

Lo Schema di decreto legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità (378)

di Sebastiano Ortu (CESP TOSCANA)

Diversi, importanti e fortemente criticabili sono i riferimenti normativi introdotti dallo "Schema di decreto legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", numero 378 (d'ora in poi: decreto). Andiamo per ordine mettendo in evidenza gli aspetti critici per come si presentano nella successione degli articoli.

Partiamo dunque dei primi 3 comma dell'articolo 1, che definiscono i principi e le finalità. Assistiamo, come da tempo siamo abituati in documenti ministeriali di questo tipo sul tema della disabilità, a una profusione di gran belle parole, totalmente condivisibili: «l'inclusione scolastica riguarda tutti gli alunni e gli studenti [...], si realizza [...] attraverso la definizione e la condivisione del progetto inclusivo fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio [...]. È impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica». Peccato che il decreto riduca di molto il ruolo centrale della famiglia fin quasi a non considerarlo. Peccato che, mentre a parole esalta il ruolo di «tutte le componenti della comunità scolastica», in realtà la comunità scolastica maggiormente ricompensata in termini di finanziamento sia quella afferente alle scuole paritarie, le quali ad oggi hanno svolto un ruolo del tutto trascurabile, se non inesistente, nell'accoglienza e nell'azione didattica rivolta agli studenti disabili. Vedremo più avanti, quando incontreremo gli specifici articoli, in quale modo il dispositivo in realtà contraddica se stesso e i suoi fondamentali principi ispiratori.

Le contraddizioni cominciano a farsi stringenti già all'interno dei diversi commi dell'articolo 3. Il comma 2 ci ricorda che «lo Stato provvede [...] all'assegnazione [...] dei collaboratori scolastici [...] per lo svolgimento dei compiti di assistenza previsti dal profilo professionale». Ma da subito mostra assai bene quale sia la logica che sottendono gli estensori del decreto, nel momento in cui prevede la «definizione dell'organico del personale ATA, tenendo conto [...] della presenza di alunni e di studenti con disabilità **fermo restando**» però **"il limite alla dotazione organica"** che era già stato previsto dal decreto-legge 98 del 2011. Si tratta del decreto taglia-ATA, il quale stabiliva che «a decorrere dall'anno scolastico 2012/2013 le dotazioni organiche del personale docente, educativo ed ATA della scuola non devono superare la consistenza delle relative dotazioni organiche dello stesso personale determinata nell'anno scolastico 2011/2012». Gli organici ATA, dunque, devono rimanere fermi al 2011/12, cioè non possono superare la consistenza degli organici di tale anno scolastico, a prescindere da qualsiasi fattore che ne possa richiedere un aumento. A ciò si aggiunge l'aggravio di quanto previsto dalla legge di stabilità 2015, che lo ha tagliato ulteriori 200 posti. A quanto detto dobbiamo aggiungere i paletti e divieti, previsti per la nomina dei supplenti brevi, introdotti dalla legge 190/2014, che spesso rendono letteralmente impossibile lo svolgimento dei compiti propri del personale ATA. Per effetto del quale i dirigenti non possono nominare supplenti in sostituzione degli assistenti tecnici; possono nominare supplenti in sostituzione degli assistenti amministrativi solo nel caso in cui in organico di diritto ci siano meno di tre posti; non possono nominare supplenti in sostituzione dei collaboratori scolastici per i primi 7 giorni di assenza tranne che in caso di necessità. Lo schema di decreto rispetta dunque le logiche solite di aumento delle responsabilità e delle mansioni a parità di risorse economiche e umane. Chi vive nella scuola sa bene che già ora la dotazione organica degli ATA è spesso insufficiente a garantire la funzionalità minima del servizio, in un trend che vede da anni un aumento esponenziale degli alunni disabili nelle scuole (le cui

cause mediche, economiche e sociali sarebbero da approfondire, magari in un convegno CESP specifico...). Se non fosse chiaro (e facciamo un piccolo salto in avanti al comma successivo, il 3), entro 60 giorni dall'approvazione del decreto saranno indicati i nuovi criteri per il "riparto", ovvero della nuova suddivisione a parità di organico, del personale ATA in modo da rispondere alle nuove esigenze e agli ulteriori carichi, ovvero: di fronte all'aumento dei carichi di lavoro, stesso numero di assistenti, ma suddiviso diversamente. È la logica delle nozze con i fichi secchi a cui il mondo della scuola è ormai abituato da anni: tagli e ulteriore sfruttamento lavorativo nascosto dietro la retorica dei buoni propositi e dei principi altisonanti.

