

Flavio Fogarolo  
e Giancarlo Onger

# La nuova legge sull'inclusione

Come cambia la scuola  
con la modifica del DLgs 66

leGUIDE

Erickson



Con il decreto legislativo 66/2017, integrato e modificato dal decreto 96/2019, per la prima volta dopo la Legge Quadro n. 104 del 1992 una nuova Legge interviene correggendo o ritoccando quasi tutte le regole dell'inclusione. Sono novità che fanno discutere, ma che tutti coloro che operano nella scuola devono conoscere, perché investono aspetti cruciali del processo di inclusione scolastica: dalle procedure di certificazione ai documenti diagnostici iniziali, dalle modalità di redazione del PEI alle responsabilità nell'assegnazione delle risorse, fino ai gruppi per l'inclusione, che il decreto rivede radicalmente. Alcuni articoli del decreto hanno bisogno dell'approvazione di provvedimenti attuativi per entrare pienamente in vigore, ma la strada da seguire è sostanzialmente segnata. Attraverso l'uso di schede esplicative, il testo illustra in modo chiaro e concreto i contenuti della normativa, soffermandosi contestualmente su temi trasversali come la corresponsabilità educativa, l'ICF e lo stesso concetto di inclusione. Molte schede si concludono con una rassegna di domande e risposte, tratte in gran parte dal servizio di consulenza che gli autori offrono attraverso il loro gruppo Facebook «Normativa Inclusione».

### **Flavio Fogarolo**

Formatore, si occupa di didattica inclusiva. È stato per diversi anni referente per la disabilità e i DSA presso l'UST di Vicenza. Per le Edizioni Centro Studi Erickson ha collaborato anche alla progettazione di giochi didattici e strumenti compensativi.

### **Giancarlo Onger**

Ha cominciato l'avventura scolastica nel 1975 come maestro di recupero per gli alunni in difficoltà. È stato insegnante di sostegno specializzato, referente area disagio e disabilità presso USP e USR, docente nei Corsi di specializzazione. Ha svolto, e svolge, un'intensa attività di formatore.

ISBN 978-88-590-2071-4



€ 17,50

# Indice

- 7 Introduzione. Il DLgs 66: una riforma?  
(G. Simoneschi e A. Pipitone)

## **PRIMA PARTE L'inclusione: ieri e oggi**

- 13 CAP.1 C'era una volta l'handicappato (G. Onger)
- 21 CAP.2 La prima emergenza è sconfiggere la delega,  
la vera scommessa la corresponsabilità educativa  
(F. Fogarolo)

## **SECONDA PARTE Il nuovo decreto «inclusione»**

- 31 CAP.3 Il DLgs 66 in 34 schede
- 141 Bibliografia
- 143 Appendici



**risorseonline.erickson.it/**

Per accedere direttamente ai link dei video e delle risorse che costituiscono parte integrante del percorso, accedere all'indirizzo

**risorseonline.erickson.it/**.

Per visualizzare e scaricare i materiali, è sufficiente registrarsi, entrare nell'area *La nuova legge sull'inclusione* e inserire questo codice di attivazione:

# Introduzione

## *Il DLgs 66: una riforma?*

*Giovanni Simoneschi<sup>1</sup> e Alessia Pipitone<sup>2</sup>*

Il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, come integrato e modificato dal decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96, è entrato in vigore il 12 settembre 2019. All'avvicinarsi del momento in cui gli atti applicativi, se emanati nei tempi previsti dal decreto «inclusione», determineranno nuove procedure e una nuova prospettiva nei processi di inclusione, il testo di Flavio Fogarolo e Giancarlo Onger, costruito secondo un impianto articolato in schede e schemi esemplificativi, rappresenta una risorsa preziosa per gli insegnanti, i dirigenti scolastici e le famiglie. La lunga esperienza degli autori come docenti di sostegno e quella svolta presso gli uffici scolastici provinciali, rispettivamente di Vicenza e di Brescia, danno al loro testo la forma di una chiara concretezza, capace di fissare il testo della norma nella realtà della situazione scolastica, svincolandolo dall'astrattezza tipica delle leggi, la cui necessità giuridica può diventare di ostacolo alla piena comprensione delle disposizioni del decreto. A questo riguardo, ha davvero molta importanza l'approccio insieme tematico e diacronico, che, per ognuno dei temi rilevanti che emergono dal decreto «inclusione», permette di fare un confronto fra ciò che è stato e ciò che sarà; il che consente non solo di avere una maggiore contezza del portato dell'innovazione, ma anche di chiarire che nulla è costruito sul vuoto e che il nuovo decreto sull'inclusione non rinnega affatto lo spessore di un passato di integrazione scolastica preso a modello da molti Paesi.

