



**SEGRETERIA DI STATO  
ISTRUZIONE E CULTURA**

**SEGRETERIA DI STATO  
SANITA' E SICUREZZA SOCIALE**

**LINEE GUIDA  
PER IL DIRITTO ALLO STUDIO  
DEGLI ALUNNI E DELLE ALUNNE CON DISABILITÀ**

Emesse dalla Commissione Tecnica per l'Inclusione Scolastica nella seduta del 2 ottobre 2019, ai sensi dell'art.6 del Decreto Delegato 1 luglio 2015 n.105



## **INDICE**

### **Premessa**

#### **1. Lo sfondo storico-legislativo**

#### **2. Lo sfondo pedagogico**

#### **3. Lo sfondo organizzativo e gli attori per l'inclusione**

3.1 Il contesto familiare

3.2 La Commissione Tecnica per l'Inclusione Scolastica

3.3 I Servizi socio-sanitari

3.3.1 Il Servizio Minori

3.3.2 Il Modulo Funzionale (MF) Attività Educative

3.4 I Gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica

3.5 Il Dirigente Scolastico

3.6 Gli insegnanti

3.7 I compagni

#### **4. I documenti per l'inclusione**

4.1 La segnalazione

4.2 La Diagnosi Funzionale

4.3 Il PEI e il suo monitoraggio

4.4 La relazione di fine anno scolastico

#### **5. Altri aspetti collegati alle azioni della scuola**

5.1 Il Progetto Integrato di Vita, l'orientamento e la continuità

5.2 La valutazione

5.3 Gli esami finali

5.4 La formazione in servizio degli insegnanti

### **Bibliografia**

### **Normativa**



## PREMESSA

Le presenti Linee Guida si rivolgono ai professionisti delle scuole di ogni ordine e grado della Repubblica di San Marino con l'obiettivo di indicare alcune fondamentali linee di indirizzo pedagogico e le scelte operative idonee a favorire l'attuazione del diritto all'istruzione degli alunni<sup>1</sup> con disabilità. Il documento si ispira ai principi sanciti nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD)*, che indicano agli Stati di operare in direzione del diritto all'istruzione dei cittadini tutti e di assicurare che:

- "a) le persone con disabilità non siano escluse dal sistema di istruzione generale sulla base della disabilità e che i bambini con disabilità non siano esclusi dall'istruzione primaria obbligatoria gratuita o dall'istruzione secondaria in base alla disabilità;
- b) le persone con disabilità possano accedere ad un'istruzione primaria inclusiva, di qualità e gratuita e ad un'istruzione secondaria su base di eguaglianza con gli altri e all'interno delle comunità in cui esse vivono [...]"

La normativa sammarinese sostiene una prospettiva educativa che si oppone ad ogni forma di discriminazione, che rispetta le differenze e che offre agli alunni - a tutti gli alunni - gli strumenti culturali, educativi e formativi, idonei a farli crescere come cittadini liberi ed attivi.

L'art.4 della *Dichiarazione dei diritti dei cittadini e dei principi fondamentali dell'ordinamento sammarinese* recita: "Tutti sono uguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, orientamento sessuale, condizioni personali, economiche, sociali, politiche e religiose. Tutti i cittadini hanno diritto di accesso ai pubblici uffici ed alle cariche elettive, secondo le modalità stabilite dalla legge. La Repubblica assicura pari dignità sociale e uguale tutela dei diritti e delle libertà. Promuove le condizioni per l'effettiva partecipazione dei cittadini alla vita economica e sociale del Paese".

Il suddetto articolo rimanda ad una legittima attuazione dei principi fondamentali di pari dignità, uguaglianza e non discriminazione di tutti i cittadini; le presenti Linee Guida si collocano in questo quadro di riferimento valoriale e rispondono alla necessità di fornire indicazioni utili a garantire i principi richiamati e a migliorare ulteriormente il processo di inclusione degli alunni con disabilità.

Il testo è frutto di un lavoro di riflessione condivisa iniziato a novembre 2018 e conclusosi a giugno 2019. Per volontà della Direzione del Dipartimento Istruzione, è stato istituito un gruppo di lavoro interistituzionale<sup>2</sup> costituito dai professionisti della comunità scolastica e dell'ambito socio-sanitario. Il gruppo di lavoro si è posto l'obiettivo di integrare la riflessione sui contenuti delle Linee Guida con inevitabili raccomandazioni di cambiamento a cui le riflessioni hanno gradualmente condotto,

---

<sup>1</sup> Per non appesantire la lettura del testo è stata utilizzata la forma al maschile per riferirsi in modo generale al ruolo delle persone (allievo, alunno, bambino, esperto ecc.). Concettualmente intendiamo, naturalmente, includere anche tutte le bambine, le ragazze e le donne che incarnano quello stesso ruolo.

<sup>2</sup> Componenti del gruppo di lavoro: Francesco Berardi (Direttore del Dipartimento Istruzione), Francesco Giovanni Giacomini (Direttore Scuola dell'Infanzia), Remo Massari (Direttore Scuola Elementare), Ezio Righi (Direttore Scuola Media Inferiore), Giacomo Esposito (Direttore Scuola Secondaria Superiore), Milena Gasperoni (Direttore Centro di Formazione Professionale e per le Politiche Attive del Lavoro), William Giardi (Direttore Servizio Minori), Alberto Bonfè (Psicologo Servizio Minori), Elena Malpeli (Educatrice/Pedagogista Servizio Minori, Responsabile attività educative), Patrizia Pellandra (Educatrice/Pedagogista Servizio Minori).

Supervisione scientifica a cura di Roberta Caldin e di Roberto Dainese (Dipartimento Scienze dell'Educazione, Università di Bologna).

in modo da offrire non solo un quadro di sintesi di principi e procedure, ma possibili ulteriori piste di approfondimento e di miglioramento.

Nei primi due capitoli si declinano, sinteticamente, lo sfondo storico-legislativo e quello pedagogico. La normativa sammarinese ha assimilato un orizzonte pedagogico coerente con la prospettiva inclusiva prefigurando un sistema scolastico in grado di contribuire a promuovere l'apprendimento per tutti, nessuno escluso. Le scelte politiche, in sintonia con le scelte pedagogiche, assicurano condizioni e risorse destinate a favorire il diritto all'imparare. Per questo le competenze degli alunni devono potersi generare in contesti di apprendimento che sappiano garantire la partecipazione e le relazioni tra tutti gli alunni e dove gli insegnanti collaborano congiuntamente.

Nel terzo capitolo - *Lo sfondo organizzativo e gli attori per l'inclusione* - si declinano i compiti dei singoli soggetti istituzionali coinvolti nel processo di inclusione e si indica come indispensabile la condivisione reciproca delle azioni progettate, in collaborazione con la famiglia.

Nel quarto capitolo si ribadisce la necessità di documentare insieme, tra esperti, le azioni che ciascuno struttura per/con gli alunni con disabilità e in accordo con la famiglia. La documentazione clinica, riabilitativa e scolastico-formativa (la diagnosi funzionale, il PEI e la relazione di fine anno scolastico) si definisce sulla base di una ricerca costante di sinergie e di interventi di rete, pur nel rispetto del ruolo e delle competenze di ciascun professionista coinvolto.

Nel quinto ed ultimo capitolo si affrontano gli aspetti collegati a specifici e fondamentali ambiti di interesse e di intervento della scuola: il Progetto Integrato di Vita, l'orientamento e la continuità, la valutazione, gli esami finali e la formazione in servizio degli insegnanti.