Ma ancora di più il comma 5 dello stesso art. 3 dà l'idea di quanto i principi dell'inclusione, del benessere degli alunni, della praticabilità della didattica, e finanche del rispetto del lavoro in classe di insegnanti di cattedra e curricolari rimangano mere enunciazioni retoriche e di fatto lettera morta. «Lo Stato provvede [...] alla costituzione delle sezioni per la scuola dell'infanzia e delle classi prime per ciascun grado di istruzione, in modo da consentire, **di norma**, la presenza di non più di **22 alunni** ove siano presenti studenti con disabilità certificata, fermo restando il numero minimo di alunni e studenti per classe, ai sensi della normativa vigente». In poche righe crolla uno dei capisaldi dell'efficacia della didattica nelle classi con alunni disabili: la possibilità di avere le condizioni di base per la costituzione di un ambiente scolastico che favorisca una didattica individualizzata in un contesto didattico collettivo. Porre un limite al numero degli alunni per classe in presenza di studenti disabili costituisce una *conditio sine qua non*. Non è possibile immaginare un contesto educativo efficace all'interno di quelle "classi-pollaio" venutesi a determinare con le sciagurate innovazioni gelminiane del decennio scorso. Il riferimento al DPR n. 81/2009 (una delle leggi, va detto, più violate della storia della Repubblica) rappresentava fino ad oggi l'unico baluardo all'imperversare delle "classi-pollaio", le classi con 30 e più alunni comprendenti inoltre 1,2,3 e anche più alunni disabili certificati. Oltre all'insegnante di cattedra. Oltre a 1, 2,3 e anche più insegnanti di sostegno compresenti all'interno dell'aula. Il citato DPR del 2009 innanzitutto stabiliva a 20 (non a 22) il numero massimo degli alunni per classe: il decreto attuale innalza di due alunni il limite massimo previsto dalla legge precedente. Ma risulta sibillina la dizione del comma nel momento in cui afferma che "**di norma**" non si possono superare i 22 alunni. Quel "di norma" in realtà è quanto di più truffaldino ci si potrebbe aspettare da una legge, che dovrebbe disporre in maniera chiara, esaustiva e non foriera di dubbi l'applicazione di un dispositivo giuridico. "Di norma" in realtà significa "quando vuoi, puoi non tener conto di questo limite". Anche il DPR precedente stabiliva «al massimo 20 di norma», ma poi aggiungeva «tranne casi eccezionali». E proprio questo piccolo cavillo, «tranne casi eccezionali», è quello che ha permesso per anni alle famiglie e alle associazioni in difesa dei disabili di vincere decine di ricorsi contro il MIUR. Tra cui i COBAS, che in Sicilia, proprio alcuni giorni fa, hanno vinto grazie alla loro avvocata di riferimento l'ennesimo ricorso che impone lo sdoppiamento di classi con più di 20 alunni in presenza gli alunni disabili proprio in base al combinato disposto di cui agli art. 5 e 9 del DPR n. 81/2009. Di fatto, se il decreto sarà approvato si lascia la libertà di creare classi pollaio in presenza di alunni disabili, e quindi di depotenziare sul nascere qualsiasi progetto didattico realmente valido.

Ma non è tutto: l'innalzamento da 20 a 22, che nasconde in realtà la "mano libera" nell'innalzamento senza limiti del numero minimo degli alunni per classe, presenta un'altra conseguenza nefasta: un assai attendibile e concreto (e neanche piccolo) taglio agli organici, in obbedienza alla regola matematica più alunni per classe – meno classi – meno insegnanti. Altri che inclusione, la regola è sempre la stessa: tagli, tagli e tagli mascherati dietro alle belle parole sulla scuola di tutti e per tutti.

