



5. IL DIRITTO ALL'ISTRUZIONE DELLE PERSONE DI MINORE ETÀ CON DISABILITÀ



La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD)⁵⁵ e la CRC riaffermano il diritto dei minorenni con disabilità di accedere, in modo inclusivo, all'educazione, alle attività ricreative, alla formazione e alla preparazione al lavoro. In virtù di ciò, ogni Stato deve farsi parte attiva approntando le misure idonee ad assicurare ai minorenni con disabilità, in tutti questi contesti interconnessi, i necessari sostegni, interventi e iniziative per godere di tali diritti.

A tale scopo, la CRPD promuove, innanzitutto, la progettazione universale ossia la "progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzati. La progettazione universale non esclude dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità, ove siano necessari"⁵⁶ (art. 2).

La definizione include la **Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA) o Universal Design for Learning (UDL)** che prevede l'intervento prima sul contesto e poi sul soggetto della progettazione dei percorsi formativi e l'adattamento dell'insegnamento alle diverse modalità di apprendimento, affrontando le dimensioni della disabilità, della diversità, dell'educazione inclusiva e della tecnologia in base a criteri di flessibilità, accessibilità, identificazione e sviluppo delle differenti potenzialità di ogni individuo.

La scuola, infatti, rappresenta uno dei fondamentali contesti in cui sviluppare e orientare il percorso di crescita e di sviluppo delle persone con disabilità e approntare le azioni atte a prevenire o rimuovere le condizioni che determinano una situazione di svantaggio, di discriminazione o minori opportunità.

Con il D.lgs. 66/2017⁵⁷, si è avuta, in Italia, l'introdu-

⁵⁵ Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD), <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>

⁵⁶ CRPD, Articolo 2 "Definizioni", <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>

⁵⁷ Decreto legislativo 66/ 2017, recante "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della Legge 107/2015", <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>



zione di norme in materia di inclusione scolastica e si è delineato un sistema basato sulla corresponsabilità di tutta la comunità scolastica, sulla partecipazione della famiglia e delle associazioni di riferimento che “risponde ai differenti bisogni educativi” mediante “strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all’autodeterminazione e all’accomodamento ragionevole, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio”.

Ma nonostante l’introduzione del modello inclusivo, mancano i presupposti per delineare nel Piano Educativo Individualizzato (PEI)⁵⁸ anche gli interventi sul contesto sulla base della specifica modalità di interazione dell’alunno/a con esso ossia del suo “funzionamento”.

Tali elementi sono indispensabili per l’inclusione degli alunni e delle alunne con disabilità⁵⁹, e, nello specifico caso delle disabilità complesse, devono tener conto di molte esigenze eterogenee.

Nel 12° Rapporto CRC si era rilevato il ritardo nell’emanazione delle linee guida sul profilo di funzionamento⁶⁰, su cui deve basarsi l’elaborazione del PEI, che sono state ora adottate con il titolo: **“Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell’inclusione scolastica e del profilo di funzionamento tenuto conto della classificazione internazionale delle malattie (ICD) e della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell’OMS”**⁶¹. Ora occorre attuare quanto previsto dalle Linee guida, a partire dalla formazione e coordinamento tra gli attori coinvolti

nell’elaborazione di tali atti (enti, istituzioni, genitori e sibling)⁶².

Le Linee guida richiamano l’autodeterminazione sottolineando **l’importanza della partecipazione dell’alunno alle decisioni da assumere**, ma anche qui vi sono criticità per la mancanza di indicazioni/formazione sulle modalità con cui garantire tale diritto. Per i minorenni con disabilità sensoriale o intellettiva e con disturbi del neurosviluppo, infatti, il processo decisionale deve essere supportato anche attraverso strumenti quali easy to read, CAA, LIS, LIST⁶³.

Quanto alle **risorse didattiche**, vi sono criticità sulla formazione⁶⁴, sul ruolo e sulla continuità nella presenza del docente di sostegno nella stessa classe dell’alunno con disabilità per più anni scolastici e sui tempi di assegnazione alle classi⁶⁵. Per il 40% degli alunni è cambiato l’insegnante di sostegno nel passaggio da un anno scolastico all’altro e nel 10% dei casi ciò è avvenuto nello stesso a.s.⁶⁶. Ciò pregiudica il processo di individuazione e realizzazione di strategie e metodologie inclusive atte a potenziare la capacità inclusiva dell’intera classe in ottica di corresponsabilità educativa.