---

<sup>1</sup> Giovanni Simoneschi è dirigente scolastico presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

<sup>2</sup> Alessia Pipitone è dirigente scolastico presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

In effetti, nella prassi inclusiva delle nostre scuole qualcosa andava ripensato, soprattutto alla luce della lunga esperienza maturata in questo campo. Inoltre, la ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite per i diritti delle persone con disabilità, avvenuta con la legge 18/2009, non poteva non incidere sui processi di inclusione, soprattutto in un segmento così importante e sensibile quale quello dell'età evolutiva. Allo stesso tempo, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca da diversi anni aveva richiamato in alcuni propri documenti — si ricorderanno qui le «Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità» del 2009 e la direttiva «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica» del 2012 — il modello bio-psico-sociale alla base dell'ICF (OMS, 2002), costituendo ciò una sorta di *avanguardia*, fra le Amministrazioni dello Stato, nell'esplicitazione del nuovo quadro in cui andava a collocarsi l'esercizio dei diritti delle persone con disabilità. Forse è proprio per la piena adesione del decreto «inclusione» alla Convenzione ONU e al sistema concettuale dell'ICF che il processo di definizione del decreto ha potuto contare sulla partecipazione e sul consenso dell'Osservatorio permanente per l'inclusione degli alunni con disabilità insediato presso il MIUR.

Le schede che compongono il volume di Fogarolo e Onger vanno così a disporsi in una costellazione il cui senso complessivo si ritrova nella *filosofia* più profonda che anima l'articolato del decreto «inclusione». La possiamo trovare nella concretezza con cui la nuova nozione di disabilità introdotta dalla Convenzione ONU traspare in tutte le azioni che andranno a definire il percorso inclusivo degli alunni con disabilità, utilmente descritte dagli autori. Ciò dobbiamo ribadirlo poiché è essenziale infatti considerare la disabilità come l'interrelazione fra la condizione di salute di una persona e il contesto in cui essa vive e studia. È la storia di una *distanza* fra la condizione di salute e la persona che merita adeguata attenzione e dà un significato al passaggio terminologico che ha condotto alla dizione attualmente condivisa di «alunno con disabilità». Con la Convenzione ONU, infatti, la disabilità esiste nell'interazione, nella relazione, nel rapporto fra una persona e il contesto. È una nozione importante, la quale richiede un approccio sistemico, una pluralità di misure di sostegno (il decreto «inclusione» infatti usa il plurale), poco compatibile con una pratica che, fondata su una diversa disposizione degli accenti, portava naturalmente a una esclusiva presa in carico dell'alunno con disabilità da parte delle figure specialistiche. Figure la cui presenza, sia in termini di quantità che di qualità, rimane fondamentale garanzia di ogni effettiva inclusione; ma che ora divengono parte di una concezione più ampia, che dovrà arrivare ad agire sull'organizzazione e sulle metodologie didattiche. A dir la verità, da tempo

nel nostro Paese, da prima ancora che l'ICF esercitasse il proprio *fascino* su coloro che si occupano di inclusione — un fascino, crediamo, dovuto al fatto che esso consente una visione più ampia e completa, e modalità di approccio più articolate, dei processi inclusivi —, era emersa la necessità di un approccio sistemico, anche forse per assegnare la qualità dell'inclusione a quel *di più* che, in una prospettiva olistica, eccede e supera la somma delle parti (Canevaro, 2004).<sup>3</sup> Riteniamo che, da questo punto di vista, l'ICF abbia consentito di pensare all'inclusione in quei termini secondo un costrutto concettuale solido e innovativo. Se, infatti, l'ICF contempla al proprio interno il principio altissimo della partecipazione, vi aggiunge però la concretezza per non lasciarlo all'indeterminatezza di un ideale, e per declinarlo come conseguenza — multifattoriale — di attività e di fattori contestuali. Dobbiamo all'ICF un contributo importantissimo: mettere l'analisi al servizio di quella sintesi che è la persona.