Continuano ad addensarsi intorno all'art.3 comma 2 i peggiori auspici dell'impianto dello schema di delega. Il lettera e) introduce una novità della quale non si sentiva davvero il bisogno: Assegna a tutte (ma proprio tutte) le «istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione un contributo economico, parametrato al numero degli alunni e studenti con disabilità [...]». Compresa le paritarie. È vero che sin dal decennio scorso diverse leggi, mentre cominciavano a stabilire l'obbligo per le paritarie (Legge n. 62/00 e D.M. n. 83 del 10/10/2008) di accettare l'iscrizione degli alunni con disabilità pena la perdita della parità ottenuta, contemporaneamente stabilivano forme di finanziamento per

permetterne l'accoglienza. Il problema è che a oggi il ruolo delle paritarie nell'accoglienza degli alunni disabili continua a essere del tutto trascurabile. E se nel 2007 (anno in cui tali ordini di scuole cominciarono a essere remunerate finanziariamente) le cifre elargite erano esigue, assistiamo a un'escalation di contributi che, passando dalla legge n° 89/2016 (che all'art. 1 quinquies, comma 1 prevedeva che «a decorrere dall'anno 2017, è corrisposto un contributo alle scuole paritarie in proporzione agli alunni con disabilità frequentanti», ma «nel limite di spesa di 12,2 milioni di euro annui»), arriva fino all'attuale decreto che di fatto abolisce i limiti di spesa e stabilisce un contributo alle paritarie uguale a quello per le statali e dipendente esclusivamente dal numero degli studenti disabili iscritti e senza limiti di spesa: permettendo l'ennesima picconata all'art.33 della nostra Costituzione, quando afferma che «enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, **senza oneri per lo Stato**». Lo sdoganamento dei finanziamenti (finalmente "parificati" tra scuola paritaria e statale), si immagina, vedrà le scuole paritarie alla caccia dei nuovi e più cospicui contributi statali, con un conseguente cospicuo passaggio (più del poco verificatosi finora) di studenti e studentesse disabili nelle scuole paritarie. E ciò comporterà, nella mancanza assoluta di regole che stabiliscano i criteri dell'inserimento, il forte rischio che le paritarie diventino il terreno fertile per la creazione di quelle scuole e/o percorsi e/o classi differenziali, alle quali da diverse parti da qualche tempo si sente predicare la necessità del ritorno.

L'art. 4 stabilisce una volta per tutte la predominanza dell'INVALSI (e della sua perenne ossessione per la standardizzazione dei processi educativi) anche in tema di valutazione dell'inclusione. L'INVALSI di fatto strappa al GLH, nella sua attuale configurazione, quella che è una (la valutazione del lavoro didattico, appunto) delle sue innumerevoli specifiche attribuzioni. L'art. 12 c.6 della 104 («Alla elaborazione del profilo dinamico-funzionale iniziale seguono, con il concorso degli operatori delle unità sanitarie locali, della scuola e delle famiglie, verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico») è infatti soppresso. Il GLHO, diciamo subito, è quella componente fondamentale del percorso educativo dell'allievo disabile che in questo decreto risulta maggiormente svuotata delle sue prerogative. Al suo posto l'INVALSI predisporrà quadri di riferimento per la valutazione della qualità dell'inclusione all'interno dei Rapporti di autovalutazione. In perenne caccia di "criteri oggettivi", non potrà dunque valutare l'azione didattica ed educativa del docente basandosi su criteri necessariamente "imprecisi" quali l'empatia con l'alunno, il grado di mediazione didattica e culturale con il docente curricolare, la capacità di interazione con il gruppo classe, con la famiglia, con le strutture sanitarie e con il territorio in generale... Criteri labili, soggettivi, troppo "umani" e non misurabili. Che costituiscono però il succo, la sostanza professionale, il *quid* necessario al rapporto didattico ed educativo nel lavoro dell'insegnante di sostegno ancora di più che per l'insegnante curricolare. Nulla di tutto ciò nella logica invalisiana. Il buon lavoro di "inclusione" dell'insegnante singolo e dell'istituto scolastico in cui è inserito sarà invece "valutato" secondo criteri considerabili "oggettivi": ovvero la qualità del Piano di inclusione (lettera a) o meglio la capacità di compilare protocolli che soddisfano unicamente le ansie burocratiche del ministero; la capacità (lettera b) di personalizzare, individualizzare e differenziare, e non quella di far interagire, mettere in comune, rendere simile ciò che è considerato inequivocabilmente "diverso". E, nello stesso tempo, in un paradosso evidente, la capacità (lettera d), una volta portata a termine l'opera di differenziazione, di personalizzazione e di individualizzazione, di utilizzare "strumenti e criteri condivisi" (leggi omogenei, standardizzati, simili) ma **solo per la valutazione**. Rimane, altro caposaldo invalisiano, la realizzazione (lettera c) di iniziative di formazione (la centralità del "metodo" come surrogato dell'empatia, dell'esperienza e della condivisione professionale) e, buon ultimo, il grado di accessibilità e fruibilità di risorse, attrezzature e spazi. Punto, questo, che, da solo, non riuscirà a smuovere di un millimetro l'inesorabile statistica che inchioda, da anni, le scuole italiane a un inaccettabile diffusissima presenza di barriere architettoniche (71% di servizi igienici, 79% di scale e 70% di porte).

