



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

Ai Dirigenti Scolastici
delle istituzioni scolastiche
di ogni ordine e grado

Ai Coordinatori Didattici delle Scuole
Paritarie del Piemonte

e, p.c., Ai Dirigenti dell'U.S.R. per il Piemonte

**OGGETTO: L'INCLUSIONE SCOLASTICA E LE CONDIZIONI DI CONTESTO INCLUSIVE E ABILITANTI.
RICOGNIZIONE NORMATIVA E DELLE PRONUNCE GIURISPRUDENZIALI.**

Se è facile parlare di inclusione scolastica, non sempre è facile comprenderne bene le logiche, gli strumenti e le procedure più utili a realizzarla appieno e con efficacia.

Soprattutto, è difficile acquisire la consapevolezza che l'inclusione non sia un processo (tanto meno, un processo lineare, non è quindi riconducibile a un progetto o a una serie di progetti) ma *un insieme di processi* che coinvolge tutti. Processi che, in quanto tali, sono continuamente *in fieri* e impegnano a un costante aggiornamento delle lenti con le quali osserviamo, delle parole che utilizziamo per esprimerci e comunicare l'inclusione (finalità, obiettivi, attese ed esiti) delle politiche e delle prassi che realizzano i valori, le culture all'interno delle quali *agiamo*. Essere inclusivi significa comprendere *quanto* e *come* ciascuno di noi - all'interno di contesti scolastici aperti, mobili, non lineari - sia in grado di rinnovare e migliorare i contesti di insegnamento e di apprendimento in una scorrevole e interessantissima rilettura rigenerativa delle trame, delle visioni, degli approcci, degli ambienti di vita.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

Inclusione sta per benessere e piena qualità dei contesti che determinano appartenenza, partecipazione, intelligenza relazionale e sociale. *Inclusione* sta per apertura e confronto, lavoro di squadra, presa in carico condivisa. Di inclusione si discute sempre più, per la scuola e spesso anche contro la scuola, a volte senza che chi ne scriva si sia dotato di riferimenti strutturati.

Per *inclusione* (l'ordito ideale di ogni nostra trama), ce lo confermiamo nuovamente, ci si riferisce a una serie complessa e articolata di azioni, attività, intenzioni che la scuola mette in atto per consentire a tutti – non soltanto ai bambini e ai ragazzi con disabilità e bisogni educativi speciali – la piena partecipazione agli apprendimenti, all'acquisizione di competenze, all'equa valutazione, alla reale socializzazione del proprio vissuto e riflessioni e desideri e frustrazioni e amarezze, in modo da elaborarle e maturare e realizzare appieno la propria personalità, individuale e sociale. Tutto questo è un obiettivo troppo importante e troppo alto, perché la scuola fallisca. Ogni giorno un poco, ogni anno per qualcuno, perdendosi i ragazzi per strada o deludendo le loro aspettative.

In questo testo, cerchiamo di fare il punto sulle questioni più cruciali che spesso pregiudicano l'efficacia degli interventi inclusivi e riguardano, purtroppo, proprio i nostri studenti più fragili e più esposti alla sofferenza. Sarebbe tutto più semplice e giusto se continuassimo a vedere i bambini, nei bambini, più che il loro problema: spesso è un'osservazione parziale e condizionata che ci fa porre l'attenzione sulle sole difficoltà anziché sulla situazione nel suo complesso. Una migliore osservazione fa invece emergere i punti di forza, le risorse e le condizioni abilitanti e più vantaggiose, legate a un particolare contesto e momento di vita. Perché spesso non i bambini e i ragazzi hanno bisogni educativi speciali ma sono i contesti a disabilitare possibilità e competenze, a bloccare alcuni funzionamenti, a esprimere la necessità di interventi rigenerativi.

È per questo che nella presente nota ripercorriamo insieme la normativa essenziale, insieme agli strumenti di lavoro, le pronunce giurisprudenziali, per dotarci di una cornice di senso condivisa e soprattutto alla luce delle riflessioni maturate all'interno dei *disability studies* che richiamano alla necessità di letture più equilibrate e 'sane' che finalmente abbandonino le visioni abiliste, performative, normative di cui spesso le prassi scolastiche si fanno (stanche) portatrici. Se la prassi consuetudinaria delle scuole è spesso circoscritta alla gestione delle diverse categorie di problemi o

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

*deficit*¹ con modelli di intervento che discriminano, distinguono e separano, le culture e le prassi da sostenere oggi per noi coinvolgono dispositivi aperti e aggiornati che garantiscano a tutti i processi di apprendimento e di socializzazione di qualità. Le differenze, le abilità come le disabilità, vanno intese come dei modi diversi e originali di ciascuno di porsi nell'apprendimento, nelle relazioni.

Se le scuole, tradizionalmente, si sono concentrate sulla gestione dei diversi tipi di problemi o deficit attraverso modelli d'intervento che tendono a discriminare e separare, le culture e le migliori riflessioni che vogliamo sostenere e promuovere oggi si basano su approcci aperti e aggiornati, che assicurano a tutti processi di apprendimento e socializzazione di alta qualità. Le differenze, che siano abilità o disabilità, vanno considerate come espressioni uniche e originali di ciascun individuo nei processi di apprendimento e nelle relazioni².

Innanzitutto, la terminologia corretta. Non parliamo più di 'diversamente abili', di 'portatori di disabilità', di 'portatori di handicap' o, ancor peggio, di 'persone handicappate'. Tutte vecchie definizioni che esprimevano tristemente un qualche compromesso e per le quali si viene riconosciuti come "soggetto non a causa di ciò che si è o di quello che si ha o si fa, ma in ragione di o in seguito a ciò di cui si è privati o esclusi o rifiutati..."³.

Per riferirci alle persone, prima ancora che alla loro disabilità, parleremo appunto di 'persone con disabilità'. E quindi, di studenti con disabilità⁴.

L'operazione dell'includere a scuola facendo esclusivo riferimento all'inclusione delle disabilità e dei bisogni educativi speciali è molto parziale e rischiosa, perché evidentemente si orienta ai soli gruppi differenziati e la didattica in tal modo viene esposta a criteri parziali, abilisti, che si riferiscono a una

¹ Bocci, 2016 ha definito questo fenomeno come *besizzazione* della scuola, per sottolinearne gli aspetti degenerativi della presa in carico che scheda gli alunni sulla base del loro bisogno.

² Si suggerisce la lettura di A. Canevaro, M. Gianni, L. Calligaris, R. Zoffoli, *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Erikson 2021.

³ Di P. Macherey, utile confrontarsi su testi come "Geometria dello spazio sociale. Pierre Bourdieu e la filosofia" o "Identité" o, ancora, "Il soggetto delle norme".

⁴ La definizione di "persona con disabilità" utilizzata soprattutto in America in seguito alla *Convenzione dei Diritti delle persone con disabilità* (Nazioni Unite, 2006) è ora divenuta 'norma' in Italia grazie alla ministra per le disabilità, Alessandra Locatelli. L'*individuo* precede, anche nella comunicazione, la disabilità. È stato approvato, infatti, in Consiglio dei Ministri l'ultimo decreto attuativo della legge delega in materia di disabilità (L. 227/2021), che definisce la condizione di disabilità, introduce l'accomodamento ragionevole, riforma le procedure di accertamento e la valutazione multidimensionale per l'elaborazione e l'attuazione del "Progetto di vita" individuale e personalizzato. "Iniziamo a ribaltare la prospettiva e a parlare non più solo di assistenzialismo ma di valorizzazione delle persone – ha dichiarato la ministra - semplifichiamo e sburocratizziamo gli iter e soprattutto partiamo dai desideri e dalle scelte di ogni persona, come previsto dalla Convenzione Onu, per arrivare a un percorso di vita dignitoso per ogni persona. Per questa ragione un passo importante nella nuova visione che proponiamo è relativo alla modifica di tutte le leggi ordinarie: finalmente rimuoviamo i termini "handicappato" e "portatore di Handicap" per restituire dignità e centralità alla "Persona con disabilità".

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

qualche normalità (chi è più normale o migliore? e sulla base di quali criteri?). Più che pensare all'elenco di tutte le situazioni di disabilità o di bisogni educativi speciali (con una concettualizzazione dell'inclusione *narrow*, ristretta) bisognerebbe finalmente accogliere e realizzare una reale quanto ampia inclusione (*broad*, completa, secondo la definizione di Ainscow e colleghi⁵): passare quindi da un approccio che integra specifici gruppi di alunni all'interno del contesto 'regolare' a una visione operativa che agisce sul contesto e comprende in che misura e attraverso quali strumenti si può modificarne la struttura perché risponda effettivamente alle esigenze di tutti e non solo di alcuni, considerati vulnerabili⁶. Ciò non significa trascurare il fatto che le nostre scuole e le nostre classi accolgano moltissimi studenti con disabilità e con bisogni educativi speciali, anzi! La scuola 'regolare' è regolare proprio in quanto accoglie tutti e diviene il luogo migliore, il contesto ideale per l'educazione di tutti, compresi gli alunni con disabilità. Non sarà inutile ribadire quanto la presenza in classe di bambini e ragazzi con disabilità costituisca un vantaggio enorme per tutti i compagni, in termini di opportunità relazionali, di conoscenza e partecipazione sociale, di acquisizione di competenze. E che la maggior parte degli interventi educativi e pedagogici, le migliori strategie di individualizzazione e di personalizzazione⁷, i dispositivi e le misure adottate per bambini e ragazzi in difficoltà, sono spesso vantaggiosissimi per l'intera classe.

In questo testo ci concentreremo, però, ancora una volta, nonostante l'inclusione riguardi tutti, sulle difficoltà incontrate dai singoli a scuola. Perché purtroppo è proprio intorno a queste 'categorie' di studenti (*con* una qualche disabilità o bisogno o disavventura...) che emergono in maniera più evidente i limiti, i pregiudizi, le insicurezze organizzative o culturali delle scuole.

⁵ Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion*, Bristol, CSIE, trad. it. L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola, Trento, Erickson, 2008. Booth T. e Ainscow M. (2011), *Index for Inclusion*, Terza edizione rivista, Bristol, CSIE.

⁶ La *Convenzione dei Diritti Umani delle persone con disabilità* (Nazioni Unite, 2006) ha sottolineato molto bene la necessità di un cambiamento strutturale del sistema scolastico ordinario che consenta di accogliere e rendere effettivamente partecipi tutti gli studenti e le studentesse della comunità educante. Gli altri documenti fondamentali da tenere a mente sono il *World Report on Disability* (2011) dell'OMS e i rapporti dell'UNESCO.

⁷ Per evitare ambiguità di sorta, specifichiamo ancora una volta che, per *individualizzazione*, si intende il ricorso a strategie didattiche che consentano agli studenti di raggiungere le competenze del curriculum attraverso percorsi di insegnamento differenziati (e ciò avviene in riferimento ad esempio a contenuti, procedure, materiali...) ma gli obiettivi stabiliti e raggiunti sono comuni per tutta la classe. Per *personalizzazione*, si intende invece l'insieme delle strategie didattiche che assicurano, a ciascuno, un ampio intervento pedagogico e una partecipazione personalizzata, adattata alle proprie capacità e finalizzata allo sviluppo delle potenzialità individuali.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

Dovremo quindi, pur riferendoci sempre all'inclusione come insieme di processi, andare a situazioni molto specifiche, particolarmente pregiudizievoli e di compromissione dell'esercizio dei diritti. I richiami giurisprudenziali saranno particolarmente utili a ricomporre la visione che dal contesto si trasferisce alla tutela dei singoli, e viceversa.

Per i DSA, ad esempio, sappiamo bene che nonostante un'ottima legge (la 170 del 2010), la scuola non sempre ne realizza indicazioni e compiti. E ciò è doppiamente grave, perché il processo di classificazione degli alunni, quando non produce strategie inclusive e la piena partecipazione alle attività di classe, è doppiamente stigmatizzante, con un impatto negativo sull'autostima dei bambini e dei ragazzi. Doppio scacco: la certificazione, da un lato (con ciò che comporta sulla relazionalità e la consapevolezza di sé) e la mancata attuazione dei piani educativi, dall'altro (a pregiudizio del successo scolastico).

