



FLAVIO FOGAROLO
E GIANCARLO ONGER

INCLUSIONE SCOLASTICA: DOMANDE E RISPOSTE



LA NORMATIVA
PER GENITORI
E INSEGNANTI



Erickson

IL TESTO PIÙ AGGIORNATO PER CONOSCERE DIRITTI E DOVERI DI ALUNNI, SCUOLA E FAMIGLIE

La realtà dell'inclusione scolastica italiana è complessa, multiforme, eterogenea a seconda delle regioni e dei contesti. La normativa che la regola cambia di continuo, e orientarsi nel labirinto delle leggi e delle procedure per capire chi deve fare cosa, e come, è molto difficile. Non esistono manuali che diano risposte ai dubbi quotidiani e spesso ci si affida al passaparola su internet o si replicano prassi collaudate.

L'inclusione scolastica: domande e risposte colma questa lacuna partendo da situazioni concrete e fornendo risposte fondate sulla normativa, puntualmente citata: dal tempo scuola alla frequenza scolastica, dal diritto all'informazione e all'accesso ai documenti a quello alla riservatezza, dagli usi impropri dell'aula di sostegno alle visite di istruzione, dall'individuazione degli alunni con BES alla redazione di PDP, dalla personalizzazione della valutazione alla validità del titolo di studio, dagli interventi possibili per gli alunni con problemi di comportamento alla liceità delle punizioni disciplinari. Gli autori rispondono con precisione e competenza a più di 200 domande, dissipando dubbi e incertezze. Un libro essenziale, richiesto a gran voce da insegnanti, genitori, dirigenti, educatori, specialisti, formatori, associazioni.

ISBN 978-88-590-1729-5



€ 17,50

Indice

| | |
|--|-----|
| <i>Presentazione</i> (R. Iosa) | 9 |
| <i>Introduzione</i> | 15 |
| PRIMA PARTE Inclusion e diritti garantiti | |
| <i>Capitolo primo</i> | |
| Accesso all'istruzione | 29 |
| <i>Capitolo secondo</i> | |
| Sostegno come diritto garantito | 45 |
| <i>Capitolo terzo</i> | |
| Il diritto a una classe non troppo affollata | 59 |
| <i>Capitolo quarto</i> | |
| Diritto all'informazione e alla privacy | 67 |
| SECONDA PARTE Organizzare l'inclusione | |
| <i>Capitolo quinto</i> | |
| L'aula di sostegno | 87 |
| <i>Capitolo sesto</i> | |
| Il docente di sostegno | 103 |
| <i>Capitolo settimo</i> | |
| I compiti degli insegnanti curricolari | 119 |
| <i>Capitolo ottavo</i> | |
| Il ruolo del Dirigente scolastico | 127 |

| | |
|------------------------|-----|
| <i>Capitolo nono</i> | |
| Diritto all'assistenza | 135 |
| <i>Capitolo decimo</i> | |
| Gite, viaggi, uscite | 147 |

TERZA PARTE **Inclusione strutturale e Bisogni Educativi Speciali**

| | |
|---|-----|
| <i>Capitolo undicesimo</i> | |
| BES o non BES: ma è davvero questo il problema? | 161 |
| <i>Capitolo dodicesimo</i> | |
| Ci vuole un certificato medico per compensare o dispensare? | 179 |
| <i>Capitolo tredicesimo</i> | |
| Il Piano Didattico Personalizzato | 189 |
| <i>Capitolo quattordicesimo</i> | |
| Problemi di comportamento | 205 |

QUARTA PARTE **Personalizzare la valutazione**

| | |
|---|-----|
| <i>Capitolo quindicesimo</i> | |
| Il voto e la pagella | 223 |
| <i>Capitolo sedicesimo</i> | |
| Modalità di valutazione | 237 |
| <i>Capitolo diciassettesimo</i> | |
| Personalizzare i criteri di valutazione | 253 |
| <i>Capitolo diciottesimo</i> | |
| La validità del titolo di studio | 263 |
| <i>Capitolo diciannovesimo</i> | |
| Ripetere l'anno | 283 |
| <i>Capitolo ventesimo</i> | |
| Punizioni disciplinari e disabilità | 303 |
| <i>Bibliografia</i> | 323 |

Presentazione

Raffaele Iosa¹

Flavio Fogarolo e Giancarlo Onger sono due straordinari e cari amici. Hanno dedicato la loro professione (e la loro etica) all'inclusione scolastica delle persone con disabilità (e dintorni) nelle scuole cosiddette *normali* come paradigma non di una specie di «riparazione tecnica» a una vita difficile, ma come riconoscimento del valore intrinseco delle diversità in quanto unità morale, pedagogica e civile riguardante tutti (assolutamente tutti) coloro che vanno a scuola, dai ragazzi agli insegnanti ai genitori, alla società nel suo complesso.

La sfida dell'inclusione positiva non è un fatto tecnico, è prima di tutto un fatto civile e universale, quindi politico.

Il nostro Paese, pur con tutti i limiti storici della pratica concreta, ha scelto dagli anni Settanta una via straordinaria per l'inclusione scolastica e sociale di tutti, appunto la scolarizzazione nella *normalità* delle classi comuni al posto delle scuole speciali segreganti, luoghi separati dal mainstream del *normotipo*. Questa via afferma insomma che tutti (tutti) siamo a modo nostro normali (o meglio normalmente speciali) e che dalla normalità dell'esperienza sociale ognuno può trarre ben più forti benefici di crescita e sviluppo non solo al sé, ma a tutti

¹ Già Ispettore scolastico.

gli attori dell'educazione. Insomma, da «minorati» assistiti in luoghi caritatevoli, cui si offre una visione minimale di destino personale, a cittadini cui viene offerta l'opportunità, in luoghi normali, di sviluppare tutte le proprie potenzialità e trarne, dalla normalità della vita quotidiana a scuola, un senso sociale comune a tutti (non solo a loro) di appartenenza a una comunità di diversi legati dal medesimo senso civico. Inclusione è quindi umanità, responsabilità, opportunità, condivisione, amicizia, destino comune, ognuno con quello che ha. Detto altrimenti, il celebre «I care» di don Milani.

La scuola normale non come terapia alternativa alle scuole speciali ma come luogo naturale in cui esistere ha un senso per tutti, e l'incontro tra differenze fa bene a ognuno, non solo a chi per legge chiamiamo disabile.

L'Italia, nonostante tutto, rimane un'eccellenza a livello internazionale, viene studiata e imitata.

Eppure, nonostante i nobili scopi politici e pedagogici che da più di quarant'anni permeano la nostra scuola italiana, non c'è chi non veda una grandissima differenziazione pratica da caso a caso, da storia a storia, da scuola a scuola sulla qualità dell'inclusione. Non solo, in questi ultimi anni si è riaperta una ferita culturale sulla normalità come base strutturante dell'inclusione, a fronte dell'aumento di approcci scientifici (o meglio scienziati) che rischiano di separare dagli altri, anche con modelli terapeutici paradidattici magari interessanti, ma che rischiano di nuovo la separazione, mettendo al centro il «sintomo» piuttosto che la persona nel suo insieme. C'è un aumento rapido, inoltre, di certificazioni di una qualche disabilità che sembrano indicare una tendenza alla medicalizzazione di molti comportamenti umani, più che in chiave clinica in senso stretto in chiave difensiva e protettiva. Insomma, più assistenzialismo che attenzione alle opportunità e alla resilienza di ogni persona.

Alcune volte a me pare che all'inclusione scolastica si voglia mettere il camice e togliere il grembiule, mettendo in crisi l'idea se sia possibile una didattica inclusiva certo competente e specifica, ma mai «altra» dal vivere quotidiano della scuola. Da qui il dilemma tra normalità e specialità di ogni intervento, e dunque delle persone coinvolte; da qui ad esempio la confusione se il sostegno sia una persona o un metodo collettivo di lavoro di tutti gli insegnanti. Insomma, l'inclusione non è cosa conquistata per sempre e per tutti, a volte più che inclusione a me pare invece realizzarsi *isolazione*, quando accade che un ragazzino con disabilità sia più un ospite della scuola che un suo protagonista, troppo assistito e troppo isolato in luoghi «speciali» di dubbia fama.

I miei amici Flavio e Giancarlo quattro anni fa, a fronte di una continua confusione dialettica e «boatos» presenti nelle scuole su «come si fa inclusione», hanno aperto «Normativa Inclusione»: un gruppo Facebook di aiuto per tutti coloro che si trovano in difficoltà, da tutti i punti di vista, nel far bene inclusione.

Questo libro raccoglie e dà un senso interpretativo al successo di un'iniziativa social che ha ricevuto migliaia di richieste, oggi seguita da moltissime persone e che sembra rispondere a un bisogno di chiarezza fin troppo diffuso. È quindi utilissimo per comprendere, grazie all'analisi sistematica delle domande pervenute, l'aria che tira nelle scuole e i principali punti critici nella gestione operativa dell'inclusione.

Una massa vasta di domande (a volte le più strane), di inquietudini, di rabbie, di delusioni, di richieste di aiuto che provengono dalla pancia profonda delle scuole e che meritano una riflessione seria sui principali punti critici e dolorosi dell'inclusione stessa.

Un libro, questo, da leggere non come elenco banale di una check list delle domande più frequenti né come modello-tipo

di risposte, ma per comprendere le ragioni profonde, e spesso complicate, di molti interrogativi, nonché le contraddizioni presenti nella vita quotidiana di genitori, insegnanti e scuole.

Seguo da molto tempo il gruppo Facebook «Normativa Inclusion» di Fogarolo e Onger: è per me una fonte preziosa per capire le criticità dell'inclusione; a volte (lo ammetto) sorrido per l'apparente banalità di alcune domande (anche questo un sintomo....), ma più spesso soffro perché si sollevano casi e situazioni del tutto assurdi e che rivelano comportamenti legati non tanto alla scorretta applicazione di leggi, ma ad abitudini, stili di lavoro, pregiudizi del tutto impropri e che, a quarant'anni dalla nascita dell'inclusione, speravamo fossero scomparsi.

Dal libro emerge, così come dal gruppo da cui esso nasce, come la maggior parte dei dubbi riguardi prevalentemente la legislazione, alla spasmodica ricerca di un articolo di legge o una circolare che spieghi «come si fa» una certa cosa o dia ragione a una certa tesi contro un'altra.

L'affastellarsi di continue leggi, circolari, decreti che spiegano, decidono, profilano comportamenti a volte in modo confuso e caotico è un fenomeno tipicamente italiano. Non solo, deriva anche dal fatto che la scuola e l'educazione sembrano essere troppo imbragate da uno stile gestionale di tipo amministrativo, come se la scuola fosse un ufficio postale. Le domande, inoltre, denotano spesso richieste e precisazioni sulle nuove legislazioni, come se la legge potesse di per sé decidere i comportamenti da adottare. E questa è la prima grande lezione del libro: non basterà mai una legge, per quanto precisa fino ai particolari minuti, per far bene l'inclusione se in essa non vi sarà, invece che un'interpretazione testuale rigida, da «avvocatocchi», una visione razionalista ed ermeneutica come quella che ci insegna Kant: «Il cielo stellato sopra di me, la legge morale nel mio cuore». Legge morale, non un comma in più o in meno. Intendo per morale non una visione moralistica ma quell'*ethos interpretativo* che fa

di ogni oggetto giuridico un comportamento vissuto a partire dalla *ratio* normativa (spesso semplice) e non l'applicazione di un algoritmo. Due brevi esempi di cattiva gestione dell'inclusione troneggiano nella interpretazione testuale delle norme. Il primo è estremamente tipico e lo troverete ampiamente trattato in questo libro: l'insegnante di sostegno (sempre lui) di chi è? Non bastano più di quarant'anni di leggi, circolari, prediche, indicazioni per confermare che questo insegnante è della classe e non il guardiano dell'alunno con disabilità, e che il sostegno è dovere di tutti i docenti, cioè azione didattica diffusa, e non una persona. Se ciò troppo spesso non accade nei fatti non è perché la legge non sia chiara, ma perché non sono chiari i comportamenti pedagogici e le pratiche di tutti i docenti. È questione di legge o non, invece, questione educativa? E come se ne esce? Con i tribunali? Con l'ennesima conferma di una nuova norma che dirà la stessa cosa e che poi non verrà applicata? Il secondo esempio riguarda l'assistenza di base dovuta dai collaboratori scolastici; ho lavorato alla stesura del decreto, nel 2001, che prevede questa funzione come obbligatoria e formata ad hoc. Non servono altre norme, serve capire perché i comportamenti reali (le leggi morali di Kant) sembrano non considerare che esiste non solo una legge, ma, meglio ancora, un senso comune che dovrebbe avere più forza di un qualsiasi comma.