Gli articoli dal 5 al 9, in una stesura a dir poco farraginoso e assai confusa, introducono per la prima volta modifiche considerevoli alla 104 del 1992, la legge quadro dei diritti delle persone disabili. Questi

articoli stabiliscono consistenti innovazioni procedurali e sostanziali per ciò che riguardagli standard sanitari internazionali di riferimento, gli attori e i co-fattori del percorso didattico e di vita dello studente disabile, nonché la determinazione quantitativa del numero delle ore di assistenza e di sostegno. Per capire la portata delle innovazioni e dei meccanismi che determinano dobbiamo considerare i 5 articoli, con i loro commi e lettere, nel dispositivo complessivo che mettono in moto e che provo a riassumere di seguito. Seguiamo in questo caso la procedura definita nelle sue varie fasi dall'art. 7 c.2

1. Il primo passo che i genitori dovranno compiere per il diritto del proprio figlio all'inclusione scolastica è costituito da una **Domanda di accertamento della condizione di disabilità** da rivolgere all'INPS. Conformemente all'art. 5 comma 2 lettera a), un decreto del Presidente del Consiglio da emanare entro 90 giorni ne definirà i criteri, i contenuti e le modalità di redazione secondo la Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati (ICD), ovvero lo standard tuttora in uso. Apposite "Commissioni mediche", operatori sociali ed esperti (104/92 art. 4 e Decreto art. 6 c.1) produrranno successivamente il **Documento di accertamento della condizione di disabilità**.
2. La riscrittura dell'art. 12 e la soppressione degli articoli 6, 7 e 8 della 104 determinano la scomparsa della Diagnosi funzionale (DF) e del Profilo dinamico funzionale (PDF). I due documenti saranno sostituiti, secondo il comma 1 dell'art. 5 del decreto, da una "**Valutazione diagnostico-funzionale**", documento preparatorio del Pei – Piano educativo personalizzato. La Valutazione diagnostico funzionale è ancora poco specificata, poiché attende una puntuale definizione tramite il DPCM di cui sopra. Si atterrà comunque (specifica la lettera b dello stesso comma 1 dell'art. 5 del decreto) alle linee guida dell'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) secondo le categorie bio-psico-sociali care agli estimatori della (pseudo) legislazione sui BES.
 - 2.1. La stesura del documento di **Valutazione diagnostico-funzionale** si avvarrà (così ci informano i commi 1 e 2 dell'art. 6) dell'apporto ("nell'ambito delle risorse disponibili", ci mancherebbe altro...), oltre che delle Commissioni mediche che producono il Documento di accertamento della condizione di disabilità, di "un terapeuta della riabilitazione, un operatore sociale e [...] un rappresentante dell'amministrazione scolastica con specifiche competenze in materia di disabilità, nominato dall'Ufficio scolastico regionale competente per territorio e scelto tra i docenti impegnati in progetti e convenzioni di rilevanza culturale e didattica". Gli esperti, dunque, e a livelli alti. Compare per la prima volta il super-insegnante di sostegno «con specifiche competenze» e impegnato nel progettificio scolastico, frutto di quella (ultimamente tanto decantata) "evoluzione dell'insegnante di sostegno" che ha come obiettivo principale la fine dell'insegnante di sostegno.
 - 2.2. Questo bel gruppo di "esperti" potrà decidere, in seguito alla predisposizione della Valutazione diagnostico-funzionale, le tipologie e soprattutto la quantità delle prestazioni socio-sanitarie (comma 3 lettera a) dell'art. 6), ovvero il diritto e la quantificazione dell'assistenza specializzata e dell'operatore socio-sanitario. Finora le modalità e la quantificazione delle assistenze venivano definite in ambito di GLHO, in presenza cioè di tutte le parti, compresi gli insegnanti di sostegno (e i rappresentanti del – o tutto il – Consiglio di classe), e soprattutto la famiglia dello studente. Insegnanti e famiglie nella parte della definizione quantitativa delle ore di assistenza (e non solo, vedi oltre) risultano i grandi assenti, cancellati con un colpo di spugna dal Decreto. Il Gruppo di lavoro operativo con tutte le sue componenti rappresentava il cuore del "confronto tra le parti" interagenti nella definizione del quadro medico, sociale e didattico-pedagogico che fino a oggi sosteneva tutto l'impianto della specificità italiana dell'istruzione agli studenti disabili. Guarda caso viene fatto fuori nel momento della definizione quantitativa di prestazioni (assistenza specializzata e socio-sanitaria) che costano, e che già ora gli Enti concedono col contagocce e spesso solo dopo onerosi ricorsi messi in atto proprio dalle famiglie (spesso