## 1. LO SFONDO STORICO-LEGISLATIVO

La Repubblica di San Marino il 29 gennaio del 2008 ha ratificato la *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD)* che offre un quadro di riferimento culturale in grado di sostenere e orientare le politiche che il Paese ha deciso di avviare per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.

L'art. 24 della Convenzione prevede che gli Stati Parte facciano in modo che il sistema educativo promuova l'inclusione scolastica a tutti i livelli e indirizzi l'azione di istruzione delle persone con disabilità alle seguenti finalità:

- a) promuovere il pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima ed il rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana;
- b) favorire lo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, fino al loro massimo potenziale;
- c) sollecitare un'effettiva partecipazione delle persone con disabilità a una società libera.

Per l'ambito dell'istruzione accogliere queste linee di indirizzo che derivano dalla Convenzione, significa voler prospettare un sistema scolastico in grado di sostenere la formazione di tutti gli alunni, di tutti gli studenti per contribuire a promuovere la loro realizzazione umana. Sono richieste scelte politiche ed azioni educative mirate ad assicurare condizioni e risorse destinate a favorire tutte le persone in formazione e di qualsiasi età; significa per il Paese aprirsi al fascino dei "diritti umani" che sono il centro della politica e della prassi inclusiva (Armstrong e Barton, 2007).

La Legge n. 28 del 10 marzo 2015 - *Legge-Quadro per l'assistenza, l'inclusione sociale e i diritti delle persone con disabilità* - in conformità all'articolo 33 della Convenzione Onu sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD) ha istituito la *Commissione Sammarinese per l'attuazione della Convenzione (CSD ONU)* con il compito di:

- a) promuovere, tutelare e monitorare l'attuazione della CRPD, tenendo conto dei principi relativi allo status ed al funzionamento delle istituzioni della Repubblica di San Marino per la tutela e la promozione di diritti umani;
- b) proporre un Piano di azione triennale per la promozione dei diritti della persona con disabilità, identificando priorità, definendo scadenze temporali e strategie sulla disabilità e sulla promozione dell'inclusione lavorativa e scolastica, attraverso campagne di sensibilizzazione in collaborazione con la Commissione per le Pari Opportunità; il Piano dovrà anche valutare il raggiungimento degli obiettivi delle politiche sulla disabilità e coordinarsi con il Piano Sanitario e Socio-Sanitario elaborato dall'Authority Sanitaria;
- c) individuare e proporre meccanismi di coordinamento interno al Governo per agevolare le azioni collegate nei diversi settori e a diversi livelli;
- d) raccogliere sistematicamente dati, promuovere la realizzazione di studi e ricerche;
- e) tenere i contatti con le strutture di monitoraggio internazionali;
- f) predisporre la relazione sullo stato di attuazione delle politiche sulla disabilità.

Nella medesima Legge, l'art. 4 delinea i principi che sostengono i diritti delle persone con disabilità a cui far corrispondere le azioni per la loro inclusione sociale e quelle rivolte agli interventi di natura assistenziale:

- a) rispetto della dignità intrinseca, dell'autonomia individuale, compresa la libertà di compiere le proprie scelte, e dell'indipendenza delle persone;
- b) non discriminazione;
- c) piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società;
- d) rispetto delle differenze e accettazione delle persone con disabilità, in quanto membri dell'umanità ed espressione della diversità umana;
- e) pari opportunità;
- f) accessibilità;
- g) uguaglianza tra uomini e donne;
- h) rispetto per le capacità, in costante evoluzione, dei bambini e giovani con disabilità e rispetto per il diritto a salvaguardare la propria identità;
- i) garanzia di stretta e costante integrazione fra assistenza di tipo sociale e sanitaria, al fine di garantire una completezza dell'approccio multidisciplinare.

I principi riportati sopra richiamano opportunità di notevole rilevanza pedagogica che possono indirizzare verso la giusta direzione le azioni per l'inclusione sociale e/o per l'assistenza: l'autonomia, l'indipendenza, la partecipazione. Quando gli interventi sono progettati, strutturati, implementati ed avviati con l'intento di garantire, il più possibile e per quanto è possibile, un agire autonomo della persona con disabilità, possono condurre inevitabilmente ad un vivere non completamente dipendente. Altre volte, però, la possibilità che la persona con disabilità agisca autonomamente potrebbe apparire incerta o, addirittura, non possibile e in questo caso è indispensabile che ogni insegnante mantenga alta la motivazione rivolta a ricercare e progettare possibilità non ancora tracciate. È necessario un atteggiamento progettuale resiliente, ma mai basato su speranze e aspettative irreali; questa spinta *adeguatamente* speranzosa, anche se prospettata su obiettivi estremamente semplici ed elementari, che potrebbero anche non essere raggiunti, genera vitalità, fiducia e declina il divenire di una quotidianità che si arricchisce di senso. Il contrario corrisponderebbe ad un vivere privo di significato e di prospettive.

È auspicabile, quindi, *un'accortezza pedagogica* rivolta a favorire una ricerca costante e creativa di azioni e soluzioni rivolte a tutelare e a promuovere un agire autonomo, indipendente e partecipato: la regola è quella di evitare ogni barriera alla *possibile* realizzazione personale e alla costruzione di una identità libera pur se vincolata agli altri.

In attuazione delle finalità e dei principi generali indicati negli articoli 2 e 4 della Legge 10 marzo 2015 n. 28, è stato promulgato il Decreto Delegato n. 105 del 1 luglio 2015 - *Normativa sul diritto all'educazione, istruzione, formazione e inclusione scolastica delle persone con disabilità (Ratifica Decreto Delegato 20 maggio 2015 n.77)*.

Il Decreto ha sancito il diritto all'educazione e all'istruzione del minore con disabilità e all'art. 5 tale diritto è così esplicito:

1. Al bambino con disabilità è assicurato l'accesso ai Servizi Socio-Educativi per la prima infanzia.
2. È garantito, altresì, il diritto dello studente con disabilità all'educazione e all'istruzione nelle sezioni/classi di tutti gli ordini e gradi del sistema scolastico e formativo sammarinese e nelle Istituzioni universitarie.
3. L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà derivanti dal deficit.



Il Decreto Delegato n. 105 del 1 luglio 2015, nei vari articoli, dà indicazioni sulla costituzione dei Gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica, declina le competenze del Servizio Minori e quelle delle Direzioni Scolastiche, esplicitando le pratiche per l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e le disposizioni sulla valutazione individualizzata ed assegnando all'intera comunità scolastica un ruolo decisivo per la realizzazione del progetto inclusivo. Questi contenuti, che sono fondamentali per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, saranno approfonditi nei prossimi paragrafi.



## 2. LO SFONDO PEDAGOGICO

Quanto argomentato nel paragrafo precedente e riferito all'autonomia, all'indipendenza e alla partecipazione, costituisce lo sfondo pedagogico a cui far riferimento e contribuisce ad alimentare un indispensabile approccio culturale inclusivo.

L'inclusione è un processo che necessita di essere sollecitato perché non può esprimersi senza un'indispensabile intenzionalità e una cosciente progettazione inclusive che sappiano implementare contesti di apprendimento funzionali ai bisogni di tutti ed efficaci per l'azione di apprendimento. È necessaria una progettazione didattica, cosciente, meditata e rispettosa dei principi pedagogici che sostengono l'approccio inclusivo; i processi legati all'inclusione richiedono intenzionalità didattica quale competenza degli insegnanti di saper predisporre, adattare, inventare, rimodellare i contesti di apprendimento affinché siano accessibili e funzionali ad un apprendimento partecipato, all'interno della classe.