Quando un genitore va da un avvocato per rivendicare un diritto per il proprio figlio con disabilità ritengo questo fatto una sconfitta della pedagogia e della scuola, qualsiasi sia l'oggetto.

Questa sovrabbondanza di confusione giuridica, a volte di ignoranza, ma più spesso di qualunquismo e di tendenza a perpetuare abitudini consolidate («abbiamo sempre fatto così...»), è una delle malattie della scuola italiana. Per la quale non bastano giudici né processi, ma una maggiore coscienza civile e pedagogica. In quest'ottica il libro offre moltissimi stimoli di puro buon senso per andare oltre i cavilli e toccare il cuore delle

questioni, che per grandissima parte stanno nei comportamenti concreti e nei pregiudizi e molto meno nei codici.

Basterebbe saper leggere in modo kantiano l'articolo 3, comma 2, della Costituzione: «compito della Repubblica è rimuovere gli ostacoli che impediscono...», e con attenzione gli artt. 3,4,5,6 del Regolamento di Autonomia delle scuole (purtroppo grande assente in questo mondo di azzecagarbugli) per trovare le chiavi dell'agire pratico come dell'agire giuridico.

Naturalmente questo libro dà voce soprattutto al lato negativo dell'inclusione e rarissimamente le domande pervenute a Fogarolo e Onger raccontano casi di successo. Scrive loro chi sta male, è arrabbiato, non capisce o non sa. Può quindi restituire un'immagine dell'inclusione fallimentare e caotica nella sua gran parte. Fortunatamente non è così. Si potrebbe scrivere un altro volume, ancora più cospicuo, sulle tante buone prassi e storie che accadono ogni giorno. Vorrei dunque si evitasse il rischio di generalizzare le questioni qui trattate considerandole come universali: vengono discussi i punti critici più diffusi, a volte anche in modo cospicuo, ma non l'universo qualitativo dell'inclusione. Tuttavia, queste storie e queste richieste di aiuto descrivono una fascia di mala inclusione che ci addolora e, a partire dalla discussione e riflessione su di esse, gli autori vogliono dare un segno di speranza e ottimismo, dimostrare che non tutto è impossibile, che non tutti sono egoisti e menefreghisti, che andare meglio si può. Che l'inclusione è un bene e fa bene. A tutti.

Molte domande possono far sorridere per la loro ingenuità, molte altre ci fanno arrabbiare per l'opacità dei casi che descrivono. Noi dobbiamo invece analizzare seriamente e con onestà il panorama che offrono come quello di un'umanità in difficoltà, ma che spera con noi che il meglio sia possibile. Anzi, necessario.

Introduzione

Tema di questo libro è la normativa scolastica per l'inclusione affrontata partendo non da leggi o principi fondanti (Costituzione, Convenzione ONU, ecc.), a cui peraltro ovviamente ci ispiriamo, ma da semplici problemi di applicazione quotidiana: chi deve fare questo, cosa si fa in una data situazione, di chi è la responsabilità, e così via. Del resto, noi autori non siamo giuristi ma insegnanti, ora in pensione, che per tanti anni nella loro vita lavorativa si sono trovati a sostenere le scuole affinché i problemi fossero risolti, non certo alimentati. E abbiamo imparato, a volte purtroppo sbagliando, che i problemi si risolvono «anche» applicando le leggi, certo, ma soprattutto con il buon senso, l'ascolto, la voglia reale di cercare sempre le soluzioni possibili.

La realtà dell'inclusione scolastica in Italia è estremamente complessa e variegata, fatta spesso di situazioni in cui tutto funziona al meglio da tutti i punti di vista: risorse, risultati, condivisione a livello di persone e di istituzioni, pieno rispetto dei diritti, ma anche di criticità più o meno gravi, più o meno diffuse. Tuttavia, essendo una realtà che coinvolge grandi numeri (254.366 alunni con disabilità iscritti nelle scuole statali e paritarie nell'a.s. 2016/17),¹ anche le criticità, pur se minoritarie,

¹ Dati dell'Ufficio Statistica MIUR, aggiornati a maggio 2018.

vanno riferite purtroppo, in valori assoluti, a un numero molto elevato di situazioni che corrispondono ad altrettante famiglie più o meno, secondo i casi, scontente, deluse, allarmate, arrabbiate. Non sempre a ragione, ma è innegabile che tante volte qualcosa che non funziona c'è davvero.

Nel 2014 abbiamo pensato di sfruttare le potenzialità offerte dai social — in questo caso da Facebook — per dare indicazioni mirate e attendibili a genitori e addetti ai lavori, superando anche i limiti che derivano da un uso troppo spontaneo e poco razionale di questo strumento. Quando si formano ambienti di discussione in cui tutti hanno ragione e tutti sono esperti, le argomentazioni sono spesso del tipo: «Si fa così perché nella mia scuola si è sempre fatto così»... argomentazioni ovviamente poco efficaci e convincenti. Per questa ragione abbiamo deciso di aprire una pagina dedicata all'argomento, che abbiamo chiamato «Normativa Inclusion», e che moderiamo rigorosamente, in cui accettiamo solo messaggi in tema e pubblichiamo le domande solo quando è pronta la nostra risposta, in modo che questa compaia sempre per prima e, solo successivamente, si apra il dibattito in cui ciascuno è libero di scrivere quello che vuole (fino a un certo punto, ovviamente) ed è responsabile di quello che scrive. Questo non significa che vogliamo avere sempre ragione, bensì che chi consulta il gruppo può cogliere senza problemi la specifica organizzazione, e quindi il peso che viene dato alle diverse risposte. Diciamo che ci interessa di più offrire un servizio utile che essere democratici: spazi liberi in rete ce ne sono finché si vuole e siamo convinti che agendo in questo modo non abbiamo tolto nulla a nessuno.

In effetti l'approccio sembra essere apprezzato e, più che i complimenti (sempre in ogni caso graditi), contano i numeri: in pochi anni abbiamo superato i 18.000 iscritti (agosto 2018): di questi, la stragrande maggioranza continua ad accedere a «Normativa Inclusion» in modo assiduo, circa un terzo entra

regolarmente nel gruppo tutti i giorni o quasi, l'80% almeno una volta alla settimana.

È del resto evidente a tutti coloro che si occupano a vario titolo di inclusione scolastica che c'è un enorme bisogno di informazione e di chiarezza in questo campo. I genitori non sanno a chi rivolgersi e il semplice passaparola, che con i social tende spesso ad amplificarsi in modo esponenziale, gonfia le tensioni ma raramente avvicina alla soluzione. Nello stesso tempo le scuole sono in difficoltà di fronte all'applicazione di una normativa che non solo è spesso poco conosciuta, ma che si scontra tante volte con le certezze che derivano da abitudini consolidate e mai rimesse in discussione. Si scopre quindi, ad esempio, che in certe zone d'Italia si chiama PEI quello che in realtà è una semplice programmazione dell'insegnante di sostegno, che prevede solo la firma di quest'ultimo e che spesso non viene nemmeno visto dalle famiglie. Tutto questo nonostante da almeno 25 anni, con la Legge 104 del 1992, la condivisione del percorso personalizzato, anche con la famiglia, sia stata posta alla base del nostro sistema di inclusione degli alunni con disabilità.

In questo scenario l'autonomia scolastica appare spesso come un'entità sconosciuta o di fatto irrilevante, come si vede dall'altissimo numero di domande provenienti dalle scuole, le quali chiedono spesso di citare gli estremi delle leggi che stabiliscono cosa è concesso fare in una data situazione, sottintendendo evidentemente la convinzione che, se nessuna norma ti autorizza espressamente a fare qualcosa, questo qualcosa non si possa fare.²

² Qualche esempio, tra le tante domande ricevute sulla nostra pagina Facebook: «C'è una legge che specifica a chi tocca fare le mappe, se all'insegnante di sostegno o a quello della materia?», «Chi consente all'insegnante di sostegno di stare in mensa con i bambini?», «Chi dice chi e quando può usare la calcolatrice?», «Chi dice a chi tocca in gita portare in braccio un'alunna che fa fatica a camminare?».

Nessuna normativa nazionale può ovviamente specificare cosa si deve o non deve fare a scuola con un alunno con disabilità, imponendo metodi didattici e organizzativi uguali per tutti. Già è complicato dare a ciascuno risposte adeguate, per cui non è proprio il caso di aggiungere anche vincoli di questo tipo. La flessibilità, ossia la capacità di rispondere a ogni situazione in modo diverso ma efficace, è fondamentale per il successo, ma non può mai dipendere esclusivamente dalle scelte di un singolo e diventare quindi arbitrio. Per questo motivo le procedure che portano alle decisioni operative diventano sostanziali e, nel nostro caso, esse si concretizzano nel metodo della «progettazione condivisa» che è alla base delle procedure di inclusione:

- *progettazione*: è il contrario di improvvisazione, significa che si procede seguendo un piano razionale che ha sempre lo scopo di aumentare le probabilità di successo, riducendo al minimo le controindicazioni;
- *condivisione*: è il contrario della delega, perché tutte le scelte strategiche vengono prese assieme. Esiste una condivisione interna alla scuola (tutti gli insegnanti sono responsabili, assieme al Dirigente, ai collaboratori scolastici...), ma anche una condivisione interistituzionale perché la scuola risponde dell'inclusione insieme all'ASL, al Comune e, ovviamente, alla famiglia.

La delega al solo insegnante di sostegno è ancora molto diffusa nelle nostre scuole. Sovente non è neppure avvertita come criticità, tanto da essere considerata come normale, se non unica e ovvia, modalità organizzativa dell'inclusione. Fa riflettere il fatto che anche la stessa predisposizione del PEI, dove dovrebbero essere concretizzati i principi della progettazione condivisa, viene spessissimo delegata in toto all'insegnante di

sostegno. Intendiamo tutta la definizione del progetto, non solo il lavoro istruttorio, di preparazione, che può essere ragionevolmente affidato a una sola persona. Risulta assai meno ragionevole quando si tratta, e succede spesso, di un precario alla primissima esperienza, che non ha mai visto prima un PEI e che avrebbe bisogno lui per primo di qualcuno che gli predisponesse una guida, e invece si trova a dover definire da solo obiettivi, modalità, tempi, strategie che poi dovrà, probabilmente sempre da solo, mettere in pratica. Come se in un'azienda si affidasse la stesura di un importante piano industriale allo stagista ultimo arrivato, perché bisogna dividere i compiti e quello tocca a lui.