Tutti nodi, spesso strettissimi e opprimenti, che comportano pregiudizi e conseguenze attorno alle quali ci concentreremo qui per sostenere al meglio un cambiamento forte, di sistema che ci aiuti a rimuovere le barriere (piccole, medie o grandi; culturali o legate a prassi miopi quanto consolidate...) che impediscono la partecipazione di ognuno alla vita scolastica⁸.

⁸ Per una formazione adeguata su questi temi, D'Alessio, 2007; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà e Valtellina, 2013.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

INDICE PER ARGOMENTI (con collegamento ipertestuale)

- I) [GLI STRUMENTI. IL PEI E IL PDP](#)
- II) [LE ISCRIZIONI DEGLI ALUNNI CON DISABILITA' E LE COSTITUZIONI DELLE CLASSI](#)
- III) [IL RAPPORTO TRA DISABILITA' E PRIVACY \(E IN GENERALE TRA INCLUSIONE E PRIVACY\)](#)
- IV) [LE USCITE SCOLASTICHE COME STRUMENTO DI UN PERCORSO FORMATIVO INCLUSIVO](#)
- V) [I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: ALCUNE RECENTI PRONUNCE](#)
- VI) [LA RILEVANZA DEL DISTURBO SPECIFICO DELL'APPRENDIMENTO NEL GIUDIZIO FINALE](#)
- VII) [MANCATA ADOZIONE DEL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO \(PDP\)](#)
- VIII) [MANCATA ATTUAZIONE DEL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO \(PDP\)](#)
- IX) [L'IMPORTANZA DEL VERBALE DEL CONSIGLIO DI CLASSE E DELLA MOTIVAZIONE](#)
- X) [IL SUCCESSO FORMATIVO: RESPONSABILITA' DELLO STUDENTE, DELLA SCUOLA E DELLA FAMIGLIA](#)
- XI) [LA TEMPESTIVITA' DELLA CERTIFICAZIONE E DELLA DIAGNOSI](#)
- XII) [LA COLLABORAZIONE E LA COMUNICAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA](#)
- XIII) [LA VALUTAZIONE COME ATTO DI ESERCIZIO DI DISCREZIONALITA' TECNICA](#)
- XIV) [L'ESAME DI STATO E IL DOCUMENTO DEL 15 MAGGIO](#)

I) GLI STRUMENTI. IL PEI E IL PDP

Il testo di riferimento per la promozione dell'inclusione scolastica al quale faremo più spesso riferimento in questa nota è il Decreto legislativo n. 66/2017 come modificato dal Decreto legislativo n. 96/2019, perché aggiorna in modo molto significativo una normativa sull'integrazione e l'inclusione già molto ampia quanto nota a chi legge e avvalora ancor più la meritata tradizione di accoglienza e integrazione ed equità del nostro Paese. In particolar modo, il Decreto legislativo 66/2017 definisce l'inclusione scolastica "l'architrate dell'identità culturale, educativa e progettuale

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

delle scuole”⁹. In particolar modo, approfondiamo in questa sede il ‘peso’ degli **strumenti** che ne garantiscono l’attuazione e i **gruppi di lavoro**. La qualità degli strumenti è evidentemente correlata alla qualità dei gruppi di lavoro (e viceversa), poiché sappiamo quanto l’inclusione dipenda da forti sinergie, anche territoriali¹⁰ e dal lavoro di squadra.

Da verificare a breve, lo precisiamo, le novità contenute nel Decreto semplificazioni e in particolare l’art. 16 sulla continuità dei docenti di sostegno (ancora non pubblicato in Gazzetta Ufficiale)

Facciamo quindi una brevissima ricognizione di strumenti e gruppi di lavoro ai quali faremo più riferimento in questa nota¹¹:

il PEI, piano educativo individualizzato: è elaborato e approvato dal Gruppo di lavoro operativo per l’inclusione¹² e opera sulla base dell’accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell’inclusione scolastica e del Profilo di funzionamento, con peculiare attenzione ai facilitatori e alle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale caratterizzante la classificazione ICF dell’OMS. Altro concetto chiave è quello dell’*accomodamento ragionevole*, che la Convenzione ONU intende come l’insieme delle modifiche e degli adattamenti “necessari e appropriati che non impongono un onere sproporzionato o eccessivo” e che vengono adottati ‘per garantire alle persone con disabilità il godimento e l’esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani delle libertà fondamentali’.

⁹ A livello internazionale, il testo più importante è la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, che definisce le disabilità come ‘il risultato dell’interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali e ambientali che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società sulla base di uguaglianza con gli altri’. Sul modello ICF e sulla Convenzione ONU tornano le *Linee guida sull’integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (nota del Ministero del 4 agosto 2009).

¹⁰ Sul territorio, è da tenere sempre presente l’attività di supporto e di formazione, consulenza e monitoraggio, svolta dai CTS, che nascono con la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e in Piemonte lavorano straordinariamente bene e in rete, cfr <https://www.istruzioneepiemonte.it/inclusione-scolastica/centri-territoriali-di-supporto/>. La scuola capofila è l’Istituto di Istruzione Superiore “Sebastiano Grandis” di Cuneo.

¹¹ È ben noto che tutti i modelli nazionali del PEI si ritrovano nel Decreto interministeriale 182/2020 come modificato dal decreto ministeriale n. 153 del 1 agosto 2023 recante: «Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell’articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66».

¹² Il GLO si compone, secondo quanto previsto dal d.lgs 96/2019, dalle seguenti figure: “team dei docenti contitolari o consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori della bambina o del bambino, dell’alunna o dell’alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all’istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l’alunna o l’alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il necessario supporto dell’unità di valutazione multidisciplinare”.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

È chiaro quindi che attorno a questo strumento ruotino la maggior parte delle questioni e anche delle difficoltà quotidiane affrontate dalle scuole. Questo perché si tratta di uno strumento tanto importante quanto da realizzare in modo condiviso e fattivo. Aspetti di non poco conto, viste le situazioni conflittuali che compromettono le relazioni con le famiglie e sollecitano su più fronti gli insegnanti¹³: si va da scelte dirimenti, con decisioni che incidono fortemente sul percorso di vita dei nostri studenti, come l'adozione di un PEI di un certo tipo o magari la decisione di modificarlo e adottare un piano diverso (sostenuti da una rivalutazione della diagnosi) per consentire l'acquisizione di competenze in relazione agli obiettivi essenziali dei nuclei fondanti delle singole discipline¹⁴; alla complessità di rendere funzionali e coerenti, con le prove d'esame¹⁵, le indicazioni contenute nel piano individualizzato.

Ai PEI individuali devono, infine, raccordarsi i piani di formazione per l'inclusione rivolti a tutto il personale della scuola. Ed è altrettanto evidente che tutti i documenti (qui insistiamo in particolar modo su PEI, PDP, Piano annuale di formazione, Piano annuale per l'inclusione, PTOF, RAV e Piano di miglioramento) devono essere coerenti fra loro, a partire dalle culture e dalle politiche scolastiche che li sostengono.

¹³ Nel caso, non così remoto, in cui la famiglia rinunci al docente di sostegno (ma non ritira la certificazione), è compito del GLO procedere comunque alla definizione del PEI per condividere con i genitori le strategie di intervento, gli strumenti. Il GLO può valutare ad esempio di utilizzare il docente di sostegno in classe per compiti di osservazione e collaborazione con i docenti colleghi di classe, anche ai fini della stessa redazione del PEI. Se invece i genitori ritirano anche la documentazione, all'alunno (e alla sua classe, alla quale viene assegnato il docente di sostegno) non saranno riconosciuti tutti i benefici previsti dalla L. 104/1992. Nel caso, invece, in cui il conflitto riguarda la firma del PEI, è evidente che la scuola è chiamata a un intervento di mediazione più impegnativo che recuperi le dimensioni di fiducia e di piena collaborazione con i genitori. Ad ogni modo, persino il rifiuto, da parte di questi ultimi, di sottoscrivere il PEI (magari non chiaramente motivato), non pregiudica l'impegno della scuola ad adottare e realizzare pienamente tutte le misure e le strategie più adeguate per garantire allo studente un percorso inclusivo.

¹⁴ I passaggi da un certo tipo di piano a un altro sono sempre cruciali e delicati. Può capitare, ad esempio, che il Consiglio di classe valuti il passaggio da un piano differenziato a uno curricolare, che garantisca allo studente il conseguimento del titolo di studio. O viceversa. In ogni caso, occorre comunque sempre attenersi a quanto dispone il D.I. 182/2020 e dalle rispettive Linee Guida. Sarà forse banale ma è bene ricordare che è sempre il Consiglio (e non il GLO) a realizzare la valutazione degli apprendimenti.

¹⁵ Solo gli studenti con disabilità (riconosciuta dalla L. 104/1992), che svolgono percorsi con obiettivi globalmente corrispondenti a quelli della classe, possono sostenere **prove equipollenti** al fine del conseguimento del titolo di studio. Su questo punto, il Consiglio di Stato è intervenuto con il parere n. 348/1991 sui livelli necessari da raggiungere per conseguire un titolo di studio. Nello specifico viene sottolineato che lo "Stato assume il poterdovere di accertare e certificare che un soggetto ha raggiunto in un determinato settore culturale o professionale un certo livello di conoscenze e professionalità [...]. Non si può configurare un supposto diritto al conseguimento del titolo legale di studio, che prescindendo da un oggettivo accertamento di competenze effettivamente acquisite, pertanto, "chi rimane al di sotto di quella soglia di competenza che è necessaria per il conseguimento di quel titolo" non lo consegue. Per estrema chiarezza, per strutturare prove equipollenti le scuole possono riferirsi a strumenti o modalità differenti: 1. mezzi diversi: le prove possono essere ad esempio svolte con l'ausilio di apparecchiature informatiche. 2. modalità diverse: es. prove strutturate (risposta multipla, vero/falso, ecc.); 3. contenuti differenti da quelli proposti dal Ministero per gli esami di Stato 4. tempi più lunghi negli scritti (co.3 dell'art. 318 del decreto legislativo n. 297/94).

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

Al termine dell'anno scolastico, i gruppi di lavoro sono impegnati nella revisione finale del PEI e nella compilazione degli allegati che consentono di definire le risorse necessarie a sostegno dell'alunno per il successivo anno scolastico. È una fase, anche quella conclusiva, molto delicata. Si precisa che la compilazione di tali allegati è indicata dal DI 153/2023¹⁶ e a tal fine sono state richieste indicazioni al Ministero dell'istruzione e del merito.

Questo lo stato dell'arte a oggi, fatte salve, come evidenziato, prossime e diverse indicazioni da parte del Ministero (che saranno tempestivamente comunicate) nel corso dei prossimi giorni.

Il **PDP**, piano didattico personalizzato, è lo strumento grazie al quale si definiscono e realizzano gli interventi didattici ed educativi a supporto e a vantaggio dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze con Bisogni educativi speciali (con o senza la certificazione prevista dalla norma¹⁷). Sul concetto di BES non ci dilunghiamo per nulla ¹⁸ ma anzi riconfermiamo la necessità di intendere anche i bisogni educativi (proprio come la disabilità) in fortissima correlazione con il contesto: non

¹⁶ La compilazione va effettuata in accordo con la famiglia e gli esperti dell'ASL. In particolare, per l'allegato C, si compila a partire dal Verbale di accertamento e del Profilo di funzionamento per individuare le principali dimensioni interessate dal bisogno di supporti per l'alunno/a e le condizioni di contesto facilitanti. Va indicata l'entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione, tenendo conto dei fattori ambientali implicati (da "assente" a "molto elevata"). Per l'allegato C1, si compila per la richiesta di risorse professionali per il sostegno didattico e per l'assistenza ipotizzando un numero di ore adeguato in base all'entità delle difficoltà individuate nell'allegato C (da "assente" a "molto elevata"). L'istituzione scolastica e l'Ente territoriale provvederanno a rendere disponibili i relativi fabbisogni di risorse professionali per il sostegno e l'assistenza e ad attuare gli interventi educativo-didattici, di assistenza igienica e di base e di assistenza specialistica. Questo lo stato dell'arte a oggi, fatte salve prossime e diverse indicazioni da parte del Ministero (che sono state richieste da questo Ufficio scolastico regionale e saranno tempestivamente comunicate) nel corso dei prossimi giorni. In caso di dubbi, sulla compilazione, vale sempre il suggerimento di scrivere a inclusion@istruzioneepiemonte.it e ai referenti per l'inclusione degli Ambiti territoriali.

