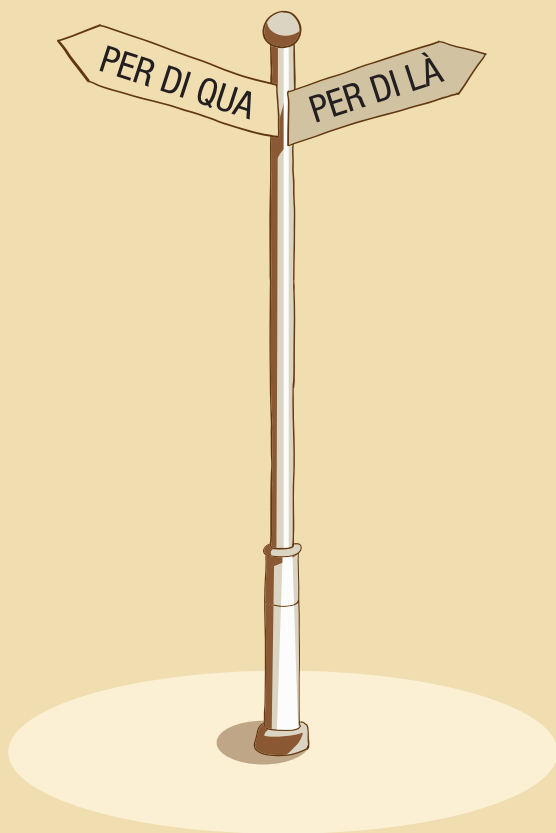


A cura di Dario Ianes e Jacopo Tomasi

Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?



Erickson

Idee e documenti dal 10° Convegno Erickson
«La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale»
Rimini, 13-14-15 novembre 2015

EDITING
ROBERTA TANZI

GRAFICA
ALESSANDRO STECH

© 2015 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
Via del Pioppeto 24
38121 TRENTO
Tel. 0461 950690
Fax 0461 950698
www.erickson.it
info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-1075-3

*Tutti i diritti riservati. Vietata
la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata,
se non previa autorizzazione dell'Editore.*

A cura di Dario Ianes e Jacopo Tomasi

Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?

Idee e documenti dal 10° Convegno Erickson
«La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale»
Rimini, 13-14-15 novembre 2015



Erickson

Indice

<i>Introduzione</i>	6
<i>Dario Ianes e Jacopo Tomasi</i>	
<i>La tavola rotonda</i>	
Premessa per un dibattito vivace e pacato	9
<i>Luigi Guerra</i>	
Più specializzazione dell'insegnante di sostegno	10
<i>Salvatore Nocera</i>	
Separando non si fa inclusione: la cattedra mista	12
<i>Giulia Giani</i>	
Unire le forze per migliorare la situazione	14
<i>Paolino Marotta</i>	
Ruoli separati: l'unica via possibile per una scuola inclusiva	16
<i>Vincenzo Falabella</i>	
Una cattedra mista per docenti bis-abili	18
<i>Paolo Fasce</i>	
Professionisti dell'inclusione per competenze diffuse	20
<i>Alessandra Cenerini</i>	
Il benessere dell'alunno disabile dipende da tutti	22
<i>Daniela Boscolo</i>	
Iperspecializzazione significa delega in bianco all'insegnante di sostegno	24
<i>Mario Rusconi</i>	
L'insegnante di sostegno deve avere competenze specifiche	26
<i>Gianfranco de Robertis</i>	

Gli alunni con disabilità sono alunni di tutti i docenti della classe <i>Evelina Chiocca</i>	27
Un progetto comune con pari dignità per tutti i docenti <i>Giuseppe Desideri</i>	29
Per un'evoluzione dell'insegnante di sostegno <i>Dario Ianes</i>	31
Un monitoraggio sui corsi di specializzazione <i>Roberta Caldin</i>	33
Cambiare. Nell'interesse degli studenti <i>Marco Campione</i>	34
<i>Le voci della platea</i>	
I contributi del pubblico	37
<i>Conclusioni</i>	41
<i>Documenti</i>	
La Proposta di Legge C-2444: relazione introduttiva e testo <i>Salvatore Nocera</i>	43
Non sono affatto sbagliati, i mezzi che proponiamo! <i>Luciano Paschetta</i>	72
Buona scuola e 2444: c'è qualcosa di buono. Ma si deve fare di più <i>Dario Ianes</i>	75
I risultati di un piccolo sondaggio	82

Introduzione

Dario Ianes e Jacopo Tomasi

Questo instant ebook è il risultato dell'intenso dibattito che si è sviluppato attorno ai probabili contenuti della legge delega prevista dalla *Buona Scuola* sulla figura dell'insegnante di sostegno, anche alla luce della proposta di legge 2444. In occasione del 10° Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale», a Rimini è andata in scena la tavola rotonda sulla «iperspecializzazione» dell'insegnante di sostegno alla quale hanno partecipato più di 2.000 persone. Ne è nata una discussione profonda e costruttiva su una tematica che riteniamo tanto delicata, quanto strategica.

Ad animare il dibattito sono due visioni diverse del ruolo dell'insegnante di sostegno, anche se comune è la finalità: migliorare la qualità dell'inclusione nelle nostre scuole. Un argomento che ci sta a cuore da molto tempo. C'è chi, per raggiungere questo obiettivo, intende separare carriere e ruoli tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari. Altri che, invece, ritengono indispensabile diffondere le competenze sull'inclusione all'interno delle scuole.

L'appuntamento di Rimini è stata l'occasione per mettere attorno a un tavolo tesi e proposte diverse, per un confronto costruttivo e interessante. Di seguito abbiamo raccolto i punti salienti degli interventi dei vari relatori. È intervenuto anche Marco Campione, capo segreteria del Sottosegretario all'Istruzione Davide Faraone, che in un videomessaggio ha assicurato come nulla sia ancora stato deciso e mostrando apertura nei confronti delle idee emerse durante il Convegno. A completare il testo ci sono anche alcuni preziosi contributi da parte del pubblico e una serie di documenti utili per farsi un'idea sulle proposte in gioco.

Siamo tutti convinti che sia il momento di cambiare, per un'inclusione reale e di qualità nel nostro Paese. Siamo tutti convinti che il dibattito su questo tema possa aiutare a prendere le decisioni giuste. Perché dalle scelte che prenderemo nei prossimi mesi, dipenderà il futuro dell'inclusione degli alunni con disabilità e altri bisogni educativi speciali.

Le Edizioni Centro Studi Erickson continueranno a dare attenzione al dibattito sulla figura dell'insegnante di sostegno, documentando le varie posizioni e aggiornando su future evoluzioni.

Nel frattempo auguriamo buona lettura!

LA TAVOLA ROTONDA



Premessa per un dibattito vivace e pacato

Luigi Guerra
(Università di Bologna)

Sulla figura dell'insegnante di sostegno si è aperto a livello nazionale un dibattito vivace ma pacato, anche perché tutte le tesi sul tavolo vanno nella direzione di un miglioramento della situazione attuale, con buonsenso. Esistono contrapposizioni, anche dure, ma comunque fra visioni alla cui base ci sono idee serie. Insomma, ci troviamo all'interno di una discussione senza conflitti, ma orientata al confronto.

La domanda di partenza è dunque questa: cosa significa e cosa comporta l'«iperspecializzazione» dell'insegnante di sostegno? Dietro al quesito troviamo l'esigenza comune di rendere la scuola italiana più inclusiva.

Se dovessi usare un'immagine per rappresentare questa situazione, userei quella del treno. Dobbiamo infatti consentire a tutti i passeggeri di prendere il treno, ma allo stesso tempo abbiamo il compito di renderlo più accogliente, conservando la qualità dei vagoni e del servizio. La sfida è avere la forza di affrontare questi temi come se la quantità dei passeggeri e la qualità del servizio non fossero una contraddizione in termini.

Più specializzazione dell'insegnante di sostegno

Salvatore Nocera

(Osservatorio scolastico AIPD – Associazione Italiana Persone Down)

Mi sento quasi come l'imputato di un grave reato: accusato, in concorso con altri, di aver tracciato una nuova figura di insegnante per il sostegno. Nell'accusa, questa nuova figura viene definita come insegnante-medico o insegnante-paramedico o insegnante-badante. Cercherò di dimostrare come il fatto non sussista. Tutte queste definizioni che ho appena citato, infatti, non colgono per nulla l'essenza della nostra proposta di legge 2444 FISH-FAND.

Sfido infatti tutti a trovare una sola riga della proposta di legge dove ci siano queste definizioni, questi ruoli. Se li trovate, sono pronto a dichiararmi sconfitto e colpevole. Ma sono certo del contrario.

Il punto di partenza della nostra proposta è semplice: le famiglie di bambini e ragazzi con disabilità si sono rese conto che, dal 1975 ad oggi, c'è stato un calo significativo della formazione di questi docenti. Si è passati da due anni di formazione polivalente a un anno di specializzazione, per arrivare a corsi di riqualificazione organizzati dal Ministero della durata di pochi mesi. Questo per noi non è concepibile. Serve una formazione più incisiva. La specializzazione per ciechi e sordi, infatti, è poco concreta e quindi inefficace.

Per questo, la nostra proposta è orientata a una preparazione sulla disciplina con un carattere più specifico. Vorremo una formazione che

comprenda pedagogia generale, pedagogia speciale, didattica delle singole discipline e didattica speciale.

Vanno rafforzate anche le competenze dei docenti curricolari e proponiamo un percorso specifico potenziato rivolto ai futuri docenti specializzati per il sostegno didattico. Nel dettaglio, ipotizziamo un percorso unico, di durata triennale, nei corsi di Laurea in Scienze della formazione primaria. Dopo il terzo anno, gli studenti potranno scegliere se specializzarsi nel sostegno o proseguire nel percorso ordinario.

Siamo convinti che serva una preparazione specifica perché approcciare un alunno con disabilità dell'udito è chiaramente diverso da approcciare un altro con disabilità della vista. E per stare al loro fianco servono approfondimenti impossibili da affrontare in un corso di base generalista. Riscontriamo infatti l'inadeguatezza dell'attuale preparazione quando i docenti per il sostegno si trovano a fronteggiare alcune disabilità gravi e/o specifiche.

Siamo convinti che servano strategie adeguate per rispondere alle esigenze degli studenti e delle famiglie.

Per questo, a nostro avviso, è necessaria una preparazione più mirata per gli insegnanti di sostegno, con la finalità di garantire agli alunni con disabilità una formazione degna della parità di diritti di cui si fregia il nostro Paese.

Separando non si fa inclusione: la cattedra mista

Giulia Giani

(Insegnante di lettere e latino, specializzata per il sostegno)

«Insegnanti Bis-abili»: è questo il nome che ci siamo dati. Provocatoriamente. Siamo un gruppo di insegnanti di sostegno che, da qualche tempo, ha introdotto nella discussione sul ruolo di questa figura un'idea diversa e alternativa per migliorare il contesto attuale.

Siamo certi, infatti, che sia possibile sperimentare delle alternative valide. Nonostante il punto di partenza della proposta FISH-FAND sia assolutamente condivisibile — l'obiettivo è una maggiore qualità del sistema, e siamo d'accordo che in alcuni casi la preparazione dei docenti non è adeguata — dal nostro punto di vista la proposta ha un punto debole strutturale: risponde infatti a un problema agendo nella direzione di un irrigidimento, anziché andando verso la flessibilità. Pensare a carriere separate tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno crea una contraddizione di fondo: per raggiungere il fine dell'inclusione si utilizza il mezzo della separazione. Generare inclusione attraverso la separazione delle carriere dei suoi protagonisti è un'evidente contraddizione in termini.

In base alla nostra esperienza pensiamo che il problema in Italia non siano le norme, bensì la prassi. Noi insegnanti di sostegno abbiamo una maggiore specializzazione rispetto ai colleghi curricolari, ma nella quotidianità siamo considerati «gli insegnanti dei disabili». Questa considerazione ha ispirato la nostra proposta. Se vogliamo generare inclusione, facendo in modo che diventi una competenza diffusa, non dobbiamo agire sul problema,

ma sul contesto. Dobbiamo ragionare assieme sui motivi che portano alla percezione di essere esclusivamente «insegnanti dei disabili», aspetto che porta molti a perdere motivazione.

Il punto di partenza, per noi, è ragionare sulle pedine in gioco cambiando prospettiva di lavoro.

La legge, infatti, non dice da nessuna parte che l'insegnante di sostegno debba occuparsi solamente di sostegno. Può fare anche altro. Può essere, secondo noi, insegnante di sostegno e di materia. Poter lavorare in entrambe le prospettive renderebbe più ricca la sua esperienza e le sue prospettive. Motivando se stessi, dando agli altri la percezione di non essere, come dicevo, «l'insegnante dei disabili», ma di essere docente a tutto tondo, valorizzando la sua professionalità a 360 gradi.

In questa prospettiva, dal punto di vista della formazione, pensiamo che sia necessario un percorso formativo iniziale uguale e obbligatorio per tutti, affinché ciascuno possa occuparsi di sostegno con una cattedra mista.

Ripetiamo che, dal nostro punto di vista, la separazione delle carriere è un punto nodale e cruciale. Se si decide di andare nella direzione della separazione, si lancia un messaggio valoriale. Si palesa la scelta di separare e dividere, anziché di unire e includere.

Per questo invitiamo a valutare le proposte alternative, non solo quella della cattedra mista, perché siamo fermamente convinti, sulla base della nostra attività quotidiana nelle scuole, che la proposta delle carriere separate non sia coerente con l'obiettivo di una scuola inclusiva. Che è l'obiettivo comune di tutti.

È doveroso formare docenti specializzati anche per il sostegno, dopodiché sarà il contesto che valuterà come utilizzarli: chi vorrà sceglierà il sostegno, mentre altri sceglieranno la cattedra, con possibilità di cambiare i ruoli, integrandosi, rendendo l'inclusione realmente una competenza diffusa e trasversale.

Unire le forze per migliorare la situazione

Paolino Marotta

(Presidente ANDIS – Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici)

Il quadro che abbiamo davanti agli occhi è complesso e sfaccettato. Più lo osservo, più mi convinco che ci sia bisogno di comprendere entrambe le posizioni in campo. Da tutte e due le parti, infatti, troviamo l'esigenza di una preparazione solida sulla didattica inclusiva. Rivolta non solo agli insegnanti di sostegno, ma a tutti gli insegnanti e, più in generale, a tutti i protagonisti della scuola: dai dirigenti scolastici al personale Ata. Tutti devono essere coinvolti sul tema dell'inclusione, per evitare il rischio della ghettizzazione.

Siamo convinti, dunque, che possa servire una formazione iniziale e in servizio sulla didattica inclusiva rivolta a tutti gli insegnanti ma, al contempo, per alcune disabilità, pensiamo sia opportuno garantire una specializzazione specifica da parte dei docenti. È infatti necessario avere delle competenze particolari. Riteniamo valida anche la proposta di lavorare sul progetto di generare delle reti di scuole che possano condividere un gruppo tecnico e iperspecializzato per queste tematiche particolari.

In tutto questo discorso, che affronta alcuni aspetti importanti, ma pur sempre specifici, non dobbiamo però perdere di vista un valore generale: è importante che l'inclusione tenga presente che l'alunno con disabilità non è solo un utente, un alunno, ma è parte della società. Il progetto di vita appartiene all'intera società e tutti dobbiamo adoperarci per migliorare

l'integrazione, con gli strumenti che abbiamo a disposizione e, se necessario, costruendone di nuovi.

Insomma, ci troviamo di fronte a due strade che hanno lo stesso obiettivo, ma intendono compiere percorsi diverse. Sarebbe probabilmente un errore spaccarsi e andare ognuno per il suo tragitto. Penso sia utile cercare una mediazione, venirsi incontro, unire le forze per raggiungere la meta. È utile confrontarsi su questi temi per soddisfare il diritto dei bambini con disabilità a un miglior servizio in termini di inclusione.

Cerchiamo quindi di mettere in campo una piattaforma comune che raccolga le istanze dei due fronti per realizzare un progetto unico che vada incontro alle esigenze delle famiglie e degli studenti disabili.

Se siamo d'accordo sul fatto che c'è bisogno di rinforzare la formazione specialistica, se siamo d'accordo che c'è bisogno di rafforzare la formazione sulla didattica inclusiva per docenti, dirigenti e personale Ata, se siamo d'accordo che c'è bisogno di garantire un periodo più lungo e continuativo con la stessa figura all'alunno con disabilità, se siamo d'accordo che c'è bisogno di creare una reale collaborazione tra scuola, enti locali e famiglie, allora dobbiamo unire le forze per trovare una soluzione comune e quindi condividere un sistema di valutazione degli interventi che vengono messi in atto.

Così riusciremo a raggiungere l'obiettivo comune — migliorare la situazione attuale in termini di inclusione scolastica — e saremo tutti soddisfatti.

