma 11» sono sostituite dalle seguenti: «comma 10».

#### **Articolo 4 Modificazioni all’articolo 8 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182**

1. All’articolo 8 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, sono apportate le seguenti modificazioni: a) al comma 2, lettera d), dopo le parole «risoluzione di compiti,», sono aggiunte le seguenti: «e – a partire dalla scuola primaria -»; b) dopo il comma 3, è aggiunto il seguente: «4. I “Domini” richiamati nelle Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell’inclusione scolastica e del profilo di funzionamento, adottate con decreto

interministeriale del 14 settembre 2022, già indicati nella legge n. 104 del 1992, corrispondono alle “Dimensioni” di cui al presente articolo, come di seguito riportato:

Verbale di accertamento / Profilo di Funzionamento	PEI-Piano Educativo Individualizzato
Dominio	Dimensione
Apprendimento	Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento
Comunicazione	Comunicazione / Linguaggio
Relazioni e Socializzazione	Relazione / Interazione / Socializzazione
Autonomia Personale e Sociale	Autonomia/Orientamento

Articolo 5 Modificazione all'art. 9 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182

1. All'articolo 9, comma 2, del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, dopo le parole «nel contesto scolastico», sono aggiunte le seguenti: «- fisico, organizzativo, relazionale -».

Articolo 6 Modificazioni all'art. 10 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182

1. All'articolo 10 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, sono apportate le seguenti modificazioni: a) al comma 1, dopo le parole “a partire dalla scuola primaria.”, sono aggiunte le seguenti: “Nel caso in cui le discipline siano aggregate per aree disciplinari, la valutazione degli apprendimenti è sempre espressa per ciascuna disciplina. Per gli alunni con disabilità che frequentano le scuole secondarie di secondo grado non è previsto l’esonero dall’insegnamento di una o più discipline presenti nel piano di studi.” b) al comma 2, la lettera d) è soppressa; c) al comma 3 dopo le parole «Nel PEI», sono aggiunte le seguenti: «- per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado -».

Articolo 7 Articolo 10 bis aggiunto al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182

1. Dopo l'art. 10 è aggiunto l'art. 10 bis rubricato “Esami integrativi per gli alunni con disabilità frequentanti scuole secondarie di secondo grado” che così dispone: Per gli alunni con disabilità che seguono percorsi didattici differenziati nelle scuole secondarie di secondo grado è ammessa, su richiesta delle famiglie o di chi esercita la responsabilità genitoriale, la possibilità di rientrare in un percorso didattico personalizzato con verifiche equipollenti alle seguenti condizioni: a) superamento di prove integrative, relative alle discipline e ai rispettivi anni di corso durante i quali è stato seguito un percorso differenziato, nel caso di parere contrario del consiglio di classe con decisione assunta a maggioranza; b) senza il previo superamento di prove integrative, nel caso di parere favorevole del consiglio di classe con decisione assunta a maggioranza.

Articolo 8 Modificazione all'art. 12 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182

1. All'articolo 12, comma 2, le parole «privi della vista, privi dell’udito» sono sostituite dalle seguenti: «con disabilità visive e uditive».

Articolo 9 Modificazione all'art. 13 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182

1. All'articolo 13, comma 2, lettera a), le parole «su richiesta della famiglia o degli specialisti sanitari» sono sostituite dalle seguenti: «su richiesta della famiglia e degli specialisti sanitari».

2. All'art. 13, comma 2, lettera a), dopo la parola “continuativo” è aggiunta la frase «- per eccezionali e documentate esigenze sanitarie -».

Articolo 10 Modificazioni all'art. 18 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182

1. All'articolo 18 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, sono apportate le seguenti modificazioni: a) al comma 1, le parole «del relativo “debito di funzionamento”» sono sostituite dalle seguenti: «dei relativi “supporti al funzionamento”»; b) al comma 2, dopo le parole «dell’alunno indicate nel», sono aggiunte le seguenti: «Verbale di accertamento e/o nel».

