

“Buona Scuola”: l’inclusione scolastica alla prova dei decreti attuativi*.

di **Giuditta Matucci**, *ricercatrice di diritto costituzionale presso l’Università degli Studi di Pavia*

ABSTRACT: The essay aims to illustrate the novelties introduced by the "Buona Scuola" with particular focus on the inclusion of students with disabilities. The focus is on teacher training and the flexibility of didactic training to provide everyone with a successful school path, which takes into account the styles and ways of learning each other. Faced with the measures envisaged to make the training path more coherent with the individual profile of the individual, in order to guarantee greater respect for its characteristics and identity, there are some criticisms on the margins of the training of teachers and school staff.

SOMMARIO: 1. Verso una scuola «aperta». – 2. Il sistema di certificazione della disabilità e il processo d’inclusione. – 3. Valutazione, certificazione delle competenze ed esami di Stato. Misure a tutela dei Bisogni Educativi Speciali. – 4. Formazione e inclusione. – 5. Riflessioni di sintesi.

1. Verso una scuola «aperta».

Delle riforme promosse dal Governo “Renzi” la “Buona Scuola” è stata senz’altro fra le più attese. Annunciata come occasione di crescita e di rilancio per il Paese, la legge 13 luglio 2015, n. 107 delega l’Esecutivo all’adozione di nove decreti legislativi, otto dei quali sono stati varati soltanto l’aprile scorso¹. Rimane inattuato l’obiettivo, forse più complesso, del riordino del sistema nazionale d’istruzione attraverso la redazione di un testo unico che operi una sistematizzazione della disciplina vigente, anche alla luce della giurisprudenza costituzionale e dell’Unione europea. Le difficoltà che si connettono a questa che non vuole essere una mera opera “compilativa” hanno portato, infatti, a rimandare a un’apposita legge di delega, da adottare in un momento successivo².

In questa sede, si approfondirà il *corpus* normativo dettato in tema d’inclusione scolastica.

* Lavoro sottoposto a referaggio secondo le Linee guida della Rivista..

¹ Legge 13 luglio 2015, n. 107 («Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti»).

² Tale obiettivo, fissato all’art. 1, comma 181, lett. a), della legge-delega, presuppone, fra l’altro, la revisione del d.lgs. 16 aprile 1994, n. 297 («Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione»).

Il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 66 trova applicazione *esclusiva* nei confronti degli studenti con disabilità certificata³. La legge 107/2015 si fa portatrice, invero, di un'accezione più ampia d'inclusione, riferita all'intera area degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). Depone in tal senso la previsione, fra gli obiettivi delle istituzioni scolastiche, del potenziamento dell'inclusione e del diritto allo studio degli studenti con BES, nonché la valorizzazione di percorsi formativi individualizzati riferiti *in generale* agli alunni e agli studenti⁴. Secondo la dir. min. 27 dicembre 2012, l'area dei BES comprende tre sotto-categorie principali: la disabilità certificata a norma della legge 104/1992; i disturbi evolutivi specifici, fra cui i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA); l'area di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (che include, fra gli altri, gli alunni stranieri e quelli adottati)⁵. Ebbene, la legge 107/2015 si propone di realizzare una scuola «aperta» e accogliente verso *tutti*: capace di innalzare i livelli d'istruzione e le competenze degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, garantire il diritto allo studio e le pari opportunità di successo formativo⁶. La riforma ambisce, così, a porsi in linea con la Costituzione là dove, nell'enunciare il principio per cui «la scuola è aperta a tutti», riconosce il diritto di *ognuno* di ricevere un'adeguata istruzione, quali che siano le sue condizioni personali e sociali: e, dunque, non il mero divieto di discriminazione nell'accesso al sistema scolastico, ma la manifestazione della più ampia esigenza di eguaglianza sostanziale e di pieno sviluppo della personalità umana⁷. Una posizione di apertura che consente di abbracciare le tante forme di diversità presenti all'interno delle classi, quale che sia la loro connotazione⁸.

³ Secondo la definizione di cui agli artt. 3 e 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104 («Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate»).

⁴ Cfr., in proposito, l'art. 1, settimo comma, lett. *l*) e *p*), della legge 13 luglio 2015, n. 107. A riprova del significato più ampio d'inclusione abbracciato dalla legge di delega si segnala che la lettera *l*) annovera, accanto agli obiettivi d'inclusione scolastica degli studenti con BES, l'applicazione delle Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, approvate dal MIUR il 18 dicembre 2014: si dà atto, dunque, della specificità in cui versano i minori che entrano in famiglia tramite adozione nazionale o internazionale all'interno della vasta gamma di situazioni di «fragilità» riscontrabili nel contesto-classe.

⁵ Su istruzione e disabilità in generale, v. S. TROILO, *Tutti per uno o uno contro tutti? Il diritto all'istruzione e all'integrazione scolastica dei disabili nella crisi dello Stato sociale*, Milano 2012, e G. ARCONZO, *La normativa a tutela delle persone con disabilità nella giurisprudenza della Corte costituzionale*, in M. D'AMICO, G. ARCONZO (a cura di), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*, Milano 2013, 17 ss. Con particolare riguardo ai DSA, G. ARCONZO, *Il diritto all'istruzione dei soggetti affetti da dislessia o da altro disturbo specifico dell'apprendimento. Prime osservazioni in margine alla legge n. 170 del 2010* (7 marzo 2011), in www.forumcostituzionale.it; ID., *I diritti delle persone con dislessia e altri disturbi specifici dell'apprendimento. Un bilancio a quattro anni dalla entrata in vigore della legge n. 170 del 2010*, in A. CARDINALETTI, F. SANTULLI, E. GENOVESE, G. GUARALDI, E. GHIDONI (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, clinici e normativi*, Trento 2014, 25 ss. Per una prospettiva più ampia su istruzione e alunni con BES, v. G. MATUCCI, *Lo statuto costituzionale del minore d'età*, Padova 2015, 89 ss., e ID., *Il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata*, in G. MATUCCI, F. RIGANO (a cura di), *Costituzione e istruzione*, Milano 2016, 298 ss.

⁶ Così, l'art. 1, primo comma, della stessa legge.

⁷ Tale è il significato che si riconduce all'art. 34, primo comma, Cost. secondo una lettura che fa leva sul suo significato profondamente innovatore all'interno del quadro costituzionale: U. POTOTSCHNIG, voce *Istruzione (diritto alla)*, in *Enc. dir.*, XXIII, Milano 1973, 98. Per la ricostruzione del dibattito dottrinale, A. POGGI, *Art. 34 Cost.*, in R. BIFULCO, A. CELOTTO, M. OLIVETTI (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, I, Torino 2008, 704. Cfr. Q.

Se, dunque, scopo di queste riflessioni è di offrire uno sguardo sulle novità introdotte dalla “Buona Scuola” con riferimento all’inclusione scolastica, degli alunni disabili in particolare, non si può smarrire la prospettiva più ampia seguita dal legislatore per la costruzione di una scuola accogliente verso *tutti e ciascuno*, nella vasta gamma di diversità che caratterizza oggi il contesto-classe. L’indagine sarà estesa alla disciplina dettata dai d.lgs. 59 e 62 del 2017, i quali, nell’affrontare, rispettivamente, la formazione dei docenti del secondo ciclo d’istruzione, la valutazione e la certificazione delle competenze nel primo ciclo e gli esami di Stato, toccano alcune questioni di rilievo per la trattazione del tema. In tal senso, il *corpus* normativo delineato dalla “Buona Scuola” sull’inclusione scolastica *lato sensu* intesa comprende anche le disposizioni previste da tali decreti sul punto⁹.

La riforma interessa due momenti principali, intimamente connessi fra loro: la formazione e l’inclusione. La prima, in effetti, rappresenta una *condicio sine qua non* della seconda: innanzi alla molteplicità di situazioni personali e sociali che caratterizzano le classi a nulla vale enunciare il principio dell’accoglienza se non si creano le condizioni per la sua *effettiva* realizzazione. Senza formazione non v’è inclusione. Per far fronte alla complessità delle classi il personale scolastico deve acquisire competenze *adeguate*. Questa esigenza è sì prioritaria per i docenti: essi, infatti, non solo devono saper riconoscere le specificità dell’alunno, eventualmente sollecitando l’intervento degli specialisti, ma devono elaborare, altresì, risposte efficaci sul piano didattico. Non meno avvertito, tuttavia, è il bisogno di preparare il personale amministrativo, tecnico e ausiliario (ATA), quotidianamente impegnato in attività che lo vedono a contatto con (tutti) gli studenti. «È necessario un contesto scolastico capace di accogliere in modo competente tutti. La competenza è

CAMERLENGO, *Art. 34 Cost.*, in S. BARTOLE, R. BIN (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, II ed., Padova 2008, 341 ss.

⁸ Il concetto d’inclusione è spesso interpretato restrittivamente con riferimento agli alunni con problemi fisici e/o mentali o, più in generale, che abbiano Bisogni Educativi Speciali. Secondo T. BOOTH, M. AINSCOW, *L’Index per l’inclusione*, Trento 2008, 107, l’idea d’inclusione va intesa in senso più ampio sì da comprendere non la sola area della disabilità e dei BES, ma tutti gli alunni, nessuno escluso, pena il rischio di trascurare problemi di altra natura, ma ugualmente impattanti sull’attitudine all’apprendimento del singolo: si pensi alle questioni che possono nascere dalle relazioni, dalle culture o, più in generale, dai contesti di riferimento. Questa che si assume, secondo I. FIORIN, *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, Brescia 2012, 162, è «una prospettiva ecologica, che tende a non focalizzarsi su singoli casi decontestualizzati, ma a comprendere i problemi del singolo nella relazione con un contesto o, meglio ancora, con una serie di contesti: aula, scuola e, al di fuori della scuola, il luogo di vita, il territorio di appartenenza. Questa prospettiva indirizza l’attenzione all’analisi del contesto e prevede che, agendo sul contesto, si possa migliorare la condizione di chi vi è incluso». Non sembra che il concetto d’inclusione fatto proprio dalla riforma corrisponda già a questa interpretazione. D’altro canto, alcune novità apportate nel sistema di certificazione della disabilità svelano l’intenzione di superare, almeno in parte, l’approccio decontestualizzato caratteristico del sistema vigente.

