

Il Decreto Interministeriale 182 del 29 dicembre 2020

Le principali novità nella normativa per l’inclusione
di Fabio Zanardelli

Introduzione

- Dopo molte attese e rinvii, è stato pubblicato in questi giorni il nuovo assetto normativo per l’inclusione scolastica degli alunni con disabilità, che integra alcune criticità ancora presenti nel D.Lgs 66/2017 anche alla luce delle modifiche apportate dal più recente D.Lgs 96/2019. Il Decreto Interministeriale n.182 del 29 dicembre 2020, emanato in seguito all’intesa tra Ministero dell’Istruzione e Ministero dell’Economia e delle Finanze, si prefigge di chiarire i criteri di composizione e l’azione dei gruppi di lavoro operativi per l’inclusione (GLO) e, in particolare, di uniformare a livello nazionale le modalità di redazione dei Piani Educativi Individualizzati (PEI).
- Il nuovo impianto normativo comprende il Decreto citato con i relativi allegati e note di chiarimento, più precisamente:
- I nuovi modelli di PEI per ciascun ordine e grado di istruzione, vale a dire per la scuola dell’infanzia (Allegato A1), per la scuola primaria (Allegato A2) e per la scuola secondaria di primo grado (Allegato A3) e per la scuola secondaria di secondo grado (Allegato A4)
 - Le (tanto attese) Linee Guida per la stesura dei PEI (Allegato B)
 - Una scheda di individuazione relativa al cosiddetto “debito di funzionamento” (Allegato C), cioè alle persistenti criticità di funzionamento dell’alunno che necessitano di ulteriori strategie di intervento per la loro risoluzione
 - Una tabella per l’individuazione delle risorse per il sostegno didattico (Allegato C1)
 - La nota ministeriale n. 40 del 13 gennaio 2021

Oltre alla pubblicazione in Gazzetta Ufficiale, questo nuovo provvedimento legislativo può contare su una sezione dedicata, in costante aggiornamento, all’interno del sito del Ministero dell’istruzione, comprendente

- I collegamenti alla normativa citata e ai relativi allegati e chiarimenti
- Una sezione di prossima pubblicazione destinata a contenere i documenti di accompagnamento
- Una sezione in fase di elaborazione adibita ad ospitare le attività di formazione necessarie all’aggiornamento sulle nuove modalità operative

- una sezione in aggiornamento relativa alle domande frequenti

Questo contributo intende prendere un breve esame della struttura e contenuto del decreto, con riferimento anche alle misure di transizione e di raccordo con la situazione precedente, per poi concentrarsi sull’individuazione delle principali novità introdotte, dei punti di forza e delle criticità riscontrabili nel nuovo assetto normativo.

Infine, si proporrà un bilancio provvisorio su questo nuovo e indubbiamente importante capitolo sulla normativa, in costante evoluzione, in tema di inclusione scolastica.

Struttura e contenuto

- Il testo del Decreto consta in totale di 21 articoli, che si possono raggruppare, per comodità espositiva, nelle seguenti sezioni tematiche:
- Parte 1 (artt. 1-2)** _ Finalità del decreto e criteri generali di formulazione del PEI;
 - Parte 2 (artt. 3-4)** _ Composizione e Funzionamento del GLO, il gruppo di lavoro operativo per l’inclusione responsabile della stesura del PEI, interno a ciascuna istituzione scolastica e individuato dalle modifiche all’art. 9 del D.Lgs 66/2017 apportate dal D.Lgs 96/2019 (art. 8, commi 8-9-10-11). Il decreto interministeriale ne precisa funzioni, composizione, nomina e modalità operative, integrando un’importante lacuna della normativa precedente;
 - Parte 3 (artt. 5-6)** _ Raccordo del PEI con il Profilo di Funzionamento e con il Progetto individuale (artt. 5-6);
 - Parte 4 (artt. 7-18)** _ Indicazioni operative per la progettazione di interventi integrati e la stesura del PEI da parte del gruppo di lavoro (artt. 7-18). Questa sezione, la più ricca di novità, sarà oggetto di particolare attenzione per la puntualità del testo normativo e la portata delle novità introdotte.
 - Parte 5 (artt. 19-21)** _ Nuovi modelli di PEI, Linee Guida e Norme transitorie Prima di analizzare le principali novità introdotte, si ritiene opportuno prendere in esame le misure di raccordo con la situazione attuale per mettere in luce la volontà di un passaggio deciso, ma non drastico, alle nuove disposizioni.