¹⁷ Si precisa, onde evitare eventuali e remoti fraintendimenti nella lettura della presente nota, che "per **certificazione** si intende un documento, con valore legale, che attesta il diritto dell'interessato ad avvalersi delle misure previste da precise disposizioni di legge – nei casi che qui interessano: dalla Legge 104/92 o dalla Legge 170/2010 - le cui procedure di rilascio ed i conseguenti diritti che ne derivano sono disciplinati dalle suddette leggi e dalla normativa di riferimento. Per **diagnosi** si intende invece un giudizio clinico, attestante la presenza di una patologia o di un disturbo, che può essere rilasciato da un medico, da uno psicologo o comunque da uno specialista iscritto negli albi delle professioni sanitarie. Pertanto, le strutture pubbliche (e quelle accreditate nel caso della Legge 170), rilasciano "certificazioni" per alunni con disabilità e con DSA. Per disturbi ed altre patologie non certificabili (disturbi del linguaggio, ritardo maturativo, ecc.), ma che hanno un fondamento clinico, si parla di diagnosi» (per questa precisazione, si è ripresa la Nota ministeriale n. 2563 del 22 novembre 2013 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali").

¹⁸ La prima definizione è dell'Unesco del 1997 alla quale è seguita, a distanza però di una decina d'anni, una lunga carrellata di direttive, note, circolari ministeriali e, naturalmente, la Legge 170 del 2010 che richiama l'importanza della personalizzazione e del PDP anche per sostenere gli studenti con BES che non abbiano – per la natura specifica del bisogno – una delle certificazioni previste dalla norma. Per una sintesi (quasi irraguardosa, è vero, ma finalità di questa nota non è l'approfondita indagine normativa; tanto più che, a leggerci, speriamo non siano i soli docenti esperti in materia, ma proprio tutti...) evidenziamo i testi dai quali non possiamo proprio prescindere per l'inclusione scolastica quotidiana: la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" e la seguente circolare n.8 del 6 marzo 2013 con le indicazioni per realizzare l'attuazione della Direttiva e rendere concreta l'inclusione delle studentesse e degli studenti con BES. Si tenga anche presente la nota del Miur n. 562 del 3 aprile 2019.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

va pertanto adottata, da parte delle scuole, una lettura mediocre e discriminante¹⁹ (il *bisogno* come *deficit*, mancanza, privazione) ma come condizione di interdipendenza dell'alunno dall'ambiente nel quale vive e acquisisce migliori competenze, per stare bene. Ancora una volta, l'ICF ci sostiene nel leggere il funzionamento come il risultato dell'interazione complessa e sistemica fra diversi fattori (condizioni fisiche, personali, ambientali, etc...). Anche il PDP, naturalmente, è il risultato di una convergenza di letture e di competenze condivise nell'interesse dello studente con Bes, è quindi uno strumento di indagine condiviso e reso operativo ed efficace proprio grazie alla qualità delle relazioni scuola-famiglia (specialisti, nel caso vi sia la certificazione) che lo supportano. La delibera di adozione è del Consiglio di classe²⁰, è firmato dai genitori e va puntualmente aggiornato, in caso intervengano modifiche alle condizioni dell'alunno o del contesto²¹. Una particolare attenzione viene di recente dedicata anche agli alunni con *gifted* (con alto potenziale intellettuale) perché anche a loro vantaggio (e a vantaggio di tutta la classe) si adottino metodologie didattiche personalizzate e inclusive²².

Il PAI, piano annuale per l'inclusione, è predisposto nell'ambito del PTOF e indica le scelte della scuola per l'ottimale utilizzo delle risorse per migliorare la qualità dei processi d'inclusione²³. Il

¹⁹ La nozione di *discriminazione* è contenuta nella Legge n.67/2006: "Misure per la tutela giudiziaria delle persone con disabilità vittime di discriminazioni". In particolare all'art.2, la legge chiarisce che: 1. Il principio di **parità di trattamento** comporta che non può essere praticata alcuna discriminazione in pregiudizio delle persone con disabilità. 2. Si ha **discriminazione diretta** quando, per motivi connessi alla disabilità, una persona è trattata meno favorevolmente di quanto sia, sia stata o sarebbe trattata una persona non disabile in situazione analoga. 3. Si ha **discriminazione indiretta** quando una disposizione, un criterio, una prassi, un atto, un patto o un comportamento apparentemente neutri mettono una persona con disabilità in una posizione di svantaggio rispetto ad altre persone. 4. Sono, altresì, considerati come discriminazioni le molestie ovvero quei comportamenti indesiderati, posti in essere per motivi connessi alla disabilità, che violano la dignità e la libertà di una persona con disabilità, ovvero creano un clima di intimidazione, di umiliazione e di ostilità nei suoi confronti.

²⁰ Il modello ministeriale del PDP può essere modificato per rispondere meglio a determinate necessità. Tale nuova adozione sarà (in linea generale) deliberata dal Collegio dei docenti, sempre che la scuola non abbia definito e regolamentato una procedura diversa (che preveda ad esempio la consultazione anche del gruppo di lavoro per l'inclusione, GLI).

²¹ Gli studenti con DSA diagnosticati durante la scuola primaria, ad esempio, possono richiedere supporto differenziato nel corso del loro percorso scolastico a causa dell'evoluzione del disturbo neurobiologico, degli interventi didattici e terapeutici, e dell'acquisizione di migliori strategie compensative. In questi casi, una rivalutazione della documentazione sarebbe utile per aggiornare gli interventi.

²² In particolare si vuole evidenziare qui quanto prescritto dal Decreto ministeriale n. 5 del 2021 "Esami integrativi ed esami di idoneità nei percorsi del sistema nazionale di istruzione" che prevede esplicitamente, per gli studenti con plusdotazione, la possibilità di sostenere esami di idoneità senza interrompere la frequenza scolastica. Si legga in particolare, dell'art. 2 il comma 5, per il primo ciclo d'istruzione: "Possono accedere, altresì, all'esame di idoneità per l'anno di corso successivo a quello cui possono essere ammessi a seguito di scrutinio finale, **senza interruzione della frequenza scolastica**, gli alunni ad alto potenziale intellettuale con opportuna certificazione attestante anche il grado di maturazione affettivo-relazionale su richiesta delle famiglie e su parere favorevole espresso all'unanimità dai docenti della classe o dal Consiglio di classe". Sul decreto ministeriale che aggiorna in modo importante le procedure a sostegno degli alunni con plusdotazione, si veda anche il commento di Ettore Acerra.

²³ Per il nuovo modello di PAI piemontese, cfr. <https://www.istruzioneepiemonte.it/il-p-a-i-il-nuovo-modello-regionale-del-piano-annuale-per-inclusione/>. Il PAI piemontese non rende conto delle sole situazioni legate alla disabilità ma restituisce un quadro complessivo delle azioni, delle culture, delle politiche inclusive che coinvolgono tutte le studentesse e gli studenti. Il PAI, quindi, rende formale l'assunzione collegiale di responsabilità da parte dell'intera comunità scolastica sulle modalità educative e le metodologie adottate a scuola per garantire l'apprendimento e la partecipazione di tutte le alunne e di tutti gli alunni. A seguito della restituzione regionale, che si è svolta il 21 marzo 2024 presso l'Istituto

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

nuovo modello piemontese di PAI, sperimentato l'anno scorso e compilato da quasi tutti gli istituti scolastici, ci ha consentito di elaborare una visione aggiornata e puntualissima della qualità inclusiva delle scuole, riflettendo insieme sulle criticità e i punti di forza, le tipologie delle fragilità più significative e le risorse ad esse dedicate, attraverso una migliore descrizione delle culture, delle prassi, delle politiche interne ai diversi contesti di apprendimento. Il PAI è quindi uno straordinario strumento di autovalutazione della qualità inclusiva delle scuole, da condividere quanto più possibile sui territori; sarà il primo riferimento utile rispetto alla valutazione, esterna, della qualità inclusiva che è stata normata dal Decreto legislativo 96/2019²⁴.

II) LE ISCRIZIONI DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ E LA COSTITUZIONE DELLE CLASSI

Nella formazione della classi in presenza di alunni con disabilità grave si richiama l'art. 5, comma 2 del D.P.R. 81/2009: "Le classi iniziali delle scuole ed istituti di ogni ordine e grado, ivi comprese le sezioni di scuola dell'infanzia, che accolgono alunni con disabilità sono costituite, di norma, con non più di 20 alunni, purché sia esplicitata e motivata la necessità di tale consistenza numerica, in rapporto alle esigenze formative degli alunni disabili, e purché il progetto articolato di integrazione definisca espressamente le strategie e le metodologie adottate dai docenti della classe, dall'insegnante di sostegno, o da altro personale operante nella scuola."

"Pininfarina" (durante la quale sono stati condivisi l'indice di inclusione generale delle scuole piemontesi, gli indici di inclusione dei singoli istituti e molti altri dati relativi ad analisi più approfondite, ordinate per territorio e per ordine di scuola relativamente agli item o gruppi di item più significativi) si sono svolte ancora riunioni di confronto e di analisi del modello regionale dalle quali è emerso un ultimo modello, ulteriormente migliorato grazie agli apporti di molte scuole, che sarà condiviso con le scuole tramite una circolare regionale a fine maggio 2024. Per rimanere aggiornati, [Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte](http://www.istruzioneepiemonte.it) » [Inclusione scolastica \(istruzioneepiemonte.it\)](http://www.istruzioneepiemonte.it).

²⁴ All'articolo 4, il Decreto L.vo 96/2019 esplicita che sarà compito dell'Invalsi definire gli indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica. Tali indicatori saranno definiti dall'Istituto a partire dai criteri riportati nel decreto: a) livello di inclusività del Piano triennale dell'offerta formativa come concretizzato nel Piano per l'inclusione scolastica; b) realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione, definiti ed attivati dalla scuola, in funzione delle caratteristiche specifiche delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti; c) livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nell'elaborazione del Piano per l'inclusione e nell'attuazione dei processi di inclusione; d) realizzazione di iniziative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola incluse le specifiche attività formative; e) utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione dei risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, anche attraverso il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione; f) grado di accessibilità e di fruibilità delle risorse, attrezzature, strutture e spazi e, in particolare, dei libri di testo adottati e dei programmi gestionali utilizzati dalla scuola.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

Per la concreta applicazione di tale comma occorre fare riferimento anche all'art. 4 comma 1 del medesimo D.P.R.: "Al fine di dare stabilità alla previsione delle classi, riducendo al massimo gli scostamenti tra il numero delle classi previsto ai fini della determinazione dell'organico di diritto e quello delle classi effettivamente costituite all'inizio di ciascun anno scolastico, è consentito derogare, in misura non superiore al 10 per cento, al numero minimo e massimo di alunni per classe previsto, per ciascun tipo e grado di scuola, dal presente regolamento."

Dal combinato disposto dei due articoli si arriva al numero 22 alunni per classe in presenza di alunno con disabilità grave.

È interessante analizzare la portata dell'art. 5 comma 2 del D.P.R. 81/2009 sotto un duplice profilo. Infatti, si riferisce esclusivamente alle classi iniziali perché per le classi intermedie il rispetto di tale limite deve essere rapportato all'esigenza di garantire la continuità didattica nelle stesse classi che in caso contrario dovrebbero essere sdoppiate, con il rischio di perdere la ricchezza di relazioni che si sono create all'interno del gruppo classe (e ovviamente sono proprio quelle relazioni che sono fondamentali in un'ottica inclusiva). Sul numero di alunni nelle classi intermedie in presenza di un alunno con disabilità si richiama la **sentenza TAR, Sicilia-Palermo, sez. III, sentenza 10/09/2014 n° 2250**, che riguarda l'ipotesi di accorpamento di due classi in un'unica classe.