Ruoli separati: l'unica via possibile per una scuola inclusiva

Vincenzo Falabella

(Presidente FISH – Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap)

In questo momento penso che sia indispensabile guardare avanti e portare a termine una riforma che va nella direzione di garantire effettivamente l'inclusione scolastica delle persone con disabilità.

Oggi, purtroppo, la scuola non è inclusiva per gli alunni con disabilità e quindi non possiamo stare fermi. Dobbiamo cambiare qualcosa e adesso abbiamo l'opportunità di farlo. Finalmente. Veramente. Negli ultimi mesi siamo stati protagonisti di un confronto su questi temi e dopo questa discussione abbiamo constatato che i ruoli separati sono l'unica alternativa plausibile per una scuola realmente inclusiva, che risponda quindi alle esigenze dei nostri alunni e delle nostre famiglie.

Dopo il percorso che è stato fatto e visto il punto al quale si è arrivati, FISH non intende trovare mediazioni o soluzioni alternative su una questione così importante che — ripeto — ci ha visto protagonisti nel costruire un dettato normativo che è stato largamente condiviso all'interno di tavoli specifici, con il gradimento delle due più grandi federazioni di persone con disabilità.

Posso anche capire la posizione dei docenti sui ruoli separati, ma crediamo che oggi questa sia un'alternativa valida per compiere il cammino verso l'inclusione scolastica in una scuola che, purtroppo, attualmente non garantisce inclusione alle persone con disabilità nel nostro Paese.

Recentemente è stato anche lanciato un sondaggio sul testo normativo e sulla separazione della formazione degli insegnanti di sostegno. Una fetta di docenti si è detta contraria, mentre molte famiglie approvano la proposta di legge e sostengono il percorso. Questo ci dimostra quanto sia importante andare avanti in questa direzione.

Il partito dei contrari sostiene che il testo della 2444 porterà a una iperspecializzazione dell'insegnante di sostegno. Io sono convinto che non si possa considerare iperspecializzazione la conoscenza del braille per un docente che lavora con uno studente non vedente. Penso sia un aspetto ovvio, scontato, naturale.

Quindi, se siamo d'accordo su questo punto, nel testo non vi è traccia di iperspecializzazione.

Si parla quindi di formazione per docenti, dirigenti scolastici e personale Ata: anche questa è prevista dalla legge.

Infine, un riferimento sulla polemica relativa alla presupposta sanitarizzazione della figura dell'insegnante di sostegno. Anche in questo caso, nel testo normativo non c'è alcun riferimento all'insegnante-medico. Si chiede semplicemente che l'insegnante di sostegno abbia delle competenze specifiche che garantiscano l'inclusione dell'alunno. Un'inclusione che oggi, purtroppo, non avviene. E questo è un aspetto fondamentale sul quale intervenire, senza esitazioni, per migliorare la situazione.

Una cattedra mista per docenti bis-abili

Paolo Fasce

(Insegnante di matematica, specializzato per il sostegno)

La mia idea si fonda su una esperienza sul campo che dura da diversi anni. Non voglio assolutamente negare che ci siano dei problemi da affrontare e che la scuola di oggi possa fare molto di più sul versante dell'inclusione degli alunni con disabilità. Ed è proprio per questo che siamo qui e cerchiamo di portare il nostro contributo, ascoltando ovviamente le esigenze delle famiglie.

Dal mio punto di vista, la soluzione migliore è quella della cattedra mista sostegno-materia per valorizzare la bis-abilità dei tanti docenti specializzati. Nel contesto attuale, ma anche con la proposta FISH-FAND, si chiede infatti una scelta di campo che è dannosa per gli alunni, spesso affidati a insegnanti non specializzati, e per gli insegnanti, costretti a sclerotizzare il loro lavoro in un'unica modalità. Ecco perché proponiamo l'istituzione della cattedra mista, che consentirebbe di raggiungere cattedre di 18 ore grazie a un sempre possibile completamento sul sostegno da inquadrarsi nell'ottica di una concreta implementazione dell'organico funzionale, di consentire una variazione motivante delle mansioni degli insegnanti, di recuperare risorse preparate sul tema, annullando il ricorso a personale non specializzato.

In questo modo si possono avere nella scuola persone preparate e motivate. Massimo Recalcati, nel suo intervento durante il Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale» ha parlato di una luce attraverso la quale gli insegnanti possono illuminare la scuola durante l'ora di lezione. Oggi, purtroppo, sono ben pochi gli insegnanti di sostegno che sono messi nelle condizioni di portare luce nelle classi. Vorrebbero, ma non sono motivati. Non hanno la possibilità di costruire qualcosa di nuovo.

Penso che, in virtù del dibattito che si è creato attorno a questa figura, sia il momento giusto per costruire un'alternativa possibile e funzionale. La cattedra mista può essere questa soluzione.

Professionisti dell'inclusione per competenze diffuse

Alessandra Cenerini

(Presidente ADI – Associazione Docenti e Dirigenti scolastici Italiani)

Non possiamo negarlo: stiamo vivendo una fase che può portare a un cambiamento importante e crediamo che, per risolvere la questione scegliendo la soluzione migliore, occorra avere uno sguardo a lungo termine. Ci vuole lungimiranza, a partire dalla legge 107 sulla scuola, che deve avere una visione di prospettiva. Una visione che esiste, anche se è abbastanza confusa, pur muovendo alcuni passi avanti rispetto al contesto attuale.

Parlando in prospettiva, come ADI siamo convinti che non debba esserci separazione fra l'insegnante curricolare e l'insegnante di sostegno. Dobbiamo ambire a competenze diffuse per una scuola davvero inclusiva. Oggi, purtroppo, l'insegnante di sostegno è quasi abbandonato, mentre deve essere accompagnato da una diversa organizzazione del lavoro. *Accompagnato*: una parola non casuale. A nostro avviso, infatti, è importante che si sviluppino delle figure di specialisti che siano di aiuto ai docenti sulle tematiche legate alla disabilità e all'inclusione.

È quindi fondamentale, in questo discorso, partire da una formazione iniziale in un'ottica inclusiva di tutti gli insegnanti, ma bisogna anche formare dei professionisti dell'inclusione. Dopo la laurea triennale, può esserci una laurea magistrale specifica per queste figure che non sono più docenti, ma a tutti gli effetti professionisti di sostegno alle scuole e al territorio.

La situazione attuale, infatti, non è sostenibile. Abbiamo una grande quantità di insegnanti che non vogliono essere relegati tutta la vita al so-

stegno. E se decidiamo di tenerli per forza in questa condizione creiamo solo danni alla scuola.

Alla luce di questa situazione dobbiamo ampliare le competenze al sostegno. Noi proponiamo una soluzione guardando anche a esperienze virtuose del passato. Vengo infatti da Bologna, dove le scuole dell'infanzia fino a qualche tempo fa erano un modello nazionale. L'inclusione era un fiore all'occhiello, si sono ottenuti dei risultati incredibili. Come? Non c'era la figura dell'insegnante di sostegno, ma tutti erano insegnanti di sostegno a rotazione. La formazione era affidata al grande «maestro» Andrea Canevaro e via via che i docenti venivano formati, a loro volta diffondevano nelle scuole la cultura dell'inclusione. Avevamo quindi docenti specializzati su questi temi, ma tutti senza essere «etichettati» come insegnanti di sostegno. La competenza era diffusa e penso sia questa la prospettiva verso la quale, anche oggi, dobbiamo tendere.

Il benessere dell'alunno disabile dipende da tutti

Daniela Boscolo

(Insegnante istituto tecnico, selezionata fra i 50 migliori insegnanti del mondo)

Tutti i giorni, nelle scuole italiane, viviamo un'emergenza sul versante dell'inclusione. Non possiamo negare che la situazione degli alunni con disabilità sia critica: stanno pochissimo in classe e più volte, da parte degli insegnanti curricolari, sentiamo la frase «è arrivato il tuo insegnante, ora puoi uscire». Questo è un problema serio, perché il tempo che passano a scuola questi ragazzini non è adeguato. È evidente che si debba fare qualcosa e sento che, per alcuni, la soluzione sarebbe l'iperspecializzazione dell'insegnante di sostegno. Dal mio punto di vista, non penso che sia la strada giusta. Se si sposasse questa visione, infatti, il progetto educativo nei confronti degli alunni disabili sarebbe delegato esclusivamente all'insegnante di sostegno. E in questo modo si aumenterebbe ulteriormente la spaccatura già esistente.

L'obiettivo comune deve essere uno soltanto: il benessere dell'alunno con disabilità. E questo benessere dipende da tutti i protagonisti della scuola. Dipende da competenze diffuse e da un senso di responsabilità condiviso. Se si sceglie l'iperspecializzazione, invece, si andrà inevitabilmente verso la deresponsabilizzazione degli insegnanti curricolari su questo tema. Una deresponsabilizzazione che in molti casi esiste già. E non fa l'interesse di nessuno.

Per favorire competenze diffuse nella scuola è necessario cambiare rotta anche dal punto di vista della formazione, puntando su didattica e pedagogia inclusive per tutti. È questo il futuro. Bisogna dare gli strumenti educativi ai

collegi curricolari e fare in modo che anche l'insegnante di sostegno possa diventare curricolare. Non capisco perché non si voglia garantire questa opportunità. Avremmo così, infatti, un docente che resta nella scuola e che sarà fonte di inclusione per tutti i ragazzi.

Quindi, strumenti educativi a tutti gli insegnanti e una responsabilità collettiva nei confronti dell'inclusione degli alunni con disabilità. A mio modo di vedere penso sia questa la soluzione più adatta alla situazione che stiamo vivendo.

Iperspecializzazione significa delega in bianco all'insegnante di sostegno

Mario Rusconi

(Vicepresidente ANP - Associazione Nazionale Dirigenti e Alte Professionalità della Scuola)

All'interno di questo dibattito sul futuro dell'insegnante di sostegno il mio timore è che l'iperspecializzazione possa portare a una delega in bianco da parte dell'insegnante curricolare nei confronti dell'insegnante di sostegno. Delega alla quale assistiamo già oggi. Quante volte abbiamo sentito insegnanti curricolari che, rivolgendosi ai colleghi di sostegno, dicono: «il tuo alunno dà fastidio, portalo fuori». Il mio timore è che, con una divisione ancora più netta dei ruoli, episodi come questo aumentino. Senza andare nella direzione dell'inclusione.

Nonostante tutto, a mio avviso, la legge sulla «Buona Scuola» offre grandi opportunità. Ad esempio l'aggiornamento obbligatorio è un'innovazione fondamentale che garantisce la possibilità che tutti siano artefici della crescita del processo educativo. Coinvolgendo tutti i protagonisti della scuola sul versante dell'inclusione.

Un altro aspetto è importante: gli insegnanti devono segnalare quei dirigenti scolastici che non fanno il loro dovere in termini di inclusione. Affinché vengano fatte le dovute considerazioni.

Per riuscire a mettere in pratica una reale svolta in questo ambito, mettiamo sul tavolo delle proposte concrete: stilare dei criteri per valutare pratiche innovative nel sostegno e introdurre il nucleo di valutazione del dirigente scolastico.

Come detto, abbiamo la possibilità di mettere in atto delle innovazioni importanti dal punto di vista legislativo e non possiamo perdere questa occasione.

L'insegnante di sostegno deve avere competenze specifiche

Gianfranco de Robertis
(ANFFAS nazionale)

La disabilità intellettiva rappresenta la fetta più significativa delle disabilità presenti nella scuola. Nella situazione attuale, purtroppo, l'insegnante per il sostegno non riesce a lavorare con l'alunno in aula, nel contesto classe, insieme ai colleghi curricolari. Sappiamo quanto sarebbe importante che ciò avvenisse, ma a nostro modo di vedere per fare in modo che accada servono persone capaci di lavorare in team all'interno della classe. Siamo convinti che queste persone, che hanno un compito delicatissimo e alle quali affidiamo i nostri figli disabili, debbano essere messe nelle condizioni di frequentare dei percorsi speciali per avere una preparazione adeguata.

La situazione è complessa: servono insegnanti per il sostegno preparati, ma allo stesso tempo non vogliamo correre il rischio che ci siano insegnanti curricolari che deleghino tutto a loro.

Quello che vogliamo è che ci sia maggiore attenzione al ruolo dell'insegnante di sostegno e che chi lo svolge possieda le giuste competenze.

Gli alunni con disabilità sono alunni di tutti i docenti della classe

Evelina Chiocca

(Presidente CIIS – Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno)

Il nostro modello di integrazione non funziona. Non vorrei essere lapidaria in questa affermazione, ma è la realtà dei fatti. Non possiamo nasconderci dietro un dito, ci sono delle forti criticità e proprio per questo crediamo che il problema vada affrontato condividendo alcuni presupposti fondamentali se vogliamo favorire l'inclusione: gli alunni con disabilità devono essere alunni di tutti i docenti della classe; l'alunno con disabilità apprende indipendentemente dalla disabilità; la disabilità intellettiva non è una malattia. Se siamo d'accordo su questi punti, possiamo ragionare sui motivi per i quali l'integrazione in Italia non è ancora arrivata a compiersi. Siamo ancora qui a domandarci cosa non va, a ipotizzare percorsi di formazione separati, dimostrando che nel nostro DNA non c'è ancora la consapevolezza che gli alunni con disabilità sono alunni di tutti i docenti che entrano in classe.

Per questo motivo l'iperspecializzazione non funziona, perché va contro i principi sopra citati. Sembra quasi che, per stare accanto a un alunno disabile, si debba chiamare una sorta di 118.

Quindi la vera domanda che sorge è: cosa possiamo fare oggi? Dobbiamo lavorare nella prospettiva di una formazione comune, con insegnanti che si possono intercambiare sul posto di sostegno e sulla cattedra di materia. Questo permette un maggiore dialogo e un'integrazione più forte per gli alunni.

La proposta di legge FISH-FAND propone invece di «bloccare» l'insegnante di sostegno sul posto di sostegno. Un'idea che comunque non nasce ai giorni nostri, ma ha una genesi ben precisa e che già tempo fa denunciavamo come rischiosa perché andava nella direzione dell'esclusione, anziché dell'inclusione.

In questo momento, a nostro avviso, la politica ha la possibilità di fare una scelta forte: ribadire che l'alunno con disabilità è alunno di tutti e che tutti devono avere le competenze per lavorare con lui in classe assieme agli altri. Se non si farà così, tra 10 anni saremo allo stesso punto di oggi. E tutto questo avverrà sulla pelle degli alunni.

Noi siamo professionisti che credono nel loro lavoro e che vogliono che questa scelta venga fatta con coraggio fino in fondo.

Perché in questo dibattito non ci chiediamo cosa vogliono gli alunni con disabilità?

Vogliono insegnanti che credano e si fidino di loro.

Vogliono imparare assieme ai coetanei.

Vogliono essere partecipi delle attività che vengono fatte in classe.

Non vogliono stare fuori dalla classe, in stanze tetre.

Vogliono che gli insegnanti non parlino di loro dicendo «non sappiamo cosa fare».

Vogliono essere considerate persone, essere portati nei viaggi d'istruzione, nelle gite di classe, non dividere il banco con un adulto.

Vogliono essere chiamati per nome e non con sigle.

Per ottenere tutto questo è necessario concepire la formazione sulla disabilità come obbligatoria per tutti gli insegnanti, condizione imprescindibile per lavorare nella scuola italiana.

Un progetto comune con pari dignità per tutti i docenti

Giuseppe Desideri

(Presidente AIMC – Associazione Italiana Maestri Cattolici)

«Di cosa hanno bisogno i ragazzi?». È questa la domanda dalla quale dovremmo partire per ragionare sul ruolo degli insegnanti di sostegno. Bisogna cambiare prospettiva, guardando all'interesse primario degli alunni con disabilità. È importante che i docenti abbiano un progetto di coinvolgimento nei loro confronti. E anche che le famiglie abbiano una progettualità comune con i docenti. Servono progetti condivisi sull'inclusione per accogliere e accompagnare tutti gli alunni.

Nella nostra scuola, per fare questo, non abbiamo bisogno di figure diverse per gli uni e per gli altri. Ma dobbiamo fare in modo che tutte le professionalità siano formate e specializzate. Non possiamo avere una scuola in cui l'unico che si prende in carico l'alunno disabile è l'insegnante di sostegno: questo non è sostenibile.

Serve quindi un progetto comune con una base comune, nel quale tutti docenti abbiano pari livelli e dignità, altrimenti succede che — nonostante l'impianto normativo — si va incontro alla deresponsabilizzazione dei docenti curricolari.

In questo contesto, è fondamentale che vi sia in sostegno ai docenti un esperto di didattiche: attorno a lui si può far sorgere una progettualità comune e un progetto unitario. Un progetto unitario che favorisca anche una grande alleanza tra famiglie e docenti, dalla quale non si può prescindere.