Se dobbiamo attribuire al decreto «inclusione» un merito, è che esso sembra prendere sul serio la prospettiva aperta dalla Convenzione ONU e dall'ICF. Non solo declinando correttamente il termine «disabilità» nel testo, ma rimandando anche a un accertamento diverso da quello della condizione di handicap (che resta disciplinato dalla legge 104/1992), proprio a sottolineare che si tratta di questioni distinte. E poi, importantissimo, il ricorsivo riferimento ai fattori contestuali, articolati in barriere e facilitatori, di cui si tiene conto, oltre che nella redazione del PEI, anche in relazione all'istituto (si fa qui riferimento alle funzioni del GLI), in una logica di strategica organizzazione e di efficientamento delle risorse.

Ci preme inoltre sottolineare che il riferimento alla maggiore condivisione del progetto educativo con gli insegnanti curricolari rientra in una logica di visione e organizzazione sistemica degli interventi a favore degli alunni con disabilità, condivisione espressa nel principio della «corresponsabilità educativa» (dizione che il Legislatore ha ritenuto, nello schema correttivo poi approvato al decreto legislativo 96/2019, di elevare da Linea guida a rango di norma primaria). Poche righe, lucide e chiaramente esemplificative, descrivono, nella scheda del volume di Fogarolo e Onger dedicata alla corresponsabilità educativa, il senso di questo passaggio alle fonti primarie del diritto.

Se questi elementi sopra esposti possono a nostro parere consentire di parlare legittimamente di riforma (volendo dare risposta all'interrogativo del titolo), è bene rammentare sempre che nessun cambiamento avviene per decreto. Nessuna innovazione ha mai funzionato se calata dall'alto: diviene subito, e

<sup>3</sup> Canevaro A. (2004), *Ritardo mentale: ruolo della scuola, ruolo della famiglia, ruolo della società*. In R. Vianello, M. Mariotti e M. Serra, *Ritardo mentale e autismo. Studi, ricerche, proposte operative*, Atti dei Convegni CNIS di Modena, Reggio Emilia, Junior.

giustamente, molestia amministrativa, morendo in adempimento burocratico. Il decreto legislativo 66/2017, con le sue modifiche e integrazioni, è una riforma nella misura in cui ogni operatore della scuola riesce a immaginarne i principi e la loro attuazione, nell'ambito dei decreti applicativi, nel modo più fecondo possibile. Una riforma non solo non esiste senza gli insegnanti e i dirigenti che la applicano, ma non esiste neanche senza gli insegnanti e i dirigenti che la immaginano.

Per questo, crediamo, il ruolo assegnato ai Gruppi per l'Inclusione Territoriale (GIT) assume una valenza strategica, nel senso che la funzione di supporto di loro competenza va ben oltre quella dell'espressione del parere previsto nella procedura dell'assegnazione delle ore di sostegno, contribuendo alla costruzione di un progetto educativo che metta a sistema le risorse della scuola e ne stimoli la capacità innovativa, con un equilibrato senso di realtà, poiché naturalmente ogni innovazione, ogni azione trasformativa, ogni miglioramento reale dipendono dal contesto in cui avvengono.

Il decreto definisce dunque una *governance* dell'inclusione, composta dai GIT appena citati, dalle Scuole polo per l'inclusione e dai Centri Territoriali di Supporto (CTS) che trovano, nel decreto «inclusione», un fondamento importante, collegato a una norma primaria. È la logica dell'approccio sistemico, territorializzata nelle forme della gestione reticolare dei processi di inclusione scolastica.

Ultimo, ma non meno importante, il riferimento, in questi richiami ai nodi da noi considerati fondamentali del decreto «inclusione», alle misure di accompagnamento e alle attività di formazione da esse indicate, la cui previsione dichiara la coscienza che ogni innovazione, a prescindere dalla sua portata, non può essere imposta, ma solo «accompagnata», al fine di fornire gli strumenti che consentano alla scuola, nella sua autonomia, e agli insegnanti, nella loro discrezionalità professionale, di agire consapevolmente.