Occorre precisare che in Piemonte già da diversi anni le classi iniziali in presenza di un alunno con disabilità grave sono state autorizzate nella totalità dei casi rispettando il numero di 22 alunni, pertanto, ciò ha avuto un impatto positivo sulle classi intermedie e su quelle finali.

L'altro profilo con il quale esaminare l'art. 5 comma 2 riguarda la seconda parte di tale norma, ossia il riferimento alla motivazione e al "progetto articolato di integrazione", che ha condotto all'applicazione di tale limite alla presenza degli alunni con disabilità con connotazione di gravità certificata dall'INPS (art. 3, co. 3, l. 104/1992).

Infatti, **con sentenza n. 439/2018 il TAR Toscana** ha precisato che il limite numerico non è tassativo e non è inderogabile, nel caso di classi con alunni con disabilità, ma costituisce un criterio tendenziale nella formazione delle classi.

Nella medesima sentenza si esamina il caso di richiesta di iscrizione di alunno con disabilità durante l'anno scolastico. Secondo il TAR Toscana il dirigente scolastico è tenuto a valutare la richiesta di iscrizione di alunno con disabilità in corso d'anno e a considerare le specificità del caso ai fini

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

dell'accoglimento per realizzare a pieno il diritto all'istruzione; l'accoglimento della richiesta non comporta automaticamente il diritto allo sdoppiamento della classe formata da più di 22 alunni.

In senso positivo sulla legittimità dell'applicazione della deroga del 10% rispetto ai valori minimi e massimi indicati per la formazione delle classi prevista dall'art. 4 comma 1 del D.P.R. 81/2009 si è pronunciato sempre **il TAR Toscana con sentenza n. 1173/2018**.

Sul valore del "di norma" contenuto nell'art. 5 comma 2 esaminato e quindi sulla possibilità di derogare al limite di 22 alunni per classe in caso di alunni con disabilità, la giurisprudenza amministrativa (**Consiglio di Stato, Sezione Settima, 16 marzo 2022, n. 1889**), si esprime in senso positivo esclusivamente nel caso in cui sia sussistente una motivazione compiuta e adeguata.

Infatti, la Pubblica Amministrazione (e quindi anche il Ministero dell'Istruzione e del Merito) deve motivare l'esercizio di questa ampia sfera di discrezionalità, offrendo un'indicazione del percorso logico concretamente intrapreso. Infatti è consolidato orientamento della giurisprudenza amministrativa (Cons. Stato, IV, 21 febbraio 2020, n. 1341; V, 14 febbraio 2020, n. 1180; VI, 3 agosto 2021, n. 5727), che l'obbligo di motivazione dei provvedimenti amministrativi non deve essere assolto sul piano meramente formale, ma in senso funzionale, "per cui il contenuto dispositivo dell'atto deve essere adeguato in relazione agli elementi di fatto e di diritto considerati per l'esercizio del potere autoritativo, quali complessivamente emergenti dal procedimento e dall'istruttoria ivi svolta".

Sulla possibilità di accogliere più alunni con disabilità nella medesima classe si richiama la sentenza **del Tribunale di Milano che con l'ordinanza del 20.02.2020**, ha chiarito che **l'obbligo di accoglienza degli studenti con disabilità nelle scuole statali (e in quelle paritarie) non è soggetto ad alcun limite numerico rigidamente prestabilito**.

Ciò non toglie, come evidenziato nelle nostre Conferenze di servizio, che è auspicabile soprattutto nelle scuole secondarie di II grado che si realizzi un'equa distribuzione delle iscrizioni degli alunni con disabilità, proprio perché l'obiettivo deve essere la realizzazione del progetto di vita e la crescita equilibrata e armoniosa dei singoli e del gruppo classe (con il prendersi "cura" degli altri).

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

III) IL RAPPORTO TRA DISABILITA' E PRIVACY (E IN GENERALE TRA INCLUSIONE E PRIVACY)

Punto di partenza per affrontare tale tematica è il *Vademecum del Garante per la protezione dei dati personali*, pubblicato nel maggio 2023 e disponibile al link <https://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/9886884>

Anche in questi casi, per il trattamento dei dati occorre fare riferimento al principio della **minimizzazione**: ossia, i dati devono essere adeguati, pertinenti e limitati a quanto necessario rispetto alle finalità; di conseguenza ciascun titolare è tenuto a escludere trattamenti di dati personali quando le finalità perseguite nei singoli casi possono essere realizzate mediante, rispettivamente, dati anonimi od opportune modalità che permettano di identificare l'interessato solo in caso di necessità (art. 3 del Codice).

In altre parole, “i dati personali dovrebbero essere trattati solo se la finalità del trattamento non sia ragionevolmente conseguibile con altri mezzi” (considerando n. 39 e par. 5 Regolamento generale sulla protezione dei dati n. 679 del 2016).

Quando necessari per il perseguimento di specifiche finalità, i dati trattati devono, in ogni caso, essere solo quelli effettivamente **pertinenti e non eccedenti** per il perseguimento di tali scopi (art. 11 del Codice). Risulta, quindi, illecito il trattamento di dati eccedenti rispetto alla finalità, intendendosi per tali quelli in assenza dei quali il titolare del trattamento riesce comunque a conseguire utilmente gli obiettivi prefissati.

Con specifico riferimento al documento del 15 maggio e l'impatto in termini di privacy si richiamano le indicazioni fornite dal Garante per la protezione dei dati personali con nota avente come oggetto “Diffusione di dati personali riferiti agli studenti nell’ambito del c.d. “documento del 15 maggio” ai sensi dell’art. 5, comma 2, del d.P.R. 23 luglio 1998, n. 323 - Indicazioni operative. Il documento è disponibile al link:

<https://www.garanteprivacy.it/home/docweb/-/docweb-display/docweb/9356521>

Si riportano a titolo meramente esemplificativo alcuni provvedimenti del Garante per la protezione dei dati personali, con i quali quest’ultimo è intervenuto su specifiche situazioni di istituzioni scolastiche.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

Sulla pubblicazione dei dati personali sul registro elettronico si segnala il **provvedimento del Garante del 15 dicembre 2022**. Nel caso specifico erano stati pubblicati nell'area riservata del registro elettronico gli elenchi delle classi contenenti in corrispondenza del nominativo di taluni studenti il riferimento agli acronimi BES, DSA o ALUNNO H. Ciò ha di fatto reso conoscibili a tutti i genitori delle classi di riferimento, informazioni anche relative alla salute di tutti gli alunni.

L'Istituto ha posto quindi in essere un trattamento di dati personali in violazione degli artt. 5, 6, 9 del Regolamento e 2-ter e 2 sexies del Codice nel testo anteriore alle modifiche apportate dal D.L. 8 ottobre 2021, n. 139, convertito, con modificazioni, dalla L. 3 dicembre 2021, n. 20.

Il Garante **con provvedimento 67/2021** ha ribadito che le comunicazioni relative ad alunni con disabilità anche quando avvengono tra scuole o altre amministrazioni, possono determinare un'indebita circolazione di informazioni personali. In particolare, di dati relativi allo stato di salute dell'alunno, non necessari al fine di fornire un riscontro a procedure amministrative ordinarie o altre richieste.

Nel caso specifico un ufficio scolastico era stato segnalato al Garante dall'Ispettorato della Funzione pubblica, poiché nel rispondere in merito a presunte gravi irregolarità commesse da un istituto scolastico nell'attribuzione delle ore di sostegno l'ufficio scolastico aveva trasmesso la documentazione "in chiaro" contenente il nominativo di un alunno della scuola.

Il trattamento è consentito unicamente quando è assolutamente indispensabile e deve quindi avvenire "minimizzando" le informazioni e limitando l'operazione in argomento a quanto strettamente necessario o addirittura imprescindibile.

Con **provvedimento del 9 luglio 2020** il Garante per la protezione dei dati personali ha accertato che la scuola, pubblicando sul sito web istituzionale le graduatorie relative agli studenti partecipanti a una selezione, recanti in chiaro informazioni personali non necessarie rispetto alle finalità perseguite con la pubblicazione, tra le quali l'indicazione del punteggio ottenuto dagli alunni in base a taluni indici quali: dispersione scolastica, insufficienze, Isee nonché dati relativi alla salute di un interessato, ha determinato un'indebita diffusione di dati personali.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

In particolare, è stato ritenuto che la pubblicazione delle predette graduatorie fosse avvenuta in violazione della normativa a tutela dei dati personali, determinando un trattamento di dati personali:

- a) non conforme ai principi di “liceità, correttezza e trasparenza” e di “minimizzazione dei dati”, in violazione dell’art. 5, par. 1, lett. a) e c), del Regolamento;
- b) in assenza di un presupposto normativo, per la pubblicazione di informazioni personali non necessarie rispetto alle finalità perseguite con la pubblicazione.

Infatti, il trattamento di dati personali effettuato in ambito pubblico è lecito solo se tale trattamento è necessario “per adempiere un obbligo legale al quale è soggetto il titolare del trattamento” oppure “per l’esecuzione di un compito di interesse pubblico o connesso all’esercizio di pubblici poteri di cui è investito il titolare del trattamento” (art. 6, par. 1, lett. c) ed e)).

Infine, si riporta il **provvedimento n. 148 del 28 aprile 2022** con il quale il Garante per la protezione dei dati personali ha esaminato una segnalazione relativa alla convocazione del GLO di una scuola. In particolare ha accertato che quest’ultima ha inviato, in diverse occasioni, il calendario delle riunioni del GLO previste per determinate giornate e recanti in chiaro l’elenco di tutti gli alunni interessati distinti per classe, oltre che ai soggetti tenuti a esserne informati, indistintamente a tutti i genitori invitati a partecipare alle riunioni dei GLO previste per le giornate indicate dal calendario, in luogo di specifiche comunicazioni destinate soltanto alle famiglie dei singoli interessati oltreché ai docenti della classe di appartenenza e alla specifiche figure professionali che interagiscono con il minore.

Talune delle richiamate comunicazioni riportavano, inoltre, in chiaro, gli indirizzi di posta elettronica dei destinatari della comunicazione.

Considerando la definizione di dato personale e di dato relativo alla salute (art. 4, punti 1 e 15, del GDPR), la convocazione di una riunione del GLO recante in chiaro il nominativo dell’alunno, rappresenta per sua natura una informazione relativa allo stato di salute dello stesso alunno per il quale viene convocata.

La scuola, inviando le convocazioni delle riunioni del GLO con dati personali relativi alla salute degli alunni riportati e l’indicazione in chiaro degli indirizzi di posta elettronica dei destinatari delle note

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

stesse, ha di fatto reso conoscibili i dati personali relativi agli indirizzi e-mail dei familiari degli alunni anche da parte di soggetti terzi (altri genitori, docenti, personale specializzato e altri soggetti coinvolti nel trattamento terapeutico dei minori destinatari delle e-mail) e reso nota la condizione di disabilità dei suddetti alunni ad altri soggetti non tenuti ad esserne informati. Tutto ciò ha determinato l'illiceità del trattamento di dati personali.

IV) LE USCITE SCOLASTICHE COME STRUMENTO DI UN PERCORSO FORMATIVO INCLUSIVO

Il Ministero dell'istruzione e del merito (nelle sue diverse denominazioni) ha nel corso degli anni emanato plurime note e circolari che contengono diverse indicazioni finalizzate a realizzare l'inclusione degli alunni con fragilità anche nelle uscite didattiche.