⁹ Si tratta dei d.lgs. 13 aprile 2017, n. 59 («Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107»), e 13 aprile 2017, n. 62 («Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107»).

l'altra faccia dell'accoglienza»¹⁰. Ebbene, formazione e competenza vanno di pari passo con *corresponsabilità* e *continuità*, ma per questo profilo, si vedrà, l'impianto delineato dalla riforma non appare sempre coerente.

L'inclusione scolastica si pone come pre-condizione dell'integrazione sociale. La scuola è la prima forma di comunità con cui il bambino entra in contatto fuori dalla famiglia: in questo contesto egli inizia a sperimentare la vita di relazione, inizia a saggiare la sua dimensione di *essere sociale*. Gli obiettivi d'inclusione scolastica s'inseriscono, dunque, in un più ampio progetto d'integrazione sociale che impegna molteplici attori istituzionali. Sono favoriti il rapporto fra la scuola e il territorio, come ambiente di vita del soggetto svantaggiato. L'inclusione scolastica passa attraverso due momenti fondamentali: la progettazione e la valutazione. Progettazione e valutazione, a loro volta, sono ispirati a due criteri principali: entrambi, infatti, ambiscono a garantire la *flessibilità* e la *coerenza* del percorso formativo rispetto al profilo personale del singolo¹¹. L'esigenza di flessibilità didattica, che consta del riconoscimento di un apposito piano di lavoro e di misure di supporto opportunamente calibrate sui bisogni specifici dell'alunno, è oggetto di una importante opera di razionalizzazione da parte della riforma. S'impone, dunque, la necessità di svolgere qualche riflessione critica in merito. Ragioni di comodità espositiva impongono di dedicarsi anzitutto al tema dell'inclusione per poi spostarsi sulle novità introdotte in tema di formazione.

2. Il sistema di certificazione della disabilità e il processo d'inclusione.

Il ripensamento del sistema di certificazione della disabilità si pone in linea con i progressi maturati dalle scienze in materia: il riferimento, in particolare, è alla tendenza, in atto da tempo, di abbandonare la definizione propriamente *medica* di disabilità, che si fonda sulla rigida contrapposizione fra "normalità fisiologica" e patologia, per abbracciare la dimensione *sociale*, senz'altro più rispettosa del profilo del singolo e, dunque, meglio in grado di far fronte alle sue esigenze d'inclusione. Tali studi pongono in evidenza come la visione medica non sia più esaustiva della situazione attuale, poiché non tiene conto delle varie forme di diversità presenti a livello sociale. Al contrario, ponendo in rilievo l'interazione dell'uomo con l'ambiente che lo circonda, la dimensione sociale si rivela più idonea a cogliere la complessità delle situazioni individuali. Si pongono, così, le condizioni per il superamento dell'atteggiamento "paternalista" che ha portato nel tempo a considerare il disabile come mero *oggetto* di protezione piuttosto che come *soggetto* meritevole d'inclusione¹².

¹⁰ Così, I. FIORIN, *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, in A. CANEVARO (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento 2007, 154, e ID., *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, cit., 78.

¹¹ Cfr. G. MATUCCI, *Il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata*, cit., 302-304.

¹² Fra gli altri, L. BUSATTA, *L'universo delle disabilità: per una definizione unitaria di un diritto diseguale*, in F. CORTESE, M. TOMASI (a cura di), *Le definizioni nel diritto*, Atti delle giornate di studio 30-31 ottobre 2015, Napoli 2016, 335 ss., e A. LORENZETTI, *Dis-eguaglianza e disabilità*, in M. DELLA MORTE (a cura di), *La dis-eguaglianza nello Stato costituzionale*, Napoli 2016, 173 ss.

Secondo quanto previsto dalla legge di delega, il decreto “inclusione” rivede le modalità e i criteri di certificazione al fine di individuare le abilità *residue* del disabile e di poterle sviluppare attraverso percorsi mirati di concerto con tutti gli specialisti di riferimento¹³. Il sistema di certificazione muta, così, nella prospettiva di promuovere lo sviluppo delle risorse e delle potenzialità del soggetto in vista della sua inclusione scolastica e sociale. In tal senso si spiega il proposito di aumentare la professionalità delle Commissioni mediche preposte all'accertamento di tale condizione¹⁴.

Ebbene, dopo l'accertamento della condizione di disabilità è redatto il Profilo di Funzionamento (PF): esso sostituisce la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale¹⁵, definisce la tipologia di misure di sostegno e di risorse strutturali necessarie per l'inclusione scolastica ed è predisposto da un'unità di valutazione multidisciplinare secondo i criteri della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'OMS¹⁶.

L'ICF spiega le modalità di “funzionamento” dell'individuo attraverso l'interazione fra le diverse dimensioni della salute a livello biologico, individuale e sociale. L'approccio utilizzato è di tipo «bio-psico-sociale». Oggetto di valutazione non è soltanto il corpo della persona ma anche i suoi comportamenti, le sue competenze, la sua partecipazione sociale. In tal senso offre una visione *globale* della persona, nella sua complessità: così, per intendersi, due persone affette dalla stessa patologia possono “funzionare” in modo completamente diverso, poiché diversi sono l'ambiente in cui vivono e il tipo di relazioni che intrattengono. Detto questo, poiché attiene all'ampio contesto

¹³ Così, l'art. 1, comma 181, lett. c), 5), della legge 107/2015.

¹⁴ Secondo l'art. 5, secondo comma, lett. a), del d.lgs. 66/2017, le commissioni mediche preposte all'accertamento della condizione di disabilità sono composte da un medico legale, che assume le funzioni di presidente; da due medici specialisti, scelti fra quelli in pediatria, in neuropsichiatria infantile o nella specializzazione inerente la condizione di salute del soggetto; da un assistente specialistico individuato dall'Ente locale e dal medico INPS. L'accertamento è condotto secondo la Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati (ICD) adottata dall'Organizzazione Mondiale della sanità (OMS).

¹⁵ Tali strumenti, già previsti dalla legge 104/1992, rappresentano, rispettivamente, la “fotografia” dello stato di *handicap* e la sua “proiezione evolutiva” (A. AVON, *Handicap*, in AA.VV., *Repertorio normativo della scuola*, Napoli 2005, 393; cfr. S. TROILO, *Tutti per uno o uno contro tutti? Il diritto all'istruzione e all'integrazione scolastica dei disabili nella crisi dello Stato sociale*, cit., 271). La Diagnosi Funzionale è «la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di *handicap*». Il Profilo Dinamico Funzionale, redatto dall'unità multidisciplinare, insieme con i docenti curricolari e gli insegnanti di sostegno della scuola, indica «il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di *handicap* dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni)» (artt. 3 e 4 del d.p.r. 24 febbraio 1994, «Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di *handicap*»).

¹⁶ Secondo l'art. 5, terzo comma, del d.lgs. 66/2017, l'unità di valutazione multidisciplinare è composta da un medico specialista o «un esperto della condizione di salute della persona»; uno specialista in neuropsichiatria infantile; un terapeuta della riabilitazione; un assistente sociale o «un rappresentante dell'Ente locale di competenza che ha in carico il soggetto». La composizione rispecchia la complessità dell'indagine condotta sull'interessato e ricalca, solo in parte, quella già prevista dal d.p.r. 24 febbraio 1994. In ogni caso, a decorrere dal 1° gennaio 2019, data in cui il Profilo di Funzionamento sostituirà la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale, l'Atto d'indirizzo e di coordinamento del 1994 s'intenderà soppresso e il Profilo di Funzionamento sarà redatto dalla commissione così formata (così, l'art. 19, secondo comma, del d.lgs. 66/2017).

della salute, l'ICF riguarda *tutti*, non solo i disabili: essa ha, per così dire, un'applicazione *universale*¹⁷.

Nel complesso, l'ICF offre un modello "misto", per cui la disabilità dipende dalla combinazione di fattori medici e di fattori sociali. Il concetto di *normalità* perde la sua funzione originaria di parametro oggettivo in base al quale misurare la diversità del soggetto e quella che fino ad oggi è stata considerata come posizione di *dis-abilità*, in contrapposizione a quella che si presume essere la condizione di *abilità*, diventa una delle tante possibili variabili dell'essere umano¹⁸.

Il Profilo di Funzionamento tiene conto, peraltro, dell'essere *dinamico* del soggetto, ossia delle sue potenzialità di sviluppo in rapporto ai molteplici fattori che incidono sul suo percorso di crescita. Ciò determina che sia aggiornato al passaggio di ogni grado d'istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia, «nonché in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona»¹⁹.

L'introduzione dell'ICF come paradigma su cui costruire il Profilo di Funzionamento (PF) rappresenta senz'altro una scelta coerente con un modello d'inclusione che voglia esprimersi in modo rispettoso dell'*identità* del singolo: l'individuo non è la sua malattia, né va identificato con essa, ma è un soggetto che risente degli stimoli e dei condizionamenti dell'ambiente in cui vive, ha delle peculiarità delle quali si *deve* tenere conto se si vuole assicurare il suo successo formativo, mettere a frutto le sue potenzialità, e assicurarne l'inserimento *effettivo* all'interno della società. Il problema sarà, piuttosto, assicurarne l'operatività, posto che né la sanità, né la scuola hanno confidenza con tale modello²⁰.