accompagnate dagli stessi docenti) che si vedono deprivate di tale diritto. E con loro neanche il Consiglio di classe, né gli insegnanti di sostegno della classe concorrono più a tale definizione: i soggetti cioè più titolati, vincolati alle sole esigenze didattiche e umane dello studente e sganciati dalla mera logica del risparmio a tutti i costi.

3. La Valutazione diagnostico-funzionale, una volta predisposta dal gruppo di esperti, passa al **GIT – Gruppo inclusione territoriale**. Il GIT corrisponderebbe, con un'altra denominazione, ai GLIS – Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica previsti dall'art. 15 della 104. Suo sarà il potere, «sulla base della valutazione diagnostico-funzionale» (art. 6 comma 4) di stabilire «la proposta relativa alla quantificazione delle risorse di sostegno didattico». Il vecchio/nuovo organo GIT (e non si capisce come possa essere appaiato al GLIS della 104, vista le diverse composizioni e funzioni-poteri) sarà presente (art. 8 del decreto che modifica l'art. 15 della 104/92) nei territori nella quota di uno per ambito: quindi ne saranno attivi circa 300.

3.1 Il GIT, «composto da un Dirigente tecnico o un Dirigente scolastico che lo presiede, tre Dirigenti scolastici dell'ambito territoriale; due docenti, uno per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione e uno per il secondo ciclo di istruzione» ... «in qualità di organo tecnico, sulla base delle valutazioni diagnostico-funzionali, del progetto individuale e del Piano per l'inclusione trasmessi dalle singole Istituzioni scolastiche statali, propone la quantificazione delle risorse di sostegno didattico per l'inclusione da assegnare a ciascuna scuola; l'assegnazione definitiva delle predette risorse è effettuata dall'USR nell'ambito delle risorse dell'organico dell'autonomia per i posti di sostegno». Ne discende che le risorse non saranno più il frutto della concertazione del GLH ma saranno quantificate e decise dal GIT a livello di scuola (e non individuale). Sarà dunque un organo di “esperti” e dirigenti scolastici che avrà il potere unico di decidere su un passaggio – la determinazione delle ore di sostegno – cruciale della vita (scolastica e non) dello studente. Un passaggio che già vedeva contrapposte famiglie e istituzioni scolastiche e amministrative, che da anni aveva dato luogo a centinaia ricorsi stravinti dalle famiglie a causa della penuria delle ore assegnate, e che era stata la causa di reiterate condanne del MIUR per “discriminazione” degli studenti disabili. Secondo l'art. 7 della delega, che stabilisce la procedura, il PEI verrà dunque redatto “a scatola chiusa”, senza cioè sapere a quante ore di sostegno lo studente avrà diritto. Solamente in un passaggio successivo il GIT potrà decidere, in maniera totalmente autonoma e, si immagina, tendendo al risparmio delle risorse finanziarie, la quantità delle ore a cui la scuola (alla faccia dell'individualizzazione...), e non il singolo studente, ha diritto.