Il Regolamento d'Istituto relativo alle uscite didattiche e ai viaggi d'istruzione (definito e deliberato dal Consiglio di Istituto²⁵, trattandosi di principi e criteri generali) non deve prevedere eventuali disposizioni che sono, in realtà, condizioni a causa delle quali le studentesse e gli studenti potrebbero essere esclusi. Specie se tali condizioni pertengono a situazioni personali, difficoltà economiche o svantaggi di natura fisica, psicologica, relazionale, cognitiva e disabilità. Ciò rappresenterebbe più che un regolamento sui criteri di adesione, un procedimento di "esclusione". L'esclusione di uno studente da tali attività deve essere supportata da valutazioni ben ponderate e sorrette dalla normativa sempre considerando attentamente tutte le implicazioni e le conseguenze attraverso un processo decisionale adeguato e puntuale. Le uscite didattiche e i viaggi d'istruzione sono parte integrante del percorso formativo, curriculare, degli studenti: partecipare all'uscita didattica è a tutti gli effetti esercitare un diritto (all'istruzione, tutelato dalla Costituzione).

I criteri di adesione/partecipazione alle uscite didattiche e ai viaggi – che la maggior parte dei Regolamenti scolastici prevedono esplicitamente - sono criteri di partecipazione, appunto. Se così non fosse, si tratterebbe piuttosto di una modalità implicita per adottare sanzioni disciplinari senza

²⁵ La competenza nella determinazione dei criteri è propria del Consiglio di Istituto, così come da TU. Né potrebbero esprimere criteri generali (validi per tutti, accolti dall'intera comunità educante) altri organi collegiali (ad esempio il Collegio dei docenti che certo si esprime in ordine agli aspetti didattici e formativi o il singolo Consiglio di classe): del resto la definizione e deliberazione di criteri è procedimento di natura amministrativa all'interno del quale si comparano degli interessi ed è quindi sostenuto dalla partecipazione di tutte le componenti (anche i genitori, rappresentate all'interno del Cdi).

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

che vi siano stati procedimenti disciplinari (ad esempio nel caso si stabilisca che, a seguito di determinati comportamenti o sospensioni, gli studenti saranno esclusi automaticamente dalle uscite). La sanzione deve sempre essere correlata al singolo caso concreto, derivando ciò dai generali principi di uguaglianza, proporzionalità e legalità che regolano l'agire delle scuole.

Sarà forse banale sottolineare quanto la piena partecipazione dei ragazzi con disabilità o con bisogni educativi speciali sia fondamentale per gli apprendimenti, specie dal punto di vista relazionale e sociale. Spesso la partecipazione all'uscita con i compagni di classe rappresenta una sfida. E ciò non a caso²⁶. È nel corso di attività come queste, esterne al contesto dell'aula, che i ragazzi comprendono quanto siano capaci di 'autoregolare' i propri comportamenti, conferendo a essi una dimensione proattiva e non solo reattiva²⁷.

Quando le scuole programmano le uscite, devono pensare quindi, con particolare attenzione, che queste sono opportunità di fondamentale importanza per tutti i ragazzi. Forse gli istituti potrebbero modellizzare procedure condivise per organizzare uscite inclusive e ciò in modo da prevenire eventuali rinunce per difficoltà (legate ai trasporti, ad esempio o all'accoglienza delle strutture o alla presenza di accompagnatori qualificati) che si riscontrano a pochi giorni dalla partenza e costringono alcuni ragazzi a restare in classe o a casa, con gravissima perdita d'equità, socialità e d'umanità. I nostri studenti, anche con disabilità o bisogni educativi speciali, se messi alla prova in contesti didattici diversi da quelli abituali, avranno modo di dimostrarsi socialmente competenti, esprimendo tale competenza acquisita attraverso comportamenti di qualità in più situazioni e più relazioni. E tutto ciò ha molto a che fare con i processi di orientamento che entrano a pieno titolo nella programmazione delle uscite didattiche, proprio perché l'azione orientativa è strettamente correlata a cinque dimensioni psicologiche e formative (il *locus of control*, ovvero l'attribuzione di causalità nel successo/insuccesso di un evento; il *problem solving*; il *self-efficacy*, la credenza di autoefficacia; l'elaborazione delle informazioni; le abilità sociali)²⁸ che in occasione di opportunità formative così performanti possono essere molto sviluppate e sostenute. Tali abilità e competenze

²⁶ Fra le note del Ministero più significative per il coinvolgimento degli alunni con disabilità, la Circolare ministeriale n.291 del 14 ottobre 1992; la nota 645/2002 e la nota 2209/2012.

²⁷ A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Edizioni Erickson, Trento, 2000

²⁸ C. Castelli, *Orientamento in età evolutiva*, F. Angeli, Milano 2002.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

possono essere esercitate anche prima dell'uscita didattica, da tutti gli studenti (compresi naturalmente gli studenti con disabilità), non solo attraverso attività di co-programmazione, ma attraverso il confronto e la condivisione degli impegni di responsabilità che si assumono partecipando all'uscita didattica (la maggior parte delle scuole, specie della secondaria di primo e secondo grado, hanno definito ottime schede di questo tipo).

In generale l'attenzione posta dalle scuole al processo inclusivo nelle uscite didattiche condiziona positivamente le proposte commerciali degli operatori economici, affinché siano realmente inclusive.

V) I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: ALCUNE RECENTI PRONUNCE

Nella sentenza del **TAR Campania n. 1363 del 9 marzo 2016** che accoglie il ricorso presentato dai genitori avverso il giudizio di non ammissione alla classe successiva sono sviluppati nella motivazione i seguenti principi:

- a) il deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività, che rientra pienamente nell'area dei cd. B.E.S. (bisogni educativi speciali), trattandosi di situazione "clinicamente verificabile" distinta dalle "mere difficoltà di apprendimento";
- b) la ricorrenza di tali peculiari bisogni educativi può comportare l'adozione da parte della scuola (id est: del Consiglio di classe) di un piano didattico personalizzato (P.D.P.) che tenga conto delle particolari esigenze dell'allievo e contempli l'adozione di misure compensative e dispensative;
- c) a tal fine non è necessaria una certificazione pubblica (come è richiesto per altri tipi di disturbi clinici) né una diagnosi (nel senso sopra precisato di attestazione proveniente da uno specialista iscritto negli albi delle professioni sanitarie), potendo il Consiglio di classe, coadiuvato dal gruppo per l'inclusione della scuola, individuare i B.E.S. e adottare, se non altro interinalmente, le misure volte ad affrontarli qualora ne ravvisi i presupposti (in primis, evidentemente si procederà con l'adozione del P.D.P.);
- d) per altro verso, sempre che non vi sia una certificazione di disabilità o di D.S.A. (che evidentemente rende doverosa l'adozione delle previste misure), per gli altri B.E.S. (tra cui rientra il disturbo dell'attenzione), il Consiglio di classe può, all'esito di un'accurata valutazione tecnico-

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

discrezionale, negare l'attivazione di particolari misure anche se ne sia stato espressamente richiesto dai genitori del discente.

Il medesimo orientamento si ritrova nella **sentenza Tar Lazio del 2 luglio 2014, n. 7024**. Anche in questo caso i ricorrenti hanno eccepito la violazione e la mancata applicazione della direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 recante "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", nonché della circolare ministeriale n. 8 del 2013.

I giudici hanno rilevato che: «[...] emerge dalla documentazione che il minore proviene da un contesto sociale e familiare particolarmente disagiato e versa pertanto in una situazione di marginalità, anche culturale, acuita da una condizione di precarietà psico-fisica che avrebbe dovuto indurre l'istituzione scolastica ad attivare percorsi didattici personalizzati, tenuto conto della particolare valenza educativa e formativa dell'istruzione di I grado.

In particolare, dalla relazione tecnica psicologica emerge che il minore mostra "povertà di linguaggio [...], agitazione motoria e scarsa capacità di concentrazione" e riferisce di un disagio nel frequentare la scuola sia per motivi prestazionali che relazionali. "Inoltre, le ripetute bocciature, dovute allo scarso rendimento e alle ripetute sospensioni, sembrerebbero aver maggiormente compromesso l'investimento sull'attività didattica a causa di un abbassamento del livello di autostima" e "anche l'investimento relazionale con i coetanei sembra essere compromesso", tant'è che "il minore riferisce di essere stato vittima a scuola di atti di bullismo, subendo ripetute prese in giro sulla sua persona e sulle sue condizioni di vita". Tanto basta a concludere nel senso della totale assenza della Scuola nella predisposizione di adeguati mezzi di sostegno relazionale e prestazionale, attraverso percorsi e strumenti di sistematica formazione aggiuntiva e integrativa idonei a recuperare le macroscopiche carenze didattiche evidenziate e, per altro verso, nella creazione di un ambiente favorevole ad accogliere il minore e a consentirne la crescita della personalità, con violazione dei diritti dello studente sanciti, in particolare, dall'art. 2, punto 11, del richiamato Regolamento disciplinare per gli alunni di scuola secondaria di primo grado che tali strumenti inserisce tra i «diritti dello studente».

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

Ancora, sulla stessa linea, la sentenza del **T.A.R. Toscana del 18 marzo 2014, n. 529**: nel ricorso presentato è eccepita la mancata applicazione della direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 e della circolare n. 8 del 2013, in relazione a disturbi dell'apprendimento privi di certificazione sanitaria di uno studente di una scuola secondaria di II grado. Secondo i giudici **«anche a voler ammettere che si sia raggiunta la prova in ordine alla effettiva applicazione degli ausili deliberati dal Consiglio di classe (e, a questo fine, le dichiarazioni scritte rilasciate dai singoli docenti hanno al più valore indiziario), il giudizio conclusivo di non ammissione non reca traccia del loro impiego, così come non reca traccia di considerazione della condizione patologica dell'alunno, sebbene lo stesso Consiglio di classe se ne fosse espressamente fatto carico. Ed è proprio nella violazione dell'autovincolo assunto dal Consiglio di classe che risiede l'illegittimità del provvedimento: infatti, una volta riconosciuta la condizione dello studente come alunno con bisogni educativi speciali, ancorché in presenza di una certificazione sanitaria non rispondente ai requisiti indicati dalla legge, il Consiglio di classe avrebbe dovuto coerentemente orientare le proprie valutazioni»**. Quindi, «il giudizio di non ammissione è da censurare per la sua assoluta carenza di quella individualizzazione richiesta per ciascuno studente e ancor di più per quelli affetti da disturbi dell'apprendimento: vizio aggravato dalla contraddittorietà intrinseca all'operato del Consiglio di classe, che mentre nella fase preparatoria endoprocedimentale sembra voler esprimere un giudizio conclusivo improntato anche alla considerazione della condizione patologica dell'alunno, motiva la mancata ammissione ignorando del tutto il peso di detta condizione. Né la decisione di non menzionare in motivazione il disturbo dell'apprendimento si giustifica in virtù dell'assenza di una idonea documentazione sanitaria, giacché se è vero che la presenza di una diagnosi [...] effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici assicurati dal SSN (art. 3 della legge 170/2010) rende obbligatoria l'applicazione delle misure educative e didattiche di supporto allo studente previste dalla legge, l'assenza di una certificazione siffatta non impedisce comunque al corpo docente, nell'esercizio della propria discrezionalità, di prendere in esame le peculiari condizioni di un allievo documentate in altra forma, onde personalizzare al meglio il giudizio».

Anche la **sentenza n. 10817 del 28 ottobre 2014 TAR Lazio**, nell'accogliere il ricorso dei genitori, richiama la violazione da parte dell'istituzione scolastica della direttiva MIUR del 27 dicembre 2012

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

e della Nota MIUR prot. n. 4089 del 15 giugno 2010 nella parte che prescrive indicazioni e accorgimenti didattici volti a sostenere il percorso scolastico degli alunni con disturbo da deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD).

In situazioni analoghe il **TAR Campania** ha accolto il ricorso, annullando il giudizio di non ammissione, con **sentenza n. 1533 del 19 marzo 2013** e **sentenza breve n. 5851 del 18 dicembre 2013**. Quest'ultima fa esplicito riferimento ai bisogni educativi speciali secondo le disposizioni del MIUR.