Fondamentale sarà, peraltro, il livello di coinvolgimento delle famiglie e dei docenti che prendono in carico l'alunno. Sebbene il decreto sia espressamente orientato verso la promozione della *partecipazione* della famiglia, esso pretende una *generica* collaborazione dei genitori. Non è, dunque, chiaro in che misura sarà consentito loro di intervenire. È indubbio, tuttavia, che, se si vuole salvare la *coerenza* del sistema di certificazione come delineato nel decreto, restituendo ai

¹⁷ Per approfondimenti sull'uso dell'ICF nel contesto scolastico, D. IANES, S. CRAMEROTTI (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Trento 2011.

¹⁸ «A differenza del modello medico, che vede nella disabilità un difetto o una malattia psico-fisica e pertanto imputa all'individuo stesso la condizione di disabilità, il modello sociale successivamente affermatosi muove dalla percezione della disabilità come una normale situazione derivante dalla variabilità umana. Se si accetta, infatti, l'idea che la *normalità* non rappresenta un concetto assoluto, bensì relativo, e che il dover convivere con una qualche forma di disabilità non costituisce una condizione che tocca una piccola percentuale della popolazione umana, ma una realtà con cui la maggior parte degli individui si trova a dover fare i conti [...] allora si converrà anche sul fatto che [...] la disabilità non risulta più imputabile all'individuo in sé, ma all'ambiente che lo circonda e al contesto nel quale egli vive» (così, A. DI CARLO, E. STRADELLA, *Disabilità e tecnologie innovative: alcuni spunti di riflessione*, in E. VIVALDI (a cura di), *Disabilità e sussidiarietà*, Bologna 2012, 348). Cfr., altresì, L. BUSATTA, *L'universo delle disabilità: per una definizione unitaria di un diritto diseguale*, cit., 339.

¹⁹ Così, l'art. 5, quarto comma, lett. d), del d.lgs. 66/2017.

²⁰ Cfr., in proposito, le osservazioni di Dario Ianes rese nell'intervista condotta da S. DE CARLI, *Che delusione la nuova inclusione per gli alunni con disabilità* (17 maggio 2017), in www.vita.it.

genitori la posizione di principali responsabili dell'educazione (e dell'istruzione) del figlio come previsto dall'art. 30 Cost., s'impone di rafforzare il ruolo della famiglia in tale processo²¹.

Del pari incoerente è la scelta di affidare a un mero rappresentante dell'amministrazione scolastica il compito di prendere parte alla redazione del Profilo. Sebbene il decreto fissi come criterio orientativo di individuare tale soggetto «preferibilmente tra i docenti della scuola frequentata», l'aderenza del Profilo ai bisogni specifici dell'alunno è assicurata null'altro che dalla partecipazione di chi lo conosce direttamente, avendo a mente il punto di partenza, le risorse, i ritmi e i limiti manifestati nel quotidiano. In sintesi, perché l'inclusione sia davvero *effettiva*, occorre valorizzare il ruolo dei docenti impegnati direttamente nel percorso di crescita dell'alunno. Altrimenti si rischia di smarrire una componente fondamentale nella definizione del Profilo di Funzionamento individuale. Si rimane comunque in attesa delle Linee guida del Ministero della salute per i dettagli²².

In definitiva, il Profilo di Funzionamento rappresenta il momento *sanitario* del processo d'inclusione: la prima delle tappe in cui si articola l'*iter* volto a promuovere l'azione a tutela dell'*individuo*. Ad esso seguono, poi, un momento *scolastico* ed uno *sociale*: esso è, infatti, documento essenziale per la predisposizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e del Progetto Individuale (PI)²³.

Il PEI è elaborato dai docenti contitolari con il supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare e la partecipazione dei genitori e delle figure professionali che seguono l'alunno con disabilità. Redatto all'inizio di ogni anno scolastico, esso individua mezzi e strumenti per realizzare un ambiente *favorevole* all'apprendimento, agendo sul piano della comunicazione, dell'autonomia e dell'interazione con gli altri. Identifica strategie didattico-educative volte ad assicurare il successo formativo dell'interessato, nel rispetto della massima *flessibilità* e in *coerenza* con i bisogni specifici dello studente, secondo l'accezione più evoluta di diritto all'istruzione inteso come diritto a un'istruzione *adeguata*, ossia calibrata sulle esigenze del singolo²⁴. Come il Profilo di Funzionamento, il PEI è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di "funzionamento" della persona ed è soggetto a verifiche periodiche nel corso dell'anno scolastico per realizzare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche e integrazioni.

²¹ Sulla responsabilità educativa dei genitori nei confronti dei figli ai sensi dell'art. 30 Cost., fra gli altri, M. BESSONE, *Art. 30 Cost.*, in G. BRANCA (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Bologna-Roma 1976, 86 ss.; G.M. SALERNO, *Art. 30 Cost.*, in V. CRISAFULLI, L. PALADIN (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, Padova 1990, 211 ss.; E. LAMARQUE, *Art. 30 Cost.*, in R. BIFULCO, A. CELOTTO, M. OLIVETTI (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, I, Torino 2006, 622 ss., e C. BERGONZINI, *Art. 30 Cost.*, in S. BARTOLE, R. BIN (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, cit., 311 ss.

²² Per l'art. 5, sesto comma, del d.lgs. 66/2017, le Linee guida forniranno le indicazioni sui criteri, i contenuti e le modalità di redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva e del Profilo di Funzionamento secondo, rispettivamente, la Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati (ICD) e la Classificazione ICF dell'OMS.

²³ Così, l'art. 5, secondo comma, lett. b), del d.lgs. 66/2017.

²⁴ Su questa declinazione del diritto all'istruzione sia consentito rinviare a G. MATUCCI, *Il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata*, cit., 298 ss.

Rispetto ai modi di elaborazione del PEI esiste una prassi assai variegata presso le scuole sì che, viene da dire, al di là dei contenuti genericamente fissati dal legislatore, in ossequio ai principi costituzionali dell'eguaglianza sostanziale e dell'inclusione scolastica, resta il problema dell'eccessiva discrezionalità del corpo docente nella redazione dei piani: il rischio, in effetti, è che ad essere compromesse siano proprio l'effettiva aderenza del documento ai bisogni reali dello studente e l'efficacia stessa del piano.

Esistono, infatti, PEI molto ricchi e dettagliati, frutto di un attento processo di osservazione dell'alunno e del confronto con la famiglia e gli operatori, ma vi sono anche PEI eccessivamente sintetici, che si riducono a un mero adempimento formale. Se non vi è una sincera opera di confronto, e di scambio, con la famiglia, con le figure professionali che seguono il bambino e con l'unità multidisciplinare, si corre il pericolo di sprecare un prezioso strumento di supporto al suo percorso educativo e di crescita²⁵.

A partire dal 1° gennaio 2019, data in cui il Profilo di Funzionamento prenderà il posto della Diagnosi Funzionale e del Profilo Dinamico Funzionale, il PEI non recherà più l'indicazione del numero delle ore di sostegno destinate all'alunno disabile: così, almeno, pare di interpretare alla luce dell'art. 18, primo comma, lett. a), del decreto che sancisce l'abrogazione della relativa previsione²⁶. Si tratta di un grave pregiudizio del diritto all'educazione e all'istruzione dell'alunno disabile, essendo questa, in effetti, la sola disposizione che vincola *espressamente* il Gruppo di Lavoro per l'*Handicap* Operativo (GLHO), in sede di elaborazione del PEI, alla quantificazione del fabbisogno dell'interessato sì da rappresentare, a oggi, il principale fondamento giuridico dei ricorsi promossi dalle famiglie²⁷.

Con decorrenza dalla stessa data, peraltro, il meccanismo volto a richiedere le ore di sostegno didattico si modifica in un senso che pare andare in favore delle esigenze di semplificazione del processo d'inclusione, ma che, in realtà, ad avviso di chi scrive, rischia di nuocere alla qualità del medesimo. Solo la prassi, tuttavia, potrà svelare se la riforma sia stata in grado di coniugare le esigenze di snellezza e di celerità della procedura con il bisogno di rafforzarne la recettività rispetto alle istanze presenti a livello territoriale²⁸.

²⁵ Cfr., ad esempio, le *Linee guida per la progettazione inclusiva*, predisposta dall'ENAIP Trentino (Ente ACLI Istruzione Professionale): «non si tratta [...] di una serie di adempimenti convenzionali ma di una procedura ispirata da un pensiero chiaro che indica norme di comportamento al fine di realizzare una sempre maggior qualità nei processi di integrazione/inclusione. In questo senso è necessario porre attenzione per contrastare eventuali atteggiamenti di “ripiegamento” solo sugli aspetti formali senza che vi sia un reale investimento sulle azioni» (p.7).

²⁶ Secondo l'art. 18, primo comma, lett. a), del d.lgs. 66/2017, a decorrere dal 1° gennaio 2019 è abrogato l'art. 10, quinto comma, quinto periodo, del d.l. 31 maggio 2010, n. 78 («Riduzione della spesa in materia di invalidità»): secondo la disposizione in esame, i soggetti facenti parte del GLH, in sede di formulazione del PEI, «elaborano proposte relative all'individuazione delle risorse necessarie, ivi compresa l'indicazione del numero delle ore di sostegno, che devono essere esclusivamente finalizzate all'educazione e all'istruzione».

²⁷ V., ad esempio, TAR Sicilia, Sez. III, 26 gennaio 2016, n. 219, in www.dirittifondamentali.it, annotata, fra gli altri, da G. DI GENIO, *Sostegno scolastico e tutela costituzionale del disabile* (2 maggio 2016), in www.forumcostituzionale.it. Cfr., altresì, Trib. Milano, Sez. I, 4 luglio 2017, in www.dirittifondamentali.it.