Un modello di questo tipo ha bisogno di formazione iniziale e formazione in servizio. Una formazione che si focalizzi sui temi della didattica inclusiva, più che su aspetti clinici, e che renda i docenti protagonisti e non semplici spettatori. Immagino dei tirocini veri e propri, in ottica laboratoriale. Bisogna «imparare facendo» e non «formarsi ascoltando». Pretendiamo insomma una formazione che ci metta in gioco davvero.

Per un'evoluzione dell'insegnante di sostegno

Dario Ianes

(Libera Università di Bolzano)

È stimolante dare spazio al dibattito su questi temi in un'arena così qualificata. Dal dibattito, dal confronto costruttivo nascono idee, prospettive, soluzioni possibili ed è interessante che tutto questo lo si faccia in nome della qualità dell'integrazione scolastica. Architrave del nostro ragionamento. Il focus del dibattito, dunque, è sulla formazione dell'insegnante di sostegno, che si intende modificare per dare più qualità e rispondere alle esigenze delle famiglie.

Noi siamo convinti che si debba stringere un'alleanza per raggiungere un obiettivo comune e sfidare la capacità politica del governo sulla formazione universitaria di tutti gli insegnanti.

Pensiamo che una formazione universitaria iniziale di 5 anni, fortemente inclusiva, porterà ad avere insegnanti curricolari inclusivi a tutti i livelli di scolarità. E questo non può che far bene alla scuola. La proposta concreta è che nei percorsi universitari per diventare professore di scuola secondaria di primo e secondo grado ci siano gli stessi crediti formativi che attualmente ci sono sul percorso formativo quinquennale per la scuola dell'infanzia e primaria (31 cfr).

Sul sostegno poi la mia idea è semplice. Dopo 5 anni gli insegnanti possono fare una scelta: diventare insegnanti di sostegno, come si fa adesso con un anno di specializzazione, e/o frequentare un altro anno aggiuntivo (per un totale di due anni di specializzazione – corso di laurea specialistica)

per diventare «specialisti» di supporto alle reti di scuole sulle tematiche dell'inclusione (recuperando in questo modo i tanti master che le università hanno attivato su specifiche tematiche). Sono convinto che l'esigenza di competenza e qualità sia assolutamente ineludibile. Così come c'è bisogno che tutti gli insegnanti siano formati sull'inclusività.

Una separazione della formazione, e poi delle carriere, non aiuta in questo senso. La proposta di legge 2444 prevede percorsi di formazione universitaria per gli insegnanti di sostegno profondamente diversi da quelli degli insegnanti curricolari: per la scuola primaria e dell'infanzia, dopo tre anni comuni, gli studenti che decidessero di diventare insegnanti di sostegno dovrebbero affrontare un biennio specifico; per la scuola secondaria, dopo la Laurea triennale è prevista la Laurea magistrale specifica sul sostegno. Conseguentemente a questi percorsi diversi, esisterebbe una specifica classe di concorso per il sostegno. Questo doppio scenario (formazione iniziale e gestione dei posti) dovrebbe rispondere, nelle intenzioni dei proponenti, ad alcune problematiche relative al sostegno che in tanti, quasi all'unanimità, abbiamo da anni segnalato, in particolare la grande mobilità e discontinuità e la scarsa competenza professionale.

Ritengo però — e con me molti altri colleghi, insegnanti di sostegno e dirigenti scolastici — che questa prospettiva separante sia sbagliata, fondamentalmente perché consolida e rende strutturale la divisione tra «insegnante normale» e «insegnante speciale», favorendo meccanismi di delega che troppo spesso, già oggi, portano a microesclusioni dentro e fuori la classe.

Dal nostro punto di vista la figura dell'insegnante di sostegno deve andare incontro a un'evoluzione radicale, nella direzione dell'inclusione dell'80% della categoria nell'organico funzionale per presenze di qualità, e dell'attivazione — con il 20% di ex insegnanti di sostegno ad alta qualificazione — di un gruppo di «specialisti» itineranti nelle reti di scuole, al fine di fornire uno specifico supporto metodologico e tecnico. In questo modo tutti gli insegnanti curricolari — perché l'integrazione è un loro compito — avrebbero competenze e supporto tecnico continuo, perché la realizzazione quotidiana delle competenze necessarie (soprattutto nelle situazioni più complesse, come ad esempio i disturbi dello spettro autistico) richiede una supervisione e un supporto tecnico costante.

Un monitoraggio sui corsi di specializzazione

Roberta Caldin
(Università di Bologna)

L'opportunità di andare verso una didattica maggiormente inclusiva, grazie a un cambiamento normativo, è sicuramente importante. Non capisco, però, tutta questa fretta di arrivare a una conclusione, senza dare spazio a opportune valutazioni. Ad esempio, perché non viene data la possibilità a docenti universitari di fare un monitoraggio sui corsi di specializzazione per il sostegno, attraverso ricerche di evidenza? Sarebbe utile, a mio avviso, un monitoraggio serio su tutta la formazione fatta, su tutti i Master che il Ministero ha offerto, per capire a che punto siamo e su quali aspetti concentrarsi.

Cambiare. Nell'interesse degli studenti

Marco Campione

(Capo Segreteria Sottosegretario di Stato all'Istruzione, on. Davide Faraone)

Siamo tutti d'accordo su un punto: ci sono aspetti che non hanno funzionato benissimo nell'inclusione e nel sostegno agli alunni disabili in Italia.

Se le famiglie oggi si lamentano e ci chiedono di intervenire perché così non va, forse un po' di responsabilità l'abbiamo tutti quanti. E non è solo un problema di norme. Anche perché, dal punto di vista normativo, per molto tempo siamo stati all'avanguardia su questo versante. Certo, è passato del tempo e probabilmente oggi abbiamo una normativa che inizia a mostrare qualche debolezza.

Per questo pensiamo che sia il momento di agire e cambiare. Abbiamo fretta perché sono anni che aspettiamo. Ci siamo presi 18 mesi di tempo e abbiamo deciso di ascoltare le varie parti, in maniera assolutamente aperta al dialogo e al confronto.

Vogliamo usare tutto il tempo che ci siamo dati. Vogliamo monitorare i corsi di specializzazione? Monitoriamoli. Non dobbiamo però dimenticare che il grido di dolore delle famiglie deve essere ascoltato. E questo è il nostro punto di partenza.

Vogliamo affrontare la questione dell'inclusione scolastica nel suo complesso, facendo uno sforzo per guardare il contesto a 360 gradi, ascoltando i diversi punti di vista, ma facendo sintesi.

Cosa ci guida? Lo spirito di cambiare prospettiva. Fino ad oggi chi si è occupato di scuola l'ha sempre fatto avendo in testa principalmente gli interessi dei docenti. Noi vogliamo invece tenere conto anche di quelli degli studenti.

La ricerca di una soluzione per risolvere la ghettizzazione dell'insegnante di sostegno non può partire dalle esigenze degli insegnanti, ma deve mettersi in moto tenendo conto delle necessità degli alunni. Penso quindi che il problema non sia l'iperspecializzazione, ma costruire una norma coerente che possa funzionare ed essere rispettata. Questo è il nostro obiettivo.

Oggi abbiamo una legge 107 che inizia a proporre modalità che, in parte, possono cambiare il modo di lavorare nelle nostre scuole. Nell'interesse dei nostri studenti. Anche per questo abbiamo il compito di migliorare la formazione iniziale dei docenti di sostegno, affinché non si ripeta più che con un corso di alcune ore si possa acquisire la specializzazione. Servono competenze specifiche per ricoprire un ruolo così importante.

Infine, si è parlato di cattedra mista. La norma non vieta la cattedra mista, ma è importante che chiariamo come dovrebbe funzionare. Non vogliamo infatti frantumare ulteriormente il numero di ore rispetto a quanto già ora non avvenga. Non vogliamo irrigidire la scuola, stiamo andando verso una flessibilizzazione dell'utilizzo dei docenti nelle scuole, ma non dobbiamo perdere di vista la fattibilità e la funzionalità del sistema.

LE VOCI DELLA PLATEA



I contributi del pubblico

Marisa Pavone

Non c'è dubbio che ci siano degli aspetti dell'integrazione scolastica da modificare, perché siamo scontenti della situazione attuale. La Società Italiana di Pedagogia Speciale ha messo in evidenza attraverso alcuni studi lo stato attuale e uno dei temi su cui riconosciamo che esistono delle criticità è il modello di formazione degli insegnanti di sostegno. Dal 1998 al 2012 abbiamo avuto un modello di 400 ore per la specializzazione: un modello debole che ha creato dei problemi. Ora è stato sostituito da un modello forte, che però non viene valorizzato dal Ministero. La Sipes crede che prima di tutto l'insegnante specializzato condivide aspetti educativi con gli altri insegnanti: questo è il modello che appartiene da trent'anni alla tradizione italiana ed è quello in cui ci riconosciamo, pur sottolineando che può e deve essere migliorato.

Cristian Pagliariccio

Dal dibattito che si è aperto intorno alla figura dell'insegnante di sostegno, sorgono alcune domande alle quali non è facile dare risposta. Cosa accadrà con l'iperspecializzazione? È possibile che, senza dare risposte

all'inclusione, gli alunni con disabilità se ne vadano dalle scuole, affidandosi ad altro? Cosa può accadere, ad esempio, a quelli di origine non italiana? Per loro dobbiamo prevedere una iper-iperspecializzazione?

Domande a ruota libera che fanno riflettere. Perché lo scenario può cambiare. A mio parere, però, non si può prescindere dal considerare il benessere dei docenti della scuola. Se non si sostiene il loro benessere, a cosa andremo incontro?

Per questo la soluzione potrebbe essere un sistema flessibile, nel quale il docente che si occupa di sostegno possa recuperare energie dedicandosi ad altro, pur continuando a dare il suo contributo all'interno del sistema scuola. Questa flessibilità potrebbe aiutare a gestire una situazione evidentemente complessa.

Giorgia Ruzzante

La parola che riassume tutte le preoccupazioni sul ruolo dell'insegnante di sostegno è «rischio». Separando le carriere degli insegnanti, infatti, corriamo il rischio di dividere gli alunni «normali» dagli alunni con Bisogni Educativi Speciali, di avere da una parte l'insegnante di sostegno con il «suo» alunno e dall'altra l'insegnante curricolare con la classe. Un altro rischio, a mio avviso, è il burnout al quale andrebbero incontro i docenti di sostegno relegati a una carriera separata senza la possibilità di scegliere di passare alla materia. Avere una carriera forzosamente separata non permette di elevare la qualità dell'inclusione.

Sono altre le mosse che si potrebbero fare: incrementare le competenze di didattica inclusiva per docenti e dirigenti; introdurre la presenza didattica inclusiva come prassi diffusa; valutare la qualità dei processi inclusivi adottati; evitare interventi di matrice sanitaria perché noi insegnanti dobbiamo occuparci di didattica.

Infine, dovremmo indagare le ragioni che portano alcuni docenti a chiedere il passaggio dal sostegno alla classe. Non penso che la motivazione sia «mi sono stufato», ma che piuttosto derivi dal rendersi conto che le proprie competenze inclusive possono essere spese meglio facendo l'insegnante di classe.

Ersilia Di Giacomo

Sono docente di sostegno da più di vent'anni nella scuola secondaria di secondo grado. Ho sentito parlare di ghetizzazione dell'insegnante di sostegno e, in base alla mia personale esperienza, posso dire che se ghetizziamo l'insegnante, ghetizziamo anche il ragazzo. È inevitabile.

Per questo non capisco la logica che sta dietro la proposta di legge FISH-FAND. Se l'insegnante di sostegno è considerato iperspecializzato, quindi detentore del sapere assoluto rispetto all'inclusione, e si affida a lui solo un alunno disabile, come può quest'ultimo essere incluso e avere le stesse opportunità degli altri studenti?

Posso capire le preoccupazioni dei genitori, ma credo che stiano creando un boomerang.

La nostra posizione, come insegnanti, non è una posizione di categoria. Siamo interessati principalmente al benessere dei ragazzi. Vorremmo che fossero messi nelle condizioni di entrare in relazione con gli altri. E questo è possibile aumentando la preparazione di tutti gli insegnanti, non solo di quelli di sostegno, diffondendo il sapere sull'inclusione.

Marta Paganin

Sono docente di sostegno nella scuola primaria e credo sia importante avviare un «restyling» della figura dell'insegnante di sostegno, che dev'essere un insegnante titolato e con una formazione in continuo divenire. Per andare incontro all'interesse degli studenti, a mio avviso non bisogna dimenticare l'importanza della compresenza di due insegnanti all'interno della classe, anche per favorire didattiche innovative in un'ottica realmente inclusiva.

Giuliano Brusafferro

La discussione è sicuramente interessante, ma non vorrei schierarmi né da una parte né dall'altra. Sono un «vecchio» della scuola, vivendola da quasi quarant'anni e penso che forse abbiamo un po' perso di vista un punto. Ci stiamo «impiccando» alla logica della specialità, ma a mio modo

di vedere bisognerebbe tornare alla logica educativa. Perché la scuola è una comunità educativa.

Una domanda è alla base di tutto: perché andiamo in classe? Io so perché ci vado, per amore verso i miei bambini. Quindi, torniamo alla funzione educativa, a pensare la scuola come comunità educativa, se vogliamo essere insegnanti capaci di accogliere.

Romana Mollo

Da trent'anni sono docente di sostegno, e in questa mia esperienza ho vissuto diverse realtà italiane: dalla Lombardia alla Calabria, passando per il Lazio. In questo dibattito non è stato affrontato un aspetto chiave. Ciò che noi siamo e quello che vogliamo fare dipendono dall'organizzazione della scuola. Abbiamo a che fare tutti i giorni con norme regionali, circolari, norme che cambiano.

In tutto questo caos non c'è dubbio che l'insegnante di sostegno sia ghettizzato, ma è vero anche che talvolta *si fa* ghettizzare. E il caos non aiuta i ragazzi: quest'anno un bambino con sindrome di Asperger nella mia scuola ha avuto tre insegnanti: che continuità può avere? Questa, secondo me, non è buona scuola. A che serve l'iperspecializzazione dell'insegnante di sostegno quando tutti i giorni ci scontriamo con norme, riorganizzazioni, risorse limitate? In questa situazione, purtroppo, non sappiamo come agire per il bene non solo dell'alunno con disabilità, ma di tutta la comunità scolastica.

Conclusione

Quelle sopra riportate sono alcune delle idee emerse dal pubblico. A tante voci non abbiamo potuto dare spazio, ma hanno comunque portato il loro contributo alla discussione. È positivo vedere quante voci si alzino e intervengano su questo tema. Dal confronto e dal dialogo non possono che nascere spunti positivi.

Alla tavola rotonda purtroppo non era presente Luciano Paschetta, referente nazionale per l'istruzione della FAND (Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità) ed ex dirigente scolastico di istituto superiore, ma abbiamo comunque voluto dare voce al suo punto di vista con uno dei documenti che seguono.

Per farsi un'idea abbiamo allegato anche il testo della proposta di legge FISH-FAND e due riflessioni del professor Dario Ianes.

Tutto questo con la convinzione che sia un momento cruciale per favorire l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità nel nostro Paese.

DOCUMENTI



La Proposta di Legge C-2444: relazione introduttiva e testo¹

Salvatore Nocera

Proposta di legge per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica²

ONOREVOLI COLLEGHI

La Legge Quadro 5 febbraio 1992 n. 104 rappresenta il punto di riferimento fondamentale per la regolamentazione organica del diritto

¹ Tratto da *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno* (2ª edizione).

² Il testo della Pdl è tutt'ora in progress, essendo ancora oggetto di ulteriori miglioramenti, anche a seguito di quanto previsto dall'art. 21, comma 2, lettera E del DdL «La Buona Scuola», A.C. n. 9449, che recepisce i principali orientamenti della nostra Pdl. Tra le integrazioni attualmente in discussione vi sono: la previsione del diritto dei docenti, in servizio alla data di entrata in vigore della Legge, di potere scegliere se entrare stabilmente nei nuovi ruoli appositi per il sostegno o tornare sulla propria cattedra curricolare di titolarità; il diritto degli alunni con disabilità ad avere sin dall'inizio dell'anno scolastico un solo docente per tutte le ore assegnate, evitando l'accavallarsi di ore di supplenti nominati in attesa dell'aveute diritto in organico, poi di fatto e poi con le deroghe; l'assegnazione al massimo di una cattedra di sostegno e non di ore per l'intera durata dell'orario scolastico, come sta avvenendo con i TAR della Toscana; il recepimento del principio di «sostegni di prossimità», che Andrea Canevaro non manca di ribadire per sottolineare il processo corale dell'inclusione, il quale rischia una deriva individualistica a seguito del diffondersi della logica del «mio docente di sostegno» da parte di alcune famiglie.

all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, specie a seguito dei principi contenuti nella storica sentenza della Corte Costituzionale n. 215/87, e ad essa hanno costantemente fatto riferimento tutte le norme approvate successivamente sino ad oggi.