È solo questa consapevolezza che permette ai docenti e ai dirigenti scolastici di agire creativamente in un quadro culturale che, pur trascendendoli (come accade per ogni quadro culturale), non li domina, ma chiede ad essi e alla loro azione quotidiana di dare voce ed esistenza alla cultura nella prassi professionale. Ed è in nome di questa consapevolezza che il testo che qui introduciamo trova tutta la sua importanza e il suo senso.

## Il DLgs 66 in 34 schede

### Schede analitiche sul nuovo decreto «inclusion»

Il decreto legislativo 66, modificato e aggiornato dal 96 del 2019, contiene molti e importanti elementi di tipo trasversale, non direttamente collegati agli articoli del provvedimento; per questo motivo abbiamo scelto di descriverne i contenuti attraverso 34 schede, ciascuna delle quali dedicata a parole o concetti chiave.

Ogni scheda è organizzata secondo lo schema di seguito presentato.

#### ■ COSA DICE IL DECRETO

Vengono riportate le parti del decreto che riguardano quell'argomento. Possono essere anche commi, o porzione di comma, tratti da articoli diversi.

#### ■ QUAL ERA LA SITUAZIONE PRECEDENTE

Viene riassunta, rispetto all'argomento trattato, la situazione normativa precedente rispetto al DLgs 66. È un riferimento indispensabile per poter analizzare le effettive novità.

#### ■ COSA CAMBIA CON IL NUOVO DLGS

Vengono descritte le novità introdotte dal decreto.

#### ■ TEMPI DI ATTUAZIONE

Vari articoli del DLgs 66 richiedono l'approvazione di specifici regolamenti o decreti attuativi per entrare effettivamente in vigore, mentre altri sono già pienamente esecutivi.

#### ■ DOMANDE FREQUENTI

Vengono riportate alcune delle domande, con relativa risposta, che vengono spesso poste da insegnanti o genitori sui vari argomenti. Quasi tutte sono tratte dal gruppo Facebook «Normativa inclusione» condotto dagli autori.

## ELENCO DELLE SCHEDE

1. Accessibilità degli edifici e del materiale scolastico
2. Accomodamento ragionevole
3. Assistenza di base
4. Assistenza specialistica e operatori degli Enti territoriali
5. Cambio di scuola per passaggio o trasferimento
6. Centri Territoriali di Supporto (CTS)
7. Certificazione
8. Coinvolgimento dello studente con disabilità
9. Coinvolgimento e diritti della famiglia
10. Competenze dello Stato e degli Enti territoriali
11. Continuità
12. Corresponsabilità educativa
13. Formazione in servizio del personale della scuola
14. Formazione iniziale degli insegnanti di sostegno
15. Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR)
16. Gruppo di Lavoro Operativo (GLO)
17. Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI)
18. Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT)
19. ICF
20. Inclusione
21. Istruzione domiciliare
22. Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica
23. Piano Educativo Individualizzato (PEI): contenuti
24. Piano Educativo Individualizzato (PEI): chi lo predispone
25. Piano Educativo Individualizzato (PEI): tempi
26. Piano per l'Inclusione
27. Profilo di Funzionamento: contenuti
28. Profilo di Funzionamento: chi lo predispone
29. Profilo di Funzionamento: tempi
30. Progetto individuale
31. Richiesta e assegnazione delle risorse di sostegno
32. Richiesta e assegnazione delle risorse professionali di assistenza
33. Scuole polo per l'inclusione
34. Valutazione della qualità dell'inclusione scolastica

## SCHEMA

## Accessibilità degli edifici e del materiale scolastico

### COSA DICE IL DECRETO



#### ART. 3

##### **Prestazioni e competenze**

###### *Comma 5*

Gli Enti territoriali, nel rispetto del riparto delle competenze previsto dall'articolo 1, comma 85 e seguenti, della legge 7 aprile 2014, n. 56, e dall'articolo 1, comma 947, della legge 28 dicembre 2015, n. 208, provvedono ad assicurare, nei limiti delle risorse disponibili:

[...]

- c) l'accessibilità e la fruibilità fisica, sensoperceptiva e comunicativa degli spazi e degli strumenti delle istituzioni scolastiche statali di cui all'articolo 8, comma 1, lettera c), della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e all'articolo 2, comma 1, lettera b), della legge 11 gennaio 1996, n. 23.

