

GdL 7: Educazione, competenze personale, accessibilità, orientamento, università

Coordinatori: Donata Pagetti Vivanti (FISH)

Raffaele Ciambrone (Ministero istruzione)

Testo del documento di sintesi dei lavori dei gruppi

Dall'8 febbraio al 24 novembre 2021 il GdL 7 dell'OND ha organizzato 10 riunioni, 4 incontri informali, 1 incontro dei sottogruppi 1 e 2, 4 audizioni (Prof.ssa Marisa Pavone, Ordinaria di didattica e pedagogia speciale, Università di Torino; prof. Luigi D'Alonzo, Ordinario di Pedagogia speciale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Avv. Salvatore Nocera, esperto di legislazione sull'inclusione scolastica, referente di FISH e AIPD; Enrico Mantegazza, referente del GdL 3 - Diritto alla Vita Adulta - dell'OND) dedicandosi alla analisi del contesto e delle criticità esistenti, anche sulla base della ricerca dei dati disponibili (1° parte del presente Rapporto) al fine di elaborare indicazioni e proposte per il loro superamento (2° parte del Rapporto). Il presente documento dovrà essere aggiornato con i dati ISTAT e ANVUR che verranno pubblicati alla fine dell'anno, e completato in alcuni dei temi affrontati, in particolare l'azione 2 relativamente all'accesso agli studi universitari e l'Azione 4 sul monitoraggio, in particolare con proposte per il monitoraggio della qualità della formazione del personale scolastico, nonché sulla specializzazione per il sostegno didattico dei docenti in servizio e sull'istituzione di una scuola di specializzazione presso le università italiane.

MIGLIORARE LA QUALITÀ DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA

PARTE 1 - CONTESTO E CRITICITÀ

PARTE 1 - CONTESTO E CRITICITÀ

Nell'anno scolastico 2019-2020 **aumenta ancora il numero di alunni con disabilità** che frequentano le scuole italiane a circa 284 mila¹ (pari al 3,3% degli iscritti), oltre 11 mila in più rispetto all'anno precedente, con un incremento percentuale, ormai costante negli anni, del 5% circa². Con riferimento alla tipologia di problema, **il più frequente è la disabilità intellettiva** (complessivamente pari al 68%) In particolare si evidenzia il Ritardo mentale (dal 9% nella scuola dell'infanzia fino al 33,8% nella scuola secondaria di 2° grado) e i disturbi dello spettro autistico o disturbi globali dello sviluppo (dal 28% nella scuola dell'infanzia al 6,6% nella secondaria di secondo grado). Tra i meno diffusi i problemi sensoriali (3,6%)³. Il 40% degli alunni con disabilità ha più di un problema di salute, più frequenti tra gli alunni con disabilità intellettiva che vivono una condizione di pluri-disabilità nel 51% dei casi⁴.

¹ Fonte: MI - DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole. Focus "I principali dati relativi agli alunni con disabilità anno scolastico 2018/2019" (30 novembre 2020)

² Idem

³ Idem

⁴ ISTAT, 6 febbraio 2020: L'Inclusione scolastica degli alunni con disabilità AS 2018.2019

Secondo l'ISTAT, nelle scuole del primo ciclo un alunno su 5 **ha limitazioni nell'autonomia**; la maggiore difficoltà per questi studenti è rappresentata dall'andare in bagno da soli (16,8%); meno frequenti le difficoltà nello spostarsi o nel mangiare (rispettivamente il 12% e il 7,6%). Nel Mezzogiorno si riscontra una maggiore presenza di alunni con limitazioni nell'autonomia rispetto alla media nazionale (22%)⁵.

Nell'a.s. 2020/21 anche gli insegnanti di sostegno sono aumentati a oltre 184.000 (184.834), con un rapporto pari a 1,49 alunni ogni insegnante di sostegno, migliore di quello pari a 2 previsto dalla Legge 244/2007 (fonte MIUR). Tuttavia **il numero di insegnanti specializzati risulta ancora insufficiente**: per svolgere attività di sostegno si selezionano dalle liste curriculari docenti che non hanno una formazione specifica nel 36% dei casi⁶ (rispetto all'organico di fatto, cioè ai docenti con contratto annuale). Ne consegue che **è privo di specializzazione un terzo degli insegnanti a tempo determinato chiamati annualmente "sul sostegno"**, ovvero circa 27.000 docenti, molti dei quali non hanno mai acquisito crediti formativi sulle tematiche inclusive.

Secondo CISL scuola, a giugno 2021, di 106.170 posti di sostegno, 30.571 erano scoperti (28,8%), di cui 19.286 nelle regioni del nord⁷. In molti casi l'assunzione di tutti i docenti specializzati presenti nella I fascia delle GPS non è stata sufficiente a coprire l'effettivo fabbisogno.

Con il decreto del 30 settembre 2011: "Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno" **per diventare insegnanti di sostegno occorre frequentare un corso di specializzazione di 60 CFU**, arrivato alla 6° edizione, che si struttura su questi parametri:

- Ore di lezioni: 270.
- Numero insegnamenti: 18.
- Ore di laboratorio: 180.
- Numero di laboratori: 10.
- Ore tirocinio diretto 150.
- Tirocini indiretti: 150.
- Tic 75.
- Totale delle ore in università: 600.

Si tratta di un percorso formativo intenso che prevede un sistema valutativo capillare e approfondito, volto a sollecitare all'impegno e allo studio per acquisire fondamentali competenze educative e didattiche speciali. Il problema di questo corso non riguarda, quindi, la sua struttura interna, ma è fortemente condizionato dalle procedure burocratiche ministeriali volte alla sua attivazione. **Se dal 2011 ad oggi il corso è arrivato solo alla**

⁵ ISTAT, 6 febbraio 2020: L'Inclusione scolastica degli alunni con disabilità AS 2018.2019

⁶ Ibidem Istat 2019-2020

⁷ Sostegno: tutti i numeri di un'emergenza. Elaborazione dei dati del Ministero elaborati da CISL Scuola - Giugno 2021.

sesta edizione, ciò è dipeso esclusivamente da questioni legate a decisioni politiche per la sua attivazione che non hanno, quasi mai, rispettato una cadenza annuale⁸.

La insufficiente specializzazione e la scarsità di docenti per il sostegno, in particolare nelle regioni del nord, in cui le università non licenziano un numero sufficiente di docenti specializzati per coprire le necessità delle scuole, **provoca diseguaglianze su base territoriale in termini di effettiva inclusione e istruzione degli alunni/e con disabilità**. Questo fenomeno è più frequente nelle regioni del Nord, dove la quota di insegnanti curricolari che svolgono attività di sostegno su incarico annuale (organico di fatto) sale al 47% mentre si riduce nel Mezzogiorno attestandosi al 21%.⁹

I profili dell'assistente alla autonomia e alla comunicazione (di cui all'articolo 13, comma 3 della Legge 104/1992), che in alcuni casi si sovrappongono, non sono delineati dalla Legge 104/92, né da altra normativa nazionale, come invece previsto dal DL66 art.3. La definizione delle modalità di gestione, dei criteri di reclutamento e della formazione del personale sono delegati agli Enti Locali attraverso **gli strumenti dell'Accordo di programma, della Convenzione o dell'Intesa**¹⁰, che **hanno spesso fallito nel garantire tempestività e continuità delle nomine degli assistenti**, per ritardi o inadempienze degli enti locali nella stipula dei contratti, laddove i titoli richiesti vanno dalla laurea in psicologia o scienze della formazione, al diploma socio-pedagogico, fino a corsi erogati a vario titolo da enti o società di formazione. **La diversificazione dei modelli regionali** a discapito dell'erogazione di un servizio di assistenza adeguato e uniforme sul territorio nazionale è un fattore di scarsa qualità del servizio di assistenza e diseguaglianza su base territoriale.