²⁸ Così, se oggi la richiesta delle ore di sostegno (e di organico) è fatta direttamente dalla scuola all'Ufficio Scolastico Regionale (USR), a partire dal 1° gennaio 2019 vi provvederà un nuovo organo: il Gruppo per l'Inclusione

L'azione sull'individuo si completa, poi, con una serie di interventi che riguardano l'individuo *nella comunità*. Egli, infatti, è individuo e *essere sociale*: al pari degli altri, ambisce ad essere soggetto della vita di relazione, ma la situazione di svantaggio *iniziale* in cui versa rappresenta per lui un potenziale ostacolo alla realizzazione dell'obiettivo. L'azione sull'individuo presuppone, allora, un investimento sulla comunità: l'agire sul contesto diventa *funzionale* all'intervento sul singolo, quasi fosse un momento *prodromico* alle iniziative promosse a tutela dell'interessato.

Così, a norma dell'art. 8, ogni istituzione scolastica, nell'ambito del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, predispone un Piano per l'Inclusione che definisce i modi di utilizzo delle risorse e programma gli interventi volti al miglioramento della qualità dell'inclusione: un'azione volta a promuovere il benessere dell'individuo all'interno della prima forma di comunità con cui entra in contatto fuori dalla famiglia, la scuola.

L'inclusione scolastica è un passaggio fondamentale, e ineliminabile, per l'inclusione *sociale*: in un certo senso, rappresenta una condizione preliminare alla sua realizzazione. Nondimeno, da sola non basta. Per assicurare il pieno sviluppo della personalità del singolo e la sua *effettiva* partecipazione alla vita politica, economica e sociale del Paese, come preteso dall'art. 3, secondo comma, Cost., è indispensabile che l'azione delle istituzioni prosegua anche *oltre* le mura scolastiche e in interazione con esse. Ai sensi dell'art. 6 del decreto, su richiesta e con la collaborazione dei genitori, l'Ente locale redige il cosiddetto Progetto Individuale di vita (PI). Predisposto sulla base del Profilo di Funzionamento, e ora comprensivo del PEI, il documento prevede le prestazioni di cura e di riabilitazione a carico del Servizio Sanitario Nazionale, i servizi alla persona cui provvede il Comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale, nonché le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale. Esso identifica, inoltre, le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare²⁹. Nell'intento di *contestualizzare* la scuola nell'ambiente in cui l'alunno *vive*, e di favorire la *funzionalizzazione* del sostegno scolastico al suo personale progetto *di vita*, i contenuti del documento sono definiti «anche in collaborazione con le istituzioni scolastiche»³⁰.

L'individuo *si salda*, dunque, con il contesto: ogni azione volta ad assicurarne la tutela – dal Profilo di Funzionamento al Piano Educativo Individualizzato e al Progetto Individuale – *parte e ritorna* al contesto secondo un'orbita circolare che vede l'individuo al centro, sollecitato e condizionato dall'ambiente familiare e di vita in cui nasce e cresce, sviluppando caratteristiche che

Territoriale (GIT) (artt. 9-11 del d.lgs. 66/2017). Il GIT è istituito in ciascun ambito territoriale della provincia. Ci saranno, dunque tanti GIT quanti sono gli ambiti territoriali che la costituiscono. Il GIT, in qualità di organo tecnico, sulla base del Piano per l'Inclusione, dei Profili di Funzionamento, dei Piani Educativi Individualizzati, e dei Progetti Individuali ove esistenti, trasmessi ai singoli dirigenti scolastici, e dopo aver sentito questi ultimi in relazione a ciascun alunno con disabilità certificata, verificherà la quantificazione delle risorse di sostegno didattico effettuata da ciascuna scuola e formulerà una proposta all'USR, che assegnerà le risorse nell'ambito di quelle esistenti nell'organico dell'autonomia per i posti di sostegno (ovvero delle apposite nuove sezioni istituite *ex art. 11* del decreto).

²⁹ Così, l'art. 14, secondo comma, legge 8 novembre 2000, n. 328 («Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali»), come modificato dal d.lgs. 66/2017.

³⁰ Così, l'art. 6, secondo comma, del d.lgs. 66/2017.

gli sono proprie e che consentono di distinguerlo da ogni altro, quand'anche affetto dalla medesima patologia. Sicché per migliorare il suo "funzionamento" occorre agire direttamente sul contesto, rimuovendo tutto ciò che è di ostacolo all'affermazione della sua personalità e al suo essere soggetto *autonomo* della vita di relazione e introducendo elementi *facilitatori* atti a promuoverne il percorso di sviluppo e di crescita. In tal senso, la riforma pare davvero apprezzabile. Ciò che va rimarcato, invero, è la mancanza di raccordi all'interno del testo normativo che rendano *effettivo* questo momento di saldatura. In tal senso, si concorda col presidente dell'Anffas, Roberto Speciale, che lamenta l'incongruenza del provvedimento là dove non v'è coincidenza fra il soggetto preposto alla redazione del PEI e il soggetto che procede alla elaborazione del PI³¹.

Come si diceva, il d.lgs. 66/2017 si occupa esclusivamente dei casi di disabilità certificata. Rimangono fuori, dunque, altre fattispecie di BES, fra cui i DSA e l'area dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. Salvo che non integrino una forma di disabilità certificabile, essi non godono delle misure e delle provvidenze previste della legge 104/1992 (si pensi all'insegnante di sostegno). Per gli alunni DSA e BES non certificati si realizza, piuttosto, un diverso canale di "cura educativa", nella prospettiva della presa in carico dell'alunno da parte di ciascun docente curricolare e del *team* di docenti coinvolto. Così, considerata la posizione di svantaggio in cui versano, e i rischi che si ripercuotono sulla sfera dell'apprendimento, essi possono fruire di quella *flessibilità* didattica che consente loro di condurre un percorso formativo di successo e di sviluppare appieno le proprie potenzialità.

Principale strumento di garanzia in questo senso è il cosiddetto Piano Didattico Personalizzato (PDP). Esso comporta la previsione di misure compensative e dispensative a favore dell'alunno, nell'ambito del rapporto scuola/famiglia. Lo scopo è, appunto, di individuare strategie didattiche calibrate sulle esigenze del singolo studente.

Se, dunque, il decreto "inclusione" limita il suo intervento all'area della disabilità *ex art. 3* legge 104/1992, il d.lgs. 62/2017 che ridefinisce il sistema di valutazione e di certificazione delle competenze e gli esami di Stato introduce alcune specifiche misure a tutela dei DSA. Per questo profilo si rinvia al paragrafo che segue.

3. Valutazione, certificazione delle competenze ed esami di Stato. Misure a tutela dei Bisogni Educativi Speciali.

La riforma tocca alcuni aspetti peculiari del sistema di valutazione e di certificazione delle competenze, nonché delle modalità di svolgimento degli esami di Stato. Disposizioni apposite sono dettate per gli alunni con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Il *fil rouge* è rappresentato dalla *coerenza* col piano di lavoro individuale – che sia PEI o PDP – e dalla garanzia

³¹ Così Roberto Speciale, presidente dell'Anffas (Associazione Nazionale Famiglie di persone con disabilità intellettiva e/o relazionale), nell'intervista condotta da S. DE CARLI, *Che delusione la nuova inclusione per gli alunni con disabilità*, cit.

di un certo margine di *flessibilità* e di *differenziazione*. Si distinguono tre livelli d'intervento: valutazione; prove standardizzate (INVALSI³²) ed esami di Stato.

In riferimento al primo ciclo d'istruzione, che si chiude, per intendersi, con il termine della scuola secondaria di primo grado³³, la valutazione dell'alunno con disabilità certificata è riferita al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base dei documenti che lo riguardano a norma della legge 104/1992³⁴. L'obiettivo principale sotteso alla valutazione è l'*integrazione scolastica*, ossia «lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione»³⁵. La valutazione avviene, così, sulla base di una visione che interessa la persona nella sua *globalità*, con particolare attenzione alla dimensione socio-relazionale. L'ammissione alla classe successiva e l'esame di Stato avvengono tenendo a riferimento il PEI³⁶.

Gli alunni disabili partecipano alle prove INVALSI con il supporto di *adeguate* misure compensative o dispensative. Ove queste non fossero sufficienti, detti alunni possono fruire di prove "adattate" o sono esonerati. Ciò vale per il primo come per il secondo ciclo d'istruzione³⁷.

Per le prove d'esame al termine del primo ciclo d'istruzione, è consentito loro l'uso delle attrezzature tecniche, dei sussidi didattici e di ogni altro ausilio tecnico necessario, usato nel corso dell'anno scolastico in attuazione del PEI³⁸.

Per l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione, la sottocommissione, sulla base del PEI, predispone, se necessario, prove *differenziate* «idonee a valutare il progresso dell'alunno o dell'alunna in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali». Tali prove hanno valore equivalente ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma finale³⁹.

³² L'INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, effettua rilevazioni nazionali attraverso prove standardizzate, computer *based*, volte ad accertare i livelli generali e specifici di apprendimento conseguiti in italiano, matematica e inglese in coerenza con le indicazioni nazionali per il curriculum. Tali rilevazioni sono svolte, ai sensi dell'art. 4 del d.lgs. 62/2017, nelle classi seconda e quinta di scuola primaria (ad eccezione della prova d'inglese effettuata esclusivamente nella classe quinta); ai sensi dell'art. 7, nella classe terza della scuola secondaria di primo grado, e, a norma dell'art. 19, nelle classi seconda e quinta della scuola secondaria di secondo grado.

³³ Il primo ciclo d'istruzione si articola in due percorsi consecutivi e *obbligatori*: la scuola primaria, della durata di cinque anni, e la scuola secondaria di primo grado, della durata di tre anni, accessibile a chi abbia concluso il percorso della scuola primaria. Il secondo ciclo d'istruzione comprende la scuola secondaria di secondo grado, dura cinque anni ed è accessibile a chi abbia concluso il primo ciclo d'istruzione. Per approfondimenti, M. FALANGA, *Elementi di diritto scolastico*, Brescia 2013.

³⁴ Così, l'art. 11, primo comma, del d.lgs. 62/2017.