Però tale legge fondamentale è datata, risentendo di una visione dello Stato che ancora non aveva pienamente attuato il decentramento amministrativo, la riforma del Sistema Sanitario Nazionale in termini di aziendalizzazione e l'autonomia scolastica. Sono quindi intervenute l'attuazione dell'autonomia scolastica con il DPR n. 275/99, la rimodulazione delle competenze legislative regionali a seguito della modifica del Titolo V della Costituzione del 2001, numerose riforme scolastiche a partire da quella Berlinguer del 1997, seguita da quella Moratti del 2003, poi da quella Fioroni del 2007 e quindi da quella Gelmini del 2008; è infine stata ratificata con Legge n. 18/2009 la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità che introduce anche in Italia il principio di inclusione scolastica, più ampio di quello di integrazione, poiché si fonda sui diritti umani e sui criteri dell'ICF (*International Classification of Functioning*) dell'OMS.

È poi intervenuta la sentenza n. 80/2010 della Corte Costituzionale che — pur in un clima di contenimento della spesa pubblica — ribadisce il principio che il diritto all'inclusione scolastica, costituzionalmente garantito, non può essere affievolito o limitato a causa di problemi di bilancio.

Infine è stata approvata la Legge n. 170/2010 sul riconoscimento dei diritti all'inclusione anche di alunni con DSA, disturbi specifici di apprendimento, che ha ampliato l'ambito di realizzazione dei principi delle politiche inclusive italiane, principi che sono stati estesi anche agli alunni con altri BES, Bisogni Educativi Speciali, con la Direttiva del Ministro dell'istruzione del 27 Dicembre 2012.

Inoltre la prassi applicativa della precedente normativa sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità ha cominciato negli ultimi tre lustri a perdere di qualità a causa dei drastici tagli alla spesa pubblica, che hanno reso sempre più difficile la stipula degli accordi di programma che avevano garantito negli anni Novanta il coordinamento dei diversi servizi territoriali a sostegno del progetto globale di inclusione scolastica e sociale. La situazione era inoltre peggiorata a causa del crescente numero di alunni con disabilità presenti nelle scuole statali, della mancata concomitante

formazione iniziale e obbligatoria in servizio sulle didattiche inclusive dei docenti curricolari, della presenza di un crescente numero di docenti per il sostegno precari, moltissimi dei quali sprovvisti del prescritto titolo di specializzazione, della conseguente discontinuità della loro assegnazione allo stesso alunno e alla stessa classe.

Ciò ha determinato, come alcune recenti ricerche hanno mostrato, una crescente delega del progetto di inclusione ai soli docenti per il sostegno, una progressiva uscita degli alunni con disabilità dalla classe e una crescita esponenziale del contenzioso per ottenere un maggior numero di ore di sostegno, che ha visto nella quasi totalità dei casi soccombere l'Amministrazione scolastica che è stata pure condannata al risarcimento dei danni patrimoniali e non patrimoniali (nella sola Provincia di Palermo, durante l'a.s. 2013/2014, si sono avuti 1041 procedimenti che hanno visto soccombente l'Amministrazione scolastica, con conseguente condanna al pagamento delle spese per oltre un milione di euro).

Negli ultimi anni le famiglie degli alunni con disabilità hanno pure cominciato a ottenere pronunce giudiziali circa l'eccessivo numero di alunni nelle classi frequentate dai loro figli, perché ciò, unitamente all'eccessivo numero di alunni con disabilità presenti nella stessa classe, e senza che l'Amministrazione tenesse pure conto della presenza in essa di numerosi alunni con DSA e altri BES, sta determinando un calo nella qualità del processo di inclusione scolastica, anche a causa della mancata individuazione con legge dei livelli essenziali delle prestazioni per l'inclusione medesima e della formulazione di indicatori idonei a valutare la qualità della stessa.

Si è così venuta determinando nell'opinione pubblica, sia degli addetti ai lavori che più ampia nella società, una crescente preoccupazione per la tenuta della scelta inclusiva operata in Italia a partire dalla fine degli anni Sessanta.

Le Associazioni delle persone con disabilità e loro familiari si sono da tempo preoccupate di questa pericolosissima deriva e hanno cominciato a premere sul Ministero dell'istruzione, sul Governo e sui Sindacati; ma non avendo avuto organiche risposte concrete, hanno deciso di presentare in Parlamento, nella quindicesima legislatura, una Proposta di Legge, Atto della Camera n. 2003, depositata nel 2006, prima firmataria l'onorevole Zanotti, che però non ha avuto seguito, a causa della chiusura della legislatura. La

Proposta non è stata poi ripresentata nella successiva legislatura, a causa delle difficoltà incontrate per la debolezza dei Governi con le successive crisi.

Adesso, dopo il Governo di larghe intese, e comunque dalla recente attenzione mostrata da tutti i partiti verso i problemi di una scuola di qualità, e soprattutto dopo l'emanazione del DPR del 4 ottobre 2012 col quale il Governo ha approvato il Piano d'Azione per l'attuazione della Convenzione Onu del 2006 (in GU n. 303 del 28 dicembre 2012), le associazioni si sono sentite incoraggiate a riprendere l'originaria Proposta di Legge, integrandola e arricchendola di nuove soluzioni, e ci hanno richiesto di presentarla, fiduciose che il Parlamento possa approvarla in tempi brevi e all'unanimità, come è avvenuto per tutte le leggi importanti sui diritti delle persone con disabilità, trattandosi anche di proposte che si realizzano con invarianza finanziaria e le poche spese previste derivano da uno spostamento interno di fondi da alcuni capitoli di bilancio ad altri.

La Proposta di Legge è orientata a migliorare la qualità dell'inclusione scolastica, cercando di eliminare le cause negative sopra indicate e individuando soluzioni innovative, rispondenti alle mutate disposizioni costituzionali e legislative nonché a una maggiore consapevolezza dell'attuale valore per tutta la scuola della realizzazione della qualità dell'inclusione.

Le soluzioni proposte sono frutto del dibattito culturale da tempo presente nel Paese, nelle riviste specializzate e in numerosi convegni e seminari.

Esse sono state affinate in seno all'Osservatorio del Ministero dell'Istruzione sull'inclusione scolastica e sono quindi frutto non solo di proposte delle Associazioni, ma hanno recepito pure indicazioni e osservazioni provenienti dal livello tecnico dello stesso Ministero che le Associazioni hanno gradito di fare proprie.

L'*Articolo 1* dell'articolo indica i principi fondamentali e le conseguenti azioni che la mutata situazione storico-politico-culturale dell'inclusione suggerisce al Paese, prima fra tutti la presa in carico del progetto inclusivo da parte di tutti i docenti curricolari delle singole classi e «l'accomodamento ragionevole», in virtù del quale i principi contenuti nelle singole disposizioni di Legge debbono essere realizzati in ogni caso, sia pur con qualche aggiustamento che però non ne snaturi il contenuto. Ciò anche accogliendo un'osservazione contenuta nel documento del CNR sulle necessità di adeguamento della nostra normativa alla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, ratificata con Legge 18/09.

Esso, inoltre, estende le norme conseguenti ai principi enunciati, in quanto compatibili, a tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

La definizione di Bisogni Educativi Speciali (BES) ricomprende, oltre alla categoria della disabilità (ai sensi della L. 104/1992), anche quella dei disturbi evolutivi specifici (fra i quali i disturbi specifici dell'apprendimento, ai sensi della L. 170/2010) e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

Il concetto di «Bisogni Educativi Speciali» (*Special Educational Needs*) compare nel 1978, in Gran Bretagna, nel Rapporto Warnock, con l'intento di superare la distinzione tra alunni «handicappati» e «non handicappati», additando la maggior complessità di un approccio che consideri non solo la menomazione ma soprattutto le potenzialità positive. Poco più di quindici anni dopo, con la Dichiarazione di Salamanca, il concetto di *Special Educational Needs* viene assunto come definizione, a livello internazionale, per indicare quell'ambito educativo che ricomprende la disabilità, le difficoltà di apprendimento e lo svantaggio (*disabilities, learning difficulties and disadvantages*).

Per quanto riguarda le tipologie di BES relative all'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale, queste sono individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad esempio una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche.

Ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare bisogni educativi speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta.

Infine è disciplinato il trattamento dei dati sensibili per fini istituzionali da parte delle scuole, nonché dell'amministrazione centrale e periferica.

L'Articolo 2 prevede l'istituzione di un Comitato interministeriale, attualmente assente nel nostro sistema, che sovrintenda alle scelte delle politiche generali sull'inclusione sociale, e quindi pure scolastica, delle persone con disabilità.

L'Articolo 3 prevede la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni di inclusione scolastica, indicandone già alcuni, nonché l'obbligo di individuazione degli indicatori di qualità.

L'Articolo 4, in applicazione dell'Art. 14 della Legge 104/92, istituisce quattro specifici ruoli per il sostegno didattico, ciascuno rispettivamente per la scuola dell'infanzia, la scuola primaria, la scuola secondaria di primo grado, la scuola secondaria di secondo grado, ai quali si accede, per i primi due, con un titolo di Laurea magistrale quinquennale specificamente dedicato e, per il terzo e il quarto, dalla Laurea triennale più la Laurea magistrale biennale, cui si aggiunge un anno di tirocinio formativo attivo. Rimane il corso di specializzazione di durata annuale sulle attività di sostegno, cui si può accedere dopo la Laurea specialistica, nel caso di insegnanti già abilitati per la scuola dell'infanzia e per la primaria, ovvero dopo il TFA, per i docenti abilitati all'insegnamento nella scuola superiore. Chi aspira a conseguire la specializzazione per il sostegno didattico, frequentando il corso di durata annuale, comprendente 60 CFU e 300 ore di tirocinio, deve però conseguire durante il percorso di studi quinquennale precedente 30 Crediti Formativi Universitari (CFU) relativi alle didattiche inclusive, che divengono insegnamenti obbligatori per tutti i futuri docenti curricolari, sia nel primo che nel secondo ciclo (attualmente, invece, nei corsi abilitanti all'insegnamento per le scuole secondarie sono previsti solo 6 CFU).

I nuovi ruoli di sostegno assicurano una scelta professionale univoca inquadrando tali docenti in appositi ruoli, dai quali si può uscire, non più con la normale mobilità come oggi avviene, ma solo con il passaggio di ruolo.

L'Articolo 5 rende strutturale il disposto dell'Art. 16 comma 1 lettera «b» L. n. 128/2013, che prevede l'obbligo di formazione iniziale e obbligatoria in servizio per tutti i futuri docenti curricolari, per i Dirigenti scolastici e per il personale ATA operante con gli alunni con disabilità. Le modalità attuative della formazione in servizio verranno concordate tra MIUR e Sindacati tramite la contrattazione collettiva.

È introdotto anche per i docenti delle scuole secondarie l'obbligo di 2 ore di programmazione mensile, come già previsto per i docenti di scuola dell'infanzia e primaria, da svolgersi nell'ambito dell'orario di servizio non di insegnamento.

L'Articolo 6 sulla continuità didattica prevede, per i docenti precari, che il loro incarico abbia durata superiore a un anno per garantire la continuità con lo stesso alunno.

L'Articolo 7 riprende i contenuti dell'Intesa Stato-Regioni del 20 marzo 2008; la certificazione di disabilità a fini scolastici dovrà essere prodotta con

unica visita per le certificazioni medico-legali ad altri fini, come la pensionistica di invalidità, le indennità, ecc.; ciò nella logica della semplificazione amministrativa.

Alla luce dei principi dell'ICF e dell'Intesa Stato-Regioni del 20 marzo 2008, la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale vengono sostituiti dal Profilo di Funzionamento alla cui formulazione parteciperanno non solo gli operatori dell'ASL ma anche le famiglie e un docente della scuola di appartenenza dell'alunno. Si chiarisce che il Piano Educativo Individualizzato ricomprende il «piano degli studi personalizzato», che deve essere elaborato congiuntamente dai docenti curricolari e dai docenti per il sostegno.

L'*Articolo 8* prevede la creazione di un sistema di rilevazione dei dati che consenta in tempi reali di conoscere tra l'altro l'andamento del numero di alunni con disabilità, dei docenti per il sostegno didattico, il numero di assistenti per l'autonomia e la comunicazione, il numero di alunni nelle loro classi e quello degli stessi alunni con disabilità nelle classi.

All'*Articolo 9* si riprende la formulazione dell'organico di rete per il sostegno sulla base di quanto già stabilito dall'Art. 50 della Legge n. 35/2013. Si prevede, in particolare, l'adeguamento dell'organico di diritto, così da giungere, nell'arco di un triennio, a una dotazione organica pari al numero dei posti di sostegno (110.000) complessivamente attivati nell'anno scolastico 2013/2014.

Il numero di posti, attualmente assegnati a singoli alunni, che si renderanno progressivamente disponibili a seguito delle nuove procedure di certificazione basate su ICF, confluiranno nell'organico di rete e saranno assegnati in misura proporzionale alle necessità evidenziate nelle rilevazioni effettuate tramite il Piano Annuale per l'Inclusività.

Tale contingente, che secondo le stime effettuate potrebbe raggiungere una percentuale pari al 15-20% dei posti complessivamente attivati, renderebbe finalmente attuata la previsione di un «organico dell'autonomia» per le istituzioni scolastiche consorziate in rete, andando a coprire ad ampio spettro non solo le esigenze educative e didattiche di tutti gli alunni — certificati e non — con difficoltà di apprendimento, ma anche le richieste di counseling, aggiornamento e formazione del personale docente, fornendo inoltre un apporto in termini di ulteriore specializzazione per tutte quelle

tipologie di difficoltà che — come si è potuto riscontrare in questi anni — non possono essere affrontate con una formazione di tipo generalista.

L'Articolo 10 riproduce anche per gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione l'obbligo di formazione obbligatoria iniziale e in servizio e di continuità, obbligo gravante sugli Enti locali che forniscono tale personale e che si estende anche agli enti convenzionati dei quali solitamente gli stessi Enti locali si avvalgono.

L'Articolo 11 introduce una novità suggerita dal bisogno di evitare l'eccessivo ricorso ai TAR per le controversie sul numero di ore di sostegno, sul numero di alunni per classe e sull'eccessivo numero di alunni con disabilità nella stessa classe, nonché dalla necessità di ridurre il carico di lavoro degli uffici giudiziari.

Si prevede infatti l'obbligo di un tentativo di conciliazione da esperirsi prima di agire in giudizio; sono fissati termini brevissimi onde evitare ritardi nell'acquisizione di un maggior numero di ore rispetto a quelle originariamente assegnate, siano esse di sostegno didattico siano esse di assistenza.

È questo un caso di giurisdizione condizionata già presente nel nostro ordinamento, ad esempio per le controversie in materia tributaria.

L'Articolo 12 riguarda gli aspetti organizzativi territoriali di supporto all'inclusione e consente un riordino tra tutti gli organismi previsti dalla precedente normazione.

Si prevede l'istituzione da parte delle Regioni di un Comitato Inter-assessorile simile a quello interministeriale di cui all'Art. 2. Si introduce un Gruppo di Lavoro Interistituzionale regionale che assume i compiti e le risorse finanziarie e umane dei GLIP, che vengono abrogati, e che coordina i gruppi di lavoro territoriali costituiti da reti di scuole in ambito provinciale e sub-provinciale, siano essi di vecchia istituzione come i CDH, CTIH, CTSH, CTRH, che di nuova formazione come i CTS, Centri Territoriali di Supporto, i CTI, Centri Territoriali per l'Inclusione.

L'Articolo 13 individua gli atti applicativi da emanarsi per l'attuazione delle nuove norme sia sul profilo di funzionamento che sulla formazione obbligatoria dei docenti.

L'Articolo 14 fa salve le competenze delle Regioni a statuto speciale e delle Province autonome di Trento e Bolzano circa l'attuazione obbligatoria dei principi contenuti nella presente Legge.

L'Articolo 15 prevede le fonti di finanziamento degli interventi, specie formativi, previsti dalla presente Legge.

Viene allegata la relazione tecnica circa la copertura finanziaria delle spese per l'aggiornamento dei docenti (si veda Allegato 1).

L'Articolo 16 garantisce la clausola di invarianza finanziaria.

L'Articolo 17 concerne un'abrogazione: essa riguarda la correzione di un errore presente nell'art. 19 comma 11 L. n. 111/2011, laddove si prevede che la commissione, che formula la diagnosi funzionale e indica le risorse necessarie al progetto inclusivo di ogni alunno con disabilità, è integrata con un medico legale dell'INPS. In vero la diagnosi funzionale è formulata dall'unità multidisciplinare dell'ASL o di un centro convenzionato o accreditato presso il Servizio Sanitario Nazionale e riguarda la descrizione del profilo di funzionamento dell'alunno, evidenziando le difficoltà e i potenziali apprenditivi (e non l'ammontare delle risorse, riservato al PEI ai sensi dell'art. 10 comma 5 L. n. 122/2010); mentre la commissione in cui deve entrare il medico legale dell'INPS, al fine di evitare i falsi invalidi, è la commissione medico-legale di cui al DPCM n. 185/06 per l'individuazione degli alunni come persone con disabilità.