Malgrado l'aumento di docenti per il sostegno del 23,4% rispetto ad un aumento degli alunni del 7%, i bisogni degli alunni non sempre sembrano soddisfatti dall'offerta di sostegno: nell'a.s. 2016-2017 sono state emesse 500 tra ordinanze e sentenze dai vari TAR regionali, con circa 4300 ore in aumento derivanti dai provvedimenti emessi dall'autorità giudiziaria. Nel Mezzogiorno i ricorsi raggiungono una quota doppia rispetto al valore nazionale.

Stando ai dati di CISL scuola, nel 2021 oltre 12 mila insegnanti di sostegno (12.337) hanno fatto richiesta di trasferimento su posto comune, domande che sono state parzialmente accolte, producendo di fatto 4 mila **trasferimenti sul posto comune di insegnanti che si erano precedentemente specializzati sul sostegno**. Il problema ricade pesantemente e direttamente sugli alunni con disabilità o con disturbi di apprendimento tali da richiedere il sostegno. Sono loro, infatti, a subire le maggiori

⁸ Luigi D'Alonzo, Ordinario di Pedagogia speciale. Presidente della SiPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale). Delegato del Rettore per l'integrazione degli studenti con Disabilità e DSA. Direttore del CeDisMa - Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità Università Cattolica del Sacro Cuore. Audizione presso il GdL 7 OND, 2 agosto 2021

⁹ Ibidem Istat 2019-2020

¹⁰ Le forme di reclutamento degli assistenti generalmente utilizzate sono il bando da parte dell'ente locale al fine della creazione di una graduatoria interna o albo, oppure l'affidamento del servizio a cooperative sociali.

privazioni in termini di mancanza di continuità didattica.¹¹ La discontinuità riguarda sia docenti a tempo determinato, per i quali la discontinuità è la regola, ma anche quelli a tempo indeterminato, per i quali la discontinuità non dovrebbe porsi.

I meccanismi che permettono il passaggio da posto di sostegno a posto comune contribuiscono alla mancanza di docenti specializzati sul sostegno e insieme ai ritardi del reclutamento e delle nomine dei docenti anche mesi dopo l'inizio dell'anno scolastico, **e alla discontinuità didattica** per un numero significativo di alunni/e con disabilità, **che cambiano insegnante di sostegno**, non solo da un anno all'altro, ma anche nel corso dello stesso anno, a dispetto delle disposizioni dall'art. 14 del D.lgs n. 66/2017¹² e dell'articolo 396, comma 3 del T.U. sull'istruzione¹³.

Secondo l'indagine dell'ISTAT effettuata su un campione di circa 12.000 alunni, nell'a.s. 2018/2019 il 57,6% di alunni del primo ciclo ha cambiato insegnante di sostegno rispetto all'anno precedente. Il fenomeno è più frequente nelle regioni del Nord (61%), più ridotto nel Mezzogiorno (52,6%).¹⁴

Nelle scuole del primo ciclo gli alunni con disabilità che hanno limitazioni nell'autonomia passano la maggior parte del loro tempo all'interno della classe (27,6 ore settimanali) e svolgono attività didattica al di fuori della classe solo per un numero residuale di ore (2,6 ore settimanali). Tuttavia, se l'alunno presenta limitazioni più gravi, il numero di ore di didattica trascorse fuori dalla classe aumenta considerevolmente (6,4). Nel Nord, gli alunni non autonomi trascorrono fuori della classe un numero maggiore di ore (8,2) rispetto a quelli del Mezzogiorno (4,2). Nel complesso, **per gli alunni con problemi di autonomia gravi, è più alto il rischio di isolamento dal gruppo dei coetanei.**¹⁵

Benché sia riconosciuto come potente strumento d'inclusione, partecipazione attiva e condivisone, è scarsamente praticato a scuola lo **sport integrato**, per diverse ragioni. La prima è l'**insufficiente formazione** dei docenti curricolari e di sostegno sul tema; la seconda è la **scarsa ricerca** scientifica sull'efficacia delle proposte esistenti e sulla

¹¹ <https://www.tecnicaldella scuola.it/trasferimenti-scuola-primaria-nel-nord-e-fuga-dal-sostegno-e-la-continuita>

¹² Art. 14 c. 3 del dlgs n. 66/2017: "Al fine di agevolare la continuità educativa e didattica di cui al comma 1 e valutati, da parte del dirigente scolastico, l'interesse della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente e l'eventuale richiesta della famiglia, per i posti di sostegno didattico, possono essere proposti ai docenti con contratto a tempo determinato e con titolo di specializzazione per il sostegno didattico di cui all'articolo 12 ulteriori contratti a tempo determinato nell'anno scolastico successivo, ferma restando la disponibilità dei posti e le operazioni relative al personale a tempo indeterminato, nonché quanto previsto dall'articolo 1, comma 131, della citata legge n. 107 del 2015. Le modalità attuative del presente comma sono definite con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca da adottare ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della legge 23 agosto 1988, n. 400, anche apportando le necessarie modificazioni al regolamento di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 13 giugno 2007, n. 131."

¹³ Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 - Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado (s.o. G.U. n.115 del 19/5/1994) https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/normativa/allegati/dlgs160494.pdf

¹⁴ ISTAT, 6 Febbraio 2020: L'INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ | ANNO SCOLASTICO 2018-2019, <https://www.istat.it/it/files//2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf>

¹⁵ Ibidem Istat 2018-2019

sperimentazione di nuove proposte; la terza è legata **all'organizzazione dello sport a scuola**, che troppo spesso si limita a replicare l'organizzazione sportiva extrascolastica gestita dalle Federazioni del Coni e del Cip, lasciando poco spazio a proposte innovative e più inclusive.

Con l'attivazione della **Didattica a distanza (DAD)**, resa obbligatoria a partire dal 9 aprile 2020 (d.l. 8 aprile 2020, n.22) per far fronte all'emergenza sanitaria da Covid-19, **i livelli di partecipazione sono diminuiti sensibilmente: tra aprile e giugno 2020**, oltre il 23% degli alunni con disabilità (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, quota che cresce nel Mezzogiorno (29%), mentre tra gli altri studenti questa percentuale è dell'8% del totale degli iscritti. I motivi che hanno reso difficile la partecipazione alla DAD degli alunni con disabilità sono: la gravità della patologia (27%), la difficoltà dei familiari a collaborare (20%) e il disagio socio-economico (17%), difficoltà nell'adattare il Piano educativo Individualizzato (PEI) alla DAD (6%), la mancanza di strumenti tecnologici (6%) o di ausili didattici specifici (3%). Le difficoltà di carattere tecnico e organizzativo, unite alla carenza di strumenti e di supporto adeguati, hanno reso quindi la **partecipazione alla DAD più difficile per gli alunni/e con disabilità, soprattutto in presenza di gravi limitazioni**, o se appartenenti a contesti con un elevato disagio socio-economico.¹⁶

Risulta ancora **poco diffusa la formazione dei docenti in tecnologie educative specifiche** per gli alunni con disabilità, sebbene sia fondamentale per l'utilizzo corretto della strumentazione a supporto della didattica, sia in presenza sia a distanza: in una scuola su 10 nessun insegnante per il sostegno ha frequentato un corso specifico per l'utilizzo appropriato di tali tecnologie; nel 61% delle scuole soltanto alcuni docenti hanno frequentato corsi, mentre nei restanti casi (28%) tutti gli insegnanti hanno frequentato almeno un corso. L'utilizzo delle tecnologie educative da parte degli insegnanti per il sostegno non ha ancora raggiunto la massima diffusione: sono meno del 60% le scuole in cui tutti i docenti utilizzano questi strumenti.¹⁷