VI) LA RILEVANZA DEL DISTURBO SPECIFICO DELL'APPRENDIMENTO NEL GIUDIZIO FINALE

In base agli artt. 3, 4 e 5 del **D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011** risulta quindi presupposto indefettibile per la scuola elaborare e realizzare percorsi formativi personalizzati che tengano conto delle esigenze e delle potenzialità di ciascun alunno, come più volte ribadito in sede giurisprudenziale (si vedano, ad esempio, **TAR Lombardia, sentenza del 30 giugno 2008, n. 2251**; **TAR Lazio, sentenza del 23 agosto 2010, n. 31203**).

Secondo la giurisprudenza: «E' illegittimo per difetto di motivazione il giudizio negativo formulato dal consiglio di classe in ordine alla promozione alla classe successiva di un alunno, allorché, in presenza di un accertato disturbo specifico di apprendimento da cui lo stesso sia affetto (nel caso, dislessia), abbia omissso di fare menzione e di valutare il rilievo di tale situazione, ai fini del giudizio sui risultati raggiunti dall'alunno» (**TAR Lazio, sentenza 23 agosto 2010, n. 31203**).

Il **TAR Friuli-Venezia Giulia, sentenza breve n. 420 del 12 ottobre 2011**, ha accolto il ricorso dei genitori ritenendolo fondato perché: «(...) la valutazione finale non risulta aver adeguatamente ponderato l'effettiva gravidanza dei DSA di cui soffre l'alunno (...). Il Consiglio di classe non ha affrontato la valutazione dei rischi derivanti da una possibile totale disaffezione dell'alunno nei confronti della scuola, desumibili anche dal fatto che in due materie nelle quali durante l'anno scolastico precedente alla ripetenza aveva ottenuto la sufficienza, ha invece conseguito risultati insufficienti (storia ed educazione tecnologica)».

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

Nel medesimo orientamento si colloca il **TAR Lazio** con la **sentenza n. 4208 del 17 aprile 2014**, secondo cui la scuola deve non solo predisporre gli strumenti compensativi e le misure dispensative adeguati al caso concreto mediante l'adozione di un PDP, ma, **in sede di scrutinio finale, deve valutare lo studente alla luce dello specifico percorso predisposto e in correlazione con il disturbo che lo caratterizza** (*ex multis*: TAR Toscana, sentenza breve n. 1719 del 23 ottobre 2012; TAR Lazio, Roma, sentenza n. 31203 del 23 agosto 2010; TAR Lombardia, Milano, sentenza breve n. 4649 del 15 settembre 2009; Tar Lazio, sezione III bis, sentenza n. 3465 del 28 marzo 2014, sentenza n. 10817 del 28 ottobre 2014).

Il **TAR Campania** con **sentenza n. 2404 del 30 aprile 2014** ha evidenziato il mancato svolgimento di «una effettiva analisi circa l'incidenza causale del DSA sul rendimento dell'alunno, di modo che il giudizio conclusivo manca di quella individualizzazione e personalizzazione che, richieste per ciascuno studente, lo sono a maggior ragione per quelli affetti da disturbi dell'apprendimento: inoltre, manca una oggettiva verifica in ordine alle ragioni della scarsa efficacia dimostrata dagli strumenti metodologici e didattici previsti dal Progetto Didattico Personalizzato, la cui stessa attuazione è stata contestata dalla parte ricorrente».

Il ricorso è stato accolto per violazione dell'art. 5, comma 4, della L. 170/2010 e dell'art. 10 D.P.R. 122/2009 ("Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni") secondo cui, per gli alunni con DSA certificato, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle per l'esame conclusivo dei cicli, devono tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni. Infatti **«la considerazione della condizione patologica dell'alunno rappresenta un elemento necessario non soltanto dell'iter didattico, ma anche del momento valutativo: viceversa, nella fattispecie, l'impugnato giudizio di non ammissione prescinde totalmente dal disturbo che affligge il minore»**.

Analogamente, la **sentenza TAR Lazio n. 10817 del 28 ottobre 2014**, che riguarda un alunno con DSA e disturbo da deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD).

Anche l'**adunanza del Consiglio di Stato n. 3593 del 14 agosto 2012** ha emesso sentenza di accoglimento del ricorso dei genitori, richiamando l'importanza delle motivazioni contenute nel

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

giudizio finale del Consiglio di classe. Infatti «Gli elementi portati a motivazione del negativo giudizio (attenzione didattica mirata al conseguimento degli obiettivi minimi e socio-educativa finalizzata al rispetto delle regole scolastiche, negativo commento sulle effettive possibilità che lo studente abbia di recuperare in tempi brevi i debiti formativi per poter affrontare responsabilmente l'anno scolastico successivo) presentano, evidentemente, un vizio motivazionale di fondo, per non tenere in alcuna considerazione il percorso scolastico dell'alunno ed i risultati conseguiti in rapporto alla patologia certificata in base ad una diagnosi specialistica, così come richiesto sia dall'art.10 del regolamento ("adeguatamente certificate") che dalle istruzioni operative dell'amministrazione centrale ("diagnosi specialistica di disturbo specifico"), che andava adeguatamente valutata. La genericità della deliberazione di non ammissione alla classe e l'omissione di ogni considerazione delle condizioni dell'alunno comporta, pertanto, la necessità di annullamento del giudizio finale, con assorbimento delle ulteriori censure, salvi gli ulteriori provvedimenti dell'amministrazione».

Secondo il **TAR Lazio**, che, con la **sentenza n. 8752 del 24 ottobre 2012**, ha accolto il ricorso dei genitori, il Consiglio di classe «deve tenere espresso conto, in sede di formulazione del giudizio finale, di tutti gli altri elementi di valutazione imposti dalla legge, diversi (dislessia) da quello prettamente tecnico dell'esito dei risultati tecnici conseguiti. Infatti, rispetto agli altri elementi diversi (dislessia), non è dato individuare nell'atto alcuna autonoma e comparativa valutazione, così come la normativa vigente prescrive. Il Consiglio dei docenti nella formulazione del giudizio di non promozione ha chiaramente omesso di far menzione e di valutare nella sua globalità la particolare situazione dell'alunno (dislessia). L'atto impugnato pertanto risulta quanto mai generico ed incongruo posto che nella specie si limita a sostenere la sospensione del giudizio di ammissione alla classe successiva facendo riferimento ai risultati finali conseguiti, senza enucleare specificatamente le ragioni per le quali la valutata situazione di dislessia consigliasse la bocciatura anziché la promozione dell'interessato».

Al fine di delimitare i confini della rilevanza del disturbo specifico dell'apprendimento nel giudizio finale si richiama la sentenza TAR Friuli Venezia Giulia del 7 gennaio 2019, n. 3, secondo la quale «non vizia il giudizio di non ammissione alla classe successiva, tenuto conto che esso si basa esclusivamente - senza che ad esso possa riconnettersi alcun intento "punitivo" - sulla constatazione

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

oggettiva dell'insufficiente preparazione dello studente e sul grado di maturazione personale dello stesso a fronte dei quali l'ammissione dello studente alla classe successiva potrebbe costituire, anziché un vantaggio, uno svantaggio per l'allievo» (In tal senso anche T.A.R. Emilia Romagna, Bologna, Sez. I, n. 749 del 2017; cfr. inoltre: T.A.R. Basilicata, Potenza, n. 923 del 2016 e Cons. St., sez. VI, n. 5785 del 2014).

VII) MANCATA ADOZIONE DEL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO (PDP)

Il **T.A.R. Piemonte con sentenza del 4 aprile 2022, n. 321** ha avuto modo di evidenziare che **in presenza di «disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico** di cui agli artt. 2,3 e 5 della L. n. 170 del 2010, per gli alunni con bisogni educativi speciali nonché con disturbi dell'apprendimento diagnosticati e certificati **occorre l'obbligo della predisposizione dei piani didattici personalizzati, la cui mancanza determina l'illegittimità della non ammissione alla classe successiva»²⁹.**

Di seguito si riportano alcune sentenze che hanno approfondito la questione della mancata adozione del piano didattico personalizzato da parte dell'istituzione scolastica.

Se il primo orientamento della giustizia amministrativa era più centrato sugli aspetti formali (mancata adozione del PDP), nella sentenza del Consiglio di Stato Sez. VI del 24 novembre 2014, n. 5785 emergevano riflessioni e profili di natura sostanziale.

Veniva affermato, infatti, che: «l'omessa adozione di un percorso formativo personalizzato non può

²⁹ Come già precisato, la competenza di adottare e definire il PDP è del Consiglio di classe o del team di docenti, che operano nella completezza dei suoi componenti come prevede l'art.5 del TU). Richiamiamo la nota ministeriale n. 2563/2013: "...nel caso di difficoltà non meglio specificate, soltanto qualora nell'ambito del Consiglio di classe (nelle scuole secondarie) o del team docenti (nelle scuole primarie) si concordi di valutare l'efficacia di strumenti specifici questo potrà comportare l'adozione e quindi la compilazione di un Piano Didattico Personalizzato, con eventuali strumenti compensativi e/o misure dispensative (...) Si ribadisce che, anche in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o di DSA, il Consiglio di classe è autonomo nel decidere se formulare o non formulare un Piano Didattico Personalizzato, avendo cura di verbalizzare le motivazioni della decisione. È quindi peculiare facoltà dei Consigli di classe o dei team docenti individuare – eventualmente anche sulla base di **criteri generali stabiliti dal Collegio dei docenti** – casi specifici per i quali sia utile attivare percorsi di studio individualizzati e personalizzati, formalizzati nel Piano Didattico Personalizzato, la cui validità rimane comunque circoscritta all'anno scolastico di riferimento”.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

comportare - ex post - la rimozione di un giudizio finale negativo riferito al grado di formazione raggiunto dallo studente. Diversamente, ne risulterebbe la violazione delle finalità dell'art. 2 della medesima legge n. 170 del 2010. Il percorso didattico personalizzato infatti - per studenti che presentino specifiche difficoltà di apprendimento, ma con capacità intellettive adeguate - deve assicurare il raggiungimento di un livello di preparazione congruo alla condizione dello studente (cioè non artificiosamente disallineante la sua reale capacità di apprendimento rispetto alla progressione dell'offerta formativa) e sufficiente per la prosecuzione degli studi. Un tale livello non è recuperabile - ed anzi è reso, in danno dello studente, di più difficile raggiungimento - in caso di ammissione alle classi superiori in presenza di gravi deficit cognitivi. **(Consiglio di Stato Sez. VI del 24 novembre 2014, n. 5785)**

Per contro, con diverso orientamento il **Consiglio di Stato (parere del 24 giugno 2015, n. 2268)** afferma che: «L'illegittimità del giudizio impugnato e l'accertata mancata, sufficiente ed idonea predisposizione, da parte dell'Istituto scolastico, delle misure collegate alla diagnosi di D.S.A. riguardante lo studente in questione, ne impongono, in accoglimento del ricorso, l'ammissione alla classe successiva, senz'alcuna necessità di rinnovazione dell'illegittimo giudizio di non promozione impugnato».

Altre due sentenze annullano il giudizio dei Consigli di classe di mancata ammissione: il **TAR Lombardia con sentenza del 15 settembre 2014, n. 2356** perché «l'Istituto resistente ha omesso di predisporre il Percorso educativo personalizzato relativo all'alunno ricorrente e, comunque, nel corso dell'anno scolastico non sono stati adottati sufficienti strumenti, (...) per mettere in condizione il predetto studente, affetto da Disturbi specifici dell'apprendimento, di poter seguire proficuamente e con successo il corso di studi, come stabilito dalla normativa di settore». E il **TAR Molise con sentenza breve del 17 ottobre 2013, n. 612** perché «il piano didattico versato in atti dalla difesa non reca alcuna data, né ha un numero di protocollo, talché si può supporre sia stato redatto solo di recente; anche a voler concedere che la redazione risalga al marzo 2013, sarebbe comunque un piano didattico tardivo, poiché redatto soltanto due mesi prima della fine dell'anno scolastico» (in tal senso anche **TAR Campania, sentenza n. 4069 del 5 agosto 2013**).