³⁵ Così, l'art. 314, secondo comma, del d.lgs. 297/1994, cui l'art. 11, secondo comma, del d.lgs. 62/2017 rinvia espressamente.

³⁶ Così, l'art. 11, terzo comma, del d.lgs. 62/2017.

³⁷ Ciò, nel caso del primo ciclo d'istruzione, dietro delibera del consiglio di classe o dei docenti contitolari (così, l'art. 11, quarto comma, del d.lgs. 62/2017). Per il secondo ciclo d'istruzione, tale possibilità è riconosciuta dietro previsione del consiglio di classe. Non è prevista, invece, perlomeno in forma espressa, la possibilità dell'esonero (cfr. l'art. 20, comma 8, dello stesso decreto).

³⁸ Così, l'art. 11, quinto comma, del d.lgs. 62/2017.

³⁹ Così, l'art. 11, sesto comma, del d.lgs. 62/2017.

Agli studenti con disabilità che non si presentano agli esami è rilasciato un attestato di credito formativo, che è titolo per l'iscrizione e la frequenza della scuola secondaria di secondo grado, come pure dei corsi di istruzione e formazione professionale, ai soli fini del riconoscimento di ulteriori crediti formativi da valere anche per percorsi integrati di istruzione e formazione⁴⁰.

Disposizioni *ad hoc* sono dettate, altresì, per la certificazione delle competenze. A norma dell'art. 1, sesto comma, d.lgs. 62/2017, l'istituzione scolastica certifica l'acquisizione delle competenze progressivamente acquisite «anche al fine di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi». Rilasciata al termine della scuola primaria e del primo ciclo d'istruzione, la certificazione descrive «lo sviluppo dei livelli di competenze chiave e delle competenze di cittadinanza progressivamente acquisite, anche sostenendo e orientando gli stessi verso la scuola del secondo ciclo». Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) definisce i modelli nazionali per la certificazione imponendo, fra l'altro, «la *coerenza* con il piano educativo individualizzato per le alunne e gli alunni con disabilità»⁴¹. Anche lo strumento preposto alla certificazione delle competenze tiene conto, dunque, del profilo dell'alunno sì da favorire la messa in luce delle sue potenzialità.

Il tema dell'inclusione e della flessibilità didattica si fa più delicato ove si acceda ai più alti livelli d'istruzione. Man mano che ci si avvia all'ingresso nel mondo del lavoro e delle professioni, l'idea di scuola-comunità lascia sempre più spazio alla scuola-impresa, sicché finiscono col prevalere le esigenze della selezione e dell'eccellenza⁴². Ciò non vuol dire che a tali livelli non vi sia spazio per una scuola aperta e accogliente. La stessa Corte costituzionale sostiene l'esigenza che lo studente continui a fruire delle misure di garanzia di cui ha goduto nelle prime tappe del suo percorso formativo: una loro artificiosa interruzione rischierebbe, infatti, di inficiare il percorso di sviluppo della sua personalità, impedendogli di diventare parte attiva della comunità. Proprio lo svolgimento di attività professionali più qualificate di quelle attingibili col mero titolo della scuola dell'obbligo «può favorire un più ricco sviluppo delle potenzialità del giovane svantaggiato e quindi avvicinarlo alla meta della piena integrazione sociale»⁴³. Non si può dire, allora, che l'inclusione entri in conflitto con un sistema che, ai sensi dell'art. 34, terzo comma, Cost., premia i capaci e i meritevoli garantendogli l'accesso ai gradi più alti degli studi, quanto, piuttosto, che essa vada bilanciata col merito. Questa è la cornice entro la quale s'inserisce la disciplina dettata in riferimento al secondo ciclo d'istruzione⁴⁴.

Il PEI rappresenta il principale documento di riferimento per gli studenti disabili che partecipino all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione. Il consiglio di classe stabilisce le prove

⁴⁰ Così, l'art. 11, ottavo comma, del d.lgs. 62/2017.

⁴¹ Così, l'art. 9 del d.lg. 62/2017. Il corsivo è nostro.

⁴² Cfr., in tema, I. FIORIN, *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, cit.

⁴³ Così, la sent. Corte cost. 8 giugno 1987, n. 215, in *Giur. cost.* 1987, 1615 ss., con nota di R. BELLI, *Servizi per le libertà: diritto inviolabile o interesse diffuso?*: punto 5 del *Considerato in diritto*.

⁴⁴ In argomento, Q. CAMERLENGO, *Diritto all'istruzione superiore e merito*, in G. MATUCCI, F. RIGANO (a cura di), *Costituzione e istruzione*, cit., 352 ss.

d'esame chiarendo se hanno, o meno, valore equipollente all'interno del PEI⁴⁵. La commissione d'esame, sulla base della documentazione fornita dal consiglio di classe, predispone una o più prove *differenziate*, in linea con gli obiettivi educativi e didattici del PEI e con le modalità di valutazione da questo previste. Le prove che abbiano valore *equipollente* consentono il rilascio del titolo di studio conclusivo del secondo ciclo d'istruzione. Per chi sostenga prove d'esame *non equipollenti*, non partecipi agli esami o non sostenga una o più prove, è previsto, invece, il rilascio di un attestato di credito formativo⁴⁶.

Per garantire l'effettività delle garanzie all'uopo previste, il decreto prevede che nella predisposizione, svolgimento e correzione delle prove d'esame, la commissione possa avvalersi del supporto dei docenti e degli esperti che hanno seguito lo studente durante l'anno scolastico. È comunque prevista la possibilità che la commissione assegni un tempo *differenziato* per lo svolgimento delle prove da parte del candidato con disabilità.

Al termine dell'esame di Stato allo studente è rilasciato, unitamente al titolo, il *curriculum* personale, che riassume il suo percorso formativo in tutti i suoi aspetti, comprendendo, altresì, le attività che l'hanno impiegato al di fuori delle mura scolastiche (si pensi anche solo alle pratiche artistiche, musicali e sportive o alle attività di volontariato), nonché le attività di alternanza scuola-lavoro⁴⁷.

Per gli alunni con DSA la valutazione degli apprendimenti, comprensiva dell'ammissione e della partecipazione all'esame finale del primo ciclo d'istruzione, è *coerente* col PDP. Ai fini della valutazione, le istituzioni scolastiche sono tenute ad impiegare modalità che consentono all'alunno di dimostrare *effettivamente* il livello di apprendimento raggiunto: essi si giovano, in particolare, delle misure compensative o dispensative previste dal PDP⁴⁸.

Per ciò che concerne le prove INVALSI, gli alunni DSA possono fruire di adeguati strumenti compensativi coerenti con il PDP. Non sono previste misure dispensative, fatta eccezione per la prova scritta di lingua straniera o l'esonero dall'insegnamento. Nel qual caso, non sostengono la prova nazionale di lingua inglese⁴⁹. Stesse regole valgono per il secondo ciclo d'istruzione⁵⁰.

Per l'esame di Stato al termine del primo ciclo, è prevista la possibilità che essi fruiscano di tempi più lunghi di quelli ordinari. Nel caso degli alunni DSA, l'utilizzo di apparecchiature e strumenti informatici è consentito soltanto in via *eventuale*, se già impiegati per le verifiche in corso

⁴⁵ Cfr. l'art. 20 del d.lgs. 62/2017.

⁴⁶ L'attestato contiene informazioni relative all'indirizzo e alla durata del corso di studi, con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna delle valutazioni, anche parziali, ottenute in sede d'esame (così, l'art. 20, quinto comma, del d.lgs. 62/2017).

⁴⁷ Così, l'art. 21 del d.lgs. 62/2017. Il documento reca le discipline ricomprese nel piano di studi con l'indicazione del monte ore complessivo destinato a ciascuna di esse; i livelli di apprendimento conseguiti nelle prove INVALSI; la certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese e tutte le informazioni, relative ad attività svolte in ambito extra-scolastico o di alternanza scuola-lavoro, anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro.

⁴⁸ Così, l'art. 11, commi 9 e 10, del d.lgs. 62/2017.

⁴⁹ Secondo gli artt. 4, 7 e 19 del d.lgs. 62/2017, la prova standardizzata di lingua straniera riguarda esclusivamente la lingua inglese. Cfr. *retro* nt. 32.

⁵⁰ Così, rispettivamente, l'art. 11, comma 14, e l'art. 20, comma 14, del d.lgs. 62/2017.

d'anno o comunque se ritenuti *funzionali* allo svolgimento delle prove d'esame, senza che sia pregiudicata la validità delle prove scritte. Non sono previste misure dispensative, fatta eccezione per la prova scritta di lingua straniera, sostituita da una prova orale, e per l'esonero dall'insegnamento, in casi di particolare gravità o di "comorbilità" con altri disturbi o patologie⁵¹.

Stesse misure valgono per l'ammissione e lo svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione, tranne le possibilità di fruire di tempi più lunghi e di utilizzare gli strumenti compensativi previsti dal PDP che in questo caso sono riferiti esclusivamente alle prove scritte. Per il resto, la commissione d'esame terrà conto, considerati gli elementi forniti dal consiglio di classe, delle specifiche situazioni soggettive adeguatamente certificate e, in particolare, delle modalità didattiche e delle forme di valutazione osservate nell'ambito dei rispettivi percorsi didattici⁵².

La *flessibilità* del percorso formativo in *coerenza* col profilo dello studente va poi coniugata con il valore *legale* del titolo e con il bisogno di salvaguardare la riservatezza del singolo. In generale, nel diploma finale a chiusura degli esami del primo ciclo e nelle tabelle affisse all'albo d'istituto non è fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove: il valore legale è salvo trattandosi di prove considerate *equipollenti*, né vi sono ragioni che impongano la pubblicità di tale differenziazione, pena pregiudizio per la *privacy* dell'interessato. Diversa è la questione per l'attestato di credito formativo conseguito dall'alunno disabile che non si presenti agli esami, e costituisca, tuttavia, titolo per l'iscrizione e la frequenza della scuola secondaria, essendo la mancata partecipazione alle prove presupposto formale per il suo rilascio.