Il coinvolgimento della famiglia ("Parents engagement") degli studenti e la condivisione del progetto didattico ed educativo con le famiglie sono importanti non solo per l'acquisizione di informazioni sull'alunno e la continuità fra il percorso scolastico e quello seguito negli altri contesti di vita, ma anche per progettare azioni inclusive che coinvolgano tutta la classe e per garantire il successo didattico di ogni alunno (Barnes and Freude-Lagevardi, 2002). Ciononostante il 62,3% delle famiglie incontra meno di una volta al mese gli insegnanti curriculari al di fuori del Gruppo di Lavoro per l'inclusione (GLI) e una quota non trascurabile (12,2%) non ha colloqui. Più frequenti sono gli incontri tra i familiari e l'insegnante di sostegno, che per il 14,7% delle famiglie avvengono più volte al mese. Nel Mezzogiorno la collaborazione tra famiglie e insegnanti è più frequente sia per

¹⁶ ISTAT, 2 dicembre 2020: L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, a.s. 2019-2020. <https://www.istat.it/it/files//2020/12/Report-alunni-con-disabilita.pdf>

¹⁷ Ibidem Istat 2019-2020

i colloqui con l'insegnante curriculare, sia per quelli con l'insegnante per il sostegno, con cui il 45% ha almeno un incontro al mese contro il 28% circa del Centro e del Nord.¹⁸

L'integrazione del PEI nel Progetto di vita individuale risulta problematico poiché attualmente pochi bambini in età scolare dispongono di un Progetto di vita¹⁹, per le seguenti criticità:

- a. Mentre la stesura del PEI è obbligatoria per ogni alunno certificato, altrettanto non accade per il Piano di vita. Infatti la legge 328/2000, art.14, che ne ha introdotto il diritto, prevede che il Progetto di vita sia elaborato e attuato esclusivamente su richiesta dell'interessato o della famiglia nel caso dei minori. Poiché tuttavia non tutte le famiglie hanno pari livelli di consapevolezza o di risorse, la volontarietà nell'accesso al Programma di vita individuale crea diseguaglianze basate sulle condizioni socio-culturali della famiglia.
- b. Anche nel caso in cui il Progetto di vita venga richiesto seguendo la procedura corretta, raramente viene formulato dagli enti locali: per lo più la richiesta viene ignorata dalle autorità preposte, solo una minoranza l'ottiene senza fare ricorso ai tribunali competenti, che per di più non sempre danno ragione al ricorrente. Si determinano quindi ulteriori diseguaglianze su base territoriale nell'accesso a un diritto sancito non solo dalla Convenzione ONU sui Diritti delle persone con disabilità, ma anche dell'articolo 3 della Costituzione.

Per quanto riguarda l'**accessibilità**, l'art. 23 del Decreto del Presidente della Repubblica del 24 luglio 1996, n. 503²⁰ circoscriveva l'accessibilità di un edificio scolastico esclusivamente all'aula, escludendo di fatto la persona con disabilità da tutti i processi sociali ed esperienziali all'interno del mondo scolastico. Inoltre, dal momento che il DPR 503/1996 non richiede una completa accessibilità, trascura le attività didattiche svolte in luoghi diversi dall'aula, per esempio laboratori, biblioteche, mense, cortili, palestre, ecc., garantendo un'accessibilità formale ma non l'inclusione sostanziale.

L'Anagrafe degli edifici scolastici, pubblicata il 7 agosto 2015, evidenzia la necessità di realizzare un piano di adeguamento di gran parte (30-50%) degli edifici scolastici alla normativa relativa all'abbattimento delle barriere architettoniche, secondo i principi della progettazione universale, compresi i dispositivi elettronici e di emergenza in attuazione di quanto disposto dall'Articolo 1, comma 1072, della legge 27 dicembre 2017, n. 205.

Nell'anno scolastico 2019-2020 sono ancora troppe le **barriere fisiche** presenti nelle scuole italiane: solamente una scuola su tre risulta accessibile per gli alunni con disabilità motoria. Nel Nord del Paese si registrano valori superiori alla media nazionale (36% di

¹⁸ ISTAT, 6 febbraio 2020: L'Inclusione scolastica degli alunni con disabilità AS 2018.2019,

¹⁹ Una indagine sullo stato di attuazione dei Piani di Vita personalizzati a livello nazionale è stata recentemente avviata dall'Ufficio della Presidenza del Consiglio dei Ministri per mezzo di un questionario diffuso attraverso le strutture territoriali delle federazioni rappresentative delle persone con disabilità e delle associazioni ad esse aderenti.

²⁰ Decreto del Presidente della Repubblica del 24 luglio 1996, n. 503 "Regolamento recante norme per l'eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici, spazi e servizi pubblici"

scuole a norma) mentre il dato peggiora, raggiungendo i livelli più bassi, nel Mezzogiorno (27%). La mancanza di un ascensore o la presenza di un ascensore non adatto al trasporto delle persone con disabilità rappresentano le barriere più diffuse (44%). Frequenti sono anche le scuole sprovviste di bagni a norma (26%) o servoscala (interno ed esterno, 25%).

Le scuole che dispongono di tutti gli **ausili senso-percettivi** destinati a favorire l'orientamento all'interno del plesso sono appena il 2% e solo il 18% dispone di almeno un ausilio. La quota diminuisce progressivamente, passando dal 22% delle regioni del Nord al 14% di quelle del Mezzogiorno.²¹

Solo nel 12% delle scuole sono stati effettuati lavori finalizzati all'abbattimento delle barriere architettoniche nel corso dell'anno scolastico 2019-2020.²² Inoltre secondo i dati dell'Anagrafe nazionale dell'edilizia scolastica, il 17,1% delle sole scuole del primo ciclo non dispone di **palestre o strutture sportive**, percentuale che sale al 23,4% nelle regioni del sud, e al 38,4% se prendiamo in considerazione anche le scuole del secondo ciclo di istruzione²³.

Benché la scuola italiana abbia avviato un percorso di digitalizzazione "strutturale" già nel 2007, quando si è iniziato a parlare di un Piano Nazionale per la Scuola Digitale-PNSD, circa una scuola su quattro risulta **carente di postazioni informatiche** adattate alle esigenze degli alunni con disabilità, pur con notevoli differenze territoriali, con una dotazione maggiore nelle regioni del Nord. Tra le scuole che dispongono di postazioni informatiche, la collocazione in classe è ancora poco diffusa (42% delle scuole), mentre il 58% dei plessi scolastici dispone di questa strumentazione in ambienti esterni alla classe (aule per il sostegno o laboratori informatici dedicati). Ciò può essere un ostacolo all'utilizzo quotidiano dello strumento come facilitatore per la didattica in classe.