Con la presente Proposta di Legge si ritiene vengano risolti numerosi problemi da tempo sollevati da più parti e in particolare dalle Associazioni delle persone con disabilità e loro familiari, che si prevede, nella PDL, offrano la loro disponibilità collaborativa all'Amministrazione scolastica e agli altri Enti coinvolti nel processo di inclusione scolastica.

Si ritiene inoltre che con questa Proposta di Legge la cultura e la prassi dell'inclusione scolastica in Italia riescano a fare ulteriori passi in avanti di qualità, con vantaggio per la scuola tutta e i singoli alunni con disabilità unitamente ai loro compagni.

Le Associazioni, nostro tramite, chiedono quindi al Parlamento di farsi interprete del desiderio delle famiglie degli alunni con disabilità di miglioramento delle pari opportunità di scolarizzazione per realizzare pienamente i diritti umani dei loro figli.

ALLEGATI

ALLEGATO 1

IPOTESI DI SPESA PER LA FORMAZIONE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA SULL'INCLUSIONE SCOLASTICA

Gli interventi di formazione rivolti al personale della scuola previsti nella Proposta di Legge possono essere quantificati in euro 20 milioni sulla base dei seguenti calcoli.

Si prevede di attivare percorsi formativi di 25/30 ore per ciascun insegnante assegnato a classi in cui vi siano alunni con Bisogni Educativi Speciali, ossia — secondo quanto indicato nella Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 — ad alunni con disabilità, con disturbi evolutivi specifici o con grave disagio socioculturale, linguistico ed economico.

Gli alunni con disabilità nella scuola statale sono 222.000; quelli con DSA certificati 90.000; mentre coloro che presentano difficoltà di carattere linguistico — individuabili soprattutto nell'ambito degli alunni con cittadinanza non italiana neo arrivati in Italia, e quindi totalmente sprovvisti di competenze linguistiche adeguate — sono circa 28.000.

Per quanto concerne gli alunni con disabilità, essi sono distribuiti in 140.000 classi, su un totale di 366.000 classi, cioè su una percentuale pari al 38% delle classi della scuola italiana (fonte MIUR 2010).

Per gli alunni con DSA non esistono rilevazioni relative alla loro distribuzione per classe. Tuttavia, è noto che nelle classi sono contemporaneamente presenti sia alunni con disabilità che con DSA o con disagio. Considerando l'intera fascia di oscillazione che va da un valore zero, in cui gli alunni di seconda e terza tipologia sono tutti compresenti in classi con alunni disabili, a un valore pari a 118.000 (90.000 + 28.000), in cui tali alunni sono collocati in classi distinte, e sommando i parziali, si giunge alla cifra di 258.000 (140.000 + 118.000), ossia di una percentuale massima pari al 70% delle classi italiane in cui possono essere presenti alunni con BES.

Si assume, secondo una media ponderata, il valore percentuale del 65%.

Se dunque la percentuale di insegnanti interessati a interventi di formazione, in quanto assegnati a classi con alunni con BES, è pari a circa il 65% del corpo docenti, allora il numero di insegnanti che annualmente

sarà coinvolto in percorsi di formazione, ai sensi della proposta legislativa sopra citata, risulta pari a circa 400.000, su un totale di 626.000 docenti su posto comune (dati MIUR 2013).

Nell'ambito dell'Accordo Triennale stipulato tra la Conferenza Nazionale Permanente dei Presidi di Scienze della Formazione (CNPSF) e il MIUR, nel 2011, è stato concordato un costo pari a euro 300 di contributo pro capite per la frequenza di un corso di perfezionamento/master di durata annuale, pari a 60 CFU, su DSA o disabilità specifiche. In sede di accordo è stato altresì concordato che il contributo a carico del MIUR per la frequenza di un corso di 5 CFU (pari a 30 ore di insegnamento) da parte del personale della scuola, comprensivo di esame di profitto, sarebbe stato pari a euro 50 pro capite.

Pertanto, sulla base degli elementi sopra citati, è dato calcolare il costo per gli interventi formativi sopra descritti nella misura che segue: euro 50 per n. 400.000 docenti da formare (corsi di 25/30 ore) = euro 20 milioni.

PROPOSTA DI LEGGE n° 2444

NORME PER MIGLIORARE LA QUALITÀ DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ E CON ALTRI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

ARTICOLO I – *FINALITÀ*

1. Al fine di migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, di cui alla Legge 5 febbraio 1992, n. 104, anche alla luce dei criteri contenuti nella Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità, ratificata dall'Italia con Legge 3 marzo 2009, n. 18, la Repubblica garantisce che siano resi operativi a partire dall'anno scolastico 2014/2015 i seguenti principi e azioni:
 - a) adeguata e tempestiva predisposizione delle certificazioni e della documentazione da parte delle Aziende Sanitarie Locali e degli Enti con esse convenzionati e accreditati, degli Enti Locali e delle Istituzioni Scolastiche;
 - b) effettiva presa in carico da parte di tutti gli insegnanti curricolari degli alunni con disabilità frequentanti le classi loro assegnate, attraverso una partecipazione corresponsabile alla predisposizione, all'attuazione

e alla verifica del Piano Educativo Individualizzato, in correlazione col Progetto di Vita di cui all'art. 14 della Legge n. 328/2000, limitatamente al periodo di scolarizzazione secondo il modello bio-psico-sociale dell'ICF. A tal fine l'art. 12 comma 5 della Legge 5 febbraio 1992, n. 104, è così sostituito:

All'individuazione dell'alunno come persona con disabilità e all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona con disabilità, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, i docenti curricolari delle singole classi, il personale insegnante specializzato della scuola;

- c) obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell'inclusione scolastica;
- d) obbligo di formazione in servizio per il personale ATA, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base, su aspetti organizzativi e educativo-relazionali con riferimento al processo di inclusione scolastica;
- e) effettiva collaborazione delle singole istituzioni scolastiche autonome con gli Enti locali territoriali, con le Aziende Sanitarie Locali e con le famiglie e gli esperti da loro indicati, nell'ambito dei Gruppi di Lavoro di cui all'art. 12, comma 5 e all'art. 15, comma 2 della Legge 5 febbraio 1992, n. 104 per la puntuale formulazione, la realizzazione e la verifica congiunta del Piano Educativo Individualizzato, anche in relazione agli Accordi di Programma territoriali, di cui all'art. 13, comma 1, lettera a) della Legge n. 104/1992 e degli artt. 14 e 19 della Legge n. 328/2000;
- f) obbligo di indicare nel Piano dell'Offerta Formativa (POF) criteri e strategie di accoglienza e realizzazione del diritto allo studio degli alunni con disabilità;
- g) accomodamento ragionevole di cui all'art. 2 e all'art. 24 della Convenzione ONU ratificata con Legge n. 18/2009;

- h) istituzione di appositi ruoli per il sostegno didattico, di cui all'art. 13 del DM n. 249/2010;
 - i) garanzia dell'istruzione domiciliare per gli alunni che si trovano nelle condizioni di cui all'art. 12, comma 9 della Legge n. 104/1992;
 - j) garanzia della somministrazione di farmaci in orario scolastico agli alunni per i quali l'autorità sanitaria ne prescrive le modalità;
 - k) garanzia dell'accessibilità dei prodotti informatici e dei servizi erogati in ambito scolastico, ai sensi della Legge n. 4/2004 e successive modificazioni e integrazioni, nonché della Legge n. 18/2009 e dell'art. 9 della Legge n. 221/2012;
 - l) individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali necessarie a realizzare l'inclusione scolastica;
 - m) individuazione di indicatori idonei a valutare e autovalutare la qualità dell'inclusione scolastica nelle singole classi, nelle singole scuole e nell'intero sistema di istruzione, nell'ambito del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in materia di istruzione e formazione, approvato con decreto legislativo del 16 gennaio 2013, n. 13.
2. Le norme conseguenti ai predetti principi si applicano, in quanto compatibili, a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali.
 3. Ricadono fra i bisogni educativi speciali le aree:
 - a) della disabilità, di cui alla Legge n. 104/1992;
 - b) dei disturbi evolutivi specifici, che ricomprendono, oltre ai disturbi specifici dell'apprendimento, di cui alla Legge n. 170/2010, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, e — per la comune origine nell'età evolutiva — i disturbi dell'attenzione e dell'iperattività, il funzionamento cognitivo (intellettivo) limite o il disturbo evolutivo specifico misto, qualora non rientri nelle previsioni delle Leggi n. 104/1992 o n. 170/2010;
 - c) dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.
 4. Per gli studenti con bisogni educativi speciali, non rientranti nelle previsioni di cui alle Leggi n. 104/1992 e n. 170/2010 — individuati sulla base di criteri oggettivi, ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche — sono attivati percorsi individualizzati e

personalizzati, nonché le misure educative e didattiche di supporto di cui all'art. 5 della Legge n. 170/2010, per il tempo necessario al superamento della difficoltà.

5. Con riferimento all'integrazione delle anagrafi degli studenti, di cui all'art. 13 del DL n. 104/2013 convertito, con modificazioni, dalla Legge n. 128/2013, per il trattamento dei dati sensibili per finalità istituzionali da parte delle Istituzioni scolastiche, nonché dell'amministrazione centrale e periferica del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, si applicano i principi di cui all'art. 22 del Decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196. Con Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, adottato ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della Legge 23 agosto 1988, n. 400, sono definiti, previo parere del Garante per la protezione dei dati personali, i criteri e le modalità concernenti la possibilità di accesso ai dati di natura sensibile di cui al presente comma e la sicurezza dei medesimi.
6. Anche al fine di migliorare la qualità dell'inclusione scolastica tramite la partecipazione agli accordi di programma da parte di reti di scuole, la Repubblica riconosce gli organismi di rappresentanza e di coordinamento delle Istituzioni Scolastiche autonome di livello regionale, interregionale o nazionale, indipendentemente dalla forma di costituzione giuridica, sia sotto forma di rete ex DPR n. 275/1999, sia sotto forma di associazione ex artt. 14-42 del Codice Civile, quali soggetti atti a concorrere alla definizione delle politiche scolastiche territoriali, in regime di sussidiarietà e di reciproca collaborazione con l'amministrazione scolastica, centrale e periferica, e con gli enti pubblici e privati.

ARTICOLO 2 – *COMITATO INTERMINISTERIALE*

1. Ai sensi dell'art. 5, comma 2, lettera h) della Legge 23 agosto 1988, n. 400, e successive modificazioni, entro due mesi dall'entrata in vigore della presente Legge, è costituito presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, senza oneri aggiuntivi per il bilancio dello Stato, il Comitato dei Ministri per l'indirizzo e la guida strategica in materia di tutela dei diritti delle persone con disabilità.
2. Il Comitato, anche in attuazione dell'articolo 33, comma 1, della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, adotta le linee

programmatiche e gli indirizzi relativi all'attività in materia di tutela dei diritti delle persone con disabilità, e svolge funzioni di indirizzo e di coordinamento delle attività degli altri organismi che svolgono e/o coordinano attività istituzionali in materia di diritti delle persone con disabilità al fine di assicurarne la coerenza nell'ambito degli indirizzi fissati dal Governo.

3. Il Comitato — presieduto dal Presidente del Consiglio dei Ministri o da un suo delegato — è composto da tutti i Ministri competenti in materia, o dai loro delegati, e, in particolare, dai seguenti membri:
 - a) Ministro dell'economia e delle finanze;
 - b) Ministro delle infrastrutture e dei trasporti;
 - c) Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;
 - d) Ministro del lavoro e delle politiche sociali;
 - e) Ministro della salute e i Ministri che, a seconda delle materie, vengono invitati a partecipare di volta in volta;
 - f) due rappresentanti indicati dalla Conferenza Unificata di cui al Decreto legislativo n. 281/1997.
4. Il Comitato Interministeriale si avvale dell'Osservatorio Nazionale di cui all'art. 3 della Legge 3 marzo 2009, n. 18.
5. Il Comitato interministeriale fissa annualmente gli indirizzi per la formulazione del piano nazionale per le politiche sociali sulla condizione delle persone con disabilità e ne approva il testo predisposto dall'Osservatorio Nazionale di cui al precedente comma.
6. Il Comitato tecnico scientifico del predetto Osservatorio Nazionale, previsto all'art. 3 del DM 6 luglio 2010, n. 167, è integrato con la presenza di tutti i rappresentanti dei Ministeri e degli organismi presenti nel Comitato Interministeriale di cui al comma 1. Tale Comitato ha il compito di coordinare, a livello tecnico, le varie proposte formulate dai diversi organismi istituiti presso i rispettivi ministeri, e provvede a curare le azioni di monitoraggio previste dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità.

ARTICOLO 3 – *LIVELLI ESSENZIALI DELLE PRESTAZIONI E INDICATORI DI QUALITÀ*

1. Fermo restando il disposto di cui agli artt. 4 e 5 del DPR n. 81/09, nelle classi frequentate da alunni con disabilità non possono essere presenti più di un solo alunno certificato con disabilità grave o più di due alunni con disabilità non grave.
2. Entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente Legge, viene approvata l'Intesa in Conferenza Unificata per i rapporti fra lo Stato, le Regioni, gli Enti Locali e le Province Autonome di Trento e Bolzano sullo schema di Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri sui livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali necessarie a realizzare l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, fermo restando quanto disposto all'art. 12, comma 3 Legge n. 104/1992.
3. Entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente Legge è emanato il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri sui livelli essenziali delle prestazioni, sulla base dell'Intesa di cui al precedente comma 2.
4. Rientrano nei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche di cui al comma 2 anche gli indicatori idonei a valutare e autovalutare, nell'ambito del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione, approvato con Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, la qualità dell'inclusione scolastica nelle singole classi, nelle singole scuole e nell'intero sistema di istruzione, anche in relazione ai tempi e agli organismi competenti.
5. Gli indicatori di cui al comma precedente sono individuati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sentiti il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione e l'Osservatorio per l'inclusione scolastica, di cui al successivo articolo 11.
6. L'autovalutazione e la valutazione delle singole scuole, di cui al precedente comma 4, sono anche funzionali alla formulazione di un Piano Annuale per l'Inclusività, di cui alla CM 6 marzo 2013, n. 8, approvato dal Collegio dei docenti.

ARTICOLO 4 – *RUOLI PER IL SOSTEGNO DIDATTICO*

1. Sono istituiti quattro distinti ruoli per il sostegno didattico, rispettivamente per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria, per la scuola secondaria di primo grado, per la scuola secondaria di secondo grado.

2. Per la formazione dei docenti specializzati per il sostegno educativo e didattico sono istituiti i corsi di Laurea in Pedagogia e Didattica speciale. Essi si articolano in:
 - a) un percorso di studi destinato a insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, di durata quinquennale a ciclo unico;
 - b) un percorso di studi destinato ai docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, costituito da un corso di Laurea triennale orientata verso discipline di insegnamento e successiva Laurea magistrale in Pedagogia e Didattica speciale. Il percorso abilitante per i futuri docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado si completa con un ulteriore anno di tirocinio formativo attivo.
3. Con successivo Decreto del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca vengono disciplinati i piani di studio e le modalità organizzative dei predetti corsi di Laurea, tenendo conto che nell'ambito dei corsi di Laurea quinquennale in Scienze della Formazione primaria deve esser prevista, dopo un percorso comune di durata triennale, la possibilità di optare per il percorso di studi in Pedagogia e Didattica speciale.
4. Fermo restando il disposto del successivo art. 5 comma 3, sono requisiti per l'accesso ai ruoli di cui al precedente comma 1:
 - a) per la scuola primaria e dell'infanzia la Laurea magistrale quinquennale a ciclo unico in Pedagogia e Didattica speciale ovvero, qualora si sia già in possesso dell'abilitazione all'insegnamento su posto comune, il titolo di specializzazione per il sostegno, conseguito nei corsi previsti dal DM n. 249/2010;
 - b) per la scuola secondaria di primo e di secondo grado la Laurea triennale, più la Laurea magistrale in Pedagogia e Didattica speciale, nonché il tirocinio formativo attivo specifico sulle attività di sostegno didattico;
5. Gli interventi didattici dei docenti specializzati in attività di sostegno sono finalizzati allo sviluppo delle potenzialità personali dell'alunno con disabilità certificata e degli alunni della sua classe sotto il profilo dell'apprendimento, della comunicazione, delle relazioni e della socializzazione.