Dalle domande emerge, purtroppo, soprattutto il lato peggiore della nostra inclusione: tensioni tra scuola e genitori, scarsa comunicazione, diffidenza reciproca. Nei commenti, gli insegnanti, in particolare, esprimono a volte una certa insofferenza per il quadro negativo che ne viene fuori, giudicato non veritiero, oltre che ingiusto. Siamo consapevoli che le testimonianze raccolte non costituiscono assolutamente un campione significativo e rappresentativo della situazione reale, ma solo un interessante spaccato del contesto scolastico in materia di inclusione. In effetti il gruppo funziona come una specie di «ufficio reclami» cui la gente accede se ha un problema che non riesce a risolvere in altri modi. Se i genitori sono soddisfatti del servizio scolastico di cui usufruiscono per i loro figli, di solito non lo raccontano su Facebook, più probabilmente lo diranno direttamente ai loro insegnanti. L'accesso a un gruppo come questo è necessariamente asimmetrico, per nulla rappresentativo, e sarebbe un grave errore pensare che i problemi che vi emergono vadano generalizzati: questo non ci stancheremo mai di dirlo. C'è di sicuro tanta scuola che funziona bene, da far conoscere e valorizzare, una scuola che del resto è visibile anche nel gruppo, considerando che una delle domande che i genitori ci rivolgono più spesso è: «Mio figlio

ha un bravissimo insegnante di sostegno, ma è precario. Cosa posso fare perché rimanga anche l'anno prossimo?».

I quesiti a cui, in questi anni, si è risposto nella pagina «Normativa Inclusion» sono davvero tanti. Mediamente 10-15 al giorno quelli pubblicati, ai quali vanno però aggiunte almeno 5-6 domande presentate privatamente, attraverso mail o Messenger. Gli argomenti trattati sono, infatti, spesso delicati e chi vuole può chiedere pareri anche privatamente: se l'argomento è di interesse generale il quesito viene pubblicato nel gruppo in modo totalmente anonimo e privato dei dati sensibili, ma spesso è sufficiente rispondere direttamente all'interessato.

Questo libro raccoglie circa 200 domande, con relative risposte, e rappresenta pertanto una selezione delle migliaia di quesiti trattati da quando si è attivato il gruppo Facebook, i quali, ovviamente, non sono tutti ugualmente significativi e che spesso — è inevitabile — tendono a ripetersi. Abbiamo escluso dalla selezione inoltre anche tutti i quesiti connessi all'applicazione del recente Decreto legislativo 66/17 che, in questo momento, non è ancora completamente in vigore o lo è da troppo poco per poter disporre di un adeguato numero di quesiti specifici e pertinenti la sua applicazione. Non troverete quindi domande sulle procedure per la certificazione e per l'assegnazione del sostegno, né sui documenti di programmazione per gli alunni con disabilità, vecchi e nuovi (PEI, PDE, Profilo di funzionamento, Piano per l'Inclusione...). C'è invece un capitolo sui PDP poiché, su questo punto, per gli alunni con DSA la normativa è stabile.

Di argomenti consolidati e condivisi, sia nelle basi normative che nel pensiero pedagogico, ce ne sono comunque davvero tanti e abbiamo dovuto lavorare parecchio per selezionare e organizzare le domande/risposte da includere in questo libro. Benché ogni capitolo possa essere letto indipendentemente dagli altri, per dare un ordine logico a una materia così voluminosa abbiamo diviso il testo in quattro sezioni tematiche:

- Inclusione e diritti garantiti
- Organizzare l'inclusione
- Inclusione strutturale e bisogni educativi speciali
- Personalizzare la valutazione.

La prima sezione, *Inclusione e diritti garantiti*, comprende quattro capitoli che ruotano appunto attorno ai diritti, riflettendo in particolare sul verbo «garantire», molto utilizzato in questo ambito dalla nostra legislazione, a cominciare dalla Legge 104 del 1992. A volte, quando non si vuole impegnare eccessivamente, il legislatore usa espressioni come «sostenere», «promuovere», «valorizzare», «auspicare», «impegnarsi»... Ma quando, come accade nella 104, si scrive *garantire*, significa che poi non si possono accampare scuse: quello che è scritto va fatto veramente.

Nel primo capitolo, *Accesso all'istruzione*, si risponde a domande sul diritto all'iscrizione e alla frequenza: sono diffuse le richieste di orario ridotto e uscite anticipate per bambini con problemi di comportamento, ma a volte appare compromesso anche il diritto alla frequenza.

Nel capitolo successivo, *Sostegno come diritto garantito*, si parla del sostegno e il tema più ricorrente, in questo caso, è quello delle emergenze per assenze di insegnanti o sostituzioni improprie. Da molte segnalazioni emerge un uso abituale della risorsa sostegno per rispondere a tali esigenze, violando chiaramente la Legge 104, dove si dice che «nelle scuole di ogni ordine e grado [...] sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati» (art. 13, comma 3). A costo di essere noiosi, sottolineiamo anche qui l'uso del termine «garantito». Si ricorda però anche che il sostegno è un diritto, a cui pertanto la famiglia, se lo ritiene opportuno, può rinunciare.

Nel capitolo terzo, dal titolo *Diritto a una classe non troppo affollata*, si parla delle norme per la formazione delle classi in presenza di alunni con disabilità.

L'ultimo capitolo della prima sezione porta il titolo *Diritto all'informazione e alla privacy* e raccoglie varie domande — da un lato sul diritto all'informazione, dalla copia del PEI, ancora spesso negata, alla possibilità di parlare adeguatamente con gli insegnanti, dall'altro sul diritto alla riservatezza in ambito scolastico.

Con la seconda sezione, *Organizzare l'inclusione*, si affrontano diversi aspetti organizzativi connessi al «chi fa cosa», ma anche al «come», al «quando» e al «dove», necessari a mettere in atto i vari interventi inclusivi.

Filo conduttore è sempre la progettazione inclusiva, come ben si capisce nel capitolo quinto, dal titolo *L'aula di sostegno*, che raccoglie numerosi quesiti da cui emerge quanto ancora sia diffusa la pratica di uscire dall'aula, al di fuori di ogni progettualità e confronto.

Nei quattro capitoli successivi, dal sesto al nono, sono state raggruppate una serie di domande focalizzate sul «chi fa cosa», spesso coniugato in «a chi tocca fare questo», riferite a quattro figure professionali fondamentali per l'inclusione.

Inevitabile quindi iniziare, al capitolo sesto, con *Il docente di sostegno*, quale docente specializzato assegnato alla classe per sostenere il processo di inclusione dell'alunno con disabilità, in sinergia con i compagni e con tutti gli insegnanti.

Nel successivo capitolo, *I compiti degli insegnanti curricolari*, si focalizza l'attenzione sui docenti curricolari, insistendo ulteriormente sulla condivisione educativa e la responsabilità di tutto il Consiglio di classe.

Si passa dunque alle fondamentali funzioni e responsabilità del Dirigente scolastico con il capitolo ottavo a lui dedicato: *Il ruolo del Dirigente scolastico*.

Nel capitolo nono — *Diritto all'assistenza* — si affronta il problema complesso dell'assistenza. È un campo dove non mancano purtroppo tensioni personali e conflitti di vario tipo, e

dove è particolarmente frequente la domanda cruciale «a chi tocca?», riferita a mansioni quali pulire il bambino, accompagnarlo, imboccarlo, sollevarlo, ecc. Anche in questo ambito hanno un enorme peso le consuetudini locali, per cui quello che in qualche regione d'Italia viene fatto normalmente in altre risulta purtroppo improponibile. Con relativi disservizi e tensioni.

L'ultimo capitolo di questa sezione, *Gite, viaggi, uscite*, raggruppa una selezione delle tantissime domande che hanno per oggetto le uscite didattiche. Nonostante si considerino consolidati e assodati i principi dell'inclusione, è spesso nei momenti destrutturati come questi che emergono criticità che comportano tensioni con le famiglie e durante i quali a volte, purtroppo, si concretizzano reali processi di esclusione.

Nella terza sezione, *Inclusione strutturale e Bisogni Educativi Speciali*, si concentrano in quattro capitoli le tante domande che riguardano alunni non certificati con la Legge 104/92, ovvero con DSA e/o altre esigenze particolari. L'argomento è ovviamente connesso all'inclusione strutturale, ossia a un'idea di scuola che riesca il più possibile a rispondere ai bisogni di tutti senza necessariamente dover formalizzare percorsi diversi.

Il capitolo undicesimo ha il titolo di *BES o non BES: ma è davvero questo il problema?*, e raccoglie vari quesiti sull'opportunità, più educativa che normativa, di implementare una personalizzazione formalizzata, ossia un PDP, concentrandoci però sempre e solo sugli interventi che si intende mettere in atto (cosa fare) e lasciando perdere le etichette (BES o non BES, appunto).

Nel capitolo dodicesimo si insiste anche sul ruolo educativo e didattico che hanno gli strumenti compensativi e le misure dispensative, invitando gli insegnanti a gestirne l'uso in autonomia, senza dipendere esclusivamente dai certificati medici. Il titolo, per certi versi provocatorio, è *Ci vuole un certificato medico per compensare o dispensare?*

Titolo del successivo capitolo è invece *Il Piano Didattico Personalizzato*. Qui si cerca di fornire indicazioni affinché lo strumento PDP (insistiamo molto sul fatto che è uno strumento) funzioni, ossia aiuti a superare i problemi di apprendimento puntando sull'autonomia e sul vero successo formativo.

Nell'ultimo capitolo di questa sezione, *Problemi di comportamento*, sono stati inseriti alcuni dei tanti quesiti che riguardano i problemi comportamentali. È un argomento molto sentito e dibattuto, tanto da essere oggetto anche di un altro capitolo, il diciannovesimo, in cui si parla di sospensioni e punizioni disciplinari. Lo abbiamo inserito in questa sezione perché riguarda alunni con disabilità ma spesso anche altri alunni non certificati. I problemi connessi sono enormi e dalle domande di genitori e insegnanti emergono a volte veri drammi, con tensioni personali e gravissime ricadute su più livelli. Rispondere a questi dubbi non è mai facile, perché la normativa non sempre aiuta e ci rendiamo conto che alcuni dei consigli che diamo possono avere il sapore di una consolatoria pacca sulla spalla.

Ma quello che pensiamo sia grave, e che ci sforziamo sempre di denunciare, è che si pensi che in questi casi si possano applicare strategie di esclusione (l'esatto contrario di inclusione), punendo in vario modo le famiglie ritenute «colpevoli» di avere un figlio con questi problemi e spingendo, più o meno esplicitamente, affinché cambino aria e lo iscrivano in un'altra scuola.

Nella quarta sezione, *Personalizzare la valutazione*, sono stati raccolti, in sei capitoli, i tanti quesiti che riguardano la valutazione degli apprendimenti ma anche — e a questo punto è dedicato anche il capitolo finale — quella del comportamento. L'argomento è complesso e le tante domande che riceviamo indicano che è anche un tema su cui a scuola si fa molta confusione, passando da posizione estreme come «Se è disabile deve avere sempre come minimo la sufficienza» a (soprattutto nelle

secondarie) «Se consegue un titolo di studio valido deve fare le stesse identiche verifiche degli altri».

Il primo capitolo della sezione, il quindicesimo, è dedicato alla valutazione in generale, rimarcando alcuni principi che regolano i casi di personalizzazione: *Il voto e la pagella*. Soprattutto in caso di disabilità, quando la programmazione didattica non segue percorsi standard, una seria valutazione degli apprendimenti va intesa sempre come un diritto fondamentale per l'utente, perché se c'è stato insegnamento intenzionale i risultati devono sempre essere valutabili e valutati.

I due successivi capitoli sono dedicati a particolari aspetti su cui molto spesso è necessario intervenire nella personalizzazione: metodi e criteri di valutazione.