Lo stesso vale per il secondo ciclo d'istruzione: nel diploma finale rilasciato al superamento dell'esame, come pure all'albo d'istituto, non v'è alcuna menzione della differenziazione delle prove *equipollenti* eventualmente sostenute dagli studenti disabili, né pure della dispensa dalla prova scritta di lingua straniera e degli strumenti compensativi impiegati dagli studenti DSA. La menzione sarà fatta, invece, nell'attestato di credito formativo rilasciato all'alunno disabile o all'alunno DSA dispensato dall'insegnamento della lingua straniera che abbia sostenuto prove differenziate *non equipollenti*. Anche in questo caso, tuttavia, non ne è data pubblicità nell'albo d'istituto.

Il decreto offre, dunque, una disciplina organica in tema di valutazione, dettando norme *ad hoc* per gli studenti disabili e con DSA. Nulla è detto, invece, con riguardo ai BES non certificati, non rientranti, cioè, nelle fattispecie sopra indicate: rimane scoperta, infatti, l'area dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, che, tuttavia, occupa un posto significativo all'interno della utenza scolastica. Basti pensare all'aumento dei flussi migratori, che ha portato con sé un

⁵¹ Così, l'art. 11, comma 11, del d.lgs. 62/2017. Per chi sia dispensato dalla prova scritta di lingua straniera, in sede d'esame di Stato, è prevista una prova orale sostitutiva. In casi di particolare gravità o di "comorbilità" con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico, su richiesta della famiglia e conseguente approvazione del consiglio di classe, è riconosciuto l'esonero dall'insegnamento e la possibilità di seguire un percorso didattico personalizzato. In sede d'esame di Stato, l'alunno sostiene poi prove *differenziate*, coerenti col percorso svolto, con valore equivalente (cfr. i commi 12 e 13 dello stesso articolo).

⁵² Così, l'art. 20, commi 9-13, del d.lgs. 62/2017.

notevole incremento degli studenti di lingua straniera, spesso segnati da gravi esperienze traumatiche significativamente incisive sulla loro capacità di apprendere⁵³. La consistenza del fenomeno, nella sua complessità, avrebbe senz'altro richiesto un intervento a livello di legislazione ordinaria. Esiste, tuttavia, una ricca prassi che interviene su tali questioni estendendo agli studenti BES non certificati le misure compensative già previste per gli studenti con DSA certificati⁵⁴.

4. Formazione e inclusione.

L'approccio dichiaratamente "inclusivo" della riforma si palesa nella scelta di regolare la formazione del personale docente nell'ambito dello stesso decreto sull'inclusione. La formazione diventa, così, momento preliminare, e *indispensabile*, per la realizzazione di tale obiettivo. La disciplina, che, invero, riguarda esclusivamente la formazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, si completa, poi, con il d.lgs. 59/2017 dedicato espressamente alla formazione dei docenti della secondaria.

Diversi, per la verità, sono i profili critici riscontrabili a margine della riforma, che, per alcuni aspetti, sembra tradire gli auspici espressi nella legge di delega, uno su tutti: la formazione di *tutto* il personale scolastico (docente e non docente) sugli aspetti caratterizzanti il processo d'integrazione scolastica, sulla base dell'assunto che il miglioramento della qualità dell'inclusione passa attraverso interventi preparatori del *contesto* che accoglie l'alunno disabile. Così, a fronte dell'obbligo di formazione, sancito nella legge 107/2015 in riferimento ai *tutti* i docenti e al personale ATA⁵⁵, corrisponde un intervento rivolto quasi prettamente ai docenti di sostegno, che, sebbene contitolari delle classi in cui operano, finiscono *di fatto* con l'essere dei meri "delegati" allo svolgimento di attività di supporto dell'alunno in difficoltà. Si assiste, secondo alcuni, alla separazione delle carriere fra docenti curricolari e docenti di sostegno⁵⁶, la qual cosa, ad avviso di chi scrive, contraddice la definizione stessa della "Buona Scuola" come *comunità* aperta e accogliente verso tutti: viene meno, infatti, l'idea d'integrazione come espressione di *corresponsabilità*⁵⁷.

Nel dettaglio, per ciò che riguarda la formazione *iniziale* dei docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, il corso di specializzazione in pedagogia e didattica speciale è riservato

⁵³ V'è poi il caso degli alunni adottati, le cui storie sono segnate da gravi esperienze di deprivazione e da traumi. Per questi, come per gli stranieri, il MIUR è intervenuto dettando linee guida volte ad orientare le istituzioni scolastiche. Ma la strada pare lunga: la prassi svela la crescente tendenza a inquadrare tali alunni nelle categorie della disabilità e dei DSA certificati, spesso trascurando le peculiarità del loro vissuto personale. In tema, G. MATUCCI, *Lo statuto costituzionale del minore d'età*, cit., 89 ss., e ID., *Il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata*, cit., 298 ss.

⁵⁴ Si vedano: la Nota INVALSI 20 marzo 2017 che, in riferimento all'a.s. 2016/2017, detta indicazioni sulle modalità di svolgimento delle prove standardizzate per gli allievi con Bisogni Educativi Speciali (certificati e non certificati); in riferimento all'esame conclusivo del primo ciclo d'istruzione, regolato, anche per quest'anno, dalla Circ. MIUR 31 maggio 2012, n. 48 («Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione. Istruzioni a carattere permanente»), la Nota MIUR 3 giugno 2014, n. 3587, e, per l'esame finale del secondo ciclo d'istruzione, l'ord. MIUR 4 maggio 2017, n. 257, che dettano indicazioni apposite per gli alunni con BES non certificati, in analogia con quanto previsto per gli studenti con DSA.

⁵⁵ Cfr. i punti 7) e 8), lett. c), comma 181, dell'art. 1, legge 107/2015.

⁵⁶ Cfr., in proposito, Evelina Chiocca, presidente del Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno, nell'intervista rilasciata a S. DE CARLI, *Che delusione la nuova inclusione per gli alunni con disabilità*, cit.

⁵⁷ Il principio dell'integrazione come corresponsabilità si trova espresso negli artt. 13 e 14 della legge 104/1992.

esclusivamente a chi, intenzionato a svolgere attività di sostegno didattico, consegue la laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria con un *plus* di 60 crediti formativi universitari (CFU) relativi alle didattiche dell'inclusione⁵⁸.

Lo stesso vale per la formazione *iniziale* dei docenti della scuola secondaria, come riformata dal d.lgs. 59/2017. Secondo il sistema attuale, chi, dopo la laurea disciplinare, vuole diventare insegnante della scuola secondaria deve conseguire l'abilitazione attraverso il Tirocinio Formativo Attivo (TFA). L'abilitazione consente di accedere alle graduatorie d'istituto per le sole supplenze. Per entrare in ruolo, infatti, bisogna attendere e superare il concorso. Con il nuovo regime, i laureati che desiderino insegnare dovranno partecipare a un concorso, bandito con cadenza biennale, a patto che abbiano conseguito 24 CFU in discipline antropo-psico-pedagogiche e in metodologie e tecnologie didattiche⁵⁹. I vincitori del concorso sono poi avviati al percorso triennale di Formazione, Inserimento e Tirocinio (FIT): alla fine del triennio, se la valutazione è positiva, sono immessi in ruolo. Ebbene, il percorso FIT è *differenziato* in senso curricolare a seconda che si tratti di posti comuni o posti di sostegno. In tal senso, lo sviluppo delle competenze in materie caratterizzanti il processo d'inclusione scolastica, quali la pedagogia e la didattica speciale, è prerogativa degli aspiranti docenti di sostegno⁶⁰. L'esigenza di rafforzamento delle competenze sui temi dell'inclusione scolastica è, poi, significativamente pregiudicata nel caso della scuola paritaria, dove il possesso del diploma di specializzazione in pedagogia e didattica speciale è riconosciuta come meramente «utile»⁶¹.

Per ciò che riguarda la formazione *in servizio*, l'art. 13 del d.lgs. 66/2017 prevede che il piano nazionale di formazione di cui all'art. 1, comma 124, legge 107/2015 assicuri, sia pure «nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili», le necessarie attività formative per la piena realizzazione degli obiettivi dell'inclusione scolastica: esso individua, in particolare, le attività per il personale ATA, che è tenuto a parteciparvi. Per questi, infatti, è un obbligo di servizio.

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa definisce le attività di formazione rivolte ai docenti, con particolare riguardo agli insegnanti assegnati a classi ove siano presenti bambini con disabilità certificata.

Se, dunque, la formazione (iniziale) sui temi dell'inclusione è obbligatoria soltanto per gli insegnanti di sostegno, per ovviare a censure d'irragionevolezza e di contraddizione intrinseca del decreto occorre riportare l'obbligo di formazione di *tutto* il personale per lo meno alla fase di servizio.

Accanto alla *corresponsabilità* che – si è visto – appare in qualche misura tradita da un sistema che promuove la separazione delle carriere fra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, fra i criteri ispiratori della riforma v'è la *continuità* educativa e didattica. Anche per questo profilo, il

⁵⁸ La positiva conclusione del corso è titolo per l'insegnamento sui posti di sostegno della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (così, l'art. 12 del d.lgs. 66/2017).

⁵⁹ I settori scientifico-disciplinari all'interno dei quali sono acquisiti i 24 CFU saranno, poi, individuati con decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (così, l'art. 5, quarto comma, d.lgs. 59/2017).

⁶⁰ Cfr., in particolare, gli artt. 9, 10, 11 dello stesso decreto.