3.2 Di fatto la quantificazione delle ore di sostegno didattico (insieme a quelle del fabbisogno assistenziale – assistenza specialistica e operatore igienico sanitario) risulta separata dai momenti cruciali della concertazione del GLHO e dalla preparazione del piano educativo individuale. Oltre che un colpo potente ai diritti degli alunni disabili, realizzato sacrificando il rapporto 1 a 1 che aveva fino ad oggi garantito una copertura ai casi di disabilità più gravi certificati dalla legge 104 e quello alle figure di assistenti specialistici e alla comunicazione, le nuove norme prefigurano, conseguentemente, un ulteriore taglio agli organici insegnante di sostegno.

4. Ultimo passaggio, l'elaborazione del **Piano educativo individualizzato (PEI)**. La sua redazione dovrà basarsi su quanto precedentemente stabilito dalla Valutazione diagnostico funzionale e dalle proposte del GIT (art. 11). Dopo la quantificazione delle ore decisa in altra sede, la scuola redige il PEI partendo dalle risorse assegnate: il PEI non è più la fonte delle risorse. È però (e questa è l'unica altra novità) la sede in cui si definiscono anche per gli allievi disabili le modalità di partecipazione all'Alternanza scuola-lavoro.

L'articolo 10 crea una confusione incredibile sovrapponendo il Piano annuale per l'inclusione (Pai) previsto dalla (pseudo) legislazione sui BES, a un altro Piano per l'inclusione con tutto il portato di lavoro gratuito che verrà a gravare sui docenti che accetteranno di far parte della commissione che lo redigerà.

L'articolo 12 stabilisce che «i docenti assunti a tempo indeterminato sui posti di sostegno [...] nel limite dei posti vacanti e disponibili dell'organico dell'autonomia, **possono chiedere il passaggio** sui posti comuni, **trascorsi dieci anni scolastici di appartenenza nelle sezioni dei docenti per il sostegno didattico**». Si tratta, in tutta evidenza, di un obbligo che non garantisce nulla rispetto al motivo per cui verrebbe imposto: il diritto dello studente alla continuità didattica con accanto lo stesso insegnante di sostegno. A parte che si potrebbe discutere a lungo su quanto possa essere valida la continuità didattica frutto di un'imposizione dall'esterno e non di un percorso condiviso trova il docente di riferimento, lo studente e la sua famiglia. Ma anche obbligato genericamente e in questi termini all'insegnamento sul sostegno l'insegnante potrebbe cambiare ogni anno scuola e alunno. La parola continuità in questo articolo non viene neanche citata; nulla si dice della possibilità (o dell'obbligo) di accompagnare il percorso dello studente almeno per un intero ciclo scolastico. Scritta così, la norma ha il sapore della semplice, gratuita e inefficace imposizione.

Se l'obiettivo era veramente quello della continuità sarebbe bastato il comma 1 dell'articolo 16, che lega la continuità educativa didattica, tra le altre cose, al progetto educativo individualizzato: ovvero alla concertazione tra famiglia, insegnanti di sostegno e operatori, aldilà di sterili imposizioni. Al comma 3 dello stesso articolo, la possibilità anche per i supplenti annuali di poter usufruire, in nome della continuità, di un ulteriore contratto a tempo determinato per l'anno scolastico successivo a quello di prima nomina, viene di fatto resa assai difficile dal meccanismo farraginoso del reclutamento che postone questa eventualità alla disponibilità di posti in seguito le operazioni relative per il personale a tempo indeterminato. E oltretutto, l'ottica della riconferma in deroga alle norme sulla supplenza presuppone, invece che la volontà di stabilizzare, quella di alimentare un precariato appena più stabile.

Attenzione però anche al comma 2 dello stesso articolo, che dà al Dirigente la possibilità di proporre «ai docenti dell'organico dell'autonomia di svolgere anche attività di sostegno didattico, purché in possesso della specifica specializzazione». Il che consiste, nei fatti, nell'ampliamento dei poteri di gestione del personale da parte del Dirigente, che avrà mano libera nel mettere a disposizione tutti i docenti sul sostegno al di là delle scelte e motivazioni personali, e anche della continuità didattica sia sul sostegno che sulla materia; e oltretutto prefigura scelte ben precise: invece di stabilizzare l'organico di fatto, si punta a tagliarlo, usando l'organico dell'autonomia.