Nel capitolo sedicesimo si comincia con i metodi — *Modalità di valutazione* — e tantissimi sono gli spunti offerti dalle varie domande sugli accorgimenti da applicare per rendere equo, non più facile, il modo di valutare. Per dirla con il Decreto legislativo 62/17, adottando «modalità che consentono all'alunno di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento conseguito», senza che sia penalizzato dalla disabilità o dal disturbo.

Nel successivo, il diciassettesimo, si passa ai criteri: *Personalizzare i criteri di valutazione*. Tante domande riguardano quindi il senso e il valore dei voti in decimi nei casi di disabilità grave, quando il rapporto con le discipline scolastiche non è per nulla scontato, ma anche il concetto di obiettivi minimi e la difficile gestione di griglie personalizzate.

Il capitolo diciottesimo è dedicato a una spinosa questione: *La validità del titolo di studio*. Il tema è riferito quasi esclusivamente alle scuole secondarie di II grado. Un cenno al primo ciclo ha solo lo scopo di ribadire, anche rispondendo a una precisa domanda, che in questo ordine di scuola la programmazione, per quanto differenziata, porta sempre al pieno riconoscimento legale, diploma compreso.

Nel capitolo diciannovesimo sono raccolte le tante domande che riguardano la permanenza o la ripetenza. Titolo del capitolo: *Ripetere l'anno*. In caso di disabilità sono spesso le famiglie, come risulta da molte domande, a chiedere la ripetenza, e un chiarimento su procedure e competenze appare opportuno.

Con l'ultimo capitolo della sezione, ma anche del libro — *Punizioni disciplinari e disabilità* — si torna a parlare di alunni con disabilità o disturbi connessi al comportamento, riprendendo alcune delle tante domande/risposte che hanno per tema le punizioni disciplinari e i voti negativi in condotta che, come è noto, possono portare anche alla mancata promozione.

PRIMA PARTE

Inclusione e diritti garantiti

Accesso all'istruzione

Andare a scuola come gli altri

Il diritto all'istruzione degli alunni con disabilità sembrerebbe fuori discussione, ma qualcosa a volte non torna. Tra gli aspetti che maggiormente fanno discutere, soprattutto in caso di gravità e di problemi di comportamento, c'è l'**orario di frequenza**: il bambino non può rimanere al pomeriggio, anche se la scuola è a tempo pieno, perché non c'è personale, perché è troppo stanco, perché è ingestibile... Ma a volte anche di mattina si chiede di ridurre l'orario con analoghe motivazioni.

Se non si riesce a tenere a scuola il bambino con disabilità, lo si può mandare a casa prima? No: art. 12, comma 3 della Legge 104/92: «L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap». Ossia: il fatto che sia difficile da gestire non può mai essere una scusa per non accettarlo a scuola o mandarlo a casa.

Le modalità di frequenza, orario compreso, possono essere di sicuro personalizzate ma questo va fatto solo attraverso il **Piano Educativo Individualizzato**, e con un'attenzione in più rispetto alle procedure di condivisione. Normalmente, nella definizione del PEI, è prevista la collaborazione della famiglia, ma quando si decide di ridurre la frequenza occorre l'esplicito consenso dei genitori perché, in questo modo, stanno di fatto rinunciando a un servizio di cui hanno diritto.

1. Scuola speciale obbligatoria?

Una bambina di quasi 9 anni, in seguito a una meningoencefalite contratta a dicembre, ora ha una disabilità psichica piuttosto grave. L'associazione presso la quale svolge le terapie riabilitative è accorpata a una scuola primaria speciale, ed è stato proposto ai genitori, se non presentato come unica strada, il proseguimento del percorso scolastico presso la stessa struttura. La famiglia preferirebbe invece farle proseguire il percorso scolastico precedente nella stessa scuola, interrotto per forza di cose a dicembre, dato che, anche secondo il parere di una fisioterapista di fiducia, la bambina potrebbe trarre numerosi vantaggi di sviluppo dal contesto sociale e dalla relazione con i coetanei. Ma il servizio di riabilitazione è contrario e loro non sanno come comportarsi.

Domande: chi decide in questi casi? Può il servizio decidere di non far frequentare alla bambina la scuola comune? Qual è l'iter che i genitori dovrebbero seguire per fare in modo che la bambina possa continuare il suo normale percorso scolastico, ovviamente con l'assegnazione del sostegno? Essendo maggio, le tempistiche non giocano a favore (fino a febbraio la bambina è stata in coma) ma tecnicamente è già iscritta, quindi si tratterebbe «solamente» di avviare l'iter per l'assegnazione delle risorse, giusto?

È ovviamente la famiglia, e solo la famiglia, che decide in quale scuola iscrivere la bambina.

Come giustamente dice, se i genitori preferiscono rimanere nella stessa scuola non devono fare nulla per l'iscrizione ma devono avviare le pratiche per il sostegno. Siamo avanti con i tempi ma nulla è compromesso e, se si attivano subito, il sostegno a settembre dovrebbe arrivare regolarmente.

I rapporti con l'ente che gestisce la riabilitazione dovranno essere chiariti.

È vero che nessuna norma ha mai abolito le scuole speciali, ma da almeno 25 anni il diritto all'integrazione scolastica nelle classi comuni è riconosciuto e garantito dalla legge (Legge 104/92). È un diritto che non può essere condizionato in nessun modo, neppure da pseudo ricatti, più o meno espliciti, quali: «Se la iscrivate qui garantiamo un certo servizio di riabilitazione, altrimenti... non si sa».

Sul mondo delle scuole speciali ancora funzionanti in Italia suggeriamo l'interessante ricerca di Giovanni Merlo pubblicata nel 2015: *L'attrazione speciale* (Maggioli editore). Una lettura per molti versi preoccupante.

2. Iscrizioni con il sorteggio

La segreteria della scuola superiore presso la quale abbiamo regolarmente a suo tempo iscritto nostra figlia, ci ha avvisato che sarebbe stata oggetto di sorteggio insieme ad altri ragazzi perché i posti a disposizione per gli alunni con disabilità non residenti nel municipio dove si trova la scuola sono inferiori al numero delle richieste di iscrizione pervenute. È corretto? Eravamo inizialmente stati accolti con molto calore dalle referenti del sostegno, e incoraggiati a presentare la domanda di iscrizione, ma poi la Dirigente è sembrata molto poco disponibile, arrivando a dire che era comunque nelle sue facoltà respingere la domanda. Il sorteggio c'è stato e nostra figlia, ovviamente, non è stata estratta, perciò la scuola ci ha invitati a indicare un altro istituto cui trasmettere la nostra domanda.

Quando le scuole superiori registrano un numero eccessivo di iscrizione di alunni con disabilità possono prevedere dei

criteri di scelta o di priorità, l'importante è che siano chiari e trasparenti. È noto che certi tipi di scuola, per vari motivi, sono più graditi dalle famiglie dei ragazzi con disabilità ma questi istituti si trovano poi, a causa dell'eccessiva concentrazione, in grande difficoltà a organizzare un servizio di inclusione di qualità. Ci sono scuole superiori dove il numero medio di alunni con disabilità per classe è pari al numero complessivo di disabili che la scuola vicina accoglie in tutto l'istituto. Se tutte le scuole superiori fossero ugualmente accoglienti (lo fossero davvero, non solo a parole) il problema non si porrebbe, almeno non in questa misura.

Queste selezioni sono spiacevoli, ma purtroppo necessarie. Bisognerebbe trovare il modo di considerare le attitudini, che anche i ragazzi con disabilità certamente hanno, e che con i criteri abitualmente usati, come questo del sorteggio, vengono ignorate. Si deve in ogni caso assistere le famiglie nella fase della seconda scelta: non si può semplicemente dire «trovate un'altra scuola», con il rischio di incappare in un nuovo rifiuto, a volte anche reiterato.

3. Obbligo scolastico per alunni con certificazioni (Legge 104/92)

I ragazzi certificati con la Legge 104 hanno l'obbligo scolastico fino a che età? 16 o 18 anni?

Per tutti l'obbligo scolastico viene assolto ai 16 anni, quello formativo ai 18; vale anche per i ragazzi con disabilità. La Legge 104 (art. 14, comma 1) consente «il completamento della scuola dell'obbligo anche sino al compimento del diciottesimo anno di età» ma si tratta evidentemente di una possibilità: l'obbligo scolastico non cambia.

Sostegno come diritto garantito

Possibilmente anche nelle situazioni di emergenza,
ma mai imposto

Le domande/risposte di questo capitolo vertono soprattutto su due questioni legate al sostegno. La prima è come far sì che esso venga **garantito anche in situazioni di emergenza o carenza di personale**, con l'annoso ma sempre attuale problema delle sostituzioni in caso di assenza di qualche insegnante, non solo di quello di sostegno. È purtroppo ancora diffusa l'idea che si possano usare liberamente questi insegnanti per sostituire colleghi assenti di tutte le classi, secondo i bisogni ordinari della scuola, considerando il sostegno come un qualcosa in più, non indispensabile per il funzionamento didattico, da sacrificare senza tanti sensi di colpa appena se ne ravvisa la necessità. A volte si arriva a chiedere all'insegnante di sostegno di spostarsi nella classe da coprire con il suo bimbo con disabilità al seguito, incuranti della situazione di imbarazzo a cui lo si espone. Le domande di questo capitolo affrontano varie situazioni particolari, come il caso della sostituzione nella propria classe («Se manca il collega curricolare l'insegnante di sostegno può tenere tutti gli alunni?») o cosa fare quando è l'alunno con disabilità ad essere assente («L'insegnante di sostegno è automaticamente libero da impegni e a disposizione della scuola?»).

Il secondo motivo di discussione parte dall'idea che **avere il sostegno è un diritto, non un obbligo**, e si affrontano le situazioni, pur non molto frequenti, in cui i genitori si chie-

dono come fare a rinunciarvi perché lo ritengono inutile, se non controproducente.

Abbiamo scelto di non affrontare la questione, pur molto dibattuta nel Gruppo Facebook, della quantificazione delle ore di sostegno perché le procedure connesse sono in fase di profonda revisione a seguito del DL 66 del 2017, non ancora in vigore su questo punto mentre raccogliamo il materiale per il libro. Le tante risposte che abbiamo dato sul tema in questi anni si basavano tutte sulla normativa precedente, in particolare il DPCM 185 del 2006 e la Legge 210, art. 10, comma 5 del 2010 che, come è noto, affidavano al gruppo operativo incaricato alla redazione del PEI il compito di proporre la quantificazione delle risorse necessarie per l'inclusione, compreso il sostegno, all'Ufficio Scolastico Regionale. Il DL 66, all'art. 9, introduce il GIT, Gruppo per l'Inclusione Territoriale, come nuovo organismo tecnico incaricato di esprimere questo parere all'USR, ma entrerà in vigore nel 2019.

Con questo nostro lavoro ci siamo posti l'obiettivo di analizzare, partendo da quesiti concreti, le difficoltà e i dubbi di applicazione della normativa in vigore ma non abbiamo ancora materiale sufficiente per affrontare l'argomento.

1. Tutto, ma non il sostegno

Cosa fare con un bambino di tre anni e mezzo che ha la diagnosi di spettro autistico rilasciata dal reparto di NPI, i cui genitori sono disposti a fare tutto, ma veramente tutto, tranne assegnargli l'insegnante di sostegno? Nei momenti di aggregazione, nelle manifestazioni, nelle giornate di festa... la mamma è disposta a venire per dare una mano alle maestre e tenere sott'occhio suo figlio. Non lo manda alle uscite didattiche e per eventi straordinari è sempre presente. Come scuola ci siamo attivati con il PDP. Lavoro da 15 anni e non mi era mai capitato un rifiuto così categorico

della figura dell'insegnante di sostegno. Come scuola abbiamo l'obbligo dell'inclusione, ma è possibile concedere alla mamma di essere sempre presente e assistere personalmente il figlio? E quando andrà alla primaria? Avendo una diagnosi in mano, ma senza il consenso dei genitori, è possibile insistere per avere il sostegno?