6. Dei quattro ruoli per il sostegno didattico entrano a far parte, a decorrere dall'entrata in vigore della presente Legge, rispettivamente i docenti di scuola dell'infanzia, di scuola primaria, di scuola secondaria di primo grado e di secondo grado, nominati su posti di sostegno in organico di diritto.
7. Il passaggio dal ruolo di sostegno a quello di scuola dell'infanzia o primaria può avvenire solo secondo le norme del passaggio di cattedra.
8. Il passaggio di cattedra per la scuola secondaria — fermo restando il possesso dei titoli relativi al percorso di formazione e al TFA — può verificarsi sulla base delle disponibilità dei posti messi a concorso per passaggio di cattedra.

ARTICOLO 5 – *FORMAZIONE DEL PERSONALE DELLA SCUOLA*

1. Il Consiglio di classe, ai fini dell'integrazione dell'alunno con disabilità certificata con i compagni di classe e con l'intera comunità scolastica, si avvale della professionalità dei docenti per il sostegno di cui all'art. 13, comma 3 della Legge n. 104/1992.
2. Chiunque intenda conseguire la specializzazione per le attività didattiche di sostegno all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità certificata è tenuto a frequentare, con esito positivo, il corso di specializzazione previsto all'art. 13 del DM n. 249/2010, ovvero i percorsi di studio di cui all'art. 4 della presente Legge.
3. La formazione iniziale dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria e di scuola secondaria di primo e secondo grado, di cui al Decreto ministeriale n. 249 del 2010, deve obbligatoriamente prevedere almeno 30 crediti formativi universitari vertenti sugli aspetti della didattica per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali, come condizione necessaria per l'abilitazione all'insegnamento.
4. All'inizio di ogni anno scolastico, prima dell'avvio delle lezioni, tutti i docenti delle classi cui sono iscritti alunni con bisogni educativi speciali certificati, ai sensi della Legge 104/1992 o della Legge n. 170/2010, sono tenuti a redigere per ciascuno di essi il piano degli studi personalizzato ricompreso nel Piano Educativo Individualizzato (PEI), ovvero il Piano Didattico Personalizzato (PDP), che indichi le scelte pedagogiche, metodologiche e didattiche inclu-

- sive, in funzione delle quali debbono prevedersi idonee attività formative rivolte al personale docente, come specificato nel successivo comma 5.
5. Tutti i docenti assegnati a una classe nella quale è presente un alunno con disabilità o con altri bisogni educativi speciali sono tenuti annualmente, nell'ambito delle attività funzionali all'insegnamento di cui all'art. 29 del CCNL scuola, a partecipare ad almeno un corso di formazione sugli aspetti della didattica dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali non inferiore a 25 ore, svolti dalle Università, da Centri di ricerca, dai CTS di cui al successivo art. 11, da Enti accreditati e da esperti segnalati anche dalle Associazioni di persone con disabilità e dei loro familiari.
 6. I docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado sono tenuti a effettuare, nell'ambito dell'orario di servizio non di insegnamento, almeno 2 ore mensili di programmazione per una presa in carico collegiale della didattica della classe.
 7. Il personale ATA è tenuto a partecipare a iniziative di aggiornamento e formazione su tematiche inerenti la disabilità e altri bisogni educativi speciali per non meno di 20 ore annue.
 8. I dirigenti delle istituzioni scolastiche sono tenuti a partecipare a iniziative di formazione e aggiornamento professionale, complessivamente non inferiori a 20 ore annue, sugli aspetti organizzativi e gestionali, giuridici e didattici dell'inclusione scolastica.
 9. Le modalità organizzative relative ai commi precedenti sono disciplinate con apposito regolamento, sentite le organizzazioni sindacali e le associazioni professionali di categoria.

ARTICOLO 6 – *CONTINUITÀ DIDATTICA*

1. Per garantire la continuità educativa e didattica in ordine alle esigenze degli alunni con disabilità certificata, i docenti con incarico a tempo determinato, in classi non terminali, sottoscrivono un contratto di lavoro biennale nella stessa sede, fermo restando la disponibilità della stessa.
2. I docenti specializzati per il sostegno con contratto a tempo indeterminato seguono gli alunni loro affidati per l'intero ciclo scolastico dai medesimi frequentato, fatti salvi i criteri regolamentari e procedurali per la mobilità del personale.

ARTICOLO 7 – CERTIFICAZIONE E ITER DIAGNOSTICO

1. Dopo il comma 4 bis dell'articolo 4 del Decreto legge 9 febbraio 2012, n. 5, convertito con modificazioni dalla Legge 4 aprile 2012, n. 35, è aggiunto il seguente comma:

4. ter. Al fine di ridurre e rendere più celeri gli adempimenti amministrativi per le persone con disabilità in età scolare, i verbali rilasciati dalle commissioni ex art. 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, come integrate ai sensi del comma 11 dell'articolo 19 della Legge 25 luglio 2011, n. 111, recano obbligatoriamente le indicazioni relative alla classificazione internazionale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (*International Classification of Diseases*). Ai soli fini dell'attivazione del percorso specifico di inclusione scolastica il verbale attestante la condizione di handicap di cui ai commi 1 e 3 dell'articolo 3 della Legge 5 febbraio 1992, n. 104 è rilasciato tempestivamente dalla segreteria della commissione preposta all'accertamento e ha validità immediata. Ai fini dell'attivazione del percorso specifico di inclusione scolastica sono considerati equipollenti i verbali anche precedentemente rilasciati dalle commissioni ex art. 4 della Legge 5 febbraio 1992, n. 104 e attestanti lo stato di handicap di cui ai commi 1 e 3 dell'articolo 3 della Legge 5 febbraio 1992, n. 104».

2. Il Servizio dell'Azienda sanitaria che è responsabile della presa in carico della persona con disabilità dalla sua nascita, all'approssimarsi dell'età scolare, accompagna la famiglia nella certificazione di cui sopra e nei contatti con la scuola.
3. Per la persona che manifesta problematiche legate alla disabilità durante il percorso di istruzione, su richiesta della famiglia, che può agire autonomamente o a seguito di accordi con la scuola, il SSN avvia la valutazione da parte dell'Unità Multidisciplinare. La scuola, su richiesta del Servizio Specialistico della ASL, redige una relazione descrittiva dei problemi evidenziati. L'Unità Multidisciplinare valuta il quadro globale e avvia la presa in carico della persona e, quando ne ravvisa la necessità, attiva la procedura per la redazione della certificazione formale secondo le modalità di cui al precedente comma 1. Tale certificazione è resa alla famiglia che la consegna alla scuola. La prima certificazione avviene, di norma, entro la conclusione della scuola primaria, salvo situazioni sopraggiunte che vanno opportunamente motivate.

4. La Diagnosi Funzionale è l'atto di valutazione dinamica di ingresso e presa in carico, per la piena integrazione scolastica e sociale. Alla Diagnosi Funzionale provvede di norma l'Unità Multidisciplinare presente nei Servizi Specialistici per l'Infanzia e l'Adolescenza del territorio di competenza. La Diagnosi Funzionale è redatta secondo i criteri del modello bio-psico-sociale alla base dell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità e si articola nelle seguenti parti:
 - a) approfondimento anamnestico e clinico;
 - b) descrizione del quadro di funzionalità nei vari contesti;
 - c) definizione degli obiettivi e delle idonee strategie di intervento in relazione ai possibili interventi clinici, sociali e educativi.
5. La Diagnosi Funzionale include anche il Profilo Dinamico Funzionale di cui all'art. 12 comma 5 L. n. 104/92 e corrisponde, in coerenza con i principi dell'ICF, al Profilo di Funzionamento della persona.
6. Per gli aspetti inerenti i punti b) e c) del precedente comma 4, l'Unità Multidisciplinare è affiancata da un docente specializzato designato dalla scuola di appartenenza dell'alunno. La Diagnosi Funzionale viene sempre stesa dall'Unità multidisciplinare in stretta collaborazione con scuola e famiglia ed è redatta in tempi utili per la predisposizione del Piano Educativo Individualizzato ai sensi dell'art. 10, comma 5 della Legge n. 122/2010.
7. Al passaggio di ogni ordine e grado di istruzione o in presenza di condizioni nuove e sopravvenute, la Diagnosi Funzionale è aggiornata in relazione all'evoluzione della persona. In presenza di condizioni nuove o sopravvenute è aggiornata anche la certificazione di disabilità. In tal senso è così modificato l'art. 12, comma 8 della Legge n. 104/92.

ARTICOLO 8 – PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA E ASSEGNAZIONE DELLE RISORSE PROFESSIONALI PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA

1. Il GLHO individua nel PEI la tipologia delle competenze professionali e delle risorse necessarie per l'inclusione scolastica e sociale. Il PEI deve di norma essere compatibile con il curriculum di riferimento della classe di appartenenza dell'alunno con disabilità, pur con le modalità di cui all'art. 16 della Legge n. 104/1992; solo in casi eccezionali e motivati, la

famiglia può acconsentire in sede di GLHO allo svolgimento di un PEI differenziato nelle scuole secondarie di secondo grado che non dà diritto al rilascio del titolo legale di studio, ma a un attestato con la certificazione dei crediti formativi maturati (ai sensi del Decreto del Presidente della Repubblica n. 122/2009).

2. L'assegnazione delle risorse professionali per il sostegno è determinata dalle effettive necessità educativo-didattiche dei singoli alunni con disabilità certificata, individuate nel Piano Educativo Individualizzato, sulla base dei principi stabiliti all'art. 1, comma 605, lettera b della Legge n. 296/2006, e come recepite in sede di richiesta di organico per il sostegno, approvata dal competente ufficio dell'Amministrazione.
3. Al fine di assicurare il buon andamento dell'amministrazione scolastica e in esplicitazione di quanto stabilito dalla Legge n. 128/2013, all'art. 13, comma 2 ter, viene istituito un sistema di rilevazione in tempo reale dei dati relativi ad alunni e studenti con disabilità, disturbi specifici di apprendimento e altri bisogni educativi speciali, che viene gestito dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, nel rispetto della tutela dei dati personali sensibili ai sensi del Decreto legislativo n. 196/2003. La banca dati conseguente è utilizzata dall'Amministrazione scolastica per fini istituzionali allo scopo di garantire il pieno diritto allo studio dei singoli alunni con Bisogni Educativi Speciali. I dati conoscitivi in essa contenuti sono annualmente elaborati a livello statistico dall'Amministrazione centrale del MIUR e diffusi sui canali di comunicazione istituzionale.

ARTICOLO 9 – *ORGANICO DI RETE*

1. È garantito l'organico di rete previsto all'art. 50 del Decreto legge 9 febbraio 2012, n.5, così come modificato dalla Legge 4 aprile 2012, n. 35, anche al fine dell'inclusione di tutti i casi di alunni con Bisogni Educativi Speciali.
2. La dotazione organica di diritto relativa ai docenti di sostegno è progressivamente rideterminata, nel biennio 2016-2018, fino al raggiungimento, nell'anno scolastico 2018/2019, di una consistenza organica pari al 100 per cento del numero dei posti di sostegno complessivamente attivati nell'anno scolastico 2013/2014, fermo restando il regime autorizzatorio

in materia di assunzioni previsto dall'articolo 39, comma 3-bis, della Legge 27 dicembre 1997, n. 449.

3. A seguito delle nuove procedure di certificazione della disabilità su base ICF stabilite con la presente Legge, e all'esito delle verifiche effettuate con il sistema di rilevazione dati, di cui al precedente art. 8, comma 3, fatti salvi i diritti degli alunni con disabilità certificata, le risorse professionali progressivamente rese disponibili, in quanto non assegnate a posti per alunno, confluiscono nel contingente dell'organico di rete per il sostegno educativo e didattico e vengono assegnate alle reti di scuole, costituite in ambito provinciale, in misura proporzionale alle necessità di ciascuna istituzione scolastica rilevate dal Piano Annuale per l'Inclusività, di cui al precedente art. 3, comma 6. Con successivo Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca vengono fissate le modalità per la costituzione delle reti, per l'istituzione del relativo albo regionale, e per l'assegnazione delle risorse professionali alle reti medesime. Sono abrogate tutte le disposizioni vigenti non compatibili con le disposizioni previste dal presente comma.
4. Gli interventi realizzati nell'ambito del contingente assegnato all'organico di rete sono definiti dalle istituzioni scolastiche autonome, nel rispetto dei principi e delle azioni di cui all'articolo 1 della presente Legge. In particolare, fermo restando quanto previsto al precedente articolo 4, comma 5, dovranno essere garantiti e resi operativi i seguenti principi e azioni:
 - a) rispetto del criterio di alternanza, per ciascun docente di sostegno, tra impegno destinato alla singola classe e supporto prestato a gruppi di classi, plessi o scuole in compiti di consulenza, aggiornamento e raccordo tra le diverse risorse professionali interne alla medesima scuola o alle scuole della rete;
 - b) raccordo con gli Enti locali territoriali, le Aziende sanitarie locali e gli operatori dei servizi sociali;
 - c) raccordo con i Centri territoriali di supporto e i Centri territoriali per l'inclusione per lo sviluppo e l'utilizzo delle nuove tecnologie;
 - d) potenziamento dei rapporti con le famiglie, gli esperti dalle stesse indicati, ivi compresi i terapisti della riabilitazione;

- e) partecipazione ai lavori delle Unità multidisciplinari di cui al precedente articolo 7, comma 6, per l'elaborazione del Profilo di funzionamento;
 - f) promozione e realizzazione di attività di autoaggiornamento e formazione professionale su specifiche tematiche inerenti le diverse tipologie di disabilità e di altri bisogni educativi speciali, al fine di rafforzare le competenze in ambito pedagogico e metodologico-didattico, con particolare riguardo all'autismo, alle disabilità intellettive e alle disabilità sensoriali.
5. Nelle more dell'emanazione del decreto di cui al comma 5, le istituzioni scolastiche costituiscono reti territoriali facenti capo ai CTS e ai CTI di cui al successivo articolo 11.

ARTICOLO 10 – ASSISTENTI PER L'AUTONOMIA E ALLA COMUNICAZIONE

1. Ai sensi dell'art. 13, comma 3 della Legge n. 104/1992 e della Legge n. 67/1993 integrate dall'art. 139 del Decreto legislativo n. 112/1998, gli Enti locali territoriali — regioni, province, città metropolitane e comuni — sono tenuti a fornire gli assistenti per l'autonomia a tutti gli alunni non autosufficienti o parzialmente non autosufficienti e gli assistenti per la comunicazione a tutti gli alunni con grave difficoltà di comunicazione dovuta a qualunque causa.
2. Gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione di cui al comma precedente debbono avere una formazione iniziale e obbligatoria in servizio idonea a svolgere proficuamente i loro compiti educativi secondo i diversi bisogni segnalati dalla scuola, dai servizi e dalla famiglia.
3. Gli Enti che forniscono gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione di cui al precedente comma 1 sono tenuti a garantirne la continuità educativa per la durata del grado di istruzione frequentata dall'alunno con disabilità.
4. Entro sei mesi dall'entrata in vigore della presente Legge viene sancito in sede di Conferenza unificata un Accordo teso a disciplinare il profilo professionale e lo stato giuridico degli assistenti di cui ai commi precedenti.

ARTICOLO 11 – *TENTATIVO OBBLIGATORIO PREGIUDIZIALE DI CONCILIAZIONE*

1. In caso di contestazioni da parte delle famiglie di alunni con disabilità relative alla composizione numerica della classe, al numero massimo di alunni con disabilità nella stessa classe, all'assegnazione del numero di ore di sostegno didattico, all'assegnazione di assistenti per l'autonomia e la comunicazione, di trasporto gratuito e comunque concernenti il diritto allo studio di tali alunni, prima di avviare qualunque azione giurisdizionale, la famiglia deve chiedere l'intervento di un Collegio di conciliazione con l'amministrazione con cui è in conflitto.
2. Il Collegio di conciliazione è costituito da un rappresentante dell'amministrazione interessata munito di poteri decisionali, dalla famiglia che ha diritto a essere accompagnata da un rappresentante di un'Associazione di persone con disabilità o loro familiari di propria scelta e dal Dirigente scolastico della scuola interessata, che lo presiede.
3. Il Collegio si riunisce presso la scuola dell'alunno entro e non oltre dieci giorni dalla richiesta della famiglia.
4. Qualora le parti in conflitto non raggiungano una conciliazione entro 15 giorni dal primo incontro, la famiglia, ricevuto il verbale di mancata conciliazione, che deve essere consegnato entro e non oltre lo stesso termine, può direttamente avviare le azioni giudiziali.
5. Per la durata del tentativo di conciliazione la decorrenza dei termini di decadenza per la presentazione del ricorso è sospesa.