Le competenze degli alunni devono potersi generare in contesti di apprendimento dove dominano la partecipazione e le relazioni tra tutti gli alunni in modo che le conoscenze, le competenze e lo sviluppo delle abilità sociali possano vicendevolmente intrecciarsi dando vita ad un reticolo di componenti conoscitive, di atteggiamenti, di rapporti, di relazioni che, insieme, contribuiscono a definire gradualmente l'identità dei bambini, dei ragazzi, promuovendo quelle risorse conoscitive e comportamentali utili a ciascuno, in età adulta, per vivere ed agire nel mondo sociale.

L'identità si modella anche tramite i gradualissimi sviluppi e successi che la persona sperimenta nell'ambito degli apprendimenti scolastici, attraverso i quali ciascuno può gradualmente definirsi favorendo la costruzione di un sé che si identifica con i tratti di una personalità attiva, capace, efficace. Anche i fallimenti, gli insuccessi aiutano le persone a definirsi; si debbono poter bilanciare adeguatamente ed autenticamente potenzialità e limiti affinché si delinei progressivamente il quadro del "possibile" entro cui definire il proprio Progetto di Vita.

Una didattica adeguatamente e intenzionalmente strutturata dagli insegnanti può favorire un progressivo cosciente sviluppo della persona stessa nella sua globalità intrisa della sintesi di possibilità e ostacoli; è su questi ultimi due parametri - possibilità ed ostacoli - che si definisce l'*educabilità* di ciascuno.

I successi e le conquiste a scuola facilitano negli alunni la volontà e il desiderio di aspirare ad ulteriori traguardi; è importante mantenere vivo il proprio personale desiderio di giungere a nuove ed ulteriori mete, per aprirsi a rinnovate o ulteriori possibilità. Quando l'esistenza di una persona è vincolata alla disabilità può apparire facile, per lei, perdere di vista la spinta al possibile e può lasciarsi dominare dai limiti che potrebbero inibire opportunità e cambiamenti. È necessario, però, che l'altro, che abita lo stesso contesto - insegnante, genitore, fratello, terapeuta, compagno di scuola ecc. - contribuisca a far emergere ciò che è nascosto o tende a celarsi ed a non esprimersi.

Se, per esempio, si confina l'apprendimento in un'azione esclusiva o predominante con un insegnante, allontanando l'alunno con disabilità dai compagni e dagli altri adulti, il rischio di frenare ogni spinta al cambiamento può aumentare notevolmente. Con i compagni, l'alunno con disabilità si confronta e misura le proprie potenzialità e, contemporaneamente, comprende i propri limiti senza rinunciare a novità possibili. A scuola tutti gli alunni, tutti i ragazzi rafforzano il proprio senso di efficacia, la propria determinazione e così danno significato opportuno ai propri fallimenti e ai propri successi; anche gli alunni con disabilità crescono e rafforzano la propria personale identità che deve poter costruirsi oltre la propria disabilità, senza negarla.

L'inclusione abbatte le differenze, allontana i presupposti di emarginazione prendendo in considerazione tutte le persone, intervenendo prima sui contesti e poi sull'individuo e trasformando la risposta specialistica in ordinaria e creando presupposti non solo di inclusione del singolo, ma di realizzazione di una società che include tutti i membri della comunità.

### 3. LO SFONDO ORGANIZZATIVO E GLI ATTORI PER L'INCLUSIONE

La presa in carico della persona con disabilità si deve basare inevitabilmente sulle fattive relazioni tra le reti istituzionali, che si dovrebbero integrare anche con l'insieme delle reti relazionali, comprese le più informali e, naturalmente, con la famiglia; al centro rimane la persona con disabilità ad indicare l'opportunità non solo di essere riferimento irrinunciabile nella strutturazione delle azioni definite e condotte, ma di ipotizzare una possibile collaborazione con la persona con disabilità stessa, protagonista di ogni scelta.

Gli apprendimenti contribuiscono a definire la persona con disabilità nel suo percorso di realizzazione e la scuola, con la collaborazione della famiglia, promuove e sostiene gli apprendimenti. Le logiche che reggono questo quadro d'insieme si legano ad un'immagine plurale del sostegno che prevede una diffusione allargata della cura, sempre condivisa.

I *sostegni* dovrebbero strutturarsi in questo sistema di relazioni per riorganizzarsi in un modello allargato e sistemico, che valuta pure l'opportunità di coinvolgere anche ambiti che necessariamente non si occupano di disabilità. Per Andrea Canevaro i sostegni si dovrebbero situare nella pluralità della realtà che egli definisce "modulazione del sostegno o dei sostegni".

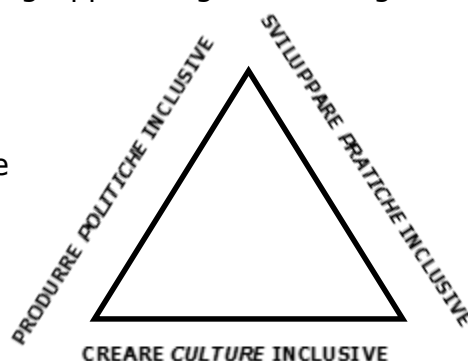
La prospettiva dei *sostegni* richiede una ridefinizione di aspetti collegati non solo alle pratiche inclusive, ma anche alle politiche e, soprattutto, alle culture inclusive.

L'*Index per l'inclusione* di Booth e Ainscow (2008) è uno strumento pensato per le scuole per avviare un'autoanalisi del proprio grado di inclusività con lo scopo, eventualmente, di apportare cambiamenti alla propria organizzazione interna affinché sia possibile garantire l'inclusione di tutti gli alunni e dei professionisti che ne fanno parte. È significativo quanto indicato da Booth e Ainscow:

"I concetti di inclusione ed esclusione vengono esplorati lungo tre dimensioni interconnesse che riguardano il miglioramento della scuola: *creare culture inclusive, produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive* [...]. Le tre dimensioni sono tutte necessarie per il potenziamento dell'inclusione a scuola, e in ogni progetto di sviluppo della scuola bisogna dare attenzione a ciascuna di esse" (Booth T. e Ainscow M., 2008, pp.116, 117).

Le tre dimensioni sono state collocate dagli autori in un triangolo (fig.1) in modo che gli aspetti culturali fossero posti alla base, per dare a questi aspetti una forte significatività perché è loro riconosciuta la potenzialità di modificare e condizionare gli altri due aspetti; le scelte collegate alle politiche inclusive racchiudono anche gli aspetti riferiti all'organizzazione che inevitabilmente si collegano alle pratiche inclusive, ma che si sostanziano negli aspetti culturali inclusivi a cui il tutto va rimandato: "È attraverso culture scolastiche inclusive che i mutamenti nelle politiche e nelle pratiche possono essere portati avanti dal gruppo insegnante e dagli alunni" (Booth T. e Ainscow M., 2008, p.117 ).

fig.1 . Le tre dimensioni dell'Index per l'inclusione



### 3.1 Il contesto familiare

L'art. 4 del Decreto Delegato 1 luglio 2015 n. 105 riconosce il contesto familiare come "soggetto giuridico titolare di responsabilità prevalente nei confronti del minore con disabilità".

Riconosce, altresì, che l'efficacia degli interventi programmati e messi in atto a favore dello studente con disabilità è legata alle modalità di collaborazione e alle possibili forme di condivisione con il contesto familiare, nel rispetto dei ruoli di tutte le figure coinvolte.