Se la famiglia ha consegnato una certificazione valida, per la scuola il bambino va considerato con disabilità ed è obbligatoria la redazione del PEI, dunque la convocazione del GLHO. In quella sede va affrontato il problema. Non si possono forzare i genitori (il sostegno è un diritto, non un obbligo) ma vanno ben esplicitate le conseguenze di questa scelta, confrontando quello di cui avrebbe bisogno il bambino con quel poco che la scuola, in queste condizioni, può dare.

Una regolare presenza del genitore a scuola non è ammissibile. Un conto è chiedere il suo supporto in occasioni particolari (manifestazioni, feste...), un altro averlo sempre in classe. Tra l'altro impedendo al bambino di imparare a differenziare il contesto scolastico da quello familiare, con altre conseguenze negative. Cosa dice il Dirigente scolastico di tutto questo? Ha autorizzato la presenza della mamma a scuola?

2. I genitori non vogliono più il sostegno

Convocati per l'incontro GLHO (verifica del PEI), i genitori di un bimbo di quarta primaria, con 7 ore settimanali di sostegno, decidono di non partecipare perché secondo loro il figlio non ne avrebbe più bisogno per l'anno prossimo, in quinta, visti i progressi ottenuti. Tornerebbero eventualmente a richiederlo successivamente, per la secondaria di I grado. Il GLHO si può fare anche senza di loro? E se fanno richiesta formale scritta al Dirigente scolastico, potranno poi cambiare idea e tornare indietro?

Se i genitori sono stati invitati e decidono di non partecipare, il GLHO si fa senza di loro e le decisioni sono prese dai presenti. Di sicuro la famiglia ha diritto a rinunciare al sostegno, ma la modalità scelta è quantomeno impropria. Possono farlo in due modi.

1. Ritirare la certificazione dalla scuola sottoscrivendo una dichiarazione in cui dicono che non vogliono più che il figlio sia considerato alunno con disabilità: questa scelta ha effetto per l'intero anno scolastico successivo; in futuro, se dovessero cambiare idea, sarà sufficiente presentare la certificazione al momento dell'iscrizione (a gennaio/febbraio), e tutto torna come prima.
2. Partecipare alla riunione del GLHO e chiedere che per l'alunno vengano richieste l'anno prossimo zero ore di sostegno. Il GLHO deve essere d'accordo e in questo modo l'alunno, anche se non ha sostegno, è ancora considerato formalmente come alunno con disabilità. Può ad esempio sostenere in modo personalizzato le prove INVALSI e ottenere altre tutele nella valutazione o altro. Anche in questo caso la decisione vale come minimo per un intero anno scolastico.

3. La famiglia e la scelta dell'educatore

Mio figlio, che ha un disturbo della relazione e comunicazione, frequenta il primo anno della scuola dell'infanzia. Vorremmo farlo affiancare da un educatore, possibilmente formato sulla terapia ABA che segue a casa. A scuola però ci dicono che possiamo avere solo un insegnante di sostegno e che le ore dell'educatore sarebbero eventualmente in aggiunta. È proprio così? Per noi avere l'educatore piuttosto che l'insegnante di sostegno sarebbe importante per avere qualcuno in grado di rispondere davvero ai bisogni del bambino. Nostro figlio ha un disturbo che comporta un'enorme fatica nella

CAPITOLO QUINTO

L'aula di sostegno

Quando la personalizzazione rischia di diventare emarginazione

Viene chiamata con nomi diversi,¹ ma un'aula specifica dedicata agli alunni con disabilità si trova in moltissime scuole, e in quelle più grandi è facile vederne più di una. Se c'è carenza di spazi, non è raro trovare angoli dei corridoi adattati alla meglio, o alla meno peggio se si preferisce, delimitandoli con pannelli di compensato o armadi metallici.

Diciamo subito che avere degli spazi appositi in più, accoglienti e attrezzati, per svolgere attività didattiche di vario tipo e per sviluppare in modo flessibile, secondo i bisogni, i percorsi individuali e inclusivi previsti nella programmazione è indubbiamente una bella cosa. Una didattica inclusiva ha bisogno prima di tutto di persone competenti e motivate, ma se si dispone anche di un po' di attrezzature e di spazi adeguati tutto funziona meglio. Non sono quindi queste aule il problema, ma piuttosto il modo in cui possono essere usate e il rischio di esclusione strutturalmente connesso. Ovvero emarginazione, e non solo degli alunni con disabilità ma anche degli adulti che lavorano con loro (insegnanti di sostegno, assistenti, educatori...), con pesanti ricadute nella motivazione professionale che si manifesta

¹ Abbiamo trovato: aula sostegno, aula speciale, aula inclusione, aula BES, aula morbida, aula arcobaleno. Ma l'elenco è di sicuro incompleto.

anche con atteggiamenti di fuga (elevati tassi di assenteismo e richieste di mobilità appena possibile) o sintomi di burnout.

Si ha di sicuro emarginazione quando l'alunno con disabilità è sempre, sistematicamente, nell'aula di sostegno e non ha di fatto nessun reale rapporto con la classe di appartenenza, né con i compagni né con i suoi insegnanti. Classe in cui lui è formalmente iscritto e nel cui registro compare il suo nome, eppure viene sistematicamente ignorato. Neppure le assenze vengono a volte segnate perché nell'aula di sostegno c'è un altro registro, e basta quello. Il colmo è quando si scopre che la classe di appartenenza è sensibilmente meno numerosa delle altre sezioni di quella scuola: come mai? Perché è stata richiesta la riduzione proprio per facilitare l'inclusione del compagno con disabilità: venti alunni, anzi di fatto diciannove perché il ventesimo, guarda caso, non si vede mai.

Un'organizzazione di questo tipo è illegittima perché secondo la Legge 104 agli alunni con disabilità è garantito (ribadiamo: «garantito»!) «il diritto all'educazione e all'istruzione nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine grado» (Legge 104/92, art. 12, comma 2). Non è certo sufficiente accogliere in qualche modo l'alunno con disabilità nello stesso edificio degli altri per parlare di integrazione. E tanto meno di inclusione, ovviamente.

Quanti sono gli alunni con disabilità che stanno sempre fuori dalla loro classe?

Un dato interessante emerge dall'indagine statistica che compie regolarmente l'ISTAT² sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Riguarda purtroppo solo la scuola primaria e la secondaria di I grado, ma ha il vantaggio di basarsi

² Report Statistico «L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado», disponibile nel sito ISTAT. Ultima edizione: 18 marzo 2018, a.s. 2016/17.

su una raccolta diretta di informazioni scuola per scuola, anche se a campione.

Il dato sulle ore che mediamente l'alunno passa fuori della classe è conteggiato dall'ISTAT solo per gli alunni considerati non autonomi rispetto a tre specifiche attività (spostarsi, andare in bagno, mangiare), che hanno pochi o nulli rapporti con i bisogni educativi e didattici e andrebbero eventualmente considerate nei bisogni di assistenza, e ignorano tutti quelli che presentano situazioni problematiche nel campo dei comportamenti o delle relazioni, come ad esempio gli alunni con autismo. Secondo l'ISTAT, gli alunni non autonomi in tutte e tre le attività sono, rispetto al totale degli studenti con disabilità, il 7,8% nella primaria e il 5,8% nella secondaria di I grado. Quanto al dato che qui ci interessa, l'ISTAT dice che **gli alunni non autonomi in tutte le attività passano mediamente fuori dalla classe 7,0 ore alla primaria e 8,7 alla secondaria di I grado**. Nulla dice su quelli che sono sempre fuori.

Un'altra ricerca interessante è quella condotta nel 2010 da Ianes, Demo e Zambotti³ attraverso un questionario on line compilato da insegnanti. Veniva chiesto ai docenti di indicare se l'alunno con disabilità fosse sempre in classe, in parte in classe in parte fuori, o sempre fuori. Ecco i risultati:

| | Sempre in classe | In parte in classe, in parte fuori | Sempre fuori |
|---------------------|------------------|------------------------------------|--------------|
| Primaria | 39,2% | 55,2% | 5,6% |
| Secondaria I grado | 30,8% | 62,5% | 6,8% |
| Secondaria II grado | 45,6% | 48,8% | 5,6% |

³ Pubblicata in Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson.

A parte i dati quantitativi generali, è molto interessante capire *perché* l'alunno non è mai in classe. Queste sono state le risposte registrate, ordinate in base alla frequenza.

| | | |
|---|--|------------|
| 1 | Perché le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione. | 80 (44,2%) |
| 2 | Per usare tecniche abilitative non utilizzabili in classe (TEACCH, ABA, CAA). | 69 (38,1%) |
| 3 | Per non rallentare le attività della classe. | 46 (25,4%) |
| 4 | Per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.). | 46 (25,4%) |
| 5 | Perché invitato a stare fuori dall'insegnante curricolare. | 38 (21%) |
| 6 | Perché l'insegnante di sostegno preferisce lavorare individualmente con l'alunno certificato. | 34 (18,8%) |
| 7 | Perché si è ritenuto che in questi momenti egli possa sviluppare delle competenze con cui sia possibile una partecipazione successiva alle attività. | 34 (18,8%) |

Quello che stupisce analizzando questa lista di motivazioni è che quasi nessuna giustifica a livello logico la decisione di tenere sempre fuori l'alunno, a cominciare dalla più gettonata, la n. 1, in cui si afferma che le metodologie non permettono «sempre» un'adeguata individualizzazione, dando quindi per scontato che in alcuni momenti questo sarebbe comunque possibile. Idem per la n. 4: deve sempre andare al bagno o al supermercato?

Purtroppo le motivazioni che potrebbero realmente giustificare l'allontanamento dalla classe in tutte le ore di scuola sono quelle basate sull'esclusione per scelte individuali come la n. 5 e la n. 6. O, come la n. 3, per valutazioni che vedono la classe contrapposta all'alunno con disabilità, come se lui non ne facesse parte. Emerge in ogni caso l'inadeguatezza nell'affrontare il problema, come quando si dice (n. 2) che alcune tecniche non si possono

usare in classe mentre bisognerebbe dire, purtroppo, che mancano le competenze per utilizzarle in questo modo.

Va ribadito che anche nelle situazioni più gravi l'alunno con disabilità deve essere messo in condizione di percepire sempre l'appartenenza alla sua classe. Questo non significa che debba essere sempre fisicamente nella stessa aula: è possibile organizzare la giornata scolastica in modo flessibile e diversificato, ma il rapporto con la classe deve essere garantito. E, poiché la spontaneità non sempre funziona, vanno previste e organizzate le condizioni per rendere questo il più probabile possibile. Si veda, a titolo di esempio, quanto suggerito in questo capitolo nella risposta alla domanda n. 10.

Anche la decisione di portare fuori dall'aula l'alunno per qualche ora al giorno non sempre è correttamente giustificata. In questo caso si nota spesso mancanza di condivisione e di progettazione, ossia un atteggiamento personalistico (cambia poco se da parte dell'insegnante di sostegno o del collega di classe) e il prevalere di scelte di routine, spesso inserite stabilmente nell'orario o comunque poco meditate. Eppure il principio della «progettazione condivisa» dovrebbe essere anche in questo caso la prima bussola di riferimento se vogliamo che la flessibilità comporti reali vantaggi.