###### *Comma 6*

Ai sensi dell'articolo 315, comma 1, lettera b), del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 e dell'articolo 13, comma 1, lettera b), della legge 5 febbraio 1992, n. 104, lo Stato, le Regioni e gli Enti locali garantiscono l'accessibilità e la fruibilità dei sussidi didattici e degli strumenti tecnologici e digitali necessari per l'inclusione scolastica.

#### ART. 4

##### **Valutazione della qualità dell'inclusione scolastica**

###### *Comma 2*

L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) [...] definisce gli indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica sulla base dei seguenti criteri:

[...]

- f) grado di accessibilità e di fruibilità delle risorse, attrezzature, strutture e spazi e, in particolare, dei libri di testo adottati e dei programmi gestionali utilizzati dalla scuola.

## ■ QUAL ERA LA SITUAZIONE PRECEDENTE

Le norme sull'eliminazione delle barriere architettoniche sono in vigore da tempo, e ovviamente coinvolgono anche gli edifici scolastici.

Anche sull'accessibilità degli strumenti formativi esiste una normativa rigorosa che questo decreto sembra ignorare: legge 9 gennaio 2004, n. 9 e decreto 30 aprile 2008 del Ministero dell'innovazione di concerto con il MIUR dal titolo «Regole tecniche disciplinanti l'accessibilità agli strumenti didattici e formativi a favore degli alunni disabili».

Da notare che, nonostante questo, nessuna norma ad oggi ha veramente garantito la fornitura di libri di testo in formato digitale accessibile per gli alunni con disabilità o con DSA che, per vari motivi, ne hanno bisogno (disabilità visiva, disabilità motoria, disturbi di lettura o altro). A parte rare eccezioni, i libri digitali arrivano, quando arrivano, per concessione degli editori e il tramite di associazioni private.

## ■ COSA CAMBIA CON IL NUOVO DLGS

L'accessibilità e la fruibilità degli spazi e delle attrezzature rientrano tra le competenze degli Enti territoriali, quelle degli strumenti didattici tra le competenze anche dello Stato [scheda 10], ma non si registra nessuna novità sostanziale, perché le norme rimangono le stesse e gli Enti locali intervengono per eliminare le barriere «nei limiti delle risorse disponibili», come prima.

Viene citata espressamente la fruibilità «fisica, sensoriperceptiva e comunicativa» degli spazi, ma anche questo era già previsto nella normativa vigente. Nessun passo concreto è stato fatto neppure nella fornitura dei libri di testo in formato digitale accessibile.

Interessante l'inserimento dell'accessibilità tra i criteri da considerare per la determinazione degli indicatori della Valutazione della qualità dell'inclusione scolastica [scheda 34].

## ■ TEMPI DI ATTUAZIONE

Non sono attesi su questo punto decreti specifici.

## ■ DOMANDE FREQUENTI

*Se una scuola non dispone di ascensore si può almeno chiedere che la classe dell'alunno con disabilità motoria venga posta al piano terra?*

Certamente. Si veda il DPR 24 luglio 1996, n. 503, art. 23, comma 4: «Nel caso di edifici scolastici a più piani senza ascensore, la classe frequentata da un alunno non deambulante deve essere situata in un'aula

al pianterreno raggiungibile mediante un percorso continuo orizzontale o raccordato con rampe».

*Spetta al Comune eliminare le barriere architettoniche anche in una scuola paritaria?*

No. In questo caso se ne deve occupare l'Ente gestore, proprietario dell'edificio.

*Molti editori consegnano i libri di testo in formato accessibile solo a intermediari (Biblioteca dei Ciechi, Associazione Italiana Dislessia), ma gli alunni con disabilità motoria, che hanno bisogno del testo digitale perché non riescono a sfogliare le pagine di quello cartaceo, non hanno nessuna associazione che gestisce questo servizio per loro. Come fare?*

È indubbiamente uno dei punti critici dell'attuale sistema di distribuzione dei libri accessibili che il DLgs 66 non affronta. Bisogna insistere con l'editore, anche coinvolgendo il MIUR, oppure chiedere la disponibilità degli altri servizi, ad esempio dell'AID.