La riflessione sul rapporto scuola e famiglia si basa da una parte sull'idea che quest'ultima possa diventare risorsa per la scuola e, dall'altra, nell'ipotesi dell'aiuto che la scuola può dare alla famiglia. A quest'ultima è riconosciuto un ruolo decisivo per il contributo che può dare per uno sviluppo equilibrato e autentico del figlio o della figlia con disabilità: è necessario che dalla famiglia giungano aspirazioni equilibrate e un desiderio di apertura verso orizzonti progettuali animati da fiducia in un futuro possibile. Non sempre questa prospettiva nasce spontanea e senza ostacoli e per questo può necessitare di un'azione progettuale che preveda un accompagnamento della famiglia a cura della rete dei professionisti (compresa la scuola), delle reti amicale e sociale che sappiano condividere il progetto di sostegno alla famiglia tutta.

Alla scuola è richiesta un'azione di accompagnamento dei genitori che dovrebbero poter indirizzare il Progetto di Vita, oltre l'esperienza scolastica, prospettando con fiducia un percorso che può essere complesso e difficile, ma che non può mai condurre ad una rinuncia totale di speranza o di alternative anche tutte da inventare.

La famiglia, messa a dura prova dalla nascita del figlio o della figlia con disabilità, ha bisogno di essere riconosciuta come interlocutrice prioritaria e irrinunciabile: la famiglia è la principale 'occasione' di crescita e di costruzione dell'identità dei figli, ma deve anche essere prospettato un graduale allontanamento da essa, per lasciare il più ampio spazio possibile all'autonomia dei figli affinché si prospetti un'indipendenza di cui non esiste un'univoca modalità di realizzazione. La presenza dell'adulto non può frenare la conquista di una personale indipendenza anche quando quest'ultima può apparire non possibile; la spinta all'autonomia dovrebbe trovare sempre una sua possibile consistenza: per alcune persone con disabilità, l'espressione intenzionale della propria autonomia potrebbe consistere nell'utilizzare gli aiuti, richiamandoli *a sé* quando voluti *per sé* perché *autonomamente* ritenuti necessari. La presenza dei sostegni non può portare via spazio all'autonomia, ma la deve, piuttosto, tutelare affinché si garantisca, comunque, una condizione di benessere. Si può essere indipendenti anche quando non si è del tutto autonomi o lo si è solo in parte.

La partecipazione alle riunioni, agli incontri con gli insegnanti della classe - non esclusivamente con l'insegnante specializzato per il sostegno - potrebbero avviare opportunità di contatto con i genitori dei compagni e delle compagne e questo potrebbe facilitare l'apertura a possibili relazioni, anche nel tempo post scolastico.

Si tratta di promuovere una *genitorialità diffusa ed allargata*, che favorisca i rapporti tra i genitori, che li coinvolga in occasioni di scambio e dialogo; una genitorialità radicata su ampi rapporti dove poter condividere difficoltà, limiti, soluzioni, aspettative e recuperare competenze che possono essere inibite dalle preoccupazioni e dal dolore.

Si ritiene sempre indispensabile un'alleanza con la famiglia, ma, in particolare, quando i figli hanno una disabilità complessa o una pluridisabilità. In questi casi,

infatti, la famiglia rischia di vivere in assoluta solitudine e potrebbe risultare necessario attivare percorsi di accompagnamento abbinati a supporti psicologici e a sostegni educativi.

### **3.2 La Commissione Tecnica per l'Inclusione Scolastica**

La Commissione Tecnica per l'Inclusione Scolastica è l'organismo responsabile per l'attuazione dei percorsi di inclusione a scuola e svolge un ruolo di monitoraggio, sperimentazione, valutazione degli interventi.

La Commissione predispone annualmente il piano generale per l'inclusione degli alunni/studenti con disabilità (art.6 del Decreto Delegato 1 luglio 2015 n.105, *Normativa sul diritto all'Educazione, istruzione, formazione e inclusione scolastica delle persone con disabilità*)

La Commissione Tecnica per l'inclusione - come indicato all'art.10 delle Legge 9 settembre 2014 n. 142, *Normativa in materia di disturbi evolutivi specifici in ambito scolastico e formativo* - è composta:

- dai Dirigenti di Scuola Secondaria Superiore, di Scuola Media Inferiore, di Scuola Elementare, di Scuola dell'Infanzia, dei Servizi Socio Educativi per la Prima Infanzia;
- dal Direttore del Centro di Formazione Professionale;
- dal Direttore dell'Unità Operativa Complessa Servizio Minori;
- da due psicologi indicati dal Direttore del Servizio Minori.

La Commissione è coordinata dal Direttore dell'Unità Operativa Complessa Servizio Minori e può avvalersi di esperti.

La Commissione stabilisce:

- l'eventuale presenza di un insegnante specializzato per le attività di sostegno o personale specifico o attrezzature particolari o strumenti didattici specifici;
- l'assegnazione al plesso più idoneo;
- le metodologie di intervento e i piani di lavoro generali relativi all'inserimento.

Inoltre, la Commissione è impegnata a promuovere l'attivazione di tutte le risorse umane, professionali, didattiche e tecnologiche utili ad una piena inclusione e a sollecitare una proficua riorganizzazione dei tempi e degli spazi, nonché una didattica inclusiva, allo scopo di offrire risposte efficaci ai bisogni educativi specifici degli alunni.

### **3.3 I Servizi socio-sanitari**

Per garantire a ciascun alunno con disabilità il più alto grado di benessere e un'effettiva inclusione sociale operano, congiuntamente con le scuole, gli esperti dell'UOC Servizio Minori e gli educatori/pedagogisti del Modulo Funzionale (MF) Attività Educative.

#### **3.3.1 L'UOC Servizio Minori**

Il Servizio Minori si occupa dell'aspetto psicologico, sociale e relazionale dei minori e di persone con disabilità anche oltre il diciottesimo anno di età. Il Servizio Minori lavora in una prospettiva educativa, riabilitativa e di inclusione favorendo un

armonico sviluppo psico-fisico e, nello stesso tempo, operando in un'ottica preventiva del disagio.

Il settore clinico riabilitativo del Servizio Minori, relativamente all'ambito scolastico, si occupa di:

- diagnostica per disturbi dell'apprendimento;
- integrazione scolastica e sociale;
- problematiche psicologiche e sociali;
- attività terapeutica individuale e/o familiare;
- consulenza tecnica e formazione specialistica sulla psicologia dello sviluppo, dell'apprendimento e dell'integrazione;
- riabilitazione: logoterapia, fisioterapia, idroterapia per problematiche psicomotorie neurologiche e della comunicazione.

L'art. 8 del Decreto delegato 1 luglio 2015 n.105, riconosce al Servizio Minori un ruolo di consulenza e supporto specialistico in tutte le fasi del processo evolutivo: sulla base degli esiti diagnostici e considerate le indicazioni emergenti dal contesto familiare e scolastico, redige la Diagnosi Funzionale (eventualmente convalida, le diagnosi dei privati).

La Diagnosi Funzionale, di cui al comma 2, viene trasmessa al contesto familiare dello studente ed alle Direzioni Scolastiche di riferimento. Viene verificata annualmente ed aggiornata almeno ogni tre anni, con possibilità di integrazioni annuali sulla base di ulteriori accertamenti clinici e/o di cambiamenti nel contesto di vita del minore.

Il Servizio Minori, inoltre, provvede a progettare e, nell'ambito delle proprie competenze, a condurre interventi individualizzati, anche estesi al contesto familiare, che possono affiancarsi all'azione educativa della scuola.

### *3.3.2. Il Modulo Funzionale (MF) Attività Educative*

Il Modulo Funzionale (MF) partecipa alla mission e al sistema organizzativo dell'UOC Servizio Minori, eroga attività educative rivolte ai minori fino ai 18 anni, sulla base di un piano di intervento rivolto a rispondere ai bisogni del minore e della sua famiglia. Gli interventi educativi riguardano tutti i deficit e/o i disturbi legati allo sviluppo e afferenti all'UOC Servizio Minori.