Norme transitorie – Entrata in vigore e misure di raccordo

Il documento specifica che le nuove disposizioni entreranno in vigore a partire dall’a.s. 2020-2021, pertanto nel corso dell’attuale anno scolastico rimangono in uso i PEI elaborati dalle singole istituzioni scolastiche o reti di scuole al fine di consentire alle istituzioni di adeguarsi alle nuove disposizioni normative (D.I. 182/2020, art. 21, c.2); la revisione dei modelli di PEI è prevista al termine dell’anno scolastico in corso (D.I. 182/2020, art. 21, c. 4). Si ritiene importante precisare che la normativa prevede già un margine di flessibilità che contempla il dialogo con le singole istituzioni scolastiche: al termine dell’anno scolastico 2020-2021, infatti, è ammessa la possibilità di un’eventuale integrazione e/o modifica dei modelli di PEI proposti sulla base delle osservazioni pervenute dalle istituzioni scolastiche (D.I. 182/2020, art. 21, c. 2). Inoltre, è previsto un aggiornamento dei modelli con cadenza almeno triennale (D.I. 182/2020, art. 21, c. 4), indice di una normativa aperta al confronto con le nuove esigenze della progettazione educativa e didattica e con la futura evoluzione della cultura dell’inclusione scolastica.

Le principali novità introdotte

In questa sezione, dedicata alle principali novità introdotte dal decreto, le citazioni degli articoli e dei commi fanno riferimento, salvo diversa indicazione, al Decreto Interministeriale in esame.

Si ritiene opportuno osservare, in via preliminare, che il testo normativo, dato il suo carattere tecnico, contiene molte sigle specifiche, che trovano tutte spiegazione all’interno del decreto stesso (art. 1, c. 3, lettere a-k). Questo accorgimento è degno di nota in quanto indice della volontà di trasparenza e precisione che permea tutto il testo normativo in esame. Per completezza e comodità di lettura, nella seguente sezione verranno riportate, in occasione della prima citazione, le sigle e il relativo significato per esteso.

Il decreto introduce notevoli novità in merito a due tematiche principali:

- Composizione e modalità organizzative ed operative del GLO (gruppo di lavoro operativo per l’inclusione)
- Criteri, tempistiche e modalità di stesura del PEI (Piano Educativo Individualizzato)

Composizione e Funzionamento del GLO (artt. 3-4)

- Proprio dal GLO è opportuno iniziare l’analisi.
- Il decreto riporta la composizione del gruppo di lavoro operativo per l’inclusione entro i primi quattro commi dell’art. 3, in modo sostanzialmente coerente con il D.Lgs 66/2017 art. 9, come modificato dal D.Lgs. 96/2019, commi 8-9-10-11. Esso è composto dal consiglio di classe o team docenti, compresi gli insegnanti di sostegno (il legislatore tiene a specificarlo al c. 1), vi partecipano figure professionali interne ed esterne alla scuola, i genitori dell’alunno con disabilità, l’Unità di Valutazione Multidisciplinare (UVM, citata come UVM nel decreto in esame) dell’Azienda Sanitaria Locale (ASL) di residenza dell’alunno con disabilità, che “prende in carico l’alunno dal momento della visita medica” (art. 3, c. 3), ed è assicurata la partecipazione dell’alunno con disabilità in virtù del principio di autodeterminazione (c. 4). L’articolo aggiunge alcune precisazioni in merito a composizione del gruppo, competenze dei membri del GLO e casi particolari:
- I genitori interagiscono con corpo docente e UVM “ai fini del necessario supporto” (art. 3, c. 2), sottolineando il ruolo chiave della famiglia all’interno della co-progettazione educativa e didattica. I genitori, inoltre, possono addirittura indicare la partecipazione al GLO di “non più di un esperto”, previa autorizzazione da parte del Dirigente Scolastico (art. 3, c. 6).
 - L’ASL partecipa tramite un rappresentante designato dal Direttore sanitario della stessa; nel caso l’ASL non coincida con quella di residenza, la nuova unità raccoglie la presa in carico a partire dalla visita medica tramite consegna del fascicolo personale dall’ASL di residenza (art. 3, c. 3). Questa sezione getta luce sulle effettive modalità di rappresentanza del personale sanitario e sul passaggio di presa in carico tra aziende sanitarie