Sul territorio il Mezzogiorno presenta la più bassa quota di postazioni in classe (39%). Inoltre il 28% delle scuole con postazioni in classe dichiara che tale strumentazione è insufficiente. Il livello di questa carenza diminuisce nel Nord, dove la quota di scuole con postazioni insufficienti scende al 24%, e aumenta nel Centro e nel Mezzogiorno, dove sale rispettivamente al 29 e al 32%. Le scuole dell'infanzia che utilizzano una tecnologia specifica a supporto dell'alunno con sostegno sono il 21,5%, senza differenze territoriali rilevanti.²⁴

Le statistiche epidemiologiche hanno evidenziato da tempo una differenza di genere in vari disturbi dello sviluppo neurologico, tra cui i disturbi dello spettro autistico, la disabilità

²¹ ISTAT L'Inclusione scolastica degli alunni con disabilità, A.S. 2018-2019 06 febbraio 2020 <https://www.istat.it/it/archivio/238308>

²² ISTAT, 9 dicembre 2020: L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, a.s. 2019-2020. <https://www.istat.it/it/files//2020/12/Report-alunni-con-disabilita.pdf>

²³ PNRR, Piano Nazionale di Ripresa e resilienza, <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

²⁴ Ibidem Istat 2019-2020

intellettiva e i disturbi del comportamento e dell'attenzione. Le differenze di genere permangono nella scuola: gli alunni con disabilità sono prevalentemente maschi, 212 ogni 100 femmine.²⁵ **La condizione di disabilità acuisce le differenze di genere per tutte le tipologie di problema:** è senza titolo di studio il 17,1% delle donne contro il 9,8% degli uomini, nel resto della popolazione le quote sono rispettivamente 2% e 1,2%. La quota di persone con disabilità che hanno raggiunto i titoli di studio più elevati (diploma di scuola superiore e titoli accademici) è pari al 30,1% tra gli uomini e al 19,3% tra le donne, a fronte del 55,1% e 56,5% per il resto della popolazione. La quota di persone con disabilità che hanno raggiunto i titoli di studio più elevati (diploma di scuola superiore e titoli accademici) è pari al 30,1% tra gli uomini e al 19,3% tra le donne, a fronte del 55,1% e 56,5% per il resto della popolazione.

I dati ci informano che molti giovani che accedono al nostro sistema scolastico hanno modo di sperimentare percorsi accidentati: abbandoni, bocciature, interruzioni prolungate, trasferimenti ad altre scuole. Il **tasso di abbandono scolastico precoce** degli studenti e studentesse con disabilità è molto più elevato di quello della generalità studenti/studentesse (3,8 % nella scuola secondaria di 2° grado e dell'1.17% in quella di 1° grado). Gli alunni con disabilità privilegiano poi indirizzi formativi orientati al lavoro immediato e rinunciano di fatto a prolungare la propria formazione fino all'Università: il 49,8% è iscritto a una scuola con indirizzo professionale, contro il 20,1% del totale degli alunni.²⁶

Per quanto riguarda l'**accesso agli studi universitari**, la normativa relativa al servizio di tutoring nelle Università consente un'ampia discrezionalità di applicazione a seconda della disponibilità dichiarata di fondi²⁷. Ne risultano diseguglianze su base territoriale o interruzioni del servizio. Anche la formazione dei tutor didattici risulta disomogenea e insufficiente, in particolare per le disabilità del neuro-sviluppo, mentre nessuna formazione specifica è per lo più offerta ai tutor alla pari²⁸. Si riscontrano problemi di accessibilità dei manuali che preparano alle prove d'accesso all'università, poiché la digitalizzazione non è garantita. Non tutte le regioni hanno recepito gli standard minimi previsti nelle Linee Guida sull'orientamento, approvate in conferenza Stato – Regioni²⁹.

²⁵ ISTAT: Conoscere la Disabilità, Rapporto 3 dicembre 2019 <https://www.istat.it/it/files/2019/12/NOTA-STAMPA-RAPPORTO-DISABILITA.pdf>

²⁶ ISTAT, 6 Febbraio 2020: L'INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ | ANNO SCOLASTICO 2018-2019, <https://www.istat.it/it/files//2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf>

²⁷ Legge 28 gennaio 1999, n. 17 di modifica della L. 104/92, "Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104"

²⁸ Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 9 aprile 2001 "Disposizioni per l'uniformità di trattamento sul diritto agli studi universitari, a norma dell'art. 4 della L. 2 dicembre 1991, n. 390." All'articolo 14. (Gli interventi a favore degli studenti in situazione di handicap) specifica che "...Gli interventi di tutorato possono essere anche affidati ai «consiglieri alla pari», cioè persone con disabilità che hanno già affrontato e risolto problemi simili a quelli di coloro che vi si rivolgono per chiedere supporto". L'articolo 1 dello stesso decreto demanda alle Università la regolamentazione delle modalità di accesso ai servizi di supporto per gli studenti con disabilità, "articolati in considerazione dei diversi ostacoli posti dalle specifiche tipologie di disabilità", fra cui i servizi di tutorato

²⁹ Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente" 20 dicembre 2012, ai sensi dell'articolo 9, comma 1, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281

Inoltre tra i giovani tra 15 e 29 anni con disabilità quasi uno su due non studia o non partecipa più a un percorso di formazione, ma non è neppure impegnato in un'attività lavorativa; rientra quindi nella categoria dei Neet - Not in Education, Employment or Training. Numerosi sono i fattori che alimentano questo fenomeno che riguarda tutta la popolazione giovanile compresa in quella fascia di età e per la quale l'Italia vanta percentuali di giovani Neet molto più elevate rispetto alla media europea. Malgrado questo, la differenza con i giovani senza limitazioni, tra i quali la percentuale di Neet si attesta al 22%, mostra ancora una volta lo svantaggio delle persone con disabilità³⁰.

Al termine del ciclo scolastico, quando provano ad inserirsi nel mercato del lavoro, le persone con disabilità incontrano numerosi ostacoli, che hanno origine già durante il percorso scolastico, soprattutto per coloro che presentano gravi disabilità, che hanno maggiori difficoltà a raggiungere elevati livelli di istruzione.³¹ L'analisi della condizione occupazionale mette chiaramente in evidenza il forte svantaggio della popolazione con disabilità nel mercato del lavoro: è occupato solo il 32,1% delle persone tra i 15 e i 64 anni con limitazioni gravi contro il 59,6% delle persone senza limitazioni, nella stessa fascia di età³². In particolare, i giovani con disabilità psichica rischiano di rimanere esclusi dal sistema produttivo.

Infine le misure di contenimento della pandemia di COVID-19 hanno evidenziato la fragilità dell'**accesso all'educazione domiciliare**, non applicata agli alunni con disabilità durante la chiusura delle scuole, con grave danno per il loro percorso di apprendimento.

PARTE 2. INDICAZIONI GENERALI PER L'INTERVENTO

L'art.24 (istruzione) della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità sancisce l'obbligo per gli Stati Parti di garantire non solo l'inclusione degli alunni con disabilità nel sistema di istruzione generale, ma anche la loro effettiva istruzione, con il sostegno necessario. Il nostro sistema scolastico inclusivo ha mostrato negli anni una ferma volontà ma una scarsa capacità di includere, ovvero di adattare l'ambiente scolastico, i sostegni e le strategie d'insegnamento agli alunni con necessità educative più specifiche ed elevate, e di favorire lo sviluppo di competenze per l'inclusione sociale e lavorativa nella vita adulta.