I docenti curricolari, inoltre, dovrebbero accedere alla formazione iniziale e in servizio⁶⁷ sulla didattica e sulla pedagogia inclusiva⁶⁸ basata su 4 punti: tutti possono imparare, ognuno è speciale, la diversità è un punto di forza, l’apprendimento si intensifica tra insegnanti, genitori e comunità.

Rispetto agli **Assistenti all’autonomia e alla comunicazione** si segnala che non vi è uniformità sul territorio nazionale dei profili (art. 3 del D. lgs. 66/2017) e ciò determina la carenza di personale con competenze

⁵⁸ Piano Educativo Individualizzato (art. 12 l.n. 104/92 e art. 7 d.lgs 66/17).

⁵⁹ ISTAT, L’inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno scolastico 2021-2022, <https://www.istat.it/it/archivio/278438> Nell’a.s. 21-22 sono 316.000 gli alunni/e con disabilità che frequentano le scuole.

⁶⁰ Documento propedeutico all’elaborazione del PEI in sostituzione della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale.

⁶¹ Ministero della Salute, Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell’inclusione scolastica e del profilo di funzionamento tenuto conto della classificazione internazionale delle malattie (ICD) e della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell’OMS, https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_3276_allegato.pdf

⁶² Con DM del 26/01/23 è istituito un Gruppo di Lavoro per il monitoraggio applicativo delle indicazioni contenute nelle Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell’inclusione scolastica e del profilo di funzionamento, <https://www.trovanorme.salute.gov.it/norme/renderNormsanPdf?anno=2023&codLeg=91994&parte=1%20&serie=null>

⁶³ L’AGIA ha raccomandato di “rivedere il sistema di orientamento in un’ottica long life, evitando canalizzazioni e selezioni precoci, fornendo opzioni per la scelta della scuola, sviluppando strategie di intervento e accompagnamento specifiche per i gruppi più a rischio fra cui quelli con disabilità”, <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

⁶⁴ ISTAT, op. cit. Il 32% di insegnanti di sostegno senza formazione specifica è impegnato nelle classi frequentate da alunni con disabilità.

⁶⁵ ISTAT, op. cit. La quota di insegnanti di sostegno assegnati in ritardo rispetto all’inizio della scuola è del 14%.

⁶⁶ ISTAT, op. cit.

⁶⁷ Per l’a.s. 2021 il DM 188/2021 ha previsto una formazione per il personale docente non specializzato sul sostegno e impegnato nelle classi con alunni con disabilità.

⁶⁸ Pedagogia inclusiva: Inserimento: Diritto di essere riconosciuto alunno con una disabilità all’interno della comunità educante. Integrazione: Diritto ad essere accolto e di promuovere le potenzialità individuali in un contesto educativo predisposto ad accogliere. Inclusione: riconoscimento del comune diritto alla diversità non più identificato solo con la disabilità ma con l’eterogeneità delle situazioni personali all’interno di contesti pensati e progettati in termini di accessibilità e progettazione universale.



specifiche⁶⁹.

Gli interpreti di LIS-LIST per gli alunni sordi/sordociechi, che sul piano fisiologico hanno mancanza di percezioni sonore e necessità di sostegno sul piano comunicativo, sono importanti ma pochi e non vi è percorso uniforme né l'iscrizione ad un albo⁷⁰.

Preoccupante è anche la scarsa interazione tra PEI, definito in ambito scolastico, e il più ampio progetto individuale di vita⁷¹. Il rafforzamento di tale interazione garantirebbe il coordinamento degli interventi relativi al contesto scolastico con gli obiettivi globali perseguiti per ciascuno (assicurando continuità delle figure, evitando il conflitto tra obiettivi e il sovrapporsi di approcci professionali) e la continuità del percorso dell'alunno fuori dal contesto scolastico, a partire dai Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) e dall'orientamento sviluppando "il dopo di noi dopo la scuola superiore di secondo grado" dopo il conseguimento dell'attestato delle Competenze/Diploma di Stato.