Progettazione è contrario di improvvisazione: significa che si lavora su obiettivi concreti e verificabili e che si tengono sempre presenti vantaggi e svantaggi di ogni scelta personalizzata. L'alunno che esce per un'attività individuale o in piccolo gruppo può avere delle occasioni in più per imparare, ma può anche perdere delle opportunità rispetto a quello che fanno gli altri compagni in classe. Progettare l'intervento seriamente significa agire in modo che gli svantaggi siano ridotti al minimo o in ogni caso compensati.

Condivisione è il contrario di delega: significa che non si esce mai per decisione di un singolo insegnante, ma solo per

scelta condivisa e ognuno è responsabile di quello che succede. L'insegnante di classe deve sapere cosa si fa nell'aula di sostegno e ne è responsabile. Lo stesso vale per l'insegnante di sostegno quando lavora con la classe. Sempre meglio definire formalmente queste procedure nel PEI, affinché scuola e famiglia siano consapevoli e coinvolte.

1. L'aula di sostegno è legale?

Ma l'aula di sostegno è legale? O è la negazione dell'inclusione?

L'aula di sostegno dovrebbe essere solo uno spazio in più da utilizzare per potenziare i progetti di personalizzazione. Se usata bene, è una risorsa che può essere molto utile.

Usarla bene significa servirsene in base a un progetto di inclusione che vede sempre, in ogni caso, l'aula della classe come luogo privilegiato per le attività didattiche e sociali. L'aula di sostegno può essere lo spazio accessorio aggiuntivo da utilizzare in certi momenti, per specifiche attività, in base a un progetto condiviso, concordato con l'insegnante di classe. In questo modo l'attività individualizzata si integra sempre con quella che viene fatta in classe, senza togliere mai nulla.

È contro la normativa tenere regolarmente e stabilmente, addirittura in alcuni casi tutti i giorni e tutte le ore, l'alunno con disabilità nell'aula di sostegno, perché si viola l'art. 12, comma 2 della Legge 104, dove si dice che è garantita l'integrazione scolastica nelle «classi» comuni, non solo l'inserimento o l'accoglienza nelle scuole.

Nei casi in cui per la gravità della situazione si decida (ma sempre tutti insieme, nel GLHO) che la frequenza in classe non è possibile o non è conveniente, bisogna darsi da fare per eliminare le cause di questa situazione e, in ogni caso, trovare

delle forme per garantire comunque un minimo di rapporti, anche non strutturati, tra l'alunno e la «sua» classe, compagni e insegnanti.

2. Lezioni fuori dalla classe: obbligatorie o vietate?

La madre dell'alunna che seguo vorrebbe che io la portassi fuori dalla classe per ripetere e soprattutto studiare, ma le direttive del vicepreside sono quelle di tenerla in classe in quanto segue una programmazione per obiettivi minimi. La signora sostiene che io sono tenuta a farlo per legge. Io purtroppo non conosco la normativa che regola i compiti del docente di sostegno e nessuna delle persone (colleghi, sindacati, ecc.) a cui ho chiesto mi ha saputo indirizzare per studiarla. Tutti mi dicono di cercare su Internet, ma sinceramente io non trovo risposte adeguate o chiare. Le chiedo se può aiutarmi a conoscere ciò che è necessario sapere al fine di fare un buon lavoro.

Nessuna legge dice se l'alunno, con o senza obiettivi minimi, va tenuto in classe o può uscire. Sono scelte che devono rispondere, anche in questo caso, al principio della «progettazione condivisa» che, attraverso la definizione del PEI, regola l'integrazione scolastica.

In base a questi principi, assieme ai colleghi e possibilmente a tutto il GLHO, potete decidere cosa è meglio per la vostra alunna. Va da sé che, se decidete per delle lezioni individuali, dovrete preoccuparvi di mantenere i contatti con le attività svolte in classe dal docente curricolare con i compagni, per evitare che i vantaggi del rapporto uno a uno vengano annullati dall'assenza durante la lezione in classe. Ma questo rientra, appunto, nella progettazione e nell'ottimizzazione delle risorse di cui si parlava.

3. Sempre fuori per «recuperare»

Mio figlio, terza classe secondaria di I grado, certificato con Legge 104 e sostegno di 8 ore per disturbo del linguaggio e attenzione, viene spessissimo portato fuori dalla classe; non perché disturbi, perché non è affatto il suo problema, ma per fare «recupero». Peccato che vada fuori, per esempio, a fare matematica quando in classe c'è scienze e quindi questo comporta che poi deve recuperare, da solo e senza spiegazioni, le pagine fatte in classe, e quindi con doppia fatica.

Tutti gli interventi didattici personalizzati che si attivano a scuola devono essere progettati e condivisi e vanno quindi evitate, in ogni caso, iniziative personali e improvvisate.

Solo in questo modo possiamo garantire la necessaria flessibilità, ma anche la qualità della didattica; ossia, prima di tutto, la verifica dei risultati. Se serve qualche volta si può anche uscire dalla classe, non deve essere un tabù, ma va fatto correttamente.

È ovvio che se al ragazzo si offre qualcosa in più con una lezione individualizzata, non lo si deve penalizzare facendolo assentare dalla lezione in aula senza predisporre nessun intervento correttivo.

Il ragazzo non esce dalla classe perché l'ha deciso l'insegnante di sostegno, ma perché così è stato definito nel PEI, tutti assieme e con il consenso dei genitori. Queste procedure vanno difese con i denti perché non sono formalismi ma garanzie di qualità e rispetto dei diritti.

4. Devo stare in corridoio per quattro ore al giorno?

Vorrei sapere se esiste una normativa per la quale io, docente di sostegno, devo stare in corridoio per quattro ore al giorno perché

BES o non BES: ma è davvero questo il problema?

Non chiediamoci se il nostro alunno è BES, chiediamoci piuttosto cosa possiamo fare per lui

«Se non portate a scuola un certificato medico noi siamo obbligati a trattare vostro figlio come tutti gli altri». Sono molti i genitori di alunni in difficoltà che si sono sentiti dire cose del genere dagli insegnanti con il risultato, prevedibile e per certi versi inevitabile, che poi i certificati sono arrivati davvero nelle nostre scuole.

Tanti certificati. Tutti davvero necessari?

L'idea che la scuola possa personalizzare la didattica (anche se in realtà si pensa quasi solo alla valutazione), solo se viene autorizzata a farlo da un'autorità sanitaria esterna, è estremamente radicata tra gli insegnanti e difficilissima da estirpare.

I pronunciamenti ministeriali sui BES del 2013¹ hanno avuto lo scopo, sacrosanto, di contrastare questa tendenza per ribadire che la personalizzazione rientra nella normale e quotidiana pratica dell'insegnamento e ricordare che è compito delle scuole attivarsi con «tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune» (come era scritto già nel DPR 275/99,

¹ In realtà il primo provvedimento della serie, la Direttiva del Ministro Profumo, porta la data del 27 dicembre 2012, ma tutto il dibattito sui BES esploderà l'anno successivo.

art. 4, comma 21) per regolare i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni e garantire a tutti il successo formativo.

Ma molte nostre scuole erano talmente convinte che senza il nulla osta dei clinici non si potesse fare nessuna personalizzazione che l'intervento del MIUR sui BES ha rischiato di produrre l'effetto opposto, con una corsa alla certificazione BES da parte di psicologi e neuropsichiatri e la definizione di «indicatori BES». Una nuova etichetta è entrata così nella scuola e si aggiunge alle altre due preesistenti: disabilità, DSA e BES, rigorosamente in scala gerarchica con il massimo di tutele per i primi, un po' meno per gli alunni con DSA e ancor meno per i *semplici* BES, ma rischiando ancora di rinforzare l'idea che nulla si può fare per chi non ha ricevuto nessun riconoscimento ufficiale, o di tipo clinico (il famoso certificato medico consegnato a scuola) o interno alla scuola, con la formale dichiarazione di BES.

È fondamentale spostare l'attenzione dall'identificazione all'intervento: non chiediamoci se il nostro alunno è BES, chiediamoci piuttosto cosa possiamo fare per lui. Che è quello che, con altre parole, dice anche il Capo Dipartimento Istruzione del MIUR Luciano Chiappetta nella Nota n. 2563 del 2013: «Non è compito della scuola certificare gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, ma individuare quelli per i quali è opportuna e necessaria l'adozione di particolari strategie didattiche».

Nell'esplicitazione degli interventi di personalizzazione i documenti MIUR del 2013 riconoscevano un'importanza strategica particolare al PDP, Piano Didattico Personalizzato, come strumento operativo con il quale la scuola «esplicita» le particolari strategie didattiche adottate, ossia mette nero su bianco cosa intende fare di diverso (ovvero di «personalizzato») per uno specifico alunno. Che il PDP non fosse l'unico strumento

di programmazione personalizzata era ben detto già nella Nota n. 2563: «La scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturati, secondo i bisogni e la convenienza; pertanto la rilevazione di una mera difficoltà di apprendimento non dovrebbe indurre all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un Piano Didattico Personalizzato». La Nota MIUR n. 1143 del 2018, a firma di Rosa De Pasquale, spinge ulteriormente l'attenzione sugli interventi organici e diffusi che la scuola dovrebbe mettere in atto per rispondere ai bisogni di tutti focalizzando l'attenzione più sulla classe che sui singoli alunni («Il docente è chiamato a svolgere la propria professione affinché tutti e ciascuno raggiungano il successo formativo nella ricchezza e opportunità di essere parte di un gruppo classe che fruisce del valore aggiunto di un ambiente di apprendimento e di socializzazione educativa», p. 3) e richiama l'attenzione sui rischi di improprie etichettature che espressioni come BES possono comportare («I docenti e i Dirigenti che contribuiscono a realizzare una scuola di qualità, equa e inclusiva, vanno oltre le etichette e, senza la necessità di avere alcuna classificazione “con BES” o di redigere Piani Didattici Personalizzati, riconoscono e valorizzano le diverse normalità, per individuare, informando e coinvolgendo costantemente le famiglie, le strategie più adeguate a favorire l'apprendimento e l'educazione di ogni alunno loro affidato. In questa dimensione la soluzione al problema di un alunno non è formalizzarne l'esistenza, ma trovare le soluzioni adatte affinché l'ostacolo sia superato», p. 5).

Parleremo più avanti del PDP (cap. 13); qui possiamo solo ricordare che si tratta di uno «strumento» che può essere utile quando la scuola si trova in difficoltà a fare le belle cose di cui parla la Nota n. 1143 e che si potevano fare da almeno 40 anni, volendo fissare come anno zero della flessibilità educativa la Legge 517 del 1977, ma che solo in troppi pochi casi

si fanno veramente, mentre troppo spesso si preferisce chiedere il famoso certificato medico.

È comunque innegabile, al di là delle buone intenzioni, che dichiarare un alunno BES comporta quasi sempre dei rischi, a volte anche pesanti in termini di autostima dell'allievo, di attese degli insegnanti, di tensioni con genitori e compagni. A volte ci sono effetti positivi, ma bisogna essere sicuri che veramente i vantaggi superino gli svantaggi. La valutazione di convenienza (è opportuno o no approvare un PDP?) è strettamente legata al contesto perché non si basa sulla misurazione oggettiva del bisogno educativo ma sulla stima dell'efficacia degli interventi che qui e ora, con queste risorse e questi vincoli, si pensa di attivare. Se prendiamo due alunni con funzionamento clinico molto simile ma in due scuole diverse, per uno può essere necessario o conveniente un PDP, per l'altro assolutamente no.

Inoltre, su questo tema è fondamentale fare **qualche riflessione sul ruolo della famiglia**. Tutte le personalizzazioni formalizzate vanno autorizzate da genitori: nel caso di disabilità e DSA il consenso è implicito nella consegna a scuola della relativa certificazione, e conseguente richiesta di attivare le tutele previste a loro favore dalla Legge. La scuola è pertanto obbligata ad agire di conseguenza.