Fra le numerose criticità persistenti e proposte di azioni dei Piani biennali precedenti disattese, il gruppo ha identificato come prioritari per rendere più efficace il processo di inclusione scolastica e sviluppato i seguenti temi:

³⁰ Corradini S., Martinez L. "Il ruolo del lavoro per le persone con disabilità – Cosa dicono i numeri". Relazione al Convegno CNUDD *Un ponte tra Università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*

³¹ ISTAT, 2019: Conoscere il mondo della disabilità, Persone, <Relazioni, Istituzioni.
<https://www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilita-1.pdf>

³² Ibidem Corradini, Martinez

- A. **Azione 1:** Migliorare la qualità dell'inclusione scolastica e dell'istruzione di alunni e studenti con disabilità attraverso il **potenziamento delle competenze del personale scolastico, con interventi di natura pedagogico-didattica sulla formazione iniziale e in servizio dei docenti**;³³
- B. **Azione 2:** Combattere l'esclusione e la dispersione scolastica precoce garantendo la **continuità** didattica, regolamentando il **servizio di istruzione domiciliare** e di scuola in ospedale svolto dagli insegnanti, promuovendo la **centralità dello sport** nel percorso formativo degli alunni e delle alunne e **l'accesso agli studi universitari** o d'istruzione terziaria (da completare con i dati ANVUR disponibili a fine 2021);
- C. **Azione 3:** **integrare il piano didattico personalizzato all'interno del più ampio progetto di vita** dell'alunno con disabilità, **coinvolgendo le famiglie** in modo strutturato e sostanziale, per migliorare l'efficacia del percorso formativo utilizzando al meglio le risorse a disposizione³⁴
- D. **Azione 4:** **Identificare gli indicatori per la qualità dell'inclusione, compresi gli esiti del percorso scolastico in termini di inclusione sociale e lavorativa, per la qualità della formazione del personale scolastico, per il monitoraggio della spesa sociale dei comuni e delle Regioni, nonché gli strumenti per i coinvolgimento di studenti/studentesse e /o le loro famiglie.** (da completare con un documento integrativo nelle prossime riunioni)
- E. **Azione 5:** adeguare gli edifici e plessi scolastici alla normativa relativa **all'abbattimento delle barriere architettoniche**³⁵, **garantire gli accomodamenti ragionevoli.**

1. Formazione del personale

La persistenza delle criticità e la complessità del sistema scolastico emerse dai dati disponibili sull'inclusione scolastica degli alunni/e con disabilità evidenziano innanzi tutto la necessità **investire nella formazione del personale scolastico** al fine di garantire il successo formativo per tutti gli allievi. In passato la soluzione per migliorare l'inclusione scolastica degli alunni e studenti con disabilità è sempre stata di tipo quantitativo, ovvero un aumento delle ore di sostegno e/o di assistenza.

Per migliorare la qualità dell'istruzione inclusiva occorre invece ovviare alla carenza di preparazione professionale attuale di insegnanti e dirigenti attraverso percorsi di formazione mirati. A tal fine, occorre prevedere forme di aggiornamento obbligatorie in orario di servizio, sia per i docenti sia per i Dirigenti scolastici che per il personale ATA,

³³ "Bisogna valorizzare la figura del docente. Per far ciò serve un investimento in formazione". Da Video intervista al Ministro Bianchi - Orizzonte Scuola Notizie
<https://www.orizzontescuola.it/bisogna-valorizzare-la-figura-del-docente-per-far-cio-serve-un-investimento-in-formazione-bianchi-risponde-ad-orizzonte-scuola-video/>
<https://www.orizzontescuola.it/bisogna-valorizzare-la-figura-del-docente-per-far-cio-serve-un-investimento-in-formazione-bianchi-risponde-ad-orizzonte-scuola-video/?fbclid=IwAR0KOieFx3YDxcjjY7hF-FPWkQt2Ny0T89-9eI3OeM0GORD3SBQc8P204Oo>

³⁴ ISTAT: Conoscere il mondo della Disabilità, 2019. <https://www.istat.it/it/files//2019/12/Disabilita-1.pdf>

³⁵ Il DM 236/89: le barriere architettoniche non sono solamente quelle fisiche, comprendono qualunque tipo di struttura, ostacolo, segnale che crei un impedimento e renda inagibile o difficilmente fruibile un luogo o un servizio.

sul tema della disabilità, come già raccomandato nel II PAB. Per far fronte alla complessità delle classi e al necessario sviluppo delle competenze sarebbe utile consentire agli studenti universitari che vorranno svolgere la professione docente, la possibilità di acquisire 60 CFU sulle tematiche inclusive speciali durante il proprio percorso di studi.³⁶

Al fine di potenziare i livelli di inclusività nell'ambito scolastico è necessario inserire nei percorsi formativi per il personale in servizio argomenti relativi alla didattica multimediale accessibile, attingendo dalle teorie e dalle prassi sviluppate da diverse discipline in materia di apprendimento multimediale e progettazione inclusiva (Universal Design for Learning³⁷) sia per il personale Docente che per il personale Tecnico.

2. Continuità didattica, accesso allo sport integrato, all'istruzione domiciliare e agli studi universitari

Per garantire la continuità didattica è necessario innanzi tutto anticipare gli adempimenti amministrativi (*es. dimensionamento, formazione delle classi e dell'organico di diritto, certificazione dei pensionamenti, mobilità e lo scorrimento delle graduatorie*) relativi alle nomine dei docenti per garantire che siano finalizzate entro il mese di agosto, coinvolgendo e coordinando gli Enti preposti, creando la interoperabilità delle piattaforme/banche dati.

In secondo luogo, è necessario superare i meccanismi che consentono il passaggio dei docenti specializzati su sostegno da posto di sostegno a posto comune e favorire la scelta consapevole della carriera di sostegno, istituendo **di classi di concorso specifiche per le attività di sostegno e la separazione delle carriere**, anche in risposta al quesito sollevato dal Comitato dei Diritti delle Persone con Disabilità³⁸ e alle raccomandazioni dei Comitati dell'ONU sulla Convenzione Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali³⁹ e sulla Convenzione sui Diritti del Fanciullo⁴⁰. Si registra nel gruppo la contrarietà a questa azione da parte della rappresentanza del sindacato CISL e dell'associazione FIABA, il comitato XVI novembre.

Occorre poi risolvere il problema del **preariato dei docenti di sostegno**, reso istituzionale dall'organico di fatto e aggravato dalla mancanza di posti di sostegno in

³⁶ Luigi D'Alonzo, Ordinario di Pedagogia speciale. Presidente della SiPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale). Delegato del Rettore per l'integrazione degli studenti con Disabilità e DSA. Direttore del CeDisMa - Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità Università Cattolica del Sacro Cuore. Audizione presso il GdL 7 OND, 2 agosto 2021.

³⁷ <http://universal-design-for-learning.blogspot.com/2016/11/cosa-e-luniversal-design-for-learning.html>
<http://universal-design-for-learning.blogspot.com/2016/11/cosa-e-luniversal-design-for-learning.html?m=1>

³⁸ UN Committee on the rights of Persons with Disabilities: List of Issues in relation to the initial report of Italy, CRPD/C/ITA/Q/1, 24 Marzo 2016: "24. Please provide information on whether all teacher education, including pre-service and in-service training, obliges learning on inclusive education as compulsory core curricula. Please explain how new laws will provide specific roles and improve the skills of all teachers, especially support teachers."

³⁹ UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights: Concluding Observations, E/C.12/ITA/CO/5, 24 ottobre 2015: "55. The Committee recommends that the State party expedite the adoption of draft law No. 2444 on inclusive education..."

⁴⁰ UN Committee on the Rights of the Child, Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Italy, 2019. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crc/pages/crcindex.aspx>

organico di diritto. L'utilizzo in organico di fatto di docenti che svolgono attività di sostegno senza specializzazione richiederebbe l'organizzazione di un corso di specializzazione con accesso dedicato, comprendente un minimo di prove attitudinali, come del resto sarebbe auspicabile per il percorso formativo di tutti i docenti.

Si auspica, inoltre, la **definizione del profilo professionale e giuridico degli assistenti** all'autonomia e alla comunicazione e dei rispettivi ruoli delle figure educanti, nel rispetto delle indicazioni inserite nel PEI, l'istituzione di **percorsi di formazione unitari** e condivisi a livello nazionale tramite accordo in conferenza unificata nonché la **stabilizzazione degli assistenti**, attraverso il meccanismo degli albi territoriali o della statizzazione.