L'MF svolge attività educative e abilitative, individuali e di gruppo, di tipo cognitivo e relazionale finalizzate all'acquisizione di competenze e a favorire l'inclusione sociale attraverso rapporti costanti con le risorse del territorio, con le agenzie educative presenti, con le famiglie, con i medici, con le scuole e con gli ambiti sociali.

## **3.4 I Gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica**

L'art. 11 della Legge 9 settembre 2014 n.142 - *Normativa in materia di Disturbi Evolutivi Specifici in ambito scolastico e formativo* - istituisce (nelle scuole di ogni ordine e grado) i Gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica con compiti consultivi e propositivi in materia di inclusione di alunni con bisogni educativi specifici. In particolare, provvedono a promuovere iniziative di sperimentazione e di innovazione metodologico-didattica e disciplinare e a favorire la continuità orizzontale e verticale degli interventi.



Partecipano agli incontri del gruppo di lavoro:

- il Dirigente Scolastico o suo delegato;
- il Presidente del Consiglio di Circolo o di Istituto;
- tre insegnanti nominati dal Collegio dei Docenti;
- l'insegnante del Centro Documentazione che svolge prevalentemente i compiti di cui all'articolo 12 della Legge 9 settembre 2014 n.142.

Ai lavori di gruppo possono partecipare, su invito, anche rappresentanti di altri ordini scolastici, del Servizio Minori e associazioni che si occupano di alunni con bisogni educativi specifici.

Compito significativo del gruppo di lavoro è favorire la continuità orizzontale e verticale delle azioni destinate agli alunni con disabilità. Il gruppo, in collaborazione con il Servizio Minori e con il supporto di altri specialisti, elabora le direzioni da adottare nel "progetto ponte" rivolto a favorire il passaggio dell'alunno con disabilità nel nuovo contesto di accoglienza, promuovendo la continuità educativa, didattica e formativa.

Tali linee progettuali dovrebbero integrarsi nel Progetto Educativo Individualizzato (PEI) e non dovrebbero essere esclusivamente collocate negli anni "ponte" e, quindi, nell'ultimo anno di ogni ordine di scuola, ma è indispensabile che l'azione di progettazione del passaggio - soprattutto dalla scuola media alla scuola superiore e poi all'Università - venga prospettata e progettata in maniera trasversale nell'azione di insegnamento (*didattica orientante*) e con azioni progettuali mirate. Il passaggio da un ordine di scuola ad un altro dovrebbe inserirsi in un più ampio disegno progettuale di accompagnamento e scoperta di sé, indirizzato a sostenere il Progetto di Vita della persona in apprendimento (art. 7 del Decreto Delegato del 1 luglio 2015, n. 105).

### **3.5 Il Dirigente Scolastico**

Il ruolo del Dirigente Scolastico si struttura su due differenti, ma intrecciati, livelli di azione: il livello culturale e quello rivolto più a facilitare, accompagnare e valutare l'organizzazione di un sistema scolastico per comprenderne il potenziale inclusivo.

Si tratta di prendere in carico la definizione, la continua ri-generazione di uno sfondo pedagogico inclusivo che necessita di essere definito collegialmente e di essere mantenuto vivo affinché possa indirizzare e dare senso all'organizzazione in coerenza con quello sfondo pedagogico stesso. Se i principi pedagogici e l'organizzazione si strutturano con coerenza reciproca è probabile che quegli stessi principi trovino spazio nell'azione didattica che gli insegnanti intendono strutturare nell'ambito della loro classe.

Al Dirigente Scolastico spetta la gestione di questo sistema di congruenze e coerenze (tra principi e pratiche) a partire dagli obiettivi, dai progetti che egli intende sostenere e promuovere, dalla scelta delle figure di sistema, dei collaboratori e dall'impegno che ciascuno - appartenente alla comunità scolastica - metterà per rispettare il quadro pedagogico condiviso (personale non docente, amministrativo ...).

### **3.6 Gli insegnanti**

L'art. 11 del Decreto Delegato n. 105 - *Corresponsabilità dell'intera comunità scolastica* - stabilisce che tutti gli adulti della sede scolastica in cui è iscritto uno

studente con disabilità, a partire dagli insegnanti del Consiglio di sezione/classe, devono impegnarsi nel percorso di inclusione.

Tra gli elementi a cui l'insegnante dovrebbe sapersi riferire, per contenere il rischio di derive solipsistiche, vi è la collegialità che delinea azioni progettuali e didattiche che si reggono sulla competenza degli insegnanti di condividere vicendevolmente l'azione di insegnamento.

*Collegialità e cooperazione* sono le risposte in grado di contrastare l'azione di delega che gli insegnanti curricolari potrebbero attivare nei confronti del collega specializzato per le attività di sostegno; è necessaria, invece, una dimensione progettuale ampia e condivisa basata su un'effettiva *collegialità e cooperazione*.

L'assenza di collegialità conduce ad una frammentazione del sapere e può costringere l'insegnante specializzato e l'alunno con disabilità ad una relazione simbiotica duale, non produttiva per nessuno, che conduce entrambi all'allontanamento dal gruppo classe.

### **3.7 I compagni**

L'apprendimento rientra, oltre che nella dimensione personale, anche in parametri di collettività: apprendere equivale anche a dover governare le proprie potenzialità e i propri limiti, nel confronto con i compagni.

L'esperienza di apprendimento diventa significativa quando permette gradualmente alla persona di definirsi e di elaborare il desiderio per conquiste successive che potrebbero apparire anche irraggiungibili, ma che spingono la persona stessa ad affrontare sfide in grado di favorire un personale senso di efficacia. Quando le esperienze di apprendimento riconducono ripetutamente, chi apprende, ad acquisire uno scarso senso di autoefficacia, si spegne, nella persona, il desiderio ad imparare e il confronto con i compagni finisce nel trasformarsi in una consapevolezza di inadeguatezza.

Se a scuola il contesto impone all'alunno con disabilità un'interazione esclusiva con l'insegnante specializzato per le attività di sostegno, si produce un ostacolo alla *partecipazione di entrambi* alla vita della classe e si sollecita una percezione della persona disabile come bisognosa di una perenne assistenza e di una inevitabile dipendenza. La classe, invece, dovrebbe essere, per tutti, il contesto nel quale sperimentare ogni giorno le proprie possibilità, percepire i propri limiti e le proprie potenzialità, rinnovare i rapporti con gli altri.

Va incoraggiato il lavoro tra coetanei attraverso un'organizzazione per gruppi cooperativi di apprendimento o il tutoring, che costituisce utili modalità alternative al rapporto esclusivo con l'insegnante specializzato e favoriscono i fattori motivazionali e attributivi (la motivazione, le convinzioni che lo studente ha di se stesso, della propria intelligenza e delle proprie abilità, il suo senso di efficacia e il significato che egli attribuisce ai propri successi e insuccessi) che la relazione con i coetanei è in grado di alimentare in maniera più significativa. Insieme alle conoscenze pregresse, agli aspetti cognitivi, a quelli strategici e a quelli emotivi i fattori motivazionali ed attributivi incidono profondamente nel processo di apprendimento ed attraverso essi la persona progressivamente nutre in sé l'idea di progredire, di crescere, di evolvere e di appartenere. Sviluppo, crescita, appartenenza sono anche aspetti costitutivi dei processi di inclusione.