Articolo 11 Modificazione all'art. 19 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182

1. All'articolo 19, comma 2 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, dopo le parole «di apposite credenziali», sono aggiunte le seguenti: «, con livelli di abilitazione diversificati in base al profilo».

Articolo 12 Modificazione all'art. 20 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182

1. Al comma 1, prima delle parole «è adottato», sono inserite le seguenti: «Al fine di agevolare la redazione dei PEI,».

Articolo 13 Modificazioni agli allegati al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182

1. Gli allegati A1, A2, A3, A4, B, C e C1 al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, richiamati all'articolo 1, sono modificati secondo quanto riportato negli allegati al presente decreto - numerati e denominati come di seguito indicato - per costituirne parte integrante e sostanziale:
  - a. Modello di PEI per la scuola dell'infanzia – Allegato A1;
  - b. Modello di PEI per la scuola primaria – Allegato A2;
  - c. Modello di PEI per la scuola secondaria di I grado – Allegato A3;
  - d. Modello di PEI per la scuola secondaria di II grado – Allegato A4;
  - e. Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche – Allegato B;
  - f. Scheda per l'individuazione dei supporti al funzionamento – Allegato C;
  - g. Tabella per l'individuazione dei fabbisogni di risorse professionali per il sostegno e l'assistenza – Allegato C1.

Articolo 14 Modificazione all'art. 21 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182

1. All'art. 21 del decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, dopo il comma 5 è aggiunto il seguente comma: “In via transitoria, laddove non sia stato ancora redatto il Profilo di funzionamento, la predisposizione del PEI tiene conto della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale, ove compilato.”

## § 15. Riordino complessivo delle disposizioni vigenti in materia di disabilità

Mentre il nuovo PEI subiva le alterne vicende che sono state riassunte nel paragrafo precedente, erano arrivate le linee guida della Sanità per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del profilo di funzionamento, adottate con decreto interministeriale del 14 settembre 2022 che avevano permesso di appaiare, nel decreto precedentemente analizzato, i 4 domini del Verbale di accertamento e del Profilo di Funzionamento alle 4 dimensioni registrate nel PEI, come già visto. Ma poi in attuazione della Legge 22 dicembre 2021, n. 227 che si inserisce nel contesto del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 5, Componente 2, prevedendo l'adozione di una “Legge quadro per le disabilità”, si determina una delega al Governo per la revisione e il riordino delle disposizioni vigenti in materia di disabilità.

Tale norma, tenuto conto della Costituzione italiana, della Convenzione ONU, della Strategia della Commissione europea e della risoluzione del Parlamento europeo in materia di persone disabili, induce i decreti legislativi: 222/23 su “Disposizioni in materia di riqualificazione dei servizi pubblici per l'inclusione e l'accessibilità”, 20/24 su “Istituzione dell'Autorità Garante nazionale dei diritti delle persone con disabilità” e 62/24 su “Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato”.

Gli aspetti che caratterizzano il DLvo 222/23<sup>4</sup> sono tre:

- le disposizioni del decreto mirano a garantire l'uniformità della tutela dei lavoratori con disabilità sul territorio nazionale e l'accessibilità ai servizi forniti dalle pubbliche amministrazioni ai fini della loro piena inclusione.
- Si introduce una figura qualificata nell'ambito delle pubbliche amministrazioni preposta alla programmazione strategica della piena accessibilità delle amministrazioni da parte delle persone con disabilità.
- Inoltre, gli obiettivi di accessibilità ed effettiva inclusione delle persone con disabilità entrano a far parte del sistema di valutazione dei risultati anche in relazione alla responsabilità dei dirigenti. Infine, si estende il campo di applicazione dell'azione collettiva nei confronti delle pubbliche amministrazioni nei casi di mancata attuazione o violazione dei livelli di qualità dei servizi essenziali per l'inclusione sociale e l'accessibilità delle persone con disabilità contenuti nelle carte dei servizi oppure degli obblighi previsti dalla normativa vigente in materia.