Nella prospettiva di favorire l'inclusione degli alunni/e con disabilità, appare particolarmente importante sviluppare **programmi ed esperienze di sport integrato** (Bodini et al., 2010)⁴¹, proponendo attività di gioco sportivo in grado di favorire la partecipazione attiva di tutti gli alunni, garantendo non solo la presenza nello stesso spazio e nello stesso tempo insieme agli altri, ma anche la piena espressione e valorizzazione delle diversità di funzionamento motorio e sportivo di ciascuno all'interno di dinamiche di interazione reciproca e cooperazione e attraverso trasformazioni profonde di spazi, ruoli, compiti e materiali (Magnanini et al., 2018)⁴², necessarie per permettere a tutti di assumere ruoli e compiti adatti alle proprie abilità⁴³. Lo stesso approccio dovrebbe essere adottato nei Campionati Studenteschi, organizzati dal MIUR in collaborazione con Sport e Salute SpA, con il Comitato Italiano Paralimpico (CIP), con le Federazioni Sportive Nazionali (FSN) e le Discipline Sportive Associate (DSA) riconosciute dal CONI, con le Federazioni Sportive e Discipline Sportive riconosciute dal CIP, con le Regioni e gli Enti locali.

Nell'ambito della Missione 4, Componente 1.1, (Miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione) il PNRR, tra le altre misure legate all'istruzione, ribadisce **la centralità dello sport nel percorso formativo** dei ragazzi e delle ragazze, allo scopo di *“valorizzare ... le competenze legate all'attività motoria e sportiva nella scuola primaria, per le loro valenze trasversali e per la promozione di stili di vita salutari, al fine di **contrastare la dispersione scolastica, garantire l'inclusione sociale, favorire lo star bene con se stessi e con gli altri, scoprire e orientare le attitudini personali, per il pieno sviluppo del potenziale di ciascun individuo in armonia con quanto previsto dalle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo***

⁴¹ A Bodini, F Capellini, A Magnanini - Fondamenti teorici, metodologici e progettuali. 2010 - francoangeli.it https://www.francoangeli.it/ricerca/Scheda_libro.aspx?ID=18535

⁴² Magnanini, A., Moliterni, P., Ferraro, A., & Cioni, L. (2018). Integrated Sport: Keywords of an Inclusive Model. In PROCEEDINGS BOOK - 3rd International Eurasian Conference on Sport Education and Society (pp. 294-304). Ankara (Turkey): International Science Culture and Sport Association. https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Ferraro-4/publication/330882003_Integrated_Sport_Keywords_of_an_Inclusive_Model/links/5c59a576299bf1d14cadb935/Integrated-Sport-Keywords-of-an-Inclusive-Model.pdf

⁴³ Il sistema di regole dello sport integrato prevede l'assegnazione di ruoli di gioco differenziati a cui corrispondono relativi compiti differenziati sulla base delle diversità di funzionamento motorio e sportivo. Recentemente il gioco del Baskin, che rappresenta lo sport integrato ad oggi più diffuso, è stato inserito tra le proposte dei Campionati studenteschi.

*ciclo d'istruzione, di cui al Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 16 novembre 2012, n. 254*⁴⁴.

3. Integrare il PEI nel Progetto di Vita

Benché sia doveroso che il PEI assuma una prospettiva orientata ad ogni contesto di vita e al futuro dell'alunno con disabilità, mirando a dotarlo delle competenze utili a promuovere la sua autodeterminazione, indipendenza, inclusione e partecipazione sociale e lavorativa nella vita adulta, non solo nella scuola o nella classe, questo non può significare che un PEI così strutturato costituisca il Progetto di Vita. Questo infatti dovrebbe iniziare al momento dell'accertamento della Disabilità e proseguire per tutta la vita della persona, adattandosi all'evolvere delle sue necessità e aspirazioni. Inoltre il Progetto di Vita investe molteplici ambiti e azioni, ben più ampi del percorso d'istruzione, richiedendo l'intervento di diversi attori, istituzioni, sostegni e risorse territoriali che in parte esulano dalle competenze del sistema d'istruzione. È doveroso invece che il PEI si articoli all'interno del Progetto di Vita attraverso l'uso di strumenti di valutazione coerenti con il modello bio-psico-sociale adottato dalla classificazione ICF e un linguaggio comune che faciliti il raccordo tra i due Progetti.

Già all'esito del secondo PAB⁴⁵ si prevedeva di disgiungere la valutazione di "base" (Accertamento della disabilità) dalla valutazione "multidimensionale" volta alla predisposizione dei progetti individuali, che si presta più facilmente all'introduzione e all'applicazione di un modello bio-psico-sociale. Occorre quindi da una parte semplificare la prima fase degli accertamenti e concentrarsi invece su una valutazione multidimensionale (riconoscimento della condizione di disabilità), aiutando e supportando la persona con disabilità, quando richiesto, a riconoscere quali siano le sue condizioni disabilitanti e come quindi costruire, tenendo conto dei suoi desideri, delle sue aspettative e dei contesti che vive e vuole vivere, un percorso di vita con dei sostegni che diventano coesenziali rispetto all'esercizio di tale diritto umano.

Nella Missione 5, Componente 2⁴⁶ del PNRR è prevista una particolare Riforma, inerente la realizzazione di una "Legge Quadro sulla disabilità" viene dichiarato che la costruzione di tale riforma non può non considerare che:

- si debba partire dal riconoscimento della condizione di disabilità (come interazione negativa della persona, nella sua data condizione personale e i contesti di vita, nella misura in cui questi presentino barriere ed ostacoli per la loro piena fruizione);
- disporre poi di una valutazione multidimensionale che individui, sulla base della condizione di disabilità iniziale, quali siano gli assi di lavoro, anche in base ai desideri, le aspettative e le preferenze delle persone con disabilità;

⁴⁴ Piano Nazionale di Ripresa e resilienza, <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

⁴⁵ DPR 12 ottobre 2017

⁴⁶ "Infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore"

- arrivare ad una progettazione ben definita di progetti individuali e personalizzati (ex art. 14 Legge n. 328/00).

Perché il PEI sia effettivamente integrato nel Progetto di vita, si dovrebbe riformare l'articolo 14 della L. 328/2000 per garantire che ogni persona con disabilità accertata abbia automaticamente accesso al percorso di definizione del Progetto di vita attraverso segnalazione al PUAD da parte della "ASL/ASP/ATS" competente contestualmente all'accertamento. Il PUAD avvia tempestivamente il percorso di riconoscimento della disabilità, definizione del Progetto di vita individuale e del relativo budget di progetto.

L'approccio unitario perseguito con il metodo di lavoro del progetto individuale sarà meglio promosso dall'implementazione territoriale dei cc.dd. "Punti Unici di Accesso" specificamente dedicati alla disabilità (P.U.A.D.), che svolgono funzioni di accoglienza, di orientamento e di progettazione per l'accesso alla rete integrata dei servizi, nel rispetto delle disposizioni di cui al decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196⁴⁷, canalizzando tutte le varie necessità sociali, socio-assistenziali, socio-sanitarie e sanitarie delle persone con disabilità e procedere con una valutazione multidimensionale unitaria ad individuare come intervenire nelle varie dimensioni e di conseguenza strutturare la progettazione. Rispetto ai Punti Unici di Accesso occorre altresì far presente che nella Missione 6 del PNRR (Salute), si prevede di *"meglio strutturare i servizi sanitari e socio-sanitari di prossimità, creando un primo punto di contatto tra i cittadini ed il sistema"*.⁴⁸

4. Identificare gli indicatori per la qualità dell'inclusione, compresi gli esiti del percorso scolastico in termini di inclusione sociale e lavorativa, per la qualità della formazione del personale scolastico, per il monitoraggio della spesa sociale dei comuni e delle Regioni, nonché gli strumenti per il coinvolgimento di studenti/studentesse e /o le loro famiglie.