⁶¹ Cfr. l'art. 16 del d.lgs. 59/2017.

d.lgs. 66/2017 pone dei problemi di *coerenza* non tanto rispetto alla legge di delega, quanto piuttosto rispetto al principio enunciato al primo comma dell'art. 14 per cui: «la continuità educativa e didattica per le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti con disabilità certificata è garantita dal personale della scuola, dal Piano per l'Inclusione e dal PEI». Dalla lettura delle disposizioni successive si evince, tuttavia, che la continuità è salvaguardata *esclusivamente* con riguardo ai docenti di sostegno “precari”⁶², non dunque in riferimento a *tutto* il personale assegnato alla classe: e, se ciò, in qualche misura, risponde all'esigenza di venire incontro all'interesse del docente di ruolo al trasferimento e/o al mutamento di funzioni, inevitabilmente sacrifica l'esigenza di promuovere la condivisione della responsabilità educativa dell'alunno con gli insegnanti curricolari, indicata, appunto, fra le principali istanze poste a garanzia dell'inclusione scolastica⁶³.

Si rammenta, inoltre, che la possibilità di proporre ulteriori contratti a tempo determinato è riconosciuta comunque nel limite, previsto in via generale⁶⁴, dei 36 mesi⁶⁵, senza che sia assicurato allo studente di fruire dello stesso insegnante per l'intero ordine o grado d'istruzione, come previsto dalla legge di delega⁶⁶.

Ciò detto, occorre comunque intendersi sul concetto stesso di continuità e se la continuità sia, o meno, un valore da preservare. Si potrebbe, infatti, obiettare che ciò che importa non è tanto assicurare la continuità *sul sostegno* ma la continuità *sull'alunno*, la qual cosa potrebbe comunque considerarsi realizzata attraverso una buona programmazione didattica e un'attenta ponderazione del PEI⁶⁷. Restano, tuttavia, le difficoltà di gestire gli eventuali passaggi di consegne fra un docente e l'altro, con il rischio di gravi pregiudizi a danno dell'alunno “fragile”, che potrebbe trovarsi addirittura a vivere condizioni di arresto, se non di regressione⁶⁸.

Se il bilancio in termini di rafforzamento delle competenze in risposta alle esigenze di valorizzazione dell'accoglienza a scuola appare con riferimento ai bisogni dei disabili piuttosto negativo, lo è ancor di più con specifico riguardo ai casi di DSA e di BES non certificati. L'idea di una scuola *aperta* e accogliente verso tutti presuppone un ampio investimento nella formazione dei docenti sulle tante, e varie, forme di diversità che caratterizzano oggi le classi, anche oltre il caso qui in esame della disabilità certificata. Se, e quando, si apre la scuola alla diversità, occorre creare

⁶² Secondo il terzo comma dell'art. 14, il dirigente scolastico, valutati l'interesse dell'alunno e l'eventuale richiesta della famiglia, può proporre ai docenti con contratto a tempo determinato per i posti di sostegno didattico ulteriori contratti a tempo determinato nell'anno scolastico successivo, «ferma restando la disponibilità dei posti e le operazioni relative al personale a tempo determinato, nonché quanto previsto dall'art. 1, comma 131, della citata legge n. 107 del 2015».

⁶³ Assai critica in tal senso Evelina Chiocca, nell'intervista rilasciata a S. DE CARLI, *Che delusione la nuova inclusione per gli alunni con disabilità*, cit.

⁶⁴ V. l'art. 19 del d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81 («Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183»).

⁶⁵ Così, l'art. 1, comma 131, legge 107/2015.

⁶⁶ Cfr. l'art. 1, comma 181, lett. c), 2) della legge 107/2015.

⁶⁷ Cfr., in proposito, l'opinione di Dario Ianes nell'intervista raccolta da S. DE CARLI, *Che delusione la nuova inclusione per gli alunni con disabilità*, cit.

⁶⁸ Cfr., fra le altre, Cons. Stato, Sez. VI, 20 maggio 2009, n. 3104, in *Foro amm. CDS* 2009, 1347 (s.m.).

le condizioni per una gestione *consapevole* di tale diversità: occorre, dunque, innalzare il livello di competenza di *tutto* il personale docente, e non docente, agendo, come si diceva, direttamente sul *contesto*. Il rischio, altrimenti, è che, pur riconoscendo un certo margine di *flessibilità* didattica a fronte dei bisogni specifici degli studenti, non sappiano individuarsi strategie educative e didattiche efficaci, compromettendo così lo stesso diritto all'educazione e all'istruzione dell'alunno.

5. Riflessioni di sintesi.

A chiusura di queste prime osservazioni sul decreto "inclusione" e, in generale, sulle novità introdotte dalla "Buona Scuola" su questo tema, si vuole spendere qualche breve riflessione circa la compatibilità della presente riforma rispetto ai principi costituzionali: fino a che punto essa può dirsi coerente con l'accezione d'inclusione accolta dalla Carta fondamentale?

La dimensione *accogliente* e *inclusiva* della scuola scaturisce dalla lettura combinata degli artt. 2, 3, 34, primo comma, e 38, terzo comma, Cost.: «la scuola è aperta a tutti [e a ciascuno]», quale che sia la posizione di partenza, a prescindere dalle differenze economiche, linguistiche, socio-culturali e personali.

Il significato costituzionale dell'inclusione può essere esplorato nel suo contenuto ove appaia *destrutturato* nelle sue varie componenti: il principio personalistico, di cui all'art. 2 Cost., colloca la *persona* al centro dell'ordinamento e, saldandosi insieme col principio democratico ed egualitario, di cui all'art. 3, secondo comma, Cost., impone allo Stato un'azione a tutela delle situazioni personali di svantaggio presenti nella società. Esso s'impegna, così, a rimuovere quegli ostacoli che impediscono di fatto il *pieno* sviluppo della persona umana e l'*effettiva* partecipazione alla vita politica, economica e sociale del Paese. Scopo prioritario dell'intervento pubblico, in un ordinamento *plurale*, è la creazione di un ambiente "facilitante" per il soggetto che versi in condizioni di sfavore sì che, al pari degli altri, possa sviluppare appieno la sua personalità e possa contribuire attivamente al progresso materiale e spirituale della società, come previsto dal secondo comma dell'art. 4 Cost.

Tali principi si declinano in riferimento alla scuola per il tramite, appunto, degli artt. 34, primo comma, Cost., per cui «la scuola è aperta a tutti» e 38, terzo comma, Cost., a norma del quale «gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale».

Nel complesso la Costituzione abbraccia un'idea d'inclusione scolastica in senso lato, intesa come *accoglienza* di tutti e di *ciascuno*. Tale accezione non si esaurisce nella mera opera d'*inserimento* degli studenti disabili nell'ambiente scolastico, ma presuppone l'intervento *attivo* da parte delle istituzioni nell'accompagnare chiunque versi in condizione di "fragilità" (non solo i disabili) nella realizzazione di un percorso formativo *di successo*, capace di *esaltarne* la personalità e di metterne in luce le risorse e i talenti personali. Ciò, al fine di guidare il singolo verso la piena ed effettiva inclusione sociale, ossia fino a conquistare un ruolo *attivo* all'interno della società.

Questa, in effetti, è la chiave di lettura dell'inclusione scolastica così come intesa dalla Costituzione: perché l'azione sull'individuo possa dirsi pienamente riuscita, occorre creare tutte le condizioni perché il soggetto possa condurre il proprio percorso educativo e di crescita in modo sereno e appagante, mettendo a frutto quelle che sono le sue potenzialità. L'istituzione scolastica

non deve limitarsi ad aprire la scuola a chi versa in condizioni di difficoltà, ma si assume l'impegno di affiancarlo e guidarlo per l'intero processo formativo aiutandolo a mettere a fuoco le sue attitudini e le sue inclinazioni, investendo nel suo futuro.

Ciò richiede certamente un rafforzamento del grado di consapevolezza del personale scolastico e, dunque, un investimento sulla formazione di tutti: solo un'azione sul *contesto* educativo e didattico crea le condizioni affinché lo studente in difficoltà si senta davvero *parte* della comunità scolastica.

Assai forte è il legame che la Costituzione individua fra inclusione scolastica e inclusione sociale, sicché nel tracciare i lineamenti dell'una non si può, non si deve, dimenticare lo *stretto* nesso di interdipendenza che sussiste con l'altra⁶⁹.

Che dire, allora, del decreto "inclusione" e delle disposizioni dedicate a questo tema?

In generale, vale una considerazione sopra ogni altra. Se tali sono le dimensioni dell'inclusione a norma della Costituzione, il legislatore non può, e non deve, smarrire l'ampiezza di tale visione: l'inclusione non è una cosa per *pochi*, non è (soltanto) una modalità d'intervento a carattere *eccezionale*, che si riserva a chi sia rigidamente inquadrato sotto una certa diagnosi, ma è un atteggiamento *generale* di apertura verso le tante, e varie, situazioni di diversità che incidono a vario titolo sul processo di apprendimento e di crescita del bambino. In tal senso, la riforma non può dirsi pienamente rispettosa di tale atteggiamento: i decreti, infatti, investono esclusivamente le situazioni di disabilità certificata e, al più, i casi di DSA, ma non i BES che comprendono vaste gamme di fragilità presenti all'interno della società attuale. Non vi è dubbio che la legge 107/2015 sia ispirata all'idea più ampia di *accoglienza* verso le tante, e diverse, situazioni che caratterizzano oggi il contesto-classe, anche *oltre* la disabilità. Si profila, allora, per quest'aspetto, un'ipotesi d'incompleta attuazione della legge-delega⁷⁰.

In definitiva, la riforma avrebbe dovuto investire il *contesto* nella sua complessità: la formazione non è solo affare degli insegnanti di sostegno, ma è un tema che *deve* interessare tutto il personale scolastico; essa non può riguardare i soli casi di disabilità, ma deve attenersi alle molteplici situazioni di diversità che si presentano nella scuola. L'*educazione alla diversità* è un tema che riguarda *tutti* (i docenti, il personale ATA, i bambini e le loro famiglie), in un contesto che interagisce col territorio. Ebbene, queste considerazioni che potrebbero apparire di mera opportunità si traducono in obiezioni circa la costituzionalità della disciplina, in particolare sotto il profilo della sua ragionevolezza intrinseca e del suo rapporto con i principi espressi nella legge-delega.