- I commi successivi dell’articolo introducono ulteriori precisazioni:
- Con figure esterne alla scuola ci si riferisce all’assistente all’autonomia e alla comunicazione oppure, in caso esso non sia stato richiesto, un rappresentante del Gruppo per l’inclusione Territoriale (art. 3, c. 5).
 - Quanto alle figure interne alla scuola, il testo fa riferimento all’eventuale psicopedagogista, a insegnanti funzione strumentale per l’inclusione e a membri del corpo docente presenti nel Gruppo di Lavoro per l’Inclusione (GLI) interno all’istituzione scolastica (art. 3, c. 5). Si ricorda che tale gruppo, ai sensi del D.Lgs 66/2017 come modificato dal D.Lgs 96/2019, art. 9, c.10, è nominato e presieduto dal Dirigente Scolastico, è composto da docenti, personale ATA e membri dell’ASL, si avvale del supporto di genitori e associazioni per le persone con disabilità maggiormente rappresentative, ha il compito di definire il Piano per l’Inclusione (PAI) e collabora con il GIT (o, in via provvisoria, fornisce consulenza al Dirigente Scolastico, vd. D.Lgs 66/2017 novellato dal D.Lgs 96/2019, art. 16, c. 7-ter) per la definizione delle risorse per il sostegno didattico.

- Benché il comma 5 faccia riferimento al solo corpo docente, il comma 7 lascia aperta la partecipazione anche ad altri specialisti che operano in modo continuativo nella scuola e ai collaboratori scolastici che coadiuvano nell’assistenza di base (art. 3, c. 7). Anche in questo caso, la puntualità dell’articolo si preoccupa di circoscrivere meglio la composizione del GLO a figure professionali diverse ma tutte direttamente coinvolte nel processo di inclusione dell’alunno e nella gestione della classe di cui fa parte, precisando le diciture un po’ fumose nella normativa precedente.

- In quanto organo ufficiale, si specifica che la nomina del GLO è effettuata a inizio anno scolastico tramite decreto, a valle dell’analisi della documentazione presente agli atti, da parte del Dirigente Scolastico (art. 3, c. 8). Si specifica meglio, dunque, il carattere di ufficialità del gruppo di lavoro operativo per l’inclusione e la necessità di una specifica documentazione e rendicontazione del suo funzionamento, come precisato nei successivi articoli del testo di legge.

- L’articolo 4 introduce precisazioni in merito al funzionamento del GLO, colmando una lacuna importante all’interno della normativa. Nello specifico:

- Vengono regolate cadenza e calendarizzazione delle riunioni. Il GLO si riunisce entro il 30 giugno per la redazione del PEI provvisorio ed entro il 31 ottobre per la stesura del PEI definitivo (art. 4, c. 1) e almeno una volta tra novembre ed aprile per revisioni e verifiche intermedie (art. 4, c. 2)

- Si stabilisce che il GLO è validamente costituito anche senza l’espressione della rappresentanza da parte di tutti i membri (art. 4, c. 4). Questa sezione viene in soccorso a necessità logistiche che portano il gruppo di lavoro a non potersi riunire sempre al completo.

- Si chiarisce che le riunioni devono avvenire, salvo comprovate necessità, in orario scolastico, in orario non coincidente con quello di lezione (c. 5). Questo comma presuppone una coincidenza oraria perfetta tra gli insegnanti membri e potrebbe limitare giocoforza la partecipazione di parte della componente docente.

- Si ammette lo svolgimento delle riunioni in modalità a distanza, dando approvazione legale alle modalità di riunione sperimentate *de facto* per necessità dovute all’emergenza sanitaria nel corso dell’a.s. 2019-2020. Giova riscontrare che il legislatore ha saputo canalizzare positivamente l’apporto delle nuove tecnologie, in grado di fornire una modalità agile di riunione che potrebbe risolvere molte problematiche organizzative correlate alla presenza fisica dei componenti del GLO.