Rispetto alla qualità dell'inclusione scolastica si auspica l'attuazione dell'art.4 del D.lgs. n° 66/2017, mentre si propone di individuare degli indicatori per rilevare la qualità dell'inserimento sociale e lavorativo degli alunni con disabilità dopo la conclusione del loro percorso scolastico, che in ogni modo permettano di monitorare la qualità del percorso formativo della persona all'interno del proprio progetto di vita.

E' in fase di progettazione una indagine ISTAT sulle famiglie degli studenti con disabilità che farà emergere le difficoltà delle famiglie nella conduzione della propria vita quotidiana e nella sezione specifica sull'inclusione scolastica alcune valutazioni qualitative su specifici aspetti dell'inclusione e della realizzazione del PEI e del piano di vita individuale.

Proposte del gruppo per il prossimo programma biennale di azione

⁴⁷ Decreto Legislativo 30 giugno 2003, n.196 recante il "Codice in materia di protezione dei dati personali". (in S.O n. 123 alla G.U. 29 luglio 2003, n. 174). <https://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/9042678>

⁴⁸ Piano Nazionale di Ripresa e resilienza, <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

AZIONE 1. Migliorare la qualità dell'inclusione scolastica e dell'istruzione di alunni e studenti con disabilità attraverso il potenziamento delle competenze del personale scolastico, con interventi di natura pedagogico-didattica e normativa sulla formazione iniziale e in orario di servizio dei docenti e la definizione dei profili e dei percorsi di formazione degli assistenti alla autonomia e alla Comunicazione.

Negli anni passati un congruo numero di insegnanti, circa 11.000, ha potuto accedere a Master finanziati dal Ministero, dedicati alle tematiche pedagogico speciali, sull'Autismo, sull'ADHD, sulle disabilità intellettive, sulle disabilità sensoriali e sui DSA. L'esperienza è stata positiva e rappresenta una buona pratica da ampliare e consolidare. ⁴⁹

1.1 Proposte Didattico – Pedagogiche

1.1.1 Formazione iniziale per la scuola primaria.

Alla luce del DM 66/2017 si evince che nel quinquennio abilitante siano previsti i 31 CFU già esistenti + 60 CFU da acquisire sempre nei cinque anni di corso per un totale di 91 CFU. Grazie a questo in futuro avremo certamente insegnanti preparati ad affrontare le sfide educative e le difficoltà sempre più marcate degli allievi.

1.1.2 Formazione iniziale per la scuola secondaria.

Occorre rendere altrettanto solida la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado con l'acquisizione di 60 CFU su tematiche inclusive. Questi 60 CFU, compresi i 6 CFU già previsti per l'acquisizione dei 24 crediti utili per l'accesso ai concorsi, potranno essere acquisiti anche come insegnamenti aggiuntivi durante il percorso del corso di laurea triennale e biennale magistrale o potranno essere acquisiti dopo la laurea magistrale.

1.1.3 Corso di specializzazione sul sostegno.

60 CFU sulle tematiche inclusive speciali.

1.1.4 Scuola di specializzazione sulla formazione inclusiva.

La scuola di specializzazione sulla formazione inclusiva può essere la via d'uscita per la formazione inclusiva degli insegnanti, perché darebbe **continuità, la certezza dei tempi per i corsi** e permetterebbe un **ampliamento consistente del numero dei docenti specializzati** sul sostegno, avendo ogni università l'opportunità di istituire una struttura permanente di qualificazione avanzata ed innovativa.

1.1.5 Formazione in servizio del personale docente.

⁴⁹ Luigi D'Alonzo, Ordinario di Pedagogia speciale. Presidente della SiPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale). Delegato del Rettore per l'integrazione degli studenti con Disabilità e DSA. Direttore del CeDisMa - Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità Università Cattolica del Sacro Cuore. Audizione presso il GdL 7 OND, 2 agosto 2021

Il DM 188 del 21.6.2021⁵⁰ ha dato attuazione all'art. 1, comma 961, della legge di Bilancio 2021 che delinea per l'anno 2021 un sistema formativo che garantisca una conoscenza di base relativa alle tematiche inclusive per il **personale docente non specializzato su sostegno e impegnato nelle classi con alunni con disabilità**. E' auspicabile che una preparazione di base di questo tipo sia regolarmente attuata in orario di servizio sin dai primi anni dei percorsi di inclusione e costituisca uno strumento di lavoro strutturale per rispondere alle necessità educative di tutti gli alunni, in un'ottica di piena inclusione e a garanzia del principio di contitolarità nella presa in carico dell'alunno stesso.⁵¹

1.1.6 **Formazione del personale docente sul tema dello sport integrato a scuola.**

Si propone il seguente percorso formativo:

- Modulo 1: Sport e disabilità: analisi generale delle diverse disabilità, approfondimenti sulle tipologie più frequenti di funzionamenti motori e orientamenti generali verso le proposte sportive esistenti.
- Modulo 2: Principi, strumenti e metodi dello sport integrato con focus sulla trasformazione di spazi, materiali, ruoli e compiti.
- Modulo 3: Buone prassi di sport integrato: attività laboratoriale pratica in palestra con esperienze dirette di proposte sportive esistenti (es. Baskin) e sperimentazione di nuove proposte.

1.1.7 Inserire nei percorsi formativi per il personale in servizio, argomenti relativi alla didattica multimediale accessibile.

1.2 Proposte normative:

Istituzione di **percorsi di formazione iniziale e obbligatoria in orario di servizio**, del personale scolastico, in particolare dei docenti curricolari e di sostegno, sulle strategie educative appropriate, ovvero basate sull'evidenza di efficacia, adeguate alle necessità educative degli alunni/e con disabilità, **riconsiderando e possibilmente semplificando il Decreto 59/2017⁵²** che prevedeva:

- svolgimento dei **tre anni di formazione d'insegnamento e tirocinio a spese dello stato prima dell'abilitazione;**

⁵⁰ Ai sensi del comma 961, art. 1 della legge 30 dicembre 2020, n 178 ,

⁵¹ Ministero dell'Istruzione:, 2021-09-nota-27622 Formazione-inclusione Formazione del personale docente ai fini dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Legge 30 dicembre 2020, n. 178, art. 1, comma 961, m_pi.AOODGPER. Registro Ufficiale.U.0027622.06-09-2021

⁵² Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59 Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00067)
(GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23)
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>

- **60 crediti di specializzazione** per qualunque disciplina, compresa l'inclusione, seguiti nel II anno da **supplenze brevi** e nel III anno da supplenze lunghe;
- **l'aumento sostanziale dei crediti formativi per i docenti curricolari;**
- **omogeneizzare la formazione iniziale** universitaria dei docenti sulle tematiche inclusive speciali, **rendendo coerente e uniforme il piano formativo dei 24 CFU.**
- dare attuazione all'art. 13 del d.lgs. 66/2017 inerente la formazione del personale ATA e dei Dirigenti Scolastici in tema di inclusione scolastica;
- riattivare il finanziamento delle posizioni economiche per il personale ATA;
- istituire un sistema di formazione obbligatoria in orario di servizio che garantisca una conoscenza di base relativa alle tematiche inclusive per il **personale docente non specializzato sul sostegno e impegnato nelle classi con alunni con disabilità;**
- **adozione di programmi di formazione sullo sport inclusivo e le tecnologie della didattica universale** nel percorso formativo dei docenti.

AZIONE 2: Combattere l'esclusione e la dispersione scolastica precoce garantendo la continuità didattica, regolamentando il servizio di istruzione domiciliare e di scuola in ospedale svolto dagli insegnanti, garantendo l'accesso agli studi universitari o d'istruzione terziaria.