## SCHEDE

**Formazione iniziale degli insegnanti di sostegno**

## ■ COSA DICE IL DECRETO

**ART. 12****Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria***Comma 1*

La specializzazione per le attività di sostegno didattico alle bambine e ai bambini, alle alunne e agli alunni con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria si consegue attraverso il corso di specializzazione di cui al comma 2.

*Comma 2*

Il corso di specializzazione in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica:

- a) è annuale e prevede l'acquisizione di 60 crediti formativi universitari, comprensivi di almeno 300 ore di tirocinio, pari a 12 crediti formativi universitari;
- b) è attivato presso le università autorizzate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca nelle quali sono attivi i corsi di laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria;
- c) è programmato a livello nazionale dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca in ragione delle esigenze e del fabbisogno del sistema nazionale di istruzione e formazione;
- d) ai fini dell'accesso richiede il superamento di una prova predisposta dalle università.

*Comma 3*

Accedono al corso esclusivamente gli aspiranti in possesso della laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria che abbiano conseguito ulteriori 60 crediti formativi universitari relativi alle didattiche dell'inclusione oltre a quelli già previsti nel corso di laurea. Ai fini del conseguimento dei predetti 60 CFU, possono essere riconosciuti i crediti formativi universitari eventualmente conseguiti dai predetti laureati magistrali in relazione a insegnamenti nonché a crediti formativi universitari ottenuti in sede di svolgimento del tirocinio e di discussione di tesi attinenti al sostegno e all'inclusione.

*Comma 4*

La positiva conclusione del corso di cui al comma 2 è titolo per l'insegnamento sui posti di sostegno della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

*Comma 5*

Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentito il Ministro delegato per la famiglia e le disabilità, da adottare ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della legge 23 agosto 1988, n. 400, entro centottanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente disposizione sono definiti i piani di studio, le modalità attuative e quelle organizzative del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, anche con l'integrazione, in tutto o in parte, dei CFU di cui al comma 3, i piani di studio, le modalità attuative e quelle organizzative del corso di specializzazione in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica, nonché i crediti formativi necessari per l'accesso al medesimo corso di specializzazione.

#### ■ QUAL ERA LA SITUAZIONE PRECEDENTE

Come si vede il DLgs si occupa solo dei corsi di specializzazione della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Le modalità di specializzazione per la scuola secondaria erano state riviste con il DLgs 13 aprile 2017, n. 59 del 2017, anch'esso derivato dalla legge 107 del 2015, poi però a sua volta successivamente modificato.

Le norme attualmente previste per la specializzazione al sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria non sono molto diverse da quelle indicate dal nuovo decreto, salvo la richiesta degli ulteriori 60 CFU da acquisire.

#### ■ COSA CAMBIA CON IL NUOVO DLGS

La novità principale, come detto, riguarda il requisito di accesso di 60 ulteriori crediti formativi relativi ai temi delle didattiche dell'inclusione, oltre a quelli già previsti nel corso di laurea.

#### ■ TEMPI DI ATTUAZIONE

È atteso un decreto che dovrà definire i piani di studio, le modalità attuative e quelle organizzative del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, specificando come inserire i CFU aggiuntivi previsti dal comma 3. Dovrà inoltre regolamentare i corsi di specializzazione per le attività di sostegno e i crediti formativi necessari per accedervi.

## SCHEDA

**Piano Educativo Individualizzato (PEI): chi lo predispose**

## COSA DICE IL DECRETO

**ART. 7****Piano Educativo Individualizzato***Comma 2*

Il PEI di cui all'articolo 12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, come modificato dal presente decreto:

- a) è elaborato e approvato dal Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione di cui al comma 10 dell'articolo 9.

NUOVO ART. 15 DELLA LEGGE 104/1992, MODIFICATO DALL'ART. 9 DEL DLGS 66

*Comma 10*

Al fine della definizione dei PEI e della verifica del processo di inclusione, compresa la proposta di quantificazione di ore di sostegno e delle altre misure di sostegno, tenuto conto del Profilo di Funzionamento, presso ogni istituzione scolastica sono costituiti i Gruppi di Lavoro Operativo per l'inclusione dei singoli alunni con disabilità. Ogni Gruppo di Lavoro Operativo è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il necessario supporto dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare.