- Si specifica che nelle riunioni del GLO, convocate dal Dirigente Scolastico con congruo preavviso (art. 4, c. 7) deve essere registrato apposito verbale redatto da un segretario, letto e approvato (art. 4, c. 8). Tutti i membri del GLO possono avere accesso al PEI e ai verbali (art. 4, c. 9), l’operato del GLO acquisisce dunque a pieno titolo valore di atto amministrativo caratterizzato da ufficialità e trasparenza.

Raccordo del PEI con Profilo di Funzionamento e Progetto Individuale (artt. 5-6)

Gli articoli 5 e 6 specificano le modalità di raccordo tra il PEI e il Profilo di Funzionamento, propedeutico e necessario alla sua stesura (vd. D. Lgs 66/2017 come modificato dal D. Lgs 96/2019, art. 5, c. 4, lettera a)), e il Progetto individuale (vd. L. 328/2000, art. 14), di cui il PEI è parte integrante (vd. D.Lgs 66/2017, art. 5, c. 2, lett. b), come modificato dal D.Lgs 96/2019, art. 4, che modifica l’art. 12, c. 5 della L. 104/1992).

Nel decreto in esame si specifica che il PEI deve contenere apposita sintesi degli elementi significativi desunti dal Profilo di Funzionamento (art. 5, commi 1-2), e, in assenza di esso, in via provvisoria dal binomio Diagnosi Funzionale-Profilo Dinamico Funzionale (art. 5, c. 3) Quanto al Progetto Individuale, a cura dell’Ente Locale, qualora sia stato redatto, (art. 6, c. 2) deve contenere in sintesi gli elementi di coordinamento e interazione.

La normativa, inoltre, specifica che il Progetto Individuale è di opportuna redazione e, in caso non sia stato predisposto, sollecita al raccoglimento di informazioni per la sua stesura (art. 6, c. 3), nell’ottica di un’effettiva e integrata collaborazione con l’Ente Locale corroborata dalla relativa documentazione.

Indicazioni per la stesura del PEI secondo il nuovo modello (artt. 7-18)

Questa sezione, in un certo senso, si pone come propedeutica alle Linee Guida per la stesura del PEI secondo il nuovo modello. L’art. 7 introduce un’interessante novità: si specifica che la sezione del quadro informativo è a cura della famiglia degli esercenti la responsabilità genitoriale, nell’ottica del “necessario supporto” di cui all’art. 3, c.2, mentre una sezione dedicata alla presentazione di sé, a cura dell’alunno e in seguito a interviste o colloqui, in virtù del principio di autodeterminazione, è prevista per la sola scuola secondaria di secondo grado (art. 7, c. 2).

L’art. 8 definisce l’osservazione sistematica come procedura propedeutica alla stesura della progettazione educativa grazie all’individuazione dei punti di forza su cui costruire interventi efficaci (art. 8, c. 1).

Il testo normativo sottolinea che l’osservazione è compito di tutti i docenti della sezione e della classe (art. 8, c. 2), mettendo in luce la cooperazione e la corresponsabilità del corpo docente nell’individuazione di elementi di rilievo per il progetto educativo.

A valle dell’osservazione, la progettazione si articola in quattro dimensioni:

- Relazione, interazione e socializzazione
- Comunicazione e linguaggio
- Autonomia e orientamento, che riunisce le aree dell’autonomia personale e sociale
- Cognitiva, neuropsicologica e dell’apprendimento

Queste quattro aree compendiano gran parte della normativa precedente: si trovano, infatti, riferimenti alle dimensioni obiettivo dell’inclusione scolastica contenute nella L. 104/1992, art. 12, c. 3 (apprendimenti, relazione, comunicazione e socializzazione) e viene ripresa la terminologia dei nove parametri di potenzialità esprimibili oggetto di analisi nel Profilo Dinamico Funzionale ai sensi dell’ormai non più in vigore D.P.R. 24/02/1994, art. 4, lett. b) (cognitivo, affettivo relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio prassico, neuropsicologico, autonomia e apprendimento).

A partire dall’art. 9 viene introdotta una sezione con più specifico riferimento al modello bio-psico-sociale (già anticipato all’art. 2, c 1, lett. b) del decreto in esame), mutuata dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF).