ARTICOLO 12 – *ASPETTI ORGANIZZATIVI*

1. Ciascuna Regione e Provincia autonoma di Trento e Bolzano istituiscono un Comitato interassessorile col compito di formulare le politiche regionali inclusive, avvalendosi anche delle proposte del GLIR di cui al successivo comma.
2. Presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca è costituito l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, la cui composizione è definita con successivo decreto del Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca. Esso ha compiti consultivi e propositivi, attinenti alle problematiche interistituzionali e interprofessionali relative all'integrazione e all'inclusione degli alunni con disabilità e altri bisogni educativi speciali in ogni ordine e grado di scuola, con particolare riguardo a:

- a) monitoraggio del processo di integrazione scolastica degli alunni in questione, allo scopo di facilitare e sostenere la piena attuazione degli obiettivi previsti dalla presente Legge;
 - b) accordi interistituzionali per la «presa in carico» del progetto globale di vita e di integrazione degli alunni con disabilità, attraverso misure che sostengano la continuità educativa, l'orientamento scolastico e professionale, il collegamento con il mondo del lavoro;
 - c) piena attuazione del diritto allo studio e alla formazione degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali;
 - d) sperimentazione e innovazione metodologico-didattica e disciplinare;
 - e) pareri su iniziative legislative e regolamentari.
3. Presso ogni Ufficio Scolastico Regionale è costituito un Gruppo di Lavoro Interistituzionale (GLIR) composto da un docente esperto negli aspetti dell'inclusione scolastica nominato dal direttore generale regionale o dal dirigente con funzioni di coordinamento regionale, da quattro esperti, designati dalle consulte o coordinamenti regionali delle Associazioni delle persone con disabilità e loro familiari, nonché da un numero variabile di esperti nominati dal Presidente della Regione, col compito di consulenza e proposta alle istituzioni competenti in materia di inclusione scolastica.
 4. Gli Uffici Scolastici Regionali, in accordo con il MIUR, istituiscono, a livello provinciale, i Centri Territoriali di Supporto (CTS), con compiti di consulenza, formazione, monitoraggio e raccolta di buone pratiche. I Centri sono collocati presso scuole polo e la loro sede coincide con quella dell'istituzione scolastica che li accoglie. I CTS sono affiancati, a livello distrettuale, dai Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI). I Centri provvedono, anche sulla base di specifici accordi territoriali, alla concessione in comodato d'uso di ausili, hardware e software per la disabilità e altri bisogni educativi speciali.
 5. I GLIP di cui all'art. 15 della L. n. 104/92, sono soppressi, i loro compiti sono assunti dai GLIR di cui al comma 1. I CTS operano d'intesa con i GLIR, che svolgono funzione di coordinamento anche per i Gruppi Territoriali di Reti di Scuole operanti per l'Inclusione degli alunni con disabilità e di altri BES e favoriscono la formazione e il coordinamento di analoghi gruppi di lavoro a livello di ambito territoriale, anche tramite la stipula di accordi di programma di cui all'art. 19 della Legge n. 328/2000.

6. Le risorse finanziarie e umane legislativamente previste per il funzionamento dei GLIP sono destinate al funzionamento dei GLIR e dei CTS.
7. Le Regioni, entro quattro mesi dall'entrata in vigore della presente Legge, provvedono a emanare le norme relative all'istituzione, alla composizione e al funzionamento del predetto Gruppo di Lavoro interistituzionale.

ARTICOLO 13 – *DISPOSIZIONI DI ATTUAZIONE*

1. Con Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro della salute, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano, si provvede, entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, a emanare linee guida per la predisposizione di protocolli regionali, da stipulare entro i successivi sei mesi, per disciplinare a livello regionale le attività diagnostiche e certificatorie finalizzate all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con disturbi evolutivi specifici.
2. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente Legge, con proprio decreto, individua le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti di cui all'articolo 4, d'intesa con le organizzazioni sindacali, prevedendo adeguate attività di certificazione, valutazione e monitoraggio.
3. Entro due mesi dall'entrata in vigore della presente legge il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, d'intesa con il Ministero della salute emana un provvedimento con il quale è chiarito a chi spetti provvedere all'alimentazione di alunni che necessitino di imboccamento o di sonda gastrica o naso gastrica (PEG), a quelli che necessitino di cateterizzazione o di assistenza igienica specifica in quanto atomizzati e a quelli che necessitino la somministrazione dei farmaci in orario scolastico.
4. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, con proprio decreto, nel rispetto della Legge n. 4/2004 e successive modificazioni e integrazioni, nonché della Legge n. 18/2009 e dell'art. 9 della Legge n. 221/2012, prevede che i capitolati di affidamento di lavori per la realizzazione di prodotti informatici a uso gestionale o didattico o per il loro acquisto

debbano contenere esplicito richiamo al rispetto delle norme sull'accessibilità, pena la nullità del contratto; pertanto il dirigente preposto, nell'emettere l'ordine si assicurerà che esso contenga il suddetto richiamo e, prima di procedere al pagamento del servizio/prodotto, ne richiederà al fornitore l'attestato di accessibilità, ai sensi del decreto del Presidente della Repubblica 1 marzo 2005, n. 75. Parimenti non possono essere adottati libri di testo digitali, né prodotti e-book a uso scolastico, dei quali l'editore non fornisca la certificazione di conformità alle norme sull'accessibilità.

ARTICOLO 14 – *COMPETENZE DELLE REGIONI A STATUTO SPECIALE E DELLE PROVINCE AUTONOME*

1. Sono fatte salve le competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai rispettivi statuti e alle relative norme di attuazione nonché alle disposizioni del titolo V della parte seconda della Costituzione.
2. Entro tre mesi dalla conclusione dell'Intesa Stato-Regioni di cui al precedente articolo, le Regioni a statuto speciale e le Province autonome di Trento e di Bolzano provvedono a dare attuazione alle disposizioni della presente Legge.

ARTICOLO 15 – *RISORSE FINANZIARIE*

1. I fondi stanziati annualmente per l'applicazione di misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica sono destinati, nella misura del 50%, a programmi di formazione di cui all'articolo 5 della presente Legge e al funzionamento dei Centri Territoriali di Supporto di cui al precedente articolo 11. La restante parte è destinata a misure incentivanti per il personale della scuola impegnato nell'inclusione di alunni e studenti con bisogni educativi speciali, in particolare dei docenti specializzati che partecipano ai lavori delle Unità multidisciplinari di cui al precedente articolo 7, comma 6. Le modalità organizzative sono regolate dal Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del personale del comparto scuola.
2. Nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole

dell'infanzia, è assicurata un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali, finalizzata ad acquisire la competenza per la presa in carico e la gestione della classe e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate, di cui all'art. 16, comma 1 del Decreto Legge n. 104/2013, convertito, con modificazione, dalla Legge n. 128/2013.

3. Per le finalità di cui al comma 2 è autorizzata una spesa pari a venti milioni di euro, a partire dall'esercizio finanziario 2015. Al relativo onere si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto nell'ambito previsionale di base di parte corrente «Fondo speciale» dello stato di previsione del Ministero dell'Economia e delle Finanze all'uso utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
4. Alla copertura finanziaria della presente Legge si provvede inoltre coi fondi previsti per l'inclusione scolastica dalla Legge n. 104/1992, nonché dalla Legge n. 69/2000.

ARTICOLO 16 – *CLAUSOLA DI INVARIANZA FINANZIARIA*

1. Fatto salvo quanto previsto al precedente articolo 14, dall'attuazione della presente Legge non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

ARTICOLO 17 – *ABROGAZIONI*

1. Nell'art. 19 comma 11 della Legge n. 111/2011 le parole «diagnosi funzionale» sono sostituite da «certificazione di disabilità».

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come Legge dello Stato.

Dato a Roma, addì

Non sono affatto sbagliati, i mezzi che proponiamo!³

Luciano Paschetta⁴

Un insegnante, per essere tale, deve avere l'abilitazione in qualche cosa che occorre « insegnare». Ci troveremo quindi in classe con un insegnante vero... e un insegnante di sostegno che non è un insegnante, perché non è abilitato all'insegnamento di nulla. Per agire bene in classe occorre invece rispettare e favorire ciò che la Legge 104 afferma: «L'insegnante di sostegno assume la contitolarità». Ma come può accadere questo se l'insegnante di sostegno non è... un insegnante?

Questa è una delle critiche del mondo accademico alla Proposta di Legge C-2444 (*Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali*), sostenuta dalle nostre Federazioni FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) e FAND (Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità), che noi respingiamo. L'esperienza di questi quarant'anni di integrazione ci ha dimostrato che questo ragionamento può valere per la scuola primaria, ma non regge per la scuola secondaria. Nella secondaria, infatti, il docente di sostegno può avere l'abilitazione per una classe di concorso, ma si trova ad essere «contitolare» con docenti di discipline diverse dalla sua e, allora, in che cosa si può concretizzare la sua «contitolarità»? Non certo in

³ Il presente contributo è apparso il 21 aprile 2015 su www.superando.it e qui riprodotto per gentile concessione. Tratto da *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno* (2^a edizione).

⁴ Referente nazionale per l'Istruzione della FAND (Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità) ed ex dirigente scolastico di Istituto superiore.

riferimento alle competenze disciplinari, ma unicamente in relazione alla sua specializzazione nei confronti della disabilità.

La difficoltà nell'esercizio della «contitolarità» aumenta poi quando si passa dalla secondaria di primo grado a quella di secondo grado, dove gli apprendimenti disciplinari diventano sempre più specifici e allora, nella difficoltà di sviluppare un percorso inclusivo, si assiste alla *crescente delega* dell'alunno con disabilità al docente di sostegno e al suo progressivo isolamento dal contesto della classe, ciò che sempre più spesso si concretizza nelle attività svolte all'interno della cosiddetta «aula di sostegno».

Questo è ciò che avviene ora e non è — come sostenuto dal professor Dario Ianes — che la costituzione di uno specifico ruolo per il sostegno rappresenti una «prospettiva separante» e «sbagliata, fondamentale perché consolida e rende strutturale la divisione tra «insegnante normale» e «insegnante speciale», favorendo meccanismi di delega»; viceversa, come vedremo, la proposta da noi sostenuta quei meccanismi di delega li elimina del tutto.

Siamo tutti d'accordo che per una scuola inclusiva serva una *maggiore specializzazione dei docenti*, ma lo siamo altrettanto nel pensare che non siano possibili una specifica specializzazione di tutti i docenti e la conseguente eliminazione del docente di sostegno.

È da queste considerazioni che muove la Proposta di Legge C-2444, mirata a fornire ai docenti titolari delle discipline una formazione (di base e continua) che li formi appunto a un *corretto approccio educativo-relazionale con l'alunno disabile*, che li renda capaci di farsene responsabili dell'insegnamento disciplinare, con il supporto, sul piano metodologico, dei docenti di sostegno, prevedendo per questi ultimi una specializzazione mirata. Specializzazione, questa, che non può essere solo «generale», ma deve fare riferimento a conoscenze didattiche e competenze tecnico-metodologiche efficaci, in relazione alle *specifiche disabilità*: solo così, infatti, la «contitolarità» potrà essere reale.

Va detto altresì che il ruolo di questo docente, esperto in «metamodelli inclusivi», non è quello dell'educatore, come sostengono i critici della proposta, ma quello di *docente specializzato*, progettista e attuatore di percorsi formativi, sviluppati e realizzati in contitolarità con i colleghi titolari delle discipline. E può anche essere quello di «figura obiettivo» e di mediatore didattico per l'inclusione, capace di contribuire allo sviluppo di un Piano

dell'Offerta Formativa inclusivo. Per essere efficace, la funzione docente ha bisogno di due competenze, quella *disciplinare* e quella *metodologico-didattica*, e quando, in presenza di «complessità educative», l'esercizio di essa richiede la contitolarietà di due docenti, affinché quest'ultima sia reale è necessario che i due insegnanti siano portatori di specifiche competenze complementari.

Sono queste le riflessioni che ci hanno portato a valutare la necessità di una classe di concorso che prescindesse dal disciplinare, ma si fondasse sulle competenze metodologiche e didattiche, capaci di garantire un insegnamento inclusivo.

In tal modo — contrariamente a quanto sostenuto da molti — *viene meno la possibilità della delega*: chiarito infatti che gli insegnamenti disciplinari sono di esclusiva competenza del docente di classe, egli non potrà più delegare la sua funzione di insegnante nei confronti dell'alunno con disabilità, verso il quale avrà la responsabilità dell'apprendimento e della valutazione, così come per tutti gli altri. Allo stesso modo, affermare che il profilo di uno specializzato esperto in «metamodelli inclusivi» di apprendimento, didattica, metodologie e tecniche per l'insegnamento non possa essere considerato un vero docente, è difficile da sostenere: proprio lui, che supporta la classe e l'intera scuola, nelle capacità di fornire insegnamenti inclusivi!

Respingiamo infine anche la tesi secondo cui la nostra proposta sarebbe dettata dai bisogni delle famiglie e non terrebbe conto delle necessità dei docenti: la formazione di tutti i docenti sulle tematiche dell'inclusione, la specializzazione dei docenti per il sostegno — che personalmente tornerai a chiamare *specializzati* — e la creazione della specifica classe di concorso, definendo con chiarezza i compiti e le competenze, porranno infatti l'alunno alla pari con i compagni nel rapporto con i docenti e daranno una nuova dignità al ruolo del sostegno, mettendolo, come detto, al servizio della classe e della scuola, per lo sviluppo di un sistema scolastico veramente inclusivo e non «al servizio» del ragazzo con disabilità, sostituendosi ai docenti di classe.

Buona scuola e 2444: c'è qualcosa di buono. Ma si deve fare di più⁵

Dario Ianes

Le Federazioni delle Associazioni di persone con disabilità e delle loro famiglie — FISH, Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap e FAND, Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità — hanno presentato la Proposta di Legge C-2444 (*Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali*, il cui testo è riportato integralmente nell'Appendice 5), con l'obiettivo di sviluppare la qualità dell'integrazione scolastica e di tutelare i diritti dei loro Associati.

Si tratta di un testo estremamente interessante, nel quale sono contenuti diversi punti di sviluppo che in questi anni in molti abbiamo sostenuto; cito i più importanti: il Progetto di vita, l'uso dell'ICF, l'evoluzione della diagnosi funzionale, l'aumento dei crediti universitari nella formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria, la formazione continua in servizio, i livelli essenziali delle prestazioni scolastiche per l'integrazione, gli indicatori di qualità. Alcuni di questi aspetti si ritrovano anche nelle indicazioni sui Decreti delegati al Governo nella Proposta di Legge nota come *La Buona Scuola*.

La Proposta di Legge C-2444 prevede, però, percorsi di formazione universitaria per gli insegnanti di sostegno profondamente diversi da quelli degli insegnanti curricolari: per la scuola primaria e dell'infanzia, dopo tre

⁵ Tratto da *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno* (2ª edizione).

anni comuni, gli studenti che decidessero di diventare insegnanti di sostegno dovrebbero affrontare un biennio specifico; per la scuola secondaria, dopo la Laurea triennale è prevista la Laurea magistrale specifica sul sostegno. Conseguentemente a questi percorsi diversi, esisterebbe una *specifico classe di concorso* per il sostegno. Questo doppio scenario (formazione iniziale e gestione dei posti) dovrebbe rispondere, nelle intenzioni dei proponenti, ad alcune problematiche relative al sostegno che in tanti, quasi all'unanimità, abbiamo da anni segnalato, in particolare la grande mobilità e discontinuità e la scarsa competenza professionale.

Ritengo però — e con me molti altri colleghi, insegnanti di sostegno e dirigenti scolastici — che questa prospettiva separante sia sbagliata, fondamentalmente perché consolida e rende strutturale la divisione tra «insegnante normale» e «insegnante speciale», favorendo meccanismi di delega che troppo spesso, già oggi, portano a microesclusioni dentro e fuori la classe.

I temi della qualità dell'integrazione e delle competenze necessarie per realizzarla realmente, al di là della retorica, sono ovviamente centrali, e rappresentano un fondamentale diritto degli alunni e delle alunne con disabilità e delle loro famiglie, ma vanno affrontati in un altro modo. Un'integrazione di qualità porta a dei risultati concreti e osservabili: è da lì che bisogna partire. Attraverso un'onesta collaborazione famiglia-insegnanti, vanno concordati e definiti i *Livelli Essenziali di Qualità* a cui si punta e sui quali si faranno le valutazioni di fine anno, utilizzando gli indicatori che si saranno elaborati per quella specifica situazione. In questo modo si potrebbe costruire un'alleanza seria e costruttiva tra famiglia e docenti evitando, di conseguenza, il contenzioso, concordando e valutandosi reciprocamente anche (direi principalmente) sui risultati, non tanto sui mezzi (pensati spesso come l'esclusivo numero di ore di sostegno).