L'implementazione di un contesto di apprendimento cooperativo e attivo (*metodologia laboratoriale*) prevede che l'insegnante proponga compiti e solleciti richieste che presuppongano la collaborazione reciproca tra gli alunni e gli insegnanti;

attraverso una condivisione dell'esperienza di apprendimento, il confronto e la co-costruzione si attiva una significativa partecipazione di tutti.

Il rapporto degli alunni con disabilità con i compagni di classe non può declinarsi su limitate e improvvisate interazioni, ma, piuttosto, su autentiche occasioni di scambio reciproco; la relazione tra compagni dovrebbe reggersi su un'effettiva cooperazione in compiti condivisi.

La cooperazione, nell'ambito del processo di apprendimento, diventa strategica per diffondere un'idea della relazione con il compagno con disabilità che si allontani da atteggiamenti 'buonistici' preferendo modalità relazionali naturali, solidali e arricchenti.

La combinazione *apprendimento e socializzazione* ci riporta ad un nodo centrale dell'azione inclusiva della scuola, che dipende anche dall'effettivo tempo che l'alunno con disabilità trascorre nella classe con i compagni.

Appare importante, quindi, che non solo vi siano frequenti e significative interazioni tra l'alunno con disabilità e i compagni, ma anche che queste interazioni si realizzino nell'ambito di esperienze di apprendimento, legate ai compiti scolastici e che l'alunno possa far emergere le sue competenze: si sta a scuola per imparare e chi è privato di questa possibilità rischia di essere percepito come 'fuori posto' o nel posto sbagliato e di essere, per questo, escluso.



## **4. I DOCUMENTI PER L'INCLUSIONE**

Il senso pedagogico da attribuire ai documenti progettuali circoscritti agli alunni con disabilità è quello di uscire dalla logica dell'adempimento burocratico per abbracciare piuttosto un'idea che riconosca la potenzialità dei documenti che veicolano progetti che indirizzano aperture a nuove possibilità, alla realizzazione di obiettivi che sollecitano sfide educative negli insegnanti, e per riflesso, negli alunni stessi.

### **4.1. La segnalazione**

Quando a scuola gli insegnanti individuano alunni che presentano evidenti difficoltà, sarebbe indispensabile evitare, da parte loro, di sollecitare prontamente la famiglia a recarsi al servizio sanitario per avviare l'indagine clinica. È indispensabile, individuati gli ambiti di difficoltà, predisporre interventi didattici rivolti ad approfondire lo stato degli apprendimenti dei bambini/ragazzi, e di documentare le risposte degli alunni alle proposte di recupero/rinforzo messe in atto nel breve periodo precedente alla segnalazione.

Dopo questo breve periodo di approfondimento a scuola gli insegnanti dovrebbero sollecitare, in accordo con il Dirigente Scolastico, l'invio al servizio dei soli alunni che, nonostante gli interventi predisposti, continuano a presentare le difficoltà iniziali.

I genitori consegneranno agli specialisti una relazione sintetica - a cura degli insegnanti - rivolta a declinare le difficoltà degli alunni e le risposte, di quest'ultimi, agli interventi programmati.

### **4.2 La Diagnosi Funzionale**

La Diagnosi Funzionale è il documento che accompagna gli insegnanti nella stesura del Piano Educativo Individualizzato.

La Diagnosi Funzionale è redatta dal Servizio Minori sulla base degli esiti diagnostici e delle indicazioni emergenti dal contesto familiare e scolastico. La Diagnosi Funzionale, come indicato dall'art. 8 del Decreto Delegato n.105/2015 comporta:

- a) la raccolta di dati anamnestici, clinici, familiari e sociali;
- b) l'analisi dei livelli di competenza nelle aree fondamentali dello sviluppo cognitivo, linguistico, motorio-prassico, sensoriale e dell'autonomia personale e sociale;
- c) la rilevazione di aspetti psicologici, affettivo-emotivi, relazionali e comportamentali;
- d) le indicazioni sugli obiettivi di sviluppo e di apprendimento a breve, medio e lungo termine.

La Diagnosi Funzionale viene trasmessa al contesto familiare dello studente ed alle Direzioni Scolastiche di riferimento; viene verificata annualmente ed aggiornata almeno ogni tre anni, con possibilità di integrazioni annuali sulla base di ulteriori accertamenti clinici e/o di cambiamenti nel contesto di vita del minore.

Vengono riconosciute le Diagnosi Funzionali effettuate da professionisti privati, purché convalidate dal Servizio Minori.

### 4.3 Il PEI e il suo monitoraggio

Il PEI è il documento nel quale confluiscono tutte le scelte operative e dove le molteplici azioni si sintonizzano con le caratteristiche e i bisogni dell'alunno.

La progettazione degli interventi scolastici ha lo scopo di evitare l'incertezza procedurale nell'azione di insegnamento e di contenere il rischio di procedere senza alcuna consapevolezza professionale.

I docenti, entro il primo bimestre di ogni anno scolastico, con la collaborazione del Servizio Minori (ed eventualmente di altri specialisti) e coinvolgendo il contesto familiare, elaborano un Piano Educativo Individualizzato (PEI) per lo studente con disabilità, che, sulla base dell'art. 9 del Decreto Delegato n.105/2015, deve prevedere:

- a) i traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento da perseguire nel corso dell'attività educativa e didattica;
- b) i percorsi didattici individualizzati e personalizzati, con indicazione delle specifiche metodologie e strategie di inclusione;
- c) i criteri e le forme di verifica e di valutazione.

L'art. 10 del medesimo Decreto indirizza ad un monitoraggio del PEI e stabilisce che alla fine di ogni quadrimestre i responsabili dell'elaborazione del PEI verifichino l'efficacia dei percorsi didattici intrapresi e degli interventi messi in atto dal Servizio Minori, riguardo all'alunno con disabilità, alla sezione/classe e alla comunità scolastica di appartenenza. A questo incontro intermedio parteciperanno tutti i soggetti coinvolti nella promozione degli obiettivi indicati nel PEI e la famiglia. È auspicabile la partecipazione degli stessi studenti con disabilità (scuola secondaria) agli incontri, in forza del diritto all'autodeterminazione.

Nell'art. 10, inoltre, si indica che qualora vengano rilevate, collettivamente o da parte dei singoli professionisti coinvolti nel compito di monitoraggio, difficoltà impreviste nel quadro comportamentale, di relazione o relative all'apprendimento dell'alunno, possono essere effettuate verifiche straordinarie, al di fuori dei termini temporali stabiliti. Gli esiti di queste verifiche possono essere recepiti nel PEI, tramite opportune modifiche e integrazioni, oppure confluire nella predisposizione della progettazione individualizzata del successivo anno scolastico.

La normativa fa riferimento ad uno strumento, il PEI, non limitante, ma in grado di contenere un percorso di potenziamento e di stabilire un rapporto funzionale e produttivo tra gli obiettivi predisposti per l'alunno con disabilità e quelli ipotizzati per la classe e viceversa, escludendo a priori la prospettiva dell'emarginazione della coppia insegnante specializzato per le attività di sostegno e alunno con disabilità. Per quanto appena richiamato è indispensabile che questo documento sia frutto di una progettazione condivisa nell'ambito del consiglio di classe/sezione, evitando, un'esclusiva delega della stesura ad un singolo insegnante. Tutti, insieme, gli insegnanti devono poter andare oltre la disabilità, ricercando soluzioni adeguate, promuovendo un piano educativo che sia personalizzato sui bisogni specifici di un particolare allievo e che, contemporaneamente, non perda di vista l'obiettivo di rendere significativa la sua permanenza in classe.