Questo nuovo paradigma considera la disabilità come il risultato dell’interazione tra il funzionamento del soggetto e barriere presenti nell’ambiente, cioè fattori contestuali (attitudinali e ambientali) che ostacolano l’attività e la partecipazione alla vita sociale sulla base di una parità con gli altri, come messo in luce dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (Preambolo, lett. e)), entrata a pieno titolo nella normativa italiana con la L. 18/2009.

La progettazione didattica ha come obiettivo fondamentale la modifica del contesto in direzione di una rimozione delle barriere e di un’introduzione di facilitatori per ridurre la disabilità e promuovere la partecipazione di tutti e di ciascuno alle attività della classe e alla vita sociale.

In quest’ottica il testo normativo parla di ambiente di apprendimento inclusivo come contesto facilitatore per attività e partecipazione dello studente alle attività della propria classe e alla vita scolastica in generale.

Presupposto imprescindibile per raggiungere questo obiettivo è il coinvolgimento della componente docente: a tal fine, l’art. 10 del decreto si focalizza sulla necessità di mettere in luce nel PEI i necessari adattamenti disciplinari e i criteri di valutazione da adottare nel percorso educativo.

Occorre concentrarsi su due punti particolarmente importanti: in primo luogo, il decreto mutua dall’O.M. 90/2001, fornendone una sintesi, la distinzione tra PEI ordinario, semplificato con prove equipollenti e differenziato (art. 10, c. 3). Questa distinzione è valida, in particolare, per la sola scuola secondaria di secondo grado ai fini del conseguimento del diploma, che è sostituito dal rilascio di un attestato di credito formativo in caso di PEI differenziato, con prove non equipollenti (vd. O.M. 90/2001, art. 4 e D. Lgs 62/2017, art. 20).

Giova invece ricordare che tale distinzione non ha validità ai fini del rilascio del diploma al termine del primo ciclo di istruzione, come stabilito dal D.Lgs 62/2017, art. 11, c. 6, in cui si specifica che anche le prove d’esame differenziate sono equivalenti e portano al conseguimento del diploma.

In secondo luogo, il decreto interministeriale in esame ammette l’esonero da alcune discipline, che deve essere rendicontato nel PEI (art. 10, c. 3, d)), e dispone di specificare se la valutazione del comportamento avvenga sulla base dei criteri della classe oppure in base ad obiettivi personalizzati (art. 10, c. 4). Ciò si rivela imprescindibile in caso di funzionamento problematico relativo alla condotta.

Gli articoli 12 e 13 chiariscono che nel PEI vadano esplicitate le modalità di supporto alla vita scolastica e alla frequenza dell’alunno, l’organizzazione del progetto e la gestione delle risorse in una specifica sezione di compendio. Di particolare importanza sono la sezione relativa alle strategie condivise di gestione delle emergenze e le attività di inclusione e raccordo con la vita scolastica, ivi comprese le attività extrascolastiche “anche di tipo informale” specificando obiettivi perseguiti e raccordo con il PEI (art. 13, c. 2, lett. j)). Gli articoli dal 14 al 18 descrivono le sezioni per gli adempimenti conclusivi di anno scolastico o ciclo di istruzione, cioè certificazione delle competenze (art. 14), verifica finale e redazione del PEI provvisorio e proposta di assegnazione delle risorse per l’anno successivo (art. 15-16). Risulta di particolare rilievo l’art. 17 relativo all’esame della documentazione e risoluzione delle controversie in merito.

Si specifica che, qualora sorgano controversie, è ammessa la richiesta, da parte del Dirigente Scolastico, di interpretazione da parte del rappresentante dell’ASL di quanto contenuto nella certificazione (c. 1).

Qualora, invece, si ravvisino, a vario titolo, incongruenze nella certificazione, è necessario che chi presiede la riunione riferisca al Dirigente Scolastico il quale avrà cura di mettersi in contatto con il competente ufficio INPS (commi 2-3).

Infine, l’art. 18 tratta di una delle novità di maggior rilievo: la presentazione di una tabella relativa al cosiddetto “debito di funzionamento”, che riporta l’entità delle persistenti difficoltà in ciascuna delle aree funzionali individuate nella scheda del PEI, da compilare in maniera sintetica sotto forma di checklist.

Si tratta di una risorsa importante dal punto di vista concettuale, in grado di fornire supporto alla disposizione di un piano educativo coerente e alla continuità di intenti negli interventi educativi e didattici.