Occorre, infine, rilevare che la scuola è ancora un contesto a rischio di discriminazione in base alla disabilità⁷². Si registra l'inaccessibilità degli istituti, il mancato riconoscimento dei sostegni, il diniego dell'iscrizione, il rifiuto o non adeguata garanzia di partecipazione a gite scolastiche o altre attività organizzate in ambito scolastico. Infatti, il 70% delle scuole non sono accessibili e nell'82% dei casi sono presenti barriere sensoriali⁷³, mentre solo il 24% degli alunni nella scuola primaria e il 40% degli alunni negli altri gradi di scuola partecipa alle gite⁷⁴.

A tutto questo si aggiunge la necessità di garantire tempestivamente un riconoscimento della disabilità e relativa certificazione che sia in linea con la Convenzione ONU e, anche tenendo conto dell'orientamento in ambito europeo⁷⁵, di garantire la possibilità di accedere ai servizi educativi e formativi di qualità fin dalla

prima infanzia per favorire l'apprendimento, la partecipazione e il sostegno alle famiglie.

Pertanto, il Gruppo CRC raccomanda:

1. Al **Ministero dell'Istruzione e del Merito** e al **Ministero della Salute**, nonché alle **Regioni**, di programmare, con il coinvolgimento dell'Osservatorio permanente per inclusione scolastica, le azioni necessarie a garantire l'operatività delle "Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del profilo di funzionamento", completando altresì la Riforma avviata con il D.lgs. 66/2017 sia attraverso l'emanazione di un apposito correttivo che di tutti gli altri atti previsti;
2. Al **Governo**, in attuazione della Legge 227/2021, di rafforzare l'interrelazione tra singoli piani di sostegno (come il PEI) ed il progetto di vita degli alunni e delle alunne con disabilità con particolare attenzione a come i singoli contesti devono essere modificati, anche valorizzando i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) e l'orientamento, utilizzando lo strumento dell'"accomodamento ragionevole" e mettendo in campo, anche con il coinvolgimento delle associazioni di famiglie che siedono nell'Osservatorio permanente sull'inclusione scolastica, la raccolta ed analisi di buone prassi anche al fine di predisporre linee guida che possano garantire anche agli studenti con disabilità complesse il diritto all'inclusione scolastica in condizioni di pari opportunità con gli altri nel rispetto del diritto all'autodeterminazione;
3. Alla **Conferenza Stato-Regioni**, di individuare i criteri per l'uniformità, su tutto il territorio nazionale, della definizione dei profili professionali degli assistenti per l'autonomia e per la comunicazione personale al fine di garantire personale qualificato e dotato di competenze specifiche in relazione alle peculiarità di ciascun alunno e alunna con disabilità e relativo percorso formativo.

⁶⁹ ISTAT, op. cit. La disponibilità di assistenti varia sul territorio con rapporto alunno/assistente di 4,5%.

⁷⁰ Si auspica l'attuazione dell'art. 34 ter del D.L. sostegni ove è introdotta la definizione delle professioni di interprete di lingua dei segni italiana (LIS) e lingua dei segni italiana tattile (LIST) con un corso di laurea sperimentale ad orientamento professionale in interprete in LIS e LIST e, dal 1.1.24 l'"Elenco degli interpreti in lingua dei segni italiana".

⁷¹ Articolo 14 Legge 328/2000, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg>

⁷² Cfr. consultazione Anffas: [https://www.anffas.net/dld/files/Consultazione_pubblica\(1\).pdf](https://www.anffas.net/dld/files/Consultazione_pubblica(1).pdf)

⁷³ ISTAT, op. cit.

⁷⁴ Agenzia per la Coesione Territoriale, Commissione Ue - Country report Italia, Le discriminazioni influenzano il fenomeno dell'abbandono scolastico, <https://www.agenziacoesione.gov.it/news-istituzionali/semestre-europeo-2020-country-report/>

⁷⁵ Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva; Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, 2017. Insegnamento inclusivo nella prima infanzia: Nuovi approfondimenti e strumenti - Rapporto sommario finale. (A cura di M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné e F. Bellour). Odense, Danimarca; Commissione europea, 2014. Proposta di principi fondamentali di un quadro di qualità per l'educazione e la cura della prima infanzia. Relazione del gruppo di lavoro sull'educazione e cura della prima infanzia, sotto l'egida della Commissione europea. [Ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf); Consiglio dell'Unione europea, 2017. Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sull'inclusione nella diversità al fine di conseguire un'istruzione di qualità per tutti. 2017/C 62/02. [Eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2017.062.01.0003.01.ITA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2017.062.01.0003.01.ITA)