Un ulteriore approfondimento va fatto infine sul cambiamento dell'approccio della scuola pubblica statale non solo verso le disabilità, ma anche verso forme particolari di Disturbo specifico dell'apprendimento. Il riferimento questa volta non è più allo schema di Decreto sull'inclusione numero 378, ma a un altro Schema di Decreto, quello sulla Valutazione numero 384.

Tra le pieghe degli articoli e commi salta subito all'occhio un inaccettabile colpo inferto ai diritti di quegli alunni con disabilità che devono sostenere la prova dell'esame per l'ottenimento del diploma di licenza media. Per quanto riguarda le disabilità, l'articolo 12 nei commi 5 e 7 contiene affermazioni tanto sibilline quanto ingiustificate. Li riporto per intero per permetterne una chiara analisi.

Art. 12 c.5. «**Per lo svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, la sottocommissione**, sulla base del piano educativo individualizzato, relativo alle attività svolte, alle valutazioni effettuate e all'assistenza eventualmente prevista per l'autonomia e la comunicazione,

predisporre, se necessario, utilizzando le risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, **prove differenziate** idonee a valutare il progresso dell'alunno in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali. **Le prove differenziate se equipollenti** a quelle ordinarie, **hanno valore ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma finale**». [...]

C. 7. «Agli alunni con disabilità per i quali sono state predisposte dalla sottocommissione **prove non equipollenti** a quelle ordinarie, viene rilasciato un **attestato di credito formativo**. Tale attestato è comunque **titolo** per l'iscrizione e la frequenza della scuola secondaria di secondo grado ovvero dei corsi di istruzione e formazione professionale, **ai soli fini del riconoscimento di ulteriori crediti formativi**».

Si tratta di uno stravolgimento operato a colpi di decreto dello spirito delle leggi fin qui adottate, e soprattutto delle pratiche didattiche ed educative accolte dalla scuola pubblica statale italiana fino ad oggi. Il testo legislativo in vigore, il Decreto del Presidente della Repubblica numero 122 del 2009, all'articolo 9 comma 2, afferma che «le prove differenziate hanno valore equivalente a quelle ordinarie ai fini del superamento dell'esame e al conseguimento del diploma di licenza», e che solamente (comma 4) «agli alunni con disabilità che **non conseguono la licenza** [al di là, quindi, dell'utilizzo di prove differenziate, n.d.r.] è rilasciato un attestato di credito formativo». Il concetto di prove equipollenti non era mai stato applicato in precedenza all'esame di terza media; ma con questo decreto entrerebbe di forza stravolgendo lo spirito della legge. Come ci ricorda un approfondito studio di Flavio Fogarolo (della Federazione italiana per il superamento dell'handicap), l'esame di terza media rappresenta un'attestazione di competenze di cittadinanza, senza vincoli di obiettivi per forza riconducibili ai programmi ministeriali. Da oltre vent'anni gli studenti disabili che sono in grado di sostenere una prova d'esame, anche se con prove differenziate, conseguono un regolare diploma di licenza. Personalmente, come insegnante di sostegno, mi sento di affermare che il percorso nella scuola secondaria superiore, negli anni in cui può compiersi un processo di maturazione progressiva dello studente che può assumere caratteristiche estremamente positive sotto il profilo dell'auto-consapevolezza e dell'acquisizione personale dell'importanza dell'impegno nello studio, può riservare grandi soddisfazioni sia all'insegnante che allo studente, nel momento in cui quest'ultimo può (come spesso succede), all'interno di un percorso curricolare (il cosiddetto "percorso A"), arrivare (e meritatamente) fino al diploma di maturità.

E in questo sciagurato articolo 12 ce n'è anche (comma 12) per gli alunni con disturbi specifici di apprendimento particolarmente gravi o in comorbilità con altri disturbi o patologie. Se anche loro sosterranno prove differenziate e non equipollenti a quelle ordinarie non potranno accedere diploma di licenza ma a un semplice attestato di credito formativo. Atteggiamento estremamente duro e punitivo, questo, del tutto nuovo e inusitato all'interno della nostra legislazione per quanto riguarda i disturbi specifici.