Il DLvo che istituisce il Garante ne promuove la natura di organismo indipendente di garanzia con il compito di assicurare la tutela, la concreta attuazione e la promozione dei diritti delle persone con disabilità, assegnandogli, tra gli altri, i seguenti compiti:

- promuove e vigila sul rispetto delle norme dettate dalla Convenzione ONU, dagli accordi internazionali, dalla Costituzione e dalle altre fonti in materia;
- contrasta i fenomeni di discriminazione diretta e indiretta o di molestie in ragione della condizione di disabilità;
- raccoglie segnalazioni provenienti dalle persone con disabilità, da chi le rappresenta, dai familiari e dalle associazioni;
- visita le strutture che erogano servizi pubblici essenziali (quali strutture residenziali e semiresidenziali, i centri di accoglienza residenziali e i centri diurni), con possibilità di svolgere colloqui riservati con le persone con disabilità e con le persone che possano fornire informazioni rilevanti;
- formula raccomandazioni e pareri alle amministrazioni e ai concessionari pubblici, sollecitando o proponendo interventi, misure o accomodamenti ragionevoli idonei a superare le criticità riscontrate;
- agisce e resiste in giudizio a difesa delle proprie prerogative;
- promuove campagne di sensibilizzazione e comunicazione.

L'ultimo DLvo è il più pervasivo perché definisce tutti gli aspetti che caratterizzano e qualificano il nuovo procedimento della valutazione di base e recependo espressamente nell'ordinamento nazionale le definizioni di persona con disabilità e di disabilità, coerentemente con l'approccio della Convenzione ONU. I termini "handicap", "handicappato", "persona affetta da disabilità", "diversamente abile", ecc., saranno sostituiti, ovunque ricorrenti, dalle nuove definizioni. Gli aspetti fondamentali possono essere così riassunti:

- innanzitutto, il procedimento valutativo di base è configurato come sistema unitario che riunisce i procedimenti esistenti volti, tra l'altro, al riconoscimento della condizione di disabilità; all'accertamento dell'invalidità civile; all'accertamento della cecità civile; all'accertamento della sordità civile, etc. La procedura di riconoscimento della condizione di disabilità è conformata come unica e incentrata sulla Persona.
- In secondo luogo, vi sono novità dal punto di vista dei criteri che informano il procedimento. In particolare, si prevede che il processo valutativo medico-legale sia indirizzato, secondo l'International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF, ad una valutazione dell'impatto delle compromissioni sulle attività della persona e la sua partecipazione ai contesti di vita. Allo stesso tempo, viene recepita la decima

---

<sup>4</sup> Nelle specificazioni dei contenuti dei Decreti Legislativi si utilizza il sito [www.disabilita.governo.it/](http://www.disabilita.governo.it/)

revisione della Classificazione internazionale delle malattie dell'Organizzazione mondiale della sanità (ICD).