Per favorire la continuità didattica sono necessarie le seguenti azioni:

- **adeguamento della tempistica delle operazioni amministrative** (es. dimensionamento, formazione delle classi e dell'organico di diritto, certificazione dei pensionamenti, mobilità e lo scorrimento delle graduatorie) da cui dipende la tempistica delle nomine, coinvolgendo e coordinando gli Enti preposti, creando la interoperabilità delle piattaforme/banche dati, in modo che le nomine siano concluse entro il mese di agosto;
- **separazione delle classi di concorso e delle carriere** di docenti curricolari e di sostegno, che sia frutto di una scelta professionale fin dall'inizio. *Su questo punto si registra il disaccordo di: CISL scuola, FIABA e Comitato XVI Novembre;*
- **definizione** a livello nazionale, di concerto con regioni ed enti locali, **dei profili professionali, dei percorsi formativi e dei criteri di reclutamento degli assistenti AEC**, all'autonomia e alla comunicazione;
- **regolamentazione del servizio di istruzione domiciliare** e di scuola in ospedale svolto dagli insegnanti, superando la logica volontaria e anche adeguando il CCNL.

AZIONE 3: Inserire il piano didattico personalizzato all'interno del più ampio progetto di vita dell'alunno con disabilità

Al fine di integrare effettivamente il PEI con il Progetto di vita, sono necessarie le seguenti azioni:

- a. riformare l'articolo 14 della L. 328/2000 per garantire che ogni persona con disabilità accertata abbia automaticamente accesso al Piano di vita attraverso una semplice segnalazione ai cc.dd. "Punti Unici di Accesso" dedicati alla disabilità, (P.U.A.D.) al momento dell'accertamento e l'avvio da parte del PUAD del percorso di riconoscimento della condizione di disabilità, di definizione del Progetto di vita individuale e del budget di progetto.
- b. Attivare modalità e strumenti del Riconoscimento della Condizione di disabilità, disgiunto dall'Accertamento della disabilità, attraverso una valutazione "multidimensionale" secondo un modello bio-psico-sociale, volta alla predisposizione dei progetti individuali;
- c. Predisporre linee guida per tutto il territorio nazionale per l'elaborazione del progetto di vita individuale ex art. 14 Legge n. 328/2000;
- d. Definire modalità e strumenti per l'integrazione e l'articolazione del PEI nel Programma individuale di vita, garantendo la partecipazione attiva della persona interessata o di chi la rappresenta e/o ne sostiene le decisioni, nonché di tutti gli attori coinvolti.
- e. Istituire i Punti Unici di Accesso per la Disabilità (PUAD) attraverso i quali canalizzare tutte le varie necessità sociali, socio-assistenziali, socio-sanitarie, sanitarie ed educative delle persone con disabilità e procedere con una valutazione multidimensionale unitaria ad individuare come intervenire nelle varie dimensioni e di conseguenza strutturare la progettazione)

AZIONE 4: Identificare e adottare indicatori per il monitoraggio della qualità dell'inclusione, compresi gli esiti del percorso scolastico in termini di inclusione sociale e lavorativa⁵³, per la qualità della formazione del personale scolastico, per il monitoraggio della spesa sociale dei comuni e delle Regioni, nonché gli strumenti per i coinvolgimento di studenti/studentesse e /o le loro famiglie.

Alla luce delle richieste contenute nell'art. 4 del DLgs n. 66/2017, aggiornato dal decreto 96/2019, risulta prioritario definire opportune modalità di valutazione dell'inclusione scolastica, al fine di garantire livelli di qualità, non solo per quanto riguarda i processi di implementazione ma anche in relazione agli esiti dell'inclusione.⁵⁴

E' necessario sviluppare sistemi di **monitoraggio** più sofisticati:

- per registrare una serie di esiti educativi (risultati, progresso verso altre esperienze formative, risultati occupazionali, ecc.), a livello di singolo studente , in grado di collegare i dati relativi agli esiti con i dati sul contesto e sulle esperienze educative degli studenti;⁵⁵

⁵³ Ibidem

⁵⁴Dario Ianes, Silvia Dell'Anna: Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. In L'integrazione scolastica e sociale Vol. 19, n. 1, febbraio 2020 Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2020.

⁵⁵ Ibidem

- per identificare ed analizzare i rischi e processi alla base dell'allontanamento, abbandono e ritiro scolastico al fine di informare le azioni associate alla prevenzione e all'intervento;
- per fornire indicazioni sul più ampio contesto sociale degli studenti;⁵⁶
- per valutare la coerenza e adeguatezza della spesa sociale dei comuni ed Enti Locali.

AZIONE 5: Migliorare l'accessibilità delle scuole e garantire gli accomodamenti ragionevoli.

L'accessibilità dei locali non deve essere considerata come un elemento accessorio da attuare solo se c'è bisogno, ma deve consentire agli alunni di usufruire, tutti in contemporanea e in sicurezza, degli spazi comuni di apprendimento e di pratica sportiva. Massima attenzione deve essere dedicata al miglioramento dell'accessibilità dell'ambiente scolastico (spazi, arredi, attrezzature, supporti didattici, ecc.) e a favorire la comunicazione accessibile tenendo in considerazione le esigenze e caratteristiche di tutti gli studenti a partire da quelli con disabilità.

Gli interventi finanziati dovrebbero rispettare l'obbligo di **applicare la normativa relativa all'abbattimento delle barriere architettoniche in conformità con i principi della Progettazione Universale** nella costruzione o ristrutturazione degli edifici e plessi scolastici, finalizzando la sua azione all'inclusione sociale e all'uguaglianza nel rispetto della diversità umana, attenta ai bisogni, alle esigenze e ai desideri delle persone.

Per rendere una scuola accessibile e inclusiva oltre la normativa vigente occorre garantire:

- l'accesso a tutti i locali che permettono la socialità dell'alunno (cortile, mensa, ecc.);
- l'accesso ai laboratori e la fruibilità delle strumentazioni al loro interno per le persone con disabilità motorie, sensoriali e cognitive;
- l'accesso alla palestra e ai locali annessi (spogliatoio, bagno, ecc.) e l'idoneità delle attrezzature per lo svolgimento delle attività da parte di tutti gli alunni e le alunne;
- che i titolari di scuolabus e pullman Gran Turismo per le gite scolastiche che partecipano alle Gare d'Appalto possiedano i requisiti per il trasporto di alunni con disabilità. In tal modo saranno superate le distinzioni tra alunni e si otterrà un vantaggio anche di tipo economico. Nello specifico, per quanto riguarda il servizio di trasporto pullman Gran Turismo, per i viaggi di istruzione, è essenziale che le società appaltanti siano in possesso dei requisiti e rispetto quanto stabilito dal Reg. UE n. 181/2011, e relativi allegati, in merito all'accessibilità e alla formazione del personale in tema di disabilità;
- la compatibilità dei testi, dei computer, delle lavagne per consentire la lettura e la scrittura;

⁵⁶ European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Abbandono scolastico precoce e studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali, Rapporto sommario finale. 2017

- di evitare la risoluzione dei problemi legati all'inaccessibilità degli ambienti scolastici con percorsi differenziati per chi ha una disabilità (es. utilizzo di un'entrata secondaria);
- accorgimenti visivi-tattili che favoriscano l'orientamento all'interno dei complessi scolastici.

Inoltre è necessario e urgente attuare la modifica della L. 104/92, già prevista nei precedenti Programmi d'Azione, per introdurre nella legislazione corrente il termine di accomodamento ragionevole e la sua definizione. *In merito a questo punto si registra il disaccordo di ANGLAT.*

Restano da definire nei prossimi incontri le proposte relative all'AZIONE 6, Monitoraggio