Punti di forza e criticità

Tra i maggiori punti di forza del decreto in esame va notata la precisione delle indicazioni, che si sforzano di tenere conto di diverse eventualità organizzative e di fornire risposte adeguate agli interrogativi lasciati dai provvedimenti legislativi che l’hanno preceduto.

Inoltre, la puntualità descrittiva delle sezioni del PEI e la descrizione esaustiva delle modalità di compilazione denotano un notevole sforzo, dopo tanta attesa di linee guida, di fornire un vero e proprio atto di indirizzo che non lasci nulla al caso.

Infine, il decreto si presenta chiaro nei riferimenti alla normativa precedente e di lettura complessivamente scorrevole, senza eccesso di tecnicismi, per favorire la comprensibilità e, di conseguenza, a tutto vantaggio di una corretta applicazione.

Tra le criticità riscontrabili, va fatta menzione di alcune delle scadenze previste, che sembrano ignorare alcune difficoltà con cui le istituzioni scolastiche hanno a che fare ogni anno: i termini per la nomina del GLO a inizio anno scolastico (art. 3, c. 8) e per la stesura del PEI definitivo entro il 31 ottobre (art. 4, c. 1), infatti, risultano molto stringenti all’atto pratico, non tenendo conto del fatto che l’organico scolastico potrebbe non risultare ancora al completo entro ottobre.

In secondo luogo, il testo del decreto fa riferimento al GIT come gruppo già esistente, non considerando che in molte realtà esso manca o è in via di formazione.

Quanto alle sezioni del PEI, è poco chiaro il motivo per cui la presentazione di sé sia limitata alla sola scuola secondaria di secondo grado (art. 7, c. 2): tale sezione può contenere elementi conoscitivi di notevole importanza in ogni tappa del percorso dello studente, pertanto sarebbe opportuno ammetterne la presenza per tutti gli ordini di scuola, in struttura e modalità correlate all’età e al funzionamento dello studente, che consentano di dare voce alle potenzialità di percezione di sé, dei propri interessi e delle aspettative verso il proprio progetto di vita.

La prospettiva bio-psico-sociale, inoltre, pur essendo ben declinata, sembra aver accantonato l’utilizzo dei codici di classificazione, che compongono le unità di un linguaggio comune tra diversi specialisti e concorrono a ridurre i fraintendimenti grazie alla loro univocità. Occorre aggiungere, inoltre, che l’introduzione dei codici tra i fattori ambientali consentirebbe una maggior precisione nell’individuazione di strumenti e modalità di supporti e grazie ai qualificatori ricavati dall’osservazione sistematica di cui all’art. 8, una quantificazione puntuale dell’incidenza di tali fattori sui livelli di attività e partecipazione. Va inoltre considerata la questione, oggetto di dibattito, dell’esonero da alcune discipline di cui all’art. 10, c. 2, lett d). Il testo fa riferimento generico all’esonero da “alcune discipline di studio”, senza specificare quali discipline possano essere oggetto di esonero e se esista un numero massimo di discipline da cui l’alunno con disabilità possa essere esonerato. Questo aspetto pone problematiche di rilievo in particolare per il secondo ciclo, in cui un alunno con disabilità potrebbe essere esonerato, a rigore, anche dallo studio di discipline caratterizzanti, come greco e latino per il liceo classico o matematica per il liceo scientifico. Non si specifica, inoltre, quali conseguenze comporti l’esonero dalla disciplina, in particolare:

- se il PEI in questione, in particolare per il secondo ciclo, mantenga o meno la sua equipollenza, facendo essa riferimento solo alla tipologia di prove e non al numero di discipline affrontate;
- se l’insegnante della disciplina da cui l’alunno è esonerato mantenga o meno il proprio posto all’interno del GLO. In caso di risposta affermativa, è poco chiaro in quale misura l’insegnante in questione possa partecipare al processo di inclusione, non potendo concorrere alla valutazione in merito alla propria disciplina, che pur rimane un diritto dell’alunno con disabilità. In caso il docente non mantenesse il suo posto nel GLO, invece, si troverebbe privato della presa in carico dell’alunno con disabilità e delle conseguenti responsabilità nell’azione educativa di un solo alunno della classe, con conseguente azione discriminatoria nei confronti dell’alunno con disabilità.