L'immersione di un alunno con disabilità in un contesto semplicemente normale, senza competenze e strategie aggiuntive, speciali, non è sufficiente; certo, è necessaria, ma non sufficiente. Ci vogliono competenze per realizzare azioni specifiche, che la ricerca psicoeducativa rende via via sempre più disponibili.⁶ Queste competenze e strategie devono però essere diffuse,

⁶ A questo proposito, esiste ormai, in vari ambiti, una sufficiente chiarezza su quali sono le strategie e gli interventi che funzionano in modo evidence-based. Questa è ovviamente una necessaria base di partenza, ma non si può cadere nell'errore di pensare che azioni/

devono trasformare i contesti tutti, penetrare nella normalità in ognuno dei suoi aspetti, senza rinchiudersi in nicchie separate. Ben venga, allora, una formazione iniziale dei docenti più robusta, una continua formazione *long life*, ma non una «*casta*» separata di insegnanti di sostegno, anche se molto preparati. E tuttavia, per diffondere «competenze in azione» negli insegnanti curricolari, non sono sufficienti una buona formazione universitaria iniziale e un aggiornamento continuo in servizio, servono tante ore di compresenza, di *coteaching* competente, servono più insegnanti curricolari che lavorino insieme nelle classi per costruire una didattica inclusiva. Dove trovare, allora, queste risorse?

Personalmente, credo che la figura dell'insegnante di sostegno debba andare incontro a un'evoluzione radicale, nella direzione dell'inclusione dell'80% di essi nell'organico funzionale per compresenze di qualità, e dell'attivazione — con il 20% di ex insegnanti di sostegno ad alta qualificazione — di un gruppo di esperti itineranti per le classi, al fine di fornire uno specifico supporto metodologico e tecnico. In questo modo tutti gli insegnanti curricolari — perché l'integrazione è un loro compito — avrebbero competenze e supporto tecnico continuo, perché la realizzazione quotidiana delle competenze necessarie (soprattutto nelle situazioni più complesse, come ad esempio i disturbi dello spettro autistico) richiede una supervisione e un supporto tecnico costante.

La Proposta di Legge sostenuta da FISH e FAND si muove invece in una direzione diversa e ritengo sia importante *aprire un grande dibattito pubblico* sui molti aspetti delle varie proposte e sulle possibili alternative.

strategie/interventi educativo-didattici speciali di provata efficacia siano così «speciali» da poter essere realizzati solo in contesti «speciali» e da persone «speciali». Molte di queste azioni sono «intensificazioni-aumentazioni» di strategie normali di insegnamento-apprendimento, altre hanno la loro «specialità» in una maggiore attenzione alle caratteristiche individuali di chi apprende o ai suoi processi cognitivi, comunicativi, ecc. Sono dunque azioni «normalizzabili» nelle strategie usuali. Anche nei casi più particolari (deficit sensoriali e disturbi dello spettro autistico) la ricerca più avanzata in ambito tecnologico supera le vecchie strategie e definirà supporti per l'apprendimento e la comunicazione sempre più normalizzabili e generalizzabili a tutti gli alunni e contesti. La normalità delle situazioni di apprendimento e partecipazione sociale diventerà così «speciale» quel tanto che servirà alle caratteristiche «speciali» dei diversi alunni. Ma non si cada nell'errore di pensare che esista una didattica per l'alunno con sindrome di Down!

Ne cito solo un paio che potrebbero diventare positivi passi di transizione. Innanzitutto l'istituzione e la sperimentazione di «*cattedre miste*» (insegnamento normale e sostegno; si vedano in tal senso le proposte del Coordinamento Insegnanti Bis-abili),⁷ che potrebbero essere un significativo passo in avanti verso uno scenario in cui le competenze inclusive fossero realmente diffuse. E anche il consolidamento professionale delle figure degli *educatori e assistenti per l'autonomia e la comunicazione*, oltre ad altre figure di *peer tutor* e/o di esperti itineranti, che potrebbero rappresentare passi in avanti verso la presenza, nella scuola, di preziose professionalità specifiche, per rendere competenti i contesti quotidiani dove avviene l'integrazione di qualità.

Condividendo dunque l'obiettivo di un'*integrazione di qualità*, dobbiamo però trovare i mezzi giusti, che non creino degli effetti negativi, mettendo a rischio i significati più profondi dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

Propongo dunque che il dibattito su questa parte della Proposta di Legge C-2444 trovi il suo baricentro nei concetti di qualità dell'integrazione e di competenze diffuse necessarie.

Il Disegno di Legge «La Buona Scuola». Qualche considerazione rispetto all'inclusione

L'iter parlamentare di questo Disegno di Legge governativo è appena iniziato e dunque non ci è dato di sapere che testo definitivo avrà in mano il lettore all'uscita di questo libro. Riflettendo sulla versione iniziale del DL approvato in Parlamento, credo si possano comunque fare alcune riflessioni centrate sull'inclusione.

Un primo elemento positivo che potrà dare una spinta ai processi inclusivi è la *valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*. Con scuole più autonome potremo avere organizzazioni più flessibili, più creative, più rispondenti ai bisogni degli alunni e delle alunne. Scuole che potranno arricchire e differenziare maggiormente l'offerta formativa, muovendosi verso quelle forme aperte di didattica — laboratoriale, per progetti, cooperativa,

⁷ Intesi cioè come «abili» sia nella specifica disciplina curricolare che nella corrispondente attività di sostegno.

per classi aperte, ecc. — che consentono modalità sempre più evolute di personalizzazione e individualizzazione.

Un secondo elemento positivo potrà essere l'incentivo a una *formazione continua dei docenti* (e speriamo anche dei dirigenti), autogestita da un lato e obbligatoria, permanente e strutturale dall'altro. L'inclusione è un orizzonte verso il quale camminiamo incontrando sempre nuove sfide, situazioni complesse, nei confronti delle quali il nostro patrimonio di competenze deve essere evoluto, non solo mantenuto più o meno debolmente in vita.

Un terzo elemento, che potrebbe essere positivo se negli atti legislativi successivi, delegati al Governo, troveranno spazio e chiarezza applicativa alcuni punti irrinunciabili, è quello della *formazione universitaria e abilitazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado*. A mio modo di vedere è assolutamente irrinunciabile che nel futuro percorso di formazione/abilitazione universitaria per la secondaria trovino spazio adeguato (almeno 30 Crediti Formativi) attività di sviluppo di quelle competenze di didattica inclusiva che tutti i docenti dovrebbero possedere e che a tutt'oggi sono presenti in questa quantità nel percorso quinquennale abilitante per la scuola dell'infanzia e primaria.

Tra i vari Decreti delegati al Governo successivamente all'entrata in vigore della «Buona Scuola», uno è particolarmente rilevante per il tema inclusione: quello dal titolo «Riforma, adeguamento, semplificazione e riordino del diritto all'istruzione e alla formazione degli alunni e degli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali (BES)». Tale Decreto dovrà contenere:

1. ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria;
2. revisione dei criteri di assegnazione alle istituzioni scolastiche e educative del personale docente di sostegno che tengano conto del valore della continuità didattica e educativa;
3. individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali tenuto conto dei diversi livelli di competenza istituzionale;
4. previsione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione dell'inclusione scolastica;
5. revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione e all'iter diagnostico per l'individuazione degli alunni con disabilità ai fini dell'attivazione del percorso di inclusione scolastica;

6. revisione e razionalizzazione degli organismi a livello territoriale di supporto all'inclusione.

Invito i lettori a riflettere attentamente su ognuno dei sei punti riportati nel suddetto elenco.

Il primo è talmente vago che potrebbe rappresentare un'occasione irripetibile per realizzare un *cambiamento anche radicale del sostegno*, perfino nel senso dell'evoluzione a cui sto pensando fin dal 2011, anche se sarà invece molto più probabile che prenda qui forma la proposta promossa dalle Associazioni FISH e FAND, che prevede (purtroppo) ruoli e percorsi universitari separati, come abbiamo ampiamente discusso nella seconda parte del libro.

Il secondo punto si indirizza giustamente ai *criteri di assegnazione delle risorse umane aggiuntive* alle istituzioni scolastiche, mettendo in primo piano il tema della continuità, che però non è certo l'unico. Ad esempio, si dovrà tenere conto, da un lato, delle competenze reali possedute dai docenti e, dall'altro, delle regole vigenti in tema di assegnazione delle sedi. Credo che un organico funzionale a livello di rete di scuole potrebbe incontrare in modo positivo i bisogni di continuità e raccordo intelligente tra bisogni della popolazione scolastica tutta e competenze specifiche. Rispetto al tema dell'assegnazione di risorse aggiuntive andrebbe superato lo stretto rapporto di causa-effetto tra certificazione di disabilità-ore di sostegno, per evitare le dinamiche, da molti e da molto tempo denunciate, di «patologizzazione» e aggravamento delle situazioni allo scopo di ottenere risorse. In questo modo, abitualmente si «premia» con le risorse la condizione deficitaria, invece di «premiare» le situazioni in cui si attivano risorse in modo creativo da parte delle scuole autonome. Andrebbe studiato un meccanismo attraverso il quale valorizzare con un'assegnazione maggiore la scuola che sa attivare al proprio interno una quota rilevante di risorse autonome e latenti, salvaguardando ovviamente una distribuzione che tuteli i Livelli Essenziali di Qualità delle pratiche di integrazione/inclusione.

Il terzo punto tocca un tema che in molti abbiamo segnalato come strategico: *definire i «livelli essenziali» delle prestazioni* che in primis la scuola deve garantire al cittadino. Ma sarebbe certo meglio definire i Livelli Essenziali di Qualità dei Risultati che una sufficientemente buona integrazione deve (in modo realmente esigibile e visibile) fornire ai propri utenti. Va indicata

una metodologia semplice di definizione congiunta scuola-famiglia-servizi dei livelli di qualità, che diventeranno oggetto di una reciproca valutazione «in uscita» da ogni anno scolastico.

Questo punto deve necessariamente raccordarsi con il successivo, nel quale si prevede la *definizione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione esterna* delle istituzioni scolastiche sul tema integrazione/inclusione. Uno di questi indicatori macro, a livello di sistema istituzione scolastica, dovrà essere necessariamente quello dei singoli esiti delle valutazioni, da parte dell'alleanza scuola-famiglia-servizi, fatte sui percorsi specifici di integrazione dei vari alunni con disabilità.

Il quinto punto è un ulteriore ed ennesimo ritorno dell'eterno tema dell'*individuazione-certificazione* (sono troppe? sono false? sono strumentali?, ecc.): anche in questo caso, avremmo l'occasione di abolire gli effetti scolastici di automatismo nell'assegnazione delle ore di sostegno. Le risorse aggiuntive vanno valutate complessivamente dalla scuola per l'intero quadro degli alunni con e senza BES. La scuola deve assumersi questa responsabilità e non delegare ad altri la certificazione del diritto a un'individualizzazione/personalizzazione del percorso formativo. Se si supereranno i limiti derivanti dal ricorso a un modello rigidamente medico, orientandosi piuttosto verso l'adozione di un modello biopsicosociale e pedagogico-didattico di valutazione individuale dei bisogni, sarà finalmente possibile non rimanere intrappolati in paradigmi di classificazione relativi ai bisogni di serie A, da una parte, e ai bisogni di serie B o C, dall'altra.

Prendendo in considerazione il sesto punto, ritengo fondamentale *semplificare e riunificare in modo razionale* i luoghi del supporto, della documentazione, gestione, collaborazione e decisione in merito ai vari aspetti dell'integrazione/inclusione e del Progetto di vita.

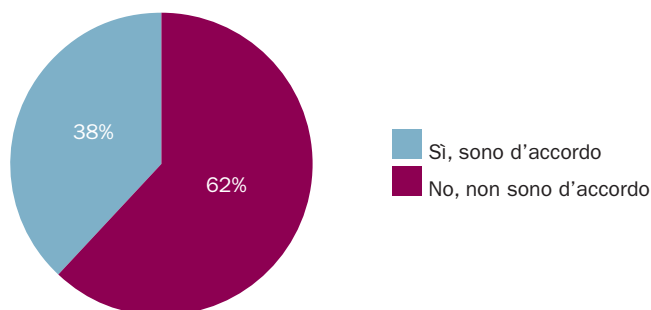
L'occasione offerta dal Disegno di Legge della «Buona Scuola» è molto importante non solo per correggere alcune evidenti storture (per me strutturali), che lentamente stanno danneggiando le prassi di integrazione scolastica, allontanandole via via dai valori altissimi su cui si fondano. L'occasione è preziosa anche per fondare sull'integrazione di qualità le prassi evolute di una scuola che attivi una didattica realmente inclusiva per tutti gli alunni e le alunne, per il 100% di loro, nel rispetto dell'infinita varietà delle differenze individuali di ciascuno.

I risultati di un piccolo sondaggio

Il Governo, sulla base di una delega della legge «Buona Scuola» sta per emanare un decreto sull'inclusione scolastica in cui sarà trattata anche la figura dell'insegnante di sostegno. Dario Ianes, in vista della tavola rotonda «Iperspecializzazione dell'insegnante di sostegno» svoltasi il 14 novembre 2015 nell'ambito del Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale», ha lanciato il seguente sondaggio per raccogliere i pareri su due aspetti specifici. Ecco le domande e i risultati.

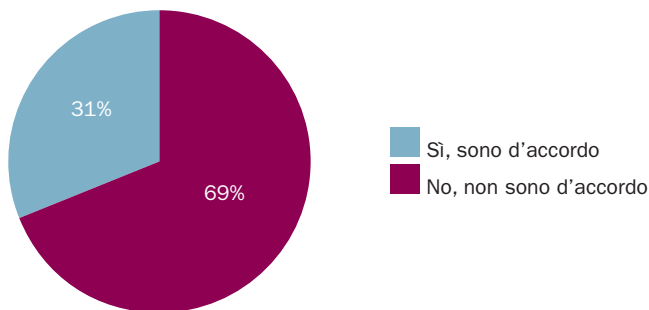
Si ipotizzano due percorsi universitari diversi per l'insegnante curricolare e per l'insegnante di sostegno.

Sei d'accordo con questa differenziazione dei percorsi formativi?



Si ipotizzano *ruoli specifici per il sostegno* da cui i docenti potranno uscire solo in occasione dei concorsi per passaggio di cattedra.

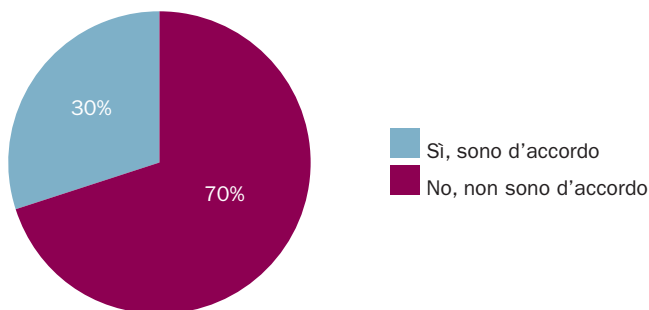
Sei d' accordo con questa proposta?



L'opinione degli insegnanti

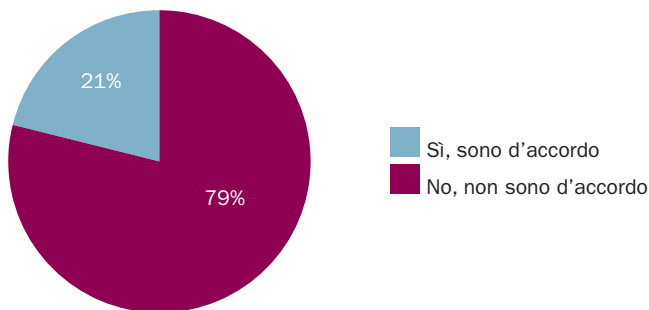
Si ipotizzano *due percorsi universitari diversi per l'insegnante curricolare e per l'insegnante di sostegno*.

Sei d'accordo con questa differenziazione dei percorsi formativi?



Si ipotizzano *ruoli specifici per il sostegno* da cui i docenti potranno uscire solo in occasione dei concorsi per passaggio di cattedra.

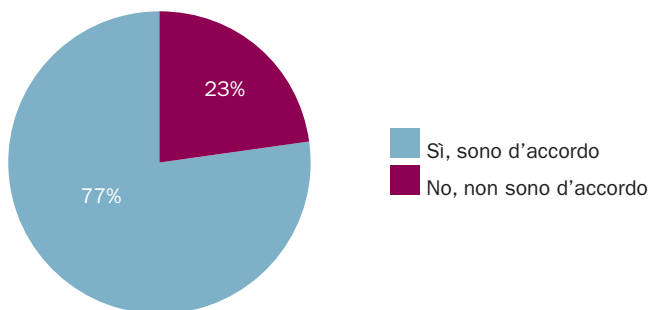
Sei d' accordo con questa proposta?



L'opinione dei genitori

Si ipotizzano *due percorsi universitari diversi per l'insegnante curricolare e per l'insegnante di sostegno*.

Sei d'accordo con questa differenziazione dei percorsi formativi?



Si ipotizzano *ruoli specifici per il sostegno* da cui i docenti potranno uscire solo in occasione dei concorsi per passaggio di cattedra.

Sei d' accordo con questa proposta?