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

VIII) MANCATA ATTUAZIONE DEL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

L'attuazione del piano didattico personalizzato prevede, all'interno di un'ampia progettualità, **la predisposizione e l'utilizzazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative**. Va precisato che la personalizzazione non si esaurisce nella predisposizione di strumenti e misure, ma richiede anche un approccio più generale che incida sull'ambiente di apprendimento e sul rapporto scuola-famiglia. La maggiore parte della giurisprudenza riconduce la mancata attuazione del piano didattico personalizzato alla mancata predisposizione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, perché è l'evidenza più concreta e tracciabile dell'attività svolta (o non svolta) dall'istituzione scolastica e dai docenti, anche se strumenti compensativi e misure dispensative non sono esaustivi né della personalizzazione degli interventi né di una didattica inclusiva (cfr. nota a piè di pagina 5).

Nella sentenza del Consiglio di Stato n. 6848 del 3 dicembre 2018 viene evidenziato che il PDP predisposto nei confronti dell'alunna ricorrente non è stato seguito e ciò risulta dal fatto che non le sono stati assegnati compiti personalizzati e che nei suoi confronti sono stati utilizzati i medesimi criteri nella valutazione degli altri studenti della classe. Dunque il giudizio di non ammissione alla classe IV non chiarisce quali siano state le strategie didattiche speciali, le misure compensative e dispensative in relazione alla particolare situazione dell'alunna.

Si richiama il convincimento del giudice amministrativo, espresso con **sentenza TAR Piemonte del 12 febbraio 2016, n. 196**, secondo cui **la scelta degli strumenti compensativi e dispensativi più idonei in relazione alle specifiche esigenze dell'avente diritto costituisce espressione dell'ampia discrezionalità tecnica che la legge riconosce in materia al corpo docente, la quale è sindacabile da questo giudice solo in presenza di macroscopiche illogicità o irrazionalità o di evidenti errori di fatto**.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

In tema di mancata attuazione del piano didattico personalizzato si segnala la recente **sentenza del T.A.R. Valle D'Aosta del 31 gennaio 2024, n. 9**, che vede accolto il ricorso avverso il provvedimento di mancata ammissione alla classe successiva. Nella pronuncia si legge: «Nel caso di specie, è **incontestato che l'alunna abbia dei bisogni educativi speciali e che il PDP è stato predisposto solo il 29 novembre 2022, presentando delle carenze rispetto alle indicazioni della dott.ssa [...] dell'Azienda USL Valle d'Aosta** che ha redatto la certificazione DSA di inizio anno del 5 ottobre 2022. E ancora "nel PDP predisposto dalla scuola non sono sempre state rispettate le indicazioni previste: non è stato previsto per tutte le materie l'uso del computer con programma di videoscrittura e di ascolto dei libri digitali; per matematica non sono previste le verifiche orali a compensazione di quelle scritte; per la lingua inglese la valutazione è stata sempre fatta sullo scritto anziché sull'orale, con la conseguenza che non è mai stato possibile assicurarsi che la ragazza fosse in grado di produrre anche solo frasi semplici in inglese, basando invece il giudizio sulla produzione scritta e sui numerosi errori commessi; sono stati praticamente sempre conteggiati gli errori di ortografia, specie in lingua inglese; la riduzione degli item è stata prevista soltanto per alcune materie, mentre ad esempio per inglese doveva necessariamente essere rispettata; non è stata inserita l'indicazione di chiedere le nozioni importanti e non quelle secondarie: questo avrebbe consentito alla ragazza di raggiungere almeno la sufficienza».

Dello stesso tenore, il **TAR Abruzzo, con la sentenza del 26 giugno 2016, n. 157**, nelle cui motivazioni si fa riferimento al fatto che il Consiglio di classe nella formulazione del giudizio negativo non abbia seguito i criteri di verifica e di valutazione previsti dal predetto Percorso Didattico Personalizzato (PDP), né ha adeguatamente motivato in merito. E il **TAR Emilia Romagna n. 1061/2015 e n. 1028/2015** ai fini dell'accoglimento del ricorso è evidenziata un'articolata censura di eccesso di potere dedotta in motivo, constatando come la scuola non abbia ottemperato alle disposizioni definite nel piano personalizzato: circostanza, questa, che ha comportato una valutazione di non ammissione viziata in quanto svincolata da un **esame complessivo** della fattispecie in questione. Il **TAR Lazio, sezione distaccata di Latina, con la sentenza n. 408 del 5 giugno 2014** ha accolto il ricorso dei genitori di uno studente di una scuola secondaria di II grado. Il collegio giudicante ha ritenuto che la documentazione prodotta dalla P.A. abbia dimostrato come l'Istituto scolastico non avesse

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

applicato in concreto alcuna delle misure dettate dalla vigente normativa a sostegno degli allievi con DSA e inserite nel PDP adottato. A titolo esemplificativo si riportano, in nota³⁰, alcuni passaggi che evidenziano gli indicatori utilizzati dal TAR Lazio per verificare l'effettiva applicazione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi previsti dal Piano Didattico Personalizzato e dalla normativa vigente.

Sul punto si ricorda come la giurisprudenza occupatasi della questione (vedi **TAR Lazio, Roma, sez. III bis, sentenza n. 31203 del 23 agosto 2010**) abbia sottolineato l'esistenza di un ancor più **pregnante obbligo di motivazione congrua ed esplicita** nell'ipotesi di giudizio di non ammissione alla classe superiore di un alunno con la patologia in esame. Detto obbligo – rammenta la giurisprudenza – comporta che il Collegio dei docenti (*rectius* Consiglio di classe), nella formulazione del proprio giudizio, deve menzionare la particolare situazione dello studente e valutarla nella sua globalità. **Non sono, invece, ammesse – continua la giurisprudenza in commento – formule generiche, del tipo che la mancata ammissione viene deliberata al fine di permettere all'alunno di consolidare le conoscenze e competenze di base nelle discipline in cui ha manifestato maggiori**

³⁰ Il predetto PDP ha previsto per la materia "Italiano", tra le misure dispensative, la non valutazione degli errori ortografici commessi dal minore (...) in occasione delle verifiche scritte. Come rimarcato anche dai ricorrenti in sede di memoria conclusiva, nondimeno, il giudizio sul compito di Italiano del 21 dicembre 2012 è il seguente: "Hai usato in modo appropriato le due funzioni (7). I testi presentano numerosi errori ortografici e varie espressioni ripetitive o poco appropriate (4)...": pertanto, il voto finale assegnato al minore per la prova in questione è di 5 e mezzo, ossia la media tra le due votazioni (7 e 4) appena riportate (con i giudizi su cui queste si basano). Ne deriva che, nell'occasione in esame, non solo gli errori ortografici commessi dal minore sono stati valutati dal docente, ma che essi hanno concorso a formare il voto finale complessivo della prova sostenuta: il tutto in manifesta contraddizione con le prescrizioni del PDP, che in detta occasione è rimasto, perciò, "sulla carta", senza ricevere alcuna effettiva applicazione;

- a dimostrazione che il caso appena riferito di mancata applicazione concreta di prescrizioni dettate dal PDP per il minore (...) non ha costituito un episodio isolato, si può ora considerare la prescrizione dello stesso Piano che, per la materia "Matematica", ha previsto "in ogni occasione" la fornitura all'alunno di testi scritti composti con carattere "Arial" o "Comic", in corpo "12/14", e cioè di testi che, per tipologia del carattere usato e dimensioni dello stesso, fossero più agevolmente comprensibili dallo studente. La documentazione prodotta, tuttavia, dimostra come non sempre tale prescrizione sia stata rispettata: ad es. – come osservano i ricorrenti nella memoria finale – non lo è stata in occasione della prova scritta del 19 dicembre 2012, in cui il carattere usato per la redazione del testo è il "Times New Roman" e, soprattutto, in dimensioni assai ridotte;

- i casi più evidenti di mancata applicazione effettiva delle prescrizioni del PDP, peraltro, sono da individuare senza dubbio nelle verifiche scritte sostenute dal minore nella lingua straniera (Inglese): per questa materia, infatti, il Piano (...) ha imposto l'uso, nelle verifiche scritte sostenute dall'alunno (...) di domande a scelta multipla. L'esame della documentazione depositata dalla P.A., dimostra, tuttavia, che solo in rare occasioni lo studente ha potuto fruire di domande a scelta multipla, mentre negli altri casi le prove a cui è stato sottoposto non contenevano né questa, né altre modalità agevolative.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

difficoltà: formule – va osservato – analoghe a quelle contenute nel verbale di scrutinio in questa sede impugnato, nel quale la permanenza dello studente (...) per un altro anno nella stessa classe viene giustificata con il fine di consentirgli una più responsabile maturazione scolastica e personale.

Tutti questi elementi (mancata attivazione concreta delle cautele previste dall'ordinamento; difetto di motivazione del giudizio di non ammissione) inducono, pertanto, a condividere anche l'ulteriore censura dedotta dai ricorrenti con il secondo motivo, relativa alla mancata considerazione, da parte dell'Istituto scolastico, dell'effettiva pregnanza del disturbo sofferto dal minore.

“Stante il quadro probatorio così delineato, diventa del tutto irrilevante stabilire se il PDP sia stato o meno concordato con i genitori del minore e se, più in generale, vi sia stato lo sforzo del personale dell'Istituto di Istruzione di raccogliere le sollecitazioni provenienti dai medesimi genitori e tradurle in misure concrete: circostanze, queste, affermate dal dirigente scolastico e negate dai ricorrenti (gli stessi genitori del minore). È, infatti, dirimente la circostanza che, anche qualora tale collaborazione e disponibilità vi siano state pienamente, da parte del personale dell'Istituto e si siano tradotte in una redazione concordata del PDP e, quindi, delle misure da adottare in favore dell'alunno, tutto ciò è, però, rimasto privo di effettiva applicazione: invero, l'analisi a campione delle verifiche svolte dallo studente dimostra che nei confronti di quest'ultimo troppo spesso il personale docente non ha fatto corretta applicazione delle prescrizioni dettate dal PDP (né, per vero, alcuna applicazione di esse), privando di effettività il sistema di cautele pur in via teorica elaborato”.

Il tema delle conseguenze derivanti dalla mancata predisposizione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative è trattato anche dalla **sentenza TAR per il Friuli-Venezia Giulia del 9 luglio 2014, n. 350**, con la quale è stato accolto il ricorso dei genitori. Il Piano didattico personalizzato stabiliva gli strumenti compensativi e le misure dispensative da adottare per il minore con DSA. La documentazione prodotta dalla parte ricorrente corrobora, secondo il collegio giudicante, la plurima violazione da parte della Scuola dei suindicati obblighi, senza che la difesa erariale sia stata in grado di offrire un quadro probatorio di segno contrario. Infatti «risulta dirimente che lo studente [...] abbia sostenuto lo stesso numero di verifiche scritte dei compagni di classe, in luogo della prevista prevalenza di quelle orali, e ancor più senza beneficiare in tutte le occasioni di un aumento del

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

tempo a disposizione ovvero di una semplificazione delle prove. La mancata attuazione delle misure dispensative è negata da parte resistente, che però non offre prova contraria, mentre dalla copia dei compiti scritti prodotti dal ricorrente parrebbe non esservi stata differenziazione rispetto agli altri studenti.