Non viene neppure indicato se sia necessario specificare per quali motivazioni è stato scelto l’esonero, se esso sia stato sancito dal GLO e con quale atto ufficiale. Questo aspetto è particolarmente importante alla luce della trasparenza e coerenza del percorso educativo: senza un’approvazione ufficiale e motivata da parte del gruppo di lavoro, infatti, tale decisione potrebbe essere passibile dell’accusa di arbitarietà.

Andrebbe, pertanto, prevista una precisazione dei criteri che possano giustificare, come *extrema ratio*, l’esonero dalla disciplina. Ciò potrebbe essere ammissibile sulla scorta del principio di accomodamento ragionevole (introdotta dal D.Lgs 66/2017, art. 3, come modificato dal D.Lgs 96/2019, art. 1, c. 1, lettera a)), quando l’approccio alla disciplina costituisse, secondo il parere condiviso del gruppo, documentato da osservazione sistematica verbalizzata e messa agli atti, un dispendio di energie eccessivo, o poco funzionale, rapportato alle finalità del progetto educativo. Andrebbe inoltre specificato se l’esonero, in particolare nel secondo ciclo, ammetta o meno anche discipline caratterizzanti. Per il primo ciclo, invece, sarebbe forse opportuno indicare un limite quantitativo e qualitativo, in relazione ai quattro aspetti culturali, di discipline da cui l’alunno possa essere esonerato ad esempio per comprovate barriere insormontabili a livello funzionale.

Un progetto educativo con una o più discipline in meno si configurerebbe a tutti gli effetti, per il secondo ciclo, come differenziato, poiché si discosta, in quantità di obiettivi di apprendimento, dal percorso della classe: occorrerebbe un opportuno chiarimento da parte del legislatore se il processo di apprendimento risulti equipollente anche con alcune discipline in meno e, se sì, quali. Le linee guida, in questo caso, sono più esaustive, specificando che se per una disciplina si sceglie l’opzione C (obiettivi nettamente ridotti per cui non è possibile la valutazione su prove equipollenti), valida anche per l’esonero, il percorso educativo risulta differenziato (Allegato B, Riquadro di riepilogo, p. 40). Resta aperto, tuttavia, il vuoto relativo a quante discipline possano essere oggetto di esonero in un singolo percorso.

A livello normativo la possibilità dell’esonero sarebbe lecita in virtù della personalizzazione dei piani di studio (L. 53/2003) e sarebbe ricompresa nell’autonomia didattica delle istituzioni scolastiche, prevista dall’articolo 4 del D.P.R. 275/1999. La scelta andrebbe tuttavia collocata all’interno di una precisa volontà progettuale, compendiata in una specifica sezione del PEI.

A tal proposito, inoltre, occorre mettere in luce una contraddizione in termini di non facile risoluzione: l’esonero dallo studio di una o più discipline entra in palese conflitto con quanto afferma l’art. 12, c. 4 della L. 104/1992: “L’esercizio del diritto all’educazione e all’istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all’handicap”. Ne consegue che le motivazioni dell’esonero non possono, ai sensi della normativa vigente, trovare fondamento nelle difficoltà connesse al funzionamento dell’alunno.

Le linee guida allegate al decreto in esame forniscono la seguente risposta (allegato B, p.39): l’esonero dalla disciplina è motivato sia dalla luce di una situazione in cui “non è possibile, se non con forzature eccessive e inopportune, definire obiettivi didattici su cui si possa poi esprimere una seria valutazione degli apprendimenti”. Tale disposizione, di carattere eccezionale, deve essere decisa dal consiglio di classe nella sua completezza “derivante da impedimenti oggettivi o incompatibilità, non da mere difficoltà di apprendimento” (Allegato B, p. 40). Resta comunque nebulosa la definizione di impedimenti oggettivi o incompatibilità, e rimane poco chiaro in quali aspetti siano differenti dalle mere difficoltà di apprendimento. In sintesi, dunque, sarebbe opportuno esplicitare criteri per definire quali siano le ragioni ammissibili del diritto all’educazione e all’istruzione; in secondo luogo, sarebbe opportuno esplicitare criteri per definire quali siano le ragioni ammissibili di “impedimento” o “incompatibilità” che hanno portato a tale scelta, nonché utilizzare la decisione con appositi atti e prevedere il suo inserimento in un’apposita sezione del PEI; in aggiunta a ciò, occorre configurare l’esonero non come una resa, ma come una riprogrammazione del progetto educativo, una motivata personalizzazione del piano di studio con precise finalità e obiettivi che facciano parte integrante di una specifica volontà progettuale. Le linee guida tentano di arginare questa critica indicando che, in corrispondenza alla disciplina da cui l’alunno è esonerato, vadano inserite le attività alternative svolte in quelle ore, gli obiettivi e i criteri di valutazione (Allegato B, p. 40). Non viene, tuttavia, specificato quale sia il ruolo del docente di tale materia all’interno del nuovo progetto educativo e se mantenga o meno la presa in carico dell’alunno e, se sì, come essa si espliciti all’atto pratico, non potendo tradursi in una valutazione.