Non è così nel caso degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, per i quali non abbiamo nessuna legge specifica di riferimento e non possiamo sapere se i genitori siano o no d'accordo nella personalizzazione del percorso scolastico. Anche nel caso in cui abbiano consegnato a scuola un certificato medico non possiamo sapere, in generale, se effettivamente chiedessero in questo modo di formalizzare una didattica personalizzata, ossia un PDP, o semplicemente volessero che la scuola fosse adeguatamente informata dei problemi di loro figlio. Concludiamo questa premessa, prima di passare alle domande e risposte reali, con un prospetto di sintesi (che presenta situazioni

contrapposte «non così *vs* ma così») per ribadire che non si deve partire dall'individuazione di un BES, ma dall'intervento da mettere in atto. E che il PDP non sempre è obbligatorio, e spesso neppure utile.

| Non così... | ... ma così |
|---|--|
| <i>Un alunno presenta serie difficoltà, quindi:</i> | <i>Un alunno presenta serie difficoltà, quindi:</i> |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. lo dichiariamo BES (alunno con Bisogni Educativi Speciali); 2. prepariamo per lui un PDP; 3. chiediamo ai genitori che lo firmino; 4. se lo firmano, mettiamo in pratica quanto scritto nel PDP; 5. se non lo firmano? Siamo in panne... | <ol style="list-style-type: none"> 1. progettiamo un intervento, ossia decidiamo cosa fare per lui e facciamo lo stesso, se ci sono, anche per gli altri alunni della classe che hanno problemi simili; 2. se questo intervento si può mettere in atto efficacemente anche senza PDP, con una didattica aperta e una personalizzazione diffusa, lo facciamo subito; 3. se è necessario, o preferibile, che l'intervento venga formalizzato in un PDP, coinvolgiamo i genitori e assieme decidiamo cosa fare; 4. se i genitori non sono d'accordo, si interviene senza PDP, come nel punto 2; 5. se i genitori sono d'accordo, si formalizza il PDP. |

1. Troppi PDP?

Mi sembra che a scuola, negli ultimi anni, ci sia stato un uso massiccio dei PDP per BES. Oggi si parla di didattica inclusiva, che quindi tiene conto della complessità della classe e che utilizza differenti modalità e strumenti per tutti. Tutti i nostri alunni hanno bisogni educativi speciali. Ha senso continuare a produrre tanti PDP?

Probabilmente in certe situazioni si sta esagerando con i PDP, ma è impossibile dire quanto il problema sia reale e diffuso, visto che non esistono statistiche nazionali attendibili su questo argomento.

È un errore, non solo uno spreco di tempo, predisporre un PDP per ogni alunno in difficoltà, come chiaramente affermato nella Nota MIUR n. 2563 del 2013, e ribadito nella n. 1143 del 2018. La formalizzazione della personalizzazione (il PDP è sostanzialmente questo) è utile e conveniente solo in alcuni casi; di solito una personalizzazione informale e diffusa è sufficiente e non porta all'etichettatura che, riducendo le aspettative degli insegnanti verso questi alunni, rischia di ufficializzare e giustificare un minore impegno nei loro confronti, con effetti nei fatti contrari a quelli perseguiti sulla carta.

Prima di scegliere di formalizzare tutto in un PDP, chiediamoci cosa vogliamo fare e poi vediamo se questi interventi si possono attivare lo stesso, in modo efficace, anche senza PDP. Molto spesso la risposta è sì, ma prima ancora lavoriamo per una scuola che a monte sia inclusiva, attenta ai bisogni di tutti senza aspettare che arrivi il certificato medico o che esploda un problema.

2. PDP sì, PDP no

Vorrei sollevare la questione BES non certificati/diagnosticati e PDP. Secondo alcuni colleghi, il Consiglio di classe — o team docenti — determina lo «status» di BES (per evidenze non cliniche ma pedagogico-didattiche) e, una volta determinata questa condizione, è indispensabile il PDP. A me risulta che il PDP sia obbligatorio solo per i DSA mentre per i BES non certificati/diagnosticati sia sempre una libera scelta della scuola. È corretto?

Il Consiglio di classe non determina lo status di BES, ma delibera che è necessario formalizzare la personalizzazione in un PDP: «Non è compito della scuola certificare gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, ma individuare quelli per i quali è opportuna e necessaria l'adozione di particolari strategie didattiche» (Nota MIUR n. 2563 del 2013). E ancora: «È quindi peculiare facoltà dei Consigli di classe o dei team docenti individuare — ed eventualmente anche sulla base di criteri generali stabiliti dal Collegio dei docenti — casi specifici per i quali sia utile attivare percorsi di studio individualizzati e personalizzati, formalizzati nel Piano Didattico Personalizzato, la cui validità rimane comunque circoscritta all'anno scolastico di riferimento». Il Consiglio di classe, pertanto, non dichiara e non certifica i bisogni dell'alunno, tanto meno lo dichiara BES, ma assume verso di lui degli impegni formali, esplicitando nel PDP quello che la scuola intende fare. L'alunno è il destinatario dell'intervento, ma protagonista del PDP è la scuola, che deve descrivere quello che faranno gli insegnanti, non come lui è o quello che lui dovrà fare.

3. Un alunno con difficoltà di apprendimento deve comunque seguire la programmazione di classe?

Abbiamo in classe da un anno, in terza primaria, un bambino che mostrava fin dall'inizio difficoltà di apprendimento di vario tipo. Abbiamo suggerito ai genitori degli accertamenti clinici e adesso ci è arrivata la risposta: «Disgrafia in soggetto normodotato». Ci consigliano in particolare di organizzare la didattica affinché superi le difficoltà grafiche e arrivi a equiparare gli apprendimenti alla classe frequentata. Ma per noi insegnanti i problemi restano: il bambino manca di autonomia, ha bisogno di essere sempre sostenuto e sollecitato e al momento svolge attività di fine prima-inizio seconda classe, sia in italiano che in matematica.

Anche in vista della definizione del PDP, chiediamo se deve in ogni caso seguire la programmazione di classe o possiamo prevederne una diversa. In matematica può continuare a operare entro il cento o deve passare alle migliaia, come i compagni di classe?

Al di là della norma e della certificazione clinica, bisogna tenere conto dei principi pedagogici fondamentali come quello arcinoto, ma a volte dimenticato, secondo cui ai bambini si può insegnare solo quello che possono apprendere. Questo principio (chiamatelo dei prerequisiti o dell'area di sviluppo prossimale, fate voi) rimane valido sempre e in ogni caso, quindi anche per bambini con disabilità, DSA, BES o difficoltà varie.

Ha senso passare alle migliaia con un bambino che non sa operare entro il 100? Probabilmente no, ma non tocca ai clinici prendere decisioni del genere. Loro vi hanno detto che il bambino ha un livello cognitivo nella norma e disturbi specifici in alcuni ambiti: adesso sapete che le potenzialità ci sono e che le difficoltà possono essere superate. Decidere come farlo, tocca a voi insegnanti.

4. È possibile differenziare i contenuti per un alunno con BES?

Abbiamo in classe un alunno con BES certificato proveniente da un contesto socio-familiare complesso per il quale è stato stilato, come da normative vigenti, un PDP. È possibile differenziare i contenuti? Ad esempio: la classe (scuola secondaria di I grado) studia le potenze o il teorema di Pitagora e lui studia le addizioni e le sottrazioni o il perimetro del quadrato e del rettangolo.

Un insegnante insegna quello che un alunno può imparare, altrimenti farebbe solo finta di insegnare. È evidente che non è possibile insegnare le potenze a chi non ha chiaro il concetto di

moltiplicazione, né il teorema di Pitagora a chi incontra ancora difficoltà con perimetro e area. E questo ovviamente ha ricadute anche sulla valutazione: se ho insegnato la moltiplicazione non posso poi proporre una verifica sulle potenze.

Il filtro reale sono gli esami di Stato conclusivi del ciclo che dovranno sostenere come gli altri. Per questi alunni, pertanto, i contenuti disciplinari dovrebbero essere gli stessi, salvo adattamenti temporanei da superare prima degli esami, ma facendo sempre prevalere il buon senso pedagogico e ricordandosi che l'obiettivo è in ogni caso un vero successo formativo, non l'esame di Stato.

5. La madre dice che è dislessico, ma non vuole consegnare la certificazione

Una madre di un alunno in classe seconda primaria ha comunicato a voce e in modo informale, al cancello, che il suo bambino è stato certificato ai sensi della Legge 170/10 per un grave disturbo di dislessia e disortografia, ma ha detto che non consegnerà la diagnosi alla scuola poiché teme che suo figlio possa essere etichettato anche negli anni a venire. Le insegnanti non sanno come comportarsi, considerando anche che è un bambino con gravi difficoltà negli apprendimenti. Possono ignorare la comunicazione della madre?

La prima cosa da fare è lavorare per recuperare un minimo di fiducia tra famiglia e scuola, senza la quale ogni azione educativa è difficilmente efficace. La mamma, anche se in modo improprio, ha mandato alla scuola una richiesta di aiuto e conviene partire da lì.

Spiegate che non avete nessuna intenzione di etichettare il bambino ma, viceversa, di superare i problemi di oggi affinché non abbia ricadute negative negli anni a venire. Le insegnanti non possono far finta di non sapere quello che la madre ha

detto: sono informazioni che formalmente non producono nessun effetto, ma che di sicuro richiedono degli aggiustamenti nella pianificazione degli interventi didattici. In ogni caso in seconda primaria si lavora sul potenziamento, e questo si può benissimo fare anche senza il PDP.

6. Se un genitore chiede che il figlio sia esonerato dallo screening DSA

Il progetto di screening nella scuola costituisce un intervento tempestivo e idoneo, utile all'identificazione precoce di casi sospetti di DSA.

Secondo la Legge 170 è sufficiente informare i genitori e non è necessario ottenere il loro consenso. Può un genitore chiedere che il figlio venga esonerato dalla somministrazione di tali attività, che peraltro non costituiscono diagnosi, ma rientrano nel campo della valutazione di stretta competenza della scuola?

Le scuole sono tenute ad attivare questi interventi in base all'art. 3, comma 3 della Legge 170/10, seguendo i protocolli definiti a livello regionale.

La Legge 170 non obbliga i genitori a far sottoporre i figli a queste prove. Non è previsto che possano chiedere l'esonero, ma di sicuro possono decidere di non mandare a scuola il figlio il giorno della prova, che poi non va recuperata.

La richiesta del genitore sottintende però delle criticità — vere o percepite cambia poco — che vanno affrontate con flessibilità e buon senso.

Secondo la Legge 170 le scuole sono tenute a dare «apposita comunicazione alle famiglie» ed è importante, per evitare malintesi, spiegare chiaramente ai genitori a cosa serve veramente questo intervento. Deve emergere chiaramente, nei fatti e non solo a parole, che questa attività, anche se organizzata in modo

sistematico e imposta dalla Legge sui DSA, rientra esclusivamente nel campo della valutazione degli apprendimenti ed è quindi di stretta competenza della scuola. Serve a individuare i bambini in difficoltà affinché gli insegnanti possano aiutarli meglio, non per mandarli dallo psicologo. Va evitata assolutamente qualsiasi etichetta, anche indiretta: «sospetto DSA» è già un'etichetta. Meglio non usare la parola *screening* che, secondo il linguaggio comune, appartiene alla medicina e richiama malattie e patologie di altro tipo. Siamo a scuola e i problemi di apprendimento si affrontano prima di tutto con strumenti didattici. I passaggi successivi, con necessità di approfondimenti clinici, ci possono essere ma se ne parlerà dopo, se risulterà che effettivamente l'intervento didattico non basta.