⁶⁹ Cfr., ad esempio, la sent. Corte cost. 8 giugno 1987, n. 215, cit., punto 5 del *Considerato in diritto*: «insieme alle pratiche di cura e riabilitazione ed al proficuo inserimento nella famiglia, la frequenza scolastica è dunque un essenziale fattore di recupero del portatore di *handicaps* e di superamento della sua emarginazione, in un complesso intreccio in cui ciascuno di tali elementi interagisce sull'altro e, se ha evoluzione positiva, può operare in funzione sinergica ai fini del complessivo sviluppo della personalità [...]. Innegabile è, d'altra parte, che l'apprendimento e l'integrazione nella scuola sono [...] funzionali ad un più pieno inserimento dell'handicappato nella società e nel mondo del lavoro». V., fra le precedenti, la sent. Corte cost. 2 giugno 1983, n. 163, in *Giur. cost.* 1983, I, 907 ss.

⁷⁰ Cfr. *retro*, nt. 4.

Altra questione. L'inclusione non va misurata esclusivamente sul piano prestazionale: non è, cioè, un mero problema di *performance* e di come “correggere il tiro” in vista del raggiungimento degli obiettivi. L'inclusione è espressione di confronto e di condivisione. È il risultato di un dialogo a più voci, dove i vari protagonisti (i docenti, il personale scolastico, gli alunni e i loro genitori, i professionisti che seguono il bambino, i mediatori culturali) *cooperano* per creare un *contesto* ove tutti, e *ciascuno*, riescano a trovare la propria identità ed il proprio spazio. Fondamentale in tal senso diventa l'acquisizione delle competenze, e dell'esperienza necessaria, per gestire la classe e le dinamiche di gruppo, sì che ognuno abbia l'occasione di esprimersi e di farsi valere, quale che sia il suo profilo e la sua condizione di fragilità; essenziale è poi l'adozione di strategie educative e didattiche “inclusive”. Tutto questo richiede formazione e *esperienza*, giacché si deve divulgare e interiorizzare la *cultura* dell'accoglienza e dell'inclusione.

Com'è stato osservato, «occorre diffondere una consapevolezza che ancora non è patrimonio di tutti. Si tratta, in altre parole, di maturare la convinzione che se si consente alle persone disabili di esprimere i loro talenti e le loro capacità, ne trae vantaggio tutta la società, e non soltanto i disabili»⁷¹. La disabilità, e più in generale la *diversità*, non è un problema dell'individuo e della sua famiglia, ma è una questione che riguarda *tutta* la società. Lo impone la stessa Costituzione all'art. 2 dove richiama i consociati all'adempimento dei doveri di solidarietà politica, economica e sociale⁷².

Soltanto la costruzione di una comunità *aperta* e inclusiva pone le basi per la garanzia *effettiva* del diritto alla diversità, ossia del diritto a essere *se stessi* sempre e comunque, in pubblico come in privato⁷³, intrattenendo «una normale vita di relazione» e sentendosi *parte* a tutti gli effetti della suddetta comunità⁷⁴.

Ciò impone un processo d'inclusione che partendo dalla scuola arrivi alla comunità e al *territorio*, proprio com'è fra i criteri ispiratori della riforma, seppur con le contraddizioni di cui si è detto.

⁷¹ M. D'AMICO, *Introduzione. Un nuovo modo di guardare al mondo delle disabilità: la Costituzione inclusiva*, in M. D'AMICO, G. ARCONZO (a cura di), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*, cit., 10.

⁷² Cfr., fra le altre, la sent. Corte cost., 10 maggio 1999, n. 167, in *Giur. cost.* 1999, 1607 ss., con nota di P. VITUCCI, *Il passaggio coattivo e le persone handicappate*. Il caso di specie è piuttosto emblematico, in quanto riguarda l'accessibilità degli edifici. In questa occasione, la Corte ha sottolineato come la legislazione più recente in tema di *handicap* non si sia limitata a rafforzare il livello di tutela in favore delle persone svantaggiate, ma abbia segnato un radicale mutamento di prospettiva rispetto al modo di affrontare questi temi: non si tratta, infatti, di problemi del singolo individuo, ma di questioni di cui si fa carico l'intera collettività. «L'accessibilità [...] è divenuta una *qualitas* essenziale degli edifici privati di nuova costruzione ad uso di civile abitazione, quale conseguenza dell'affermarsi, nella coscienza sociale, del dovere collettivo di rimuovere, preventivamente, ogni possibile ostacolo alla esplicazione dei diritti fondamentali delle persone affette da *handicap* fisici». Cfr., altresì, le sentt. Corte cost., 18 marzo 1992, n. 106, in *Giur. cost.* 1992, 975 ss. (con nota di R. BELLI, *La sentenza della Corte costituzionale n. 106 del 1992 e “il pieno sviluppo della persona” nonostante la disabilità*, *ivi*, 2399 ss.), e *Id.*, 26 febbraio 2010, n. 80, *ivi* 2010, 879 ss.

⁷³ Osserva S. SEMPLICI, *Costituzione inclusiva. Una sfida per la democrazia*, Soveria Mannelli 2015, 41: «l'educazione, l'abitudine a una relazione che include sono decisivi e insostituibili per assicurare a tutti i cittadini la possibilità di coltivare in privato la loro autonomia e di manifestarla senza timore in pubblico».

⁷⁴ Cfr., ancora, la sent. Corte cost., 10 maggio 1999, n. 167, cit., punto 6 del *Considerato in diritto*.

Con riferimento alla formazione a scuola, essenziale è la questione delle competenze. Perché gli obiettivi dell'inclusione possano dirsi pienamente realizzati, appare, infatti, indispensabile recuperare l'approccio *pedagogico* degli insegnanti, rinforzando, in particolare, le conoscenze in tema di pedagogia e di didattica speciale. Ciò s'impone nel primo come nel secondo ciclo d'istruzione. Se è fuor di dubbio, infatti, che il bambino, nelle prime fasi dell'età scolare, esiga un contesto "protettivo", dove il docente è, al tempo stesso, referente e *guida*, non meno trascurabile è il bisogno di rinforzare questa componente nei docenti della secondaria, seppur nella consapevolezza della priorità che la preparazione disciplinare occupa a questi livelli. Depone in tal senso la coincidenza di tale periodo della vita scolare con l'adolescenza. Tale è, com'è noto, una fase delicatissima del processo di sviluppo psico-fisico dell'individuo, in cui lo studente, ancora minorenne, intraprende il cammino volto alla costruzione della sua identità personale e inizia a mettere a fuoco le differenze "interindividuali". Ebbene, l'approccio pedagogico pone le premesse per creare quel clima di *ascolto* e accoglienza che consente di affrontare la complessità di questo particolare momento del percorso di crescita individuale, con tutte le implicazioni che derivano da un contesto ormai così ricco e variegato come quello attuale.

Se, infatti, l'idea sottesa al modello ICF, di matrice bio-psico-sociale, è di offrire una "lettura" della *persona* che sia il più possibile aderente alla sua identità e al suo modo di essere, nella prospettiva di far emergere tutte le potenzialità che la caratterizzano, occorre creare le condizioni affinché il contesto scolastico sia in grado di stimolare lo sviluppo di tali potenzialità. In definitiva, perché il modello funzioni, e non sia tradito nei suoi obiettivi, la Costituzione impone, secondo la combinazione dei principi fondamentali che vi sono espressi, e in rapporto alle evidenze scientifiche in materia⁷⁵, di mutare lo sguardo nei confronti dell'alunno: da soggetto portatore di *deficit*, bisognoso di essere "curato", quale spesso scaturisce dal modello medico-clinico, a soggetto ricco di potenzialità ancora inesprese. Ciò presuppone, appunto, una valorizzazione dell'approccio pedagogico, giacché tale è la dimensione che favorisce la messa a fuoco dei talenti e delle risorse del singolo, quali che siano la sua situazione di partenza e i suoi limiti⁷⁶.

In sintesi, se ci si muove nell'orbita tracciata dal nuovo modello di definizione della disabilità (e della diversità), occorre promuovere una serie d'interventi che spostino dall'individuo all'*ambiente* le azioni volte al recupero e alla valorizzazione delle abilità del singolo. La strada, tuttavia, appare ancora molto lunga e impervia: tante, e varie, sono le resistenze e le forme di pregiudizio presenti nella nostra società, che, sotto l'avvento della globalizzazione e le spinte del mercato, si mostra sempre più incline a favorire le istanze della competitività e della selezione, piuttosto che quelle

⁷⁵ Qui si tocca il delicato tema del rapporto fra scienza e diritto, su cui la Corte costituzionale è intervenuta a più riprese. L'orientamento di fondo della giurisprudenza, secondo la sua più recente evoluzione, si esprime nel senso di un rapporto di complementarità e di reciproca integrazione in ossequio al principio di ragionevolezza. Per una lettura attenta della giurisprudenza costituzionale in materia v., da ultimo, E. CHELI, *Scienza, tecnica e diritto: dal modello costituzionale agli indirizzi della giurisprudenza costituzionale* (27 febbraio 2017), in www.rivistaaic.it.

⁷⁶ Il tema si collega alla questione dell'eccesso di medicalizzazione nei contesti scolastici su cui: P. MEIRIEU, *Pédagogie: le devoir de résister*, Parigi 2007, e A. GOUSSOT, *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*, in *Educazione democratica* 9/2015.

della solidarietà e dell'inclusione. Si tratta di un progetto ambizioso, per molti versi, utopistico, ma è senz'altro un'*utopia necessaria*⁷⁷.

⁷⁷ S. RODOTÀ, *Solidarietà. Un'utopia necessaria*, Roma 2014.