Infine, la tabella del “debito di funzionamento” di cui all’art. 18 risulta, forse, allegerita, ma sicuramente impoverita, dal carattere meramente simbolico (che pur ricambia il concetto dei qualificatori dell’ICF). Sarebbe opportuno ammettere la presenza di note esplicative che possano maggiormente specificare da quali aspetti sia caratterizzata la persistenza delle difficoltà e, di conseguenza, fornirne elementi conoscitivi di rilievo per la loro risoluzione.

Conclusioni

Alla luce di quanto sopra esposto, il decreto segna indubbiamente un importante passaggio nella normativa sull’inclusione.

Da un lato, esso si fa forte della ripresa del modello bio-psico-sociale, ereditato dal D.Lgs 66/2017 novellato dal D.Lgs 96/2019; dall’altro, pone un più deciso accento sulla definizione del PEI come perno di un progetto educativo integrato, compendio e raccordo dell’operato di diverse figure professionali in costante dialogo e riunite in un gruppo di lavoro, in cui ciascun membro è ora puntualmente informato delle sezioni di propria competenza.

Tra le criticità più evidenti rimane l’irrisolta contraddizione fra esonero dallo studio di alcune discipline e l’esercizio del diritto all’educazione e all’istruzione, che potrebbe risolversi esplicitando a chiare lettere quali condizioni di impedimento oggettivo o incompatibilità possano giustificare tale provvedimento.

Una delle maggiori criticità riscontrate, tuttavia, proprio nella declinazione del modello ICF, presente nella *ratio* costitutiva del nuovo PEI ma solo in modo descrittivo, privato dei codici di classificazione nati appositamente per costituire un linguaggio comune tra le diverse figure professionali. Preme, inoltre, sottolineare che i codici della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) costituiscono uno strumento di supporto alla programmazione educativa in virtù della sua universalità di applicazione e puntualità di inquadramento funzionale e contestuale.

Senza il terreno comune fornito dai codici, si rischia che il PEI, redatto a più mani, diventi passibile di fraintendimenti interni al gruppo e diciture non universalmente condivise come quelle della classificazione ICF. Ciò potrebbe condurre al rischio di una settorializzazione eccessiva delle sezioni del PEI, vanificando l’intento di una redazione collaborativa e comprensibile a tutto il gruppo in ogni sua parte. Sarebbe opportuno, secondo il parere di chi scrive, prevedere un addecoamento dei codici, almeno per attività e partecipazione e fattori ambientali, alle quattro sezioni descrittive previste nel PEI, magari esplicitando una tabella di corrispondenza tra suddette sezioni e i capitoli della classificazione internazionale ICF. Verrebbe a crearsi un sistema integrato tra precisione classificatoria di contesto e interventi, utile ai professionisti, e chiarificazione descrittiva, imprescindibile per la trasparenza e la comprensibilità del piano educativo individualizzato.

Nel complesso, dunque, il Decreto getta finalmente nuova luce sulla composizione e le modalità operative del gruppo di lavoro per l’inclusione e si sforza di uniformare a livello nazionale il modello di documentazione relativo all’inclusione scolastica: un primo passo importante per assicurare la piena attuazione dell’inclusione grazie alla precisione del raccordo tra le figure coinvolte, consapevoli dei propri limiti ma aperto al miglioramento e al dialogo con le istituzioni scolastiche come mai prima d’ora nella storia della normativa italiana sull’inclusione.