7. Se la famiglia non vuole firmare il PDP

Un alunno è stato segnalato alla famiglia come possibile DSA, suggerendo quindi un accertamento clinico. Che fare se la famiglia non vuole firmare il PDP? Attivare un percorso personalizzato rimane comunque un obbligo per i docenti?

Possiamo compilare ugualmente il PDP? E, soprattutto, possiamo adottare misure e dispense? Il nostro dubbio maggiore riguarda proprio l'adozione di misure e strumenti. Il caso in questione riguarda una possibile disortografia. Nel percorso informale che stiamo (senza chiamarlo PDP e senza farlo firmare alla famiglia) possiamo prevedere l'uso del PC o altro?

Per formalizzare un percorso personalizzato serve l'autorizzazione esplicita dei genitori, ma la personalizzazione informale, senza PDP, si può fare in ogni caso. Far usare il computer per scrivere è una scelta didattica che rientra nell'autonomia dell'insegnante. Ci sono senza dubbio considerazioni di opportunità

Il voto e la pagella

Si può personalizzare anche la valutazione?

E se sì, fino a che punto?

La scuola spesso è considerata equa se tratta tutti allo stesso modo, ed è proprio nella valutazione che questo mal posto concetto di giustizia è particolarmente consolidato. Ci si comporta a volte come se nelle nostre aule scolastiche fosse scritto a grandi lettere «La valutazione è uguale per tutti», come in quelle dei Tribunali c'è scritto «La legge è uguale per tutti». Non è così, ovviamente.

Non può essere così, perché **la valutazione non si limita a misurare: ha finalità formativa e educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo** (DL 62/17, art. 1, comma 1). Non ha cioè lo scopo di gratificare chi è stato bravo, ma piuttosto di fare in modo che tutti diventino bravi e, poiché nelle classi abbiamo inevitabilmente alunni con livelli di apprendimento diversi, anche molto diversi, personalizzare la valutazione è di fatto obbligatorio. S'insegna quello che si può imparare, si valuta quello che si è insegnato. Ossia: se gli alunni hanno capacità di apprendimento non uniformi, personalizzare la didattica è inevitabile. **Se l'insegnamento è personalizzato, lo deve essere per forza anche la valutazione.** Se in classe prima della secondaria di I grado abbiamo alunni che non hanno capito il concetto di moltiplicazione non ha senso insegnare loro le potenze. Un insegnante degno di questo nome prima lavora per fare acquisire le competenze necessarie, anche se sulla carta dovrebbero già esserci. Ma che diremmo se, qualche settimana

dopo, arrivato il momento della verifica, anche gli alunni che hanno lavorato sulle moltiplicazioni si trovassero un compito con tante belle potenze perché qualcuno ha detto che il compito deve essere uguale per tutti e non è possibile personalizzare? Diremmo ovviamente che non è equo. E probabilmente neppure onesto.

Nessuna norma impedisce di personalizzare la valutazione, e questo vale per tutti, non solo per alunni certificati con disabilità o DSA. Solo all'esame di Stato, quando la valutazione cessa, almeno formalmente, di essere considerata *formativa* per diventare *certificativa*, ci sono rigide procedure da seguire, definite dalle norme, e le eccezioni sono possibili solo se autorizzate esplicitamente. Ma nella valutazione intermedia, durante l'anno, le finalità educative hanno sempre la prevalenza e nessuno può impedire a un insegnante di valutare un alunno in modo diverso dagli altri se ritiene sia utile o opportuno. Certamente dovrà farlo in modo corretto, evitando confronti impropri e contestazioni da parte dei compagni o dei genitori. Oppure, essendo pronto a spiegare le proprie scelte, argomentando adeguatamente le decisioni prese. Ma solo in base a questioni di opportunità, non di legittimità.

Fa spesso discutere la valutazione degli apprendimenti degli alunni con disabilità, soprattutto di quelli più gravi. Ci si chiede se è veramente indispensabile assegnare anche a loro un voto numerico, da uno a dieci, come per tutti. Se ha senso dare un voto a chi a scuola fa cose completamente diverse dagli altri, tanto viene promosso lo stesso.

Partiamo quindi da questo primo punto: la valutazione degli apprendimenti è per tutti gli alunni un diritto essenziale, connesso al diritto all'istruzione, non un onere da cui gli insegnanti possono, a loro discrezione, esonerare con atto di magnanimità comprensione. Tutti gli alunni, anche quelli con disabilità, anche se gravi, vengono a scuola per imparare. Spesso non le stesse cose degli altri, ben inteso, ma certamente devono sviluppare le loro potenzialità nell'apprendimento, nella comu-

nicazione, nelle relazioni e nella socializzazione (Legge 104/92, art. 12, comma 3). **La valutazione degli apprendimenti è una componente indispensabile di qualsiasi attività di insegnamento intenzionale e questo vale anche in caso di disabilità.** Per questo è importante sottolineare che ogni alunno, anche con disabilità grave, e la sua famiglia hanno diritto a veder seriamente valutati i risultati dell'azione educativa e didattica svolta a scuola.

La valutazione degli apprendimenti per tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, è compito degli insegnanti della classe: di tutti gli insegnanti, solo degli insegnanti. Tutti gli insegnanti titolari della classe dell'alunno con disabilità sono infatti corresponsabili dell'attuazione del PEI e hanno quindi il compito di valutare i risultati dell'azione didattico-educativa, precisando che la valutazione non può mai essere delegata al solo insegnante di sostegno. Solo gli insegnanti possono valutare gli apprendimenti. Gli altri membri del GLHO (gruppo operativo del PEI) possono valutare, assieme alla scuola, l'efficacia delle azioni attivate, ma quando si decide sui voti da assegnare e su un'eventuale ripetenza, solo la scuola ha voce in capitolo.

Altro principio da sottolineare: la valutazione degli apprendimenti per i soggetti con disabilità va riferita sempre alle potenzialità della persona e alla situazione di partenza, definite nella individualizzazione dei percorsi formativi e di apprendimento. Si useranno pertanto per loro delle scale valutative riferite non a profili standard, ma a quanto predisposto per loro nel Piano Educativo Individualizzato. Ovviamente può succedere che il PEI preveda gli stessi obiettivi della classe, eventualmente raggiunti o valutati in modo diverso. Questo dovrebbe essere la norma per gli alunni che presentano solo minorazioni di tipo motorio o sensoriale, ma è possibile anche in altri casi.

L'obbligo di riferire la valutazione al PEI è valido per tutti gli ordini di scuola. Unica eccezione si ha, come vedremo nel capitolo diciottesimo (*La validità del titolo di studio*), quando nella scuola secondaria di II grado la famiglia rifiuta la programmazione differenziata.

Parlando di personalizzazione della valutazione, dobbiamo considerare quattro aspetti: contenuti, metodi, criteri e modalità di espressione.

I **contenuti**, ossia cosa si valuta. In caso di disabilità, la valutazione è riferita alla programmazione individualizzata (PEI) e i contenuti da valutare possono pertanto essere personalizzati. Ricordiamo che nel secondo ciclo di istruzione (e solo nel secondo ciclo, ossia scuola secondaria di II grado) una eccessiva differenziazione dei contenuti può compromettere la validità del titolo di studio. Se gli alunni con disabilità seguono la stessa programmazione della classe, i contenuti da valutare sono gli stessi ma quasi di sicuro variano metodi e criteri.

I **metodi**, ossia come si valuta se gli obiettivi sono stati raggiunti: riguardano il tipo di verifica, la modalità di somministrazione delle prove, i tempi assegnati, l'uso di strumenti compensativi, supporti e facilitazioni per un'autonomia parziale, l'adozione di prove equipollenti, ossia prove diverse per verificare il raggiungimento degli stessi obiettivi, ecc. Personalizzare i metodi di valutazione è prassi comune per tutti gli alunni con disabilità, DSA e altri BES. È fondamentale per consentire loro di dimostrare quello che sanno e sanno fare, senza essere penalizzati dalla disabilità o dal disturbo. A questo argomento dedichiamo tutto il successivo capitolo sedicesimo (*Modalità di valutazione*).

I **criteri**: definire quando la valutazione è positiva. Nei criteri di valutazione si indica quale risultato è ritenuto adeguato affinché la prova o verifica sia superata, specificando anche la

prestazione assegnata ai voti numerici e quali elementi aggiuntivi andranno considerati (ad esempio: valorizzare lo sforzo, tenere maggiormente in considerazione alcune prestazioni rispetto ad altre...). In caso di disabilità grave, con obiettivi educativi didattici nettamente diversi da quelli della classe, rientra tra i criteri personalizzati indicare anche a quali aree della programmazione faranno riferimento i voti delle singole discipline. Qualsiasi personalizzazione, quindi anche in caso di PEI e PDP, dovrà indicare i criteri di valutazione entro certi limiti applicabili anche all'esame di Stato. Dedichiamo alla personalizzazione dei criteri di valutazione il capitolo diciassettesimo (*Personalizzare i criteri di valutazione*).

L'**espressione** della valutazione, ovvero come si comunicano i risultati. Questo aspetto della valutazione non è personalizzabile: per tutti gli alunni, senza eccezione, va espressa con voto numerico in decimi (DL 62/17 e DPR 122/09), compresi quindi quelli con disabilità, anche grave. Ma nessuna norma vieta di integrare i voti con una comunicazione aggiuntiva che sia più chiara per le famiglie e faccia riferimento più esplicito agli elementi della valutazione che sono stati personalizzati: contenuti, metodi e criteri. Nel caso del documento di valutazione periodica (la pagella), la comunicazione aggiuntiva può prendere la forma di una «Lettera alla famiglia» da allegare, considerando che il modello ufficiale non può essere modificato.

1. I colleghi curricolari si rifiutano di dare delle valutazioni

Sono insegnante di sostegno in un liceo frequentato da due studenti che seguono una programmazione differenziata, entrambi con ritardo cognitivo grave. I colleghi curricolari si rifiutano di dare

delle valutazioni ai due studenti e pertanto il Dirigente scolastico ha chiesto agli insegnanti di sostegno di preparare una pagellina, indicando gli obiettivi del PEI per aree invece delle discipline e le relative valutazioni. Vi chiedo se questa procedura è corretta.

Gli studenti con disabilità, anche se gravi, anche se con programmazione nettamente diversa dalla classe, sono allievi di tutti gli insegnanti. Significa che tutti sono coinvolti nei loro apprendimenti e hanno l'obbligo di valutarli. Se i loro nomi sono inseriti nel loro registro, non è per finta: sono loro allievi a tutti gli effetti e devono mettere dei voti anche a loro. Cambia solo il riferimento della loro valutazione: al PEI e non agli obiettivi della classe. Per il resto non cambia nulla.

Un docente curricolare può ragionevolmente sentirsi esonerato dalla valutazione di un alunno con disabilità se sussistono entrambe queste condizioni:

- a) nel suo PEI è previsto espressamente il completo esonero dalla materia che insegna, giudicando inopportuno anche un apprendimento minimo o parziale;
- b) in base all'orario settimanale personalizzato dell'alunno, risulta che non è mai presente in classe nelle sue ore.

In questi casi il documento di valutazione può contemplare un «non classificato». Sono situazioni eccezionali, come ben si capisce. Ad esempio: nel PEI si può decidere che a uno studente con disabilità non si insegni greco antico, o chimica, o economia aziendale... perché gli farebbe fare solo confusione e non gli servirebbe a nulla. Di sicuro la stessa cosa non si può dire per italiano, storia, matematica, ecc. Nel quesito si parla, se si capisce bene, di tutti gli insegnanti e quindi di tutte le discipline: la loro decisione è assolutamente illegale ed è grave che il Dirigente scolastico avalli una scelta del genere.