- Inoltre, si introduce il WHODAS, un questionario psicometrico sulla disabilità autopercepita, sviluppato dall'OMS sull'impianto concettuale dell'ICF, per fornire un metodo standardizzato di misura della salute e della disabilità nelle diverse culture.
- Si prevede, ai fini della valutazione dell'invalidità civile, l'aggiornamento delle tabelle di cui al decreto del Ministro della sanità del 5 febbraio 1992. Infatti, le attuali tabelle si limitano a rilevare la patologia o menomazione in sé e la conseguente riduzione della capacità lavorativa generica in termini percentuali, mentre le tabelle aggiornate dovranno stabilire quanto la compromissione incida sul funzionamento della persona.
- Per assicurare l'omogeneità delle procedure, viene individuato l'INPS quale unico gestore della valutazione di base. Nell'individuare un'unica fase accertativa in capo all'INPS, si attua una semplificazione storica che elimina l'attuale doppia fase di accertamento riconducibile, in prima battuta, alle commissioni integrate ASL-INPS e, in secondo luogo, alla validazione da parte di altra commissione INPS di quanto accertato "in prima istanza".
- Di particolare importanza è anche la disciplina dell'istituto dell'accomodamento ragionevole, al quale si ricorre in via residuale, allorché il diritto della persona con disabilità non è in concreto pienamente esercitabile. Il decreto individua i soggetti legittimati a proporre istanza di accomodamento ragionevole, definisce i tratti essenziali dell'istituto e prevede che "avverso il diniego di accomodamento ragionevole o di rifiuto della proposta formulata dall'interessato da parte della pubblica amministrazione è ammesso ricorso per discriminazione ai sensi della legge 1° marzo 2006, n. 67".
- In considerazione della portata innovativa della riforma, il decreto prevede una fase preliminare di sperimentazione delle nuove norme, della durata di dodici mesi, da attivare in alcuni territori, individuati secondo il principio di differenziazione geografica tra nord, sud e centro Italia.
- Il Capo III dello schema riguarda la valutazione multidimensionale, ossia la valutazione successiva alla valutazione di base, funzionale all'elaborazione del progetto di vita della persona con disabilità. Il progetto di vita è lo strumento che individua, per qualità, quantità ed intensità, gli strumenti, le risorse, gli interventi, i benefici, le prestazioni, i servizi e gli accomodamenti ragionevoli, volti anche ad eliminare le barriere e ad attivare i facilitatori necessari per l'inclusione della persona stessa nei diversi ambiti di vita, compresi quelli abitativi, lavorativi e sociali. In tal senso prevede che la valutazione multidimensionale sia condotta secondo le indicazioni dell'ICD e dell'ICF;
- articola la valutazione multidimensionale in quattro fasi che comprendono la rilevazione degli obiettivi della persona con disabilità secondo i suoi desideri e le sue aspettative e l'individuazione del profilo di funzionamento (prima fase); la rilevazione di eventuali barriere e la capacità adattiva della persona (seconda fase); l'individuazione dei bisogni di sostegno (terza fase); la definizione degli obiettivi da realizzare con il progetto di vita nonché la costruzione delle misure e degli interventi da attivare anche in termini di valutazione degli esiti (quarta fase);
- garantisce l'autodeterminazione e la partecipazione attiva della persona nell'intero percorso della valutazione multidimensionale;
- consente alla persona con disabilità di individuare una figura per il supporto nell'espressione delle sue scelte e per la comprensione delle misure e dei sostegni attivabili con il progetto di vita;
- riconosce alla persona con disabilità il diritto alla scelta del luogo in cui vivere, in attuazione dell'articolo 19 della Convenzione ONU. A tal fine, si prevede che il progetto di vita individui appropriate soluzioni abitative e, ove richiesto, garantisca il diritto alla domiciliarità delle cure e dei sostegni;

- definisce i contenuti del progetto di vita nel quale devono convergere e trovare coordinamento gli strumenti, le risorse, gli interventi, i benefici, le prestazioni, i servizi e gli accomodamenti ragionevoli, volti anche ad eliminare le barriere e ad attivare i facilitatori necessari per l'inclusione della persona stessa nei diversi ambiti di vita, compresi quelli abitativi, lavorativi e sociali;
- valorizza il ruolo e il coinvolgimento attivo degli enti del Terzo Settore nella fase di elaborazione del progetto di vita;
- disciplina il budget di progetto, lo strumento che sostiene il progetto di vita e che è costituito, in modo integrato, dall'insieme delle risorse umane, professionali, tecnologiche, strumentali ed economiche, pubbliche e private, attivabili anche in seno alla comunità territoriale e al sistema dei supporti informali.
- Anche in relazione a queste disposizioni, in considerazione della portata innovativa della riforma, prevede una fase preliminare di sperimentazione speculare a quella disciplinata per l'introduzione della nuova valutazione di base della disabilità.