Una scuola intenzionata ad aprirsi ai bisogni di tutti gli alunni, nessuno escluso, è una scuola i cui insegnanti procedono attraverso un'effettiva collaborazione reciproca associata ad un inevitabile cambiamento dei loro modelli di insegnamento aperti alla flessibilità, alla disponibilità e all'adattabilità.

L'azione congiunta degli insegnanti, specializzati per il sostegno e curricolari, richiede uno studio condiviso degli obiettivi di classe per aprire almeno due possibili azioni, anche combinate tra di loro:

1. la ricerca degli obiettivi pensati per la classe e ritenuti accessibili all'alunno con disabilità;
2. l'adattamento degli obiettivi pensati per la classe per renderli accessibili all'alunno con disabilità.

È utile, inoltre, ipotizzare anche il processo inverso, quello che prevede, per tutti gli alunni o per alcuni di essi, un utilizzo degli obiettivi del Piano Educativo Individualizzato progettato per l'alunno con disabilità, per avviare momenti di rinforzo e di 'ripasso' comuni.

Il PEI dovrebbe sviluppare, indicativamente, i seguenti contenuti ritenuti essenziali:

- la sintesi del profilo di funzionamento dell'alunno nei contesti di vita, derivata: dalla Diagnosi Funzionale, dall'osservazione in aula, dagli incontri con la famiglia, dagli incontri con gli esperti;
- la descrizione sintetica dei contesti (sociali e personali) di vita dell'alunno: interessi, aspetti motivazionali, comportamento ecc.;
- l'individuazione delle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione;
- l'esposizione degli interventi integrati a cura della scuola, del servizio sanitario specialistico, del servizio sociale, della famiglia, delle associazioni, dei gruppi sportivi ecc.;
- la declinazione delle scelte progettuali: gli obiettivi (a lungo, medio e breve termine) in rapporto con le programmazioni per la classe;
- l'individuazione delle tecniche e delle risorse per l'insegnamento-apprendimento (attività, materiali, metodi ecc.);
- la descrizione delle scelte per la verifica e la valutazione del PEI.

#### **4.4 La relazione di fine anno scolastico**

Al termine dell'anno scolastico i docenti stilano una relazione in cui vengono documentati i percorsi educativo-didattici avviati ed i risultati conseguiti. La relazione viene trasmessa al contesto familiare dello studente, al Servizio Minori e ai componenti della Commissione Tecnica per l'Inclusione Scolastica.





## **5. ALTRI ASPETTI COLLEGATI ALLE AZIONI DELLA SCUOLA**

Di seguito si approfondiscono sinteticamente alcuni aspetti che riguardano l'azione inclusiva della scuola e che meritano alcune ulteriori precisazioni.

### **5.1 Il Progetto Integrato di Vita, l'orientamento e la continuità**

Il contesto scolastico può accogliere ed alimentare le aspirazioni e le prospettive future della persona con disabilità, ma è necessario che chi le sta accanto sappia pensarla ed immaginarla nel futuro.

Si tratta di accompagnare la persona con disabilità attraverso azioni di orientamento che prevedano anche possibili riformulazioni dell'azione di orientamento stesso, perché proprio queste potrebbero offrire nuovi significati e nuove direzioni ed aprire ad opportunità (anche) impensate. L'azione di orientamento si delinea come *processo* che si realizza con gradualità attraverso scelte ed imprevisti legati vicendevolmente tra di loro; gli insegnanti dovrebbero operare con l'intento di cercare e comprendere i desideri, i bisogni e le attitudini dei loro alunni, attraverso un'azione di accompagnamento che stimoli a prendere decisioni consapevoli ed autonome.

Gli insegnanti non possono assumere un atteggiamento manipolativo, non possono pensare, a priori, a percorsi e a scelte per proteggere gli alunni con disabilità, intrappolandoli con comportamenti iperprotettivi, frenando aspirazioni e sacrificando desideri; è opportuno, invece, che gli insegnanti sappiano accogliere i bisogni e i desideri di tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, sostenendoli e accompagnandoli e imparando a gestire dubbi, rischi e timori che, se non controllati, potrebbero frenare o danneggiare l'azione di sostegno.

Nel contesto scolastico, allora, l'orientamento non è ridotto a strumento per gestire i passaggi da un ordine di scuola ad un altro, oppure dalla formazione al lavoro, ma assume piuttosto un valore permanente e, per questo, non può limitarsi ad azioni collocate su frammentati momenti lungo il percorso scolastico, ma deve rientrare in una prospettiva progettuale che favorisca, sin dalla scuola dell'infanzia, una graduale presa di coscienza di sé, delle proprie caratteristiche, che devono emergere attraverso le proposte educative e formative che ogni singolo ordine di scuola offre, annualmente.

L'art. 2 del Decreto Delegato n.105/2015 - *Progetto integrato di vita* - evidenzia che il progetto debba essere definito e accompagnato da azioni sinergiche tra gli operatori delle Direzioni Scolastiche e dei Servizi socio-sanitari, in accordo con la famiglia e sentiti anche eventuali referenti di altre agenzie educative, culturali e sportive.

L'articolo sopra citato, inoltre, indica che la persona con disabilità ha il diritto di essere coinvolta e informata nella definizione e nella realizzazione del progetto d'intervento, tenendo conto dell'età, del livello di maturità e delle caratteristiche specifiche del deficit.

Tra i compiti dei Gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica, abbiamo richiamato sopra (art. 11 della Legge n.142/2014), la continuità orizzontale e verticale degli interventi in favore degli studenti con disabilità che si dovrebbe esplicitare in occasione di ogni passaggio da un ordine di scuola al successivo.

L'insieme delle relazioni viene trasmesso, alla fine di ogni ciclo di istruzione alle Direzioni Scolastiche successive per facilitare l'elaborazione del "progetto ponte".

La continuità educativa e didattica per gli studenti con disabilità è garantita da tutti gli insegnanti e dal personale della scuola e deve rientrare nelle azioni progettuali delineate nel PEI.

La continuità educativo-didattica, dunque, non è delegata al solo docente specializzato per le attività di sostegno, ma a tutto il personale scolastico che si relaziona con l'alunno o con lo studente con disabilità ed è frutto dell'azione progettuale della scuola; si esprime nel progetto didattico complessivo della scuola e nel Piano individualizzato, adottato dal Consiglio di classe.

## 5.2 La valutazione

Va distinta opportunamente la valutazione riferita alle scelte contenute in un determinato PEI riferito ad un alunno con disabilità, dalle azioni di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica promossa da una singola Direzione Scolastica.

L'art. 13 del già citato Decreto Delegato n.105/2015 - *Disposizioni sulla valutazione individualizzata* - evidenzia che lo studente con disabilità ha diritto ad una valutazione accurata, attendibile e tempestiva e che la valutazione è strettamente correlata ai traguardi di competenza e agli obiettivi che sono dichiarati nel PEI.

Il fine esclusivo della valutazione è quello di documentare i progressi e i risultati conseguiti dall'alunno durante i percorsi didattici e ha lo scopo di migliorare gli apprendimenti e accompagnare il successo formativo dello studente con disabilità.

L'articolo citato, inoltre, sostiene che le Direzioni Scolastiche dovrebbero adottare modalità e strumenti valutativi che consentano all'alunno con disabilità di dimostrare effettivamente i progressi conseguiti nell'acquisizione delle competenze cognitive, affettive e sociali rapportandole, però, alle potenzialità personali e ai livelli di apprendimento e di autonomia iniziali per evitare il diffondersi di constatazioni entitarie, immodificabili che non colgono gli effettivi cambiamenti.