Ai componenti del Gruppo di Lavoro Operativo non spetta alcun compenso, indennità, gettone di presenza, rimborso spese e qualsivoglia altro emolumento. Dall'attivazione dei Gruppi di Lavoro Operativo non devono derivare, anche in via indiretta, maggiori oneri di personale.

*Comma 11*

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

■ QUAL ERA LA SITUAZIONE PRECEDENTE

Secondo la precedente versione della legge 104 del 1992, art. 12, comma 5, la definizione del PEI era compito degli operatori delle Unità Sanitarie Locali e del personale insegnante specializzato della scuola con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico e la collaborazione dei genitori. L'operatore psico-pedagogico è una figura in seguito scomparsa dalle scuole, per cui prendendo alla lettera la vecchia legge solo l'insegnante specializzato, ossia l'insegnante di sostegno, era coinvolto in questa operazione. Successivamente il MIUR, con provvedimenti vari, ha cercato di estendere la responsabilità a tutti gli insegnanti della classe: si veda in particolare la nota n. 4798 del 27 luglio 2005 e, soprattutto, le Linee guida per l'integrazione del 2009. Nessuna legge ha però mai modificato l'impostazione della 104 del 1992.

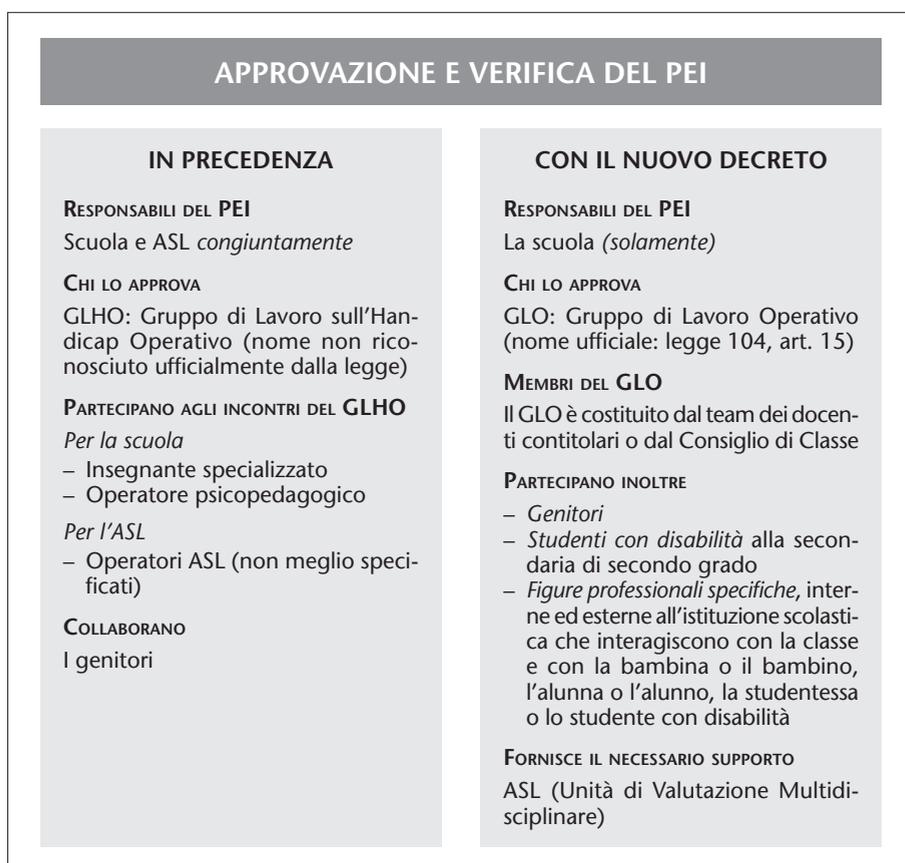


Fig. 4 Figure deputate all'approvazione e verifica del PEI prima e dopo il DLgs 66.

■ COSA CAMBIA CON IL NUOVO DLGS

Il DLgs 66/2017 modificato dal DLgs 96/2019 istituisce il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) [scheda 16], che ha proprio il compito di approvare e verificare il PEI. Ne fanno parte tutti gli insegnanti della classe.

■ TEMPI DI ATTUAZIONE

La composizione del GLO non richiede decreti attuativi per cui la norma è entrata subito in vigore.