Dovrebbero rientrare, invece, nel quadro della valutazione della qualità dell'inclusione scolastica delle singole scuole, i seguenti ambiti di indagine:

- la qualità dei percorsi educativi e formativi definiti ed attivati dalla scuola, in funzione delle caratteristiche specifiche degli alunni e degli studenti con disabilità;
- il livello di coinvolgimento degli insegnanti e degli altri professionisti nell'elaborazione del PEI e nell'attuazione dei processi di inclusione e di apprendimento in esso contenuti;
- la qualità delle iniziative promosse dalla scuola e finalizzate alla diffusione e condivisione degli aspetti culturali legati all'inclusione e alla valorizzazione delle competenze didattiche inclusive degli insegnanti della scuola;
- la qualità delle specifiche attività formative che la scuola promuove e che sono riferite ai temi della Pedagogia Speciale e della didattica per l'inclusione;
- il grado di accessibilità delle risorse, delle attrezzature, delle strutture e degli spazi.

### **5.3 Gli esami finali**

L'art.13 del decreto delegato n.105/2015 - *Disposizioni sulla valutazione individualizzata* -stabilisce che durante gli esami conclusivi della Scuola Media Inferiore e del ciclo secondario di istruzione, i docenti specializzati per il sostegno didattico e l'inclusione partecipano alle operazioni connesse alla predisposizione e correzione delle prove e alla formulazione del giudizio finale.

Nel medesimo articolo si indica che gli studenti con disabilità possono svolgere prove differenziate, in linea con gli interventi educativi e didattici attuati sulla base del PEI e che, in sede di esami possono essere riservati a tali studenti tempi differenziati, specifici ausili e assistenti per l'autonomia e la comunicazione.

Inoltre, con specifico riferimento agli esami conclusivi della Scuola Secondaria Superiore, gli studenti con disabilità che hanno seguito un percorso didattico differenziato e sono stati valutati dal Consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale percorso, possono sostenere prove differenziate.

### **5.4 La formazione degli insegnanti**

La competente Segreteria di Stato, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di San Marino e altre eventuali sedi universitarie, organizza Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per il sostegno didattico e l'inclusione.

Inoltre, l'art.15 del Decreto Delegato n. 105 del 1 luglio 2015 prevede che nell'ambito dei programmi di formazione in servizio del personale docente di tutti gli ordini e gradi del sistema scolastico e formativo sammarinese, inclusi i Servizi Socio-Educativi per la Prima Infanzia, è assicurata un'adeguata formazione riguardo alle tematiche connesse alla disabilità, alle metodologie inclusive e alle strategie educative e didattiche da attivare nei percorsi individualizzati e personalizzati. Tutti gli educatori e insegnanti sono tenuti, altresì, a partecipare ad incontri formativi specifici per avviare progetti di inclusione per gli alunni iscritti nelle proprie sezioni/classi.



## Bibliografia

- Armstrong, F. e Barton, L. (2007). *Policy, Experience and Change and the challenge of Inclusive Education. The Case of England*. London: Springer
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. UTET Università
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia
- Bertolini P. (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Edizioni Erickson
- Borgnolo, G. Et al. (a cura di) (2009). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. Trento: Edizioni Erickson
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Torino: UTET
- Bruner J.S. (1999). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando
- Bruner J.S. (2003). *Acts of meaning. Harvard: Harvard University Press*. (trad. it. 2003). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri
- Caldin R. (2012). *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale*. In d'Alonzo L. e Caldin R. (a cura di). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*. Napoli: Liguori
- Caldin R., Serra F. (2011) (a cura di). *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi*. Rovigo: Alberto Brigo Editore
- Caldin R. (2007 u.e.). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: CLEUP
- Canevaro (2000). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori
- Canevaro A. (1979). *Educazione e handicappati*. Firenze: La Nuova Italia
- Canevaro A. (2001). *Per una didattica speciale per l'integrazione*. In Ianes, D. *Didattica speciale per l'integrazione*. Trento: Erickson
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Centro Erickson
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson
- Canevaro A., *Dal sostegno ai sostegni, dal contesto ai contesti*. In "Rivista dell'istruzione", n. 2, marzo-aprile 2011
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson
- Canevaro, A. e Ianes, D. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson
- Canevaro, A. et al. (1993). *Fondamenti di pedagogia e didattica*. Roma: Editori Laterza
- Canevaro, A., Chierregatti, A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci Editore
- Comoglio M., Cardoso M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative Learning*. Roma: LAS
- Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. *Pari opportunità per le persone con disabilità: un Piano d'azione europeo*, COM (2003), 650 def.
- Cottini L. (2014). *Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di*

- sostegno in primo piano*. In Italian Journal of Special Education for Inclusion, II, n.2, 2014
- Cottini L. e Rosati L. (2008) (a cura di ). *Per una didattica speciale di qualità*. Perugia: Morlacchi Editore
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci
- D W. Johnson, & R. T. Johnson (1987c). *Learning together and alone*. Edgewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- D'Alessio S. (2013). *Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*. In In Meneghini R., D'Alessio S., Marra A. D., Vadalà G. e Valtellina E. *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson
- d'Alonzo L., Caldin R. (2012). (a cura di). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori
- Dainese R. (2012). *Pensare la didattica come pratica inclusiva*. Padova: CLEUP.
- Dainese R. (2012). *Sistemi scolastici e prospettive inclusive*. Padova: CLEUP
- Dainese R. (2015). *Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti. Life Project and Disability: a Process Between Orientation and Re-Orientation*. Pedagogia Oggi
- Dainese R. (2016). *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli
- Damiano E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando editore.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore
- Damiano, E. (2000). *La lingua nel sistema dei mediatori didattici*. In Camponovo, F. e Moretti, A. (acura di) *Didattica ed educazione linguistica*. Firenze: La Nuova Italia
- Dovigo F. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In Booth T., Ainscow M. *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. (pp. 7-42). Trento: Centro Erickson
- Frabboni, F. (2007). *Manuale di Didattica generale*. Roma: Editori Laterza
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele
- Gardner, H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson
- Ianes, D. (2001). *Didattica speciale per l'integrazione*. Trento: Erickson
- Johnson D. W., Johnson F. P. e Holubec E. J. (1994). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson
- Johnson David, W. e Johnson Roger, T. E e Holubec Edythe, J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson
- Ligorio, M. B. e Pontecorvo, C. (2010). (a cura di ). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere*. Pisa: Edizioni del Cerro
- Terzi L. (2011). *ICF e «approccio alle capacità» (capability) nel campo dell'istruzione*. In Dario I. e Cramerotti S. (a cura di). *Usare l'ICF nella scuola*. Trento: Erickson

- Topping, K. (1997). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza
- Vygotsky L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri
- Watson, S. M.R. e Houtz, L. E. (2006). *Bisogni educativi degli alunni stranieri nell'insegnamento/apprendimento delle scienze*. In *Difficoltà di apprendimento*, vol.11, n.4., pp.529-548
- WHO (2001). *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*. Trento: Erickson.

## **Normativa**

- ONU, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, 13 dicembre 2006.
- Legge 9 settembre 2014 N.142, *Normativa in materia di disturbi evolutivi specifici in ambito scolastico e formativo*.
- Legge 10 marzo 2015 N. 28, *Legge-Quadro per l'assistenza, l'inclusione sociale e i diritti delle persone con disabilità*.
- Decreto Delegato 1 luglio 2015 N. 105 (Ratifica Decreto Delegato 20 maggio 2015 n. 77), *Normativa sul diritto all'educazione, istruzione, formazione, e inclusione scolastica delle persone con disabilità*.