Emerge, inoltre, che al ragazzo siano stati assegnati gli stessi compiti per casa del resto della classe, mentre ne era prevista una riduzione per ovviare all'affaticamento che provoca il DSA. La circostanza è, infatti, ammessa dall'Amministrazione che la giustifica con la necessità di non differenziare lo studente rispetto agli altri allievi, non considerando che è proprio il DSA a determinare tale differenziazione. Ulteriormente, si evince dalla documentazione che in Matematica nel secondo quadrimestre il numero delle prove scritte (cinque) sia stato preponderante rispetto a quelle orali (due), e dunque contravvenendo alle disposizioni del PDP; [...] A loro volta, appaiono viziate, per inosservanza del PDP, le stesse prove di recupero svoltesi a fine agosto 2013: la prova scritta di matematica era la medesima di quella somministrata agli altri studenti, ed il tempo a disposizione per svolgerla identico; gli orali sono stati espletati uno dopo l'altro in poco più di un'ora; **la valutazione è risultata ancorata maggiormente al dato della correttezza formale e non pare, non facendosene menzione nel giudizio, aver tenuto conto, né dei progressi che l'andamento dei voti nel corso dell'anno scolastico testimonia esservi comunque stato, né del disturbo di apprendimento dello studente».**

Sulla stessa linea della mancata predisposizione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative si colloca la **sentenza del TAR Toscana n. 346 del 28 febbraio 2013**, che ha accolto il ricorso dei genitori del minore. Dalle motivazioni della sentenza si denota che l'Istituto resistente non ha adeguatamente dimostrato l'applicazione delle misure previste dal PDP «con il risultato di vanificare la stessa ragion d'essere del “patto con la famiglia”. [...] Ai vizi che affliggono alcuni profili dell'attività didattica e valutativa riconducibile ai singoli docenti, perché non adeguatamente calibrata sulle prescrizioni del piano educativo personalizzato, si aggiunge poi l'assenza di qualsivoglia controllo intermedio (monitoraggio) in ordine all'efficacia del piano stesso. Le riscontrate carenze motivazionali sono tanto più gravi, in quanto la delibera di non ammissione si fonda sul rilievo di un insieme di difficoltà dell'alunno – difficoltà nella produzione scritta e in quella

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

orale, difficoltà di astrazione, di concentrazione, mancato rispetto delle consegne in classe, assenza di autonomia e consapevolezza della propria condizione che, a ben vedere, coincidono proprio con i sintomi del disturbo diagnosticato a carico dello stesso, mentre non vi è alcuna considerazione circa la padronanza o meno dei contenuti disciplinari, in aperta violazione dell'art. 6 del D.M. 12 luglio 2011».

La giurisprudenza ha sempre ritenuto che la mancata attivazione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi da parte della scuola determini l'illegittimità del provvedimento di valutazione negativa emesso nei confronti di un alunno affetto dalla suindicata patologia (cfr. **TAR Lombardia, Milano, sez. IV, n. 2251 del 30 giugno 2008**).

In questo senso, la **sentenza TAR Lombardia del 21 aprile 2011, n. 1011**, che annulla il giudizio di non ammissione di un alunno con DSA: «Occorre invero rilevare, che, pur avendo l'Amministrazione scolastica conoscenza della patologia che affligge il discente, e pur avendo la stessa deliberato di attivare nei suoi confronti alcune delle suindicate misure, nel concreto poi tali misure non sono state attuate, o perlomeno non lo sono state completamente. In proposito è emblematico il verbale del Consiglio di Classe del 5 ottobre 2009, laddove emerge che tale organo, dopo aver dato atto che l'alunno (...) è affetto da DSA, ha individuato, fra l'altro, la misura dispensativa, da attuare nei suoi confronti, dell'esonero dalla scrittura in lingua straniera. Ebbene dai verbali successivi emerge invece che, nel corso dell'anno scolastico, il discente ha dovuto affrontare verifiche nelle quali egli è stato sottoposto a prove scritte in lingua inglese».

Nella **sentenza del Tar Liguria del 20 settembre 2012, n. 1178** risulta che la scuola aveva provveduto – appena ricevuta la certificazione – a predisporre – come impone l'art. 10 del DPR 122/09 sulla valutazione del profitto e la Legge 170/10 sui disturbi specifici di apprendimento – un Piano Didattico Personalizzato con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative da adottare nei confronti dell'alunno. A fine anno però il profitto dell'alunno stesso era stato valutato negativamente ed egli non era quindi stato ammesso alla frequenza della classe successiva. A quel punto la famiglia ha impugnato tale valutazione per violazione delle norme sopracitate e nel

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

corso della causa successiva – dopo avere acquisito la documentazione relativa allo svolgimento dell'anno scolastico e delle valutazioni – il TAR ligure ha rilevato che i singoli docenti non avevano per nulla rispettato il PDP predisposto all'inizio dell'anno. Conseguentemente il Tribunale ha annullato la bocciatura e ordinato al Consiglio di classe di ripetere la valutazione, applicando le misure dispensative e gli strumenti compensativi previsti in precedenza.

La sentenza pone in evidenza l'importanza della definizione e del rispetto del PDP per gli alunni con DSA: i PDP non devono essere formulati con superficialità, come se si trattasse di un mero adempimento burocratico, privo di qualunque valore didattico e giuridico.

La **sentenza breve n. 1719 del 23 ottobre 2012 del TAR Toscana** annulla il giudizio di non ammissione alla classe V di una scuola superiore per un alunno certificato con DSA.

Per l'alunno era stato predisposto ai sensi della L. 170/10 e del D.M. del 12 luglio 2011 un PDP che prevedeva in talune discipline l'adozione di strumenti compensativi e di misure dispensative. Dalla decisione risulta però che quanto previsto nel PDP non sia stato rispettato dal Consiglio di classe, specie con riguardo all'applicazione delle prove equipollenti che in esso erano previste.

Inoltre il TAR ha riscontrato una carenza di motivazione circa l'aspetto fondamentale della mancata presa in considerazione del fatto che l'alunno avesse una certificazione di DSA, al punto da non evidenziare nel giudizio finale se i risultati negativi fossero stati conseguenza dello scarso impegno dell'alunno o del suo DSA, del quale non è neppure stata fatta menzione.

Si riporta un passaggio della motivazione della sentenza che si conclude con l'ordine all'Amministrazione scolastica di riconvocare il Consiglio di classe per procedere a un nuovo scrutinio, tenendo conto delle censure della stessa: «Si aggiunga il difetto di qualsiasi verifica circa le ragioni della scarsa efficacia dimostrata dagli strumenti metodologici e didattici previsti dal PDP, la cui stessa attuazione non appare peraltro essere stata puntuale, con particolare riguardo alla prevista somministrazione di prove equipollenti».

IX) L'IMPORTANZA DEL VERBALE DEL CONSIGLIO DI CLASSE E DELLA MOTIVAZIONE

In via preliminare occorre richiamare il parere del Consiglio di Stato n. 3001 del 28 novembre 2018,

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

secondo il quale «è da escludersi che la sussistenza di una situazione di svantaggio scolastico determini a carico della scuola un diverso e più gravoso onere motivazionale delle proprie decisioni, dovendo e potendo fare riferimento il giudizio finale espresso in termini discorsivi alle votazioni numeriche conseguite nelle singole materie durante l'anno scolastico».

Anche se il TAR Toscana con sentenza n. 1082 del 12 settembre 2017 ha affermato che «è illegittimo per difetto di motivazione il giudizio negativo formulato dal consiglio di classe, allorché, in presenza di un accertato disturbo specifico di apprendimento, abbia omissso di fare menzione e di valutare il rilievo di tale situazione, ai fini del giudizio sulla promozione alla classe successiva».

In linea generale occorre ricordare che il verbale del Consiglio di classe fa fede fino a querela di falso in ordine alla dichiarata adozione delle misure compensative e dispensative puntualmente elencate (TAR Milano, III, 22.7.2015, n. 1769 e TAR Toscana, sentenza n. 280 del 20 febbraio 2017).

Accanto a esempi di mancato adeguamento alla normativa vigente da parte delle istituzioni scolastiche, si annoverano tuttavia anche casi in cui la scuola ha tenuto debitamente conto delle caratteristiche degli studenti con BES ed ha formulato le proprie valutazioni anche alla luce di tale elemento. Così **TAR Lombardia, Milano, sez. III, sentenza n. 2462 del 4 ottobre 2012** statuisce che “E’ legittimo il giudizio di non ammissione alla classe successiva di un’alunna affetta da DSA laddove risulti dal verbale del Consiglio di classe, costituente atto pubblico e come tale non contestabile se non mediante la proposizione di querela di falso, che all’alunna sono stati concessi strumenti compensativi e misure dispensative (nella specie: uso di mappe concettuali e di schemi; interrogazioni programmate, maggior tempo per le verifiche; utilizzo della calcolatrice non programmabile; dispensa dalla lettura a voce alta; dispensa dalla scrittura veloce sotto dettatura; non valutazione dell’ortografia)”.

Nella **sentenza TAR Umbria n. 329 del 13 ottobre 2011**, con la quale è stato respinto il ricorso dei genitori contro la non ammissione agli esami di un alunno certificato con DSA, la dialettica processuale ha evidenziato come l'Amministrazione scolastica abbia potuto dimostrare di aver applicato tutte le norme relative agli strumenti compensativi e alle misure dispensative. Pertanto,

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

respingendo tutte le censure sulla violazione della normativa di tutela degli alunni con DSA, il TAR ha confermato il provvedimento di non ammissione agli esami, addebitando esclusivamente allo scarso impegno dell'alunno la sua non ammissione. L'Amministrazione scolastica **allegando i verbali dei consigli di classe ha dimostrato che:**

- sono state attuate prove differenziate per **tutte** le discipline;
- nella valutazione sono stati applicati tutti gli strumenti e tutte le misure previste dal **PDP**;
- le difficoltà di apprendimento e le carenze erano state segnalate e verbalizzate nel corso dei Consigli di Classe, durante la consegna dei pagellini e attraverso lettera **protocollata** ai genitori nonché ripetuti colloqui verbali **regolarmente registrati**.

L'importanza del verbale di consiglio di classe emerge **anche in negativo** dalla **sentenza del TAR Lazio n. 11 del 3 gennaio 2013** con la quale si accoglie il ricorso dei genitori. Infatti, nelle motivazioni del verbale del consiglio di classe, prodotto in giudizio, emerge che: «In particolare F.C. viene dichiarato non ammesso all'unanimità in quanto nelle materie con sospensione del giudizio non ha raggiunto gli obiettivi minimi. In particolare, per la prova scritta di matematica l'alunno ha potuto usufruire dei sussidi didattici previsti. Alle prove orali di matematica sono stati richiesti argomenti a piacere e utilizzate misure compensative e dispensative. Tuttavia, anche se guidato non ha dimostrato di sapersi orientare. Il Consiglio di classe, pertanto, non l'ha reputato idoneo alla frequenza della classe terza».

Il TAR Lazio, accogliendo il ricorso, ha posto in evidenza che in tale motivazione sussistono gli estremi della carenza e della apoditticità, dal momento che non è dato rilevare, neppure da alcuna altra parte del verbale, né quali sono stati gli ausili didattici posti a disposizione dell'alunno per la prova scritta di matematica, né quali siano stati in particolare gli strumenti compensativi e le misure dispensative; inoltre ha rilevato che non è stato effettuato alcun riferimento al Piano personalizzato, mentre la motivazione del verbale risulta del tutto generica a fronte della grave conseguenza portata dalla non ammissione alla classe terza dell'alunno.

L'importanza del verbale del Consiglio di classe emerge anche dal parere del **Consiglio di Stato n. 02268 del 24 giugno 2015**, secondo il quale «La fondatezza del vizio di legittimità è dunque ammessa

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

dalla stessa amministrazione scolastica e rende irrimediabilmente viziato il giudizio di non promozione impugnato, tenuto conto che la mancata verbalizzazione della presenza di un componente necessario in un collegio perfetto, del quale si attesta in via postuma la positiva espressione del voto, rende quest'ultimo viziato da eccesso di potere per falsità».

Secondo il **TAR Puglia, sentenza 1071/2018** è non contraddittorio «e del tutto ragionevole e logico che un insegnante, pur ritenendo soddisfacente il livello di preparazione raggiunto da uno studente nella propria materia, lo ritenga meritevole di bocciatura all'esito della diversa valutazione, svolta in consiglio di classe contestualmente su tutte le discipline, volta a determinare il complessivo grado di preparazione e maturità del ragazzo».

X) IL SUCCESSO FORMATIVO: RESPONSABILITÀ DELLO STUDENTE, DELLA SCUOLA E DELLA FAMIGLIA

La formulazione del Piano didattico personalizzato dovrebbe sempre essere effettuata insieme alla famiglia e costituisce un vero e proprio **contratto formativo** in cui l'alunno e la sua famiglia assumono doveri e acquistano diritti nei confronti della scuola³¹.

Ciò non significa peraltro che basti la certificazione o la formulazione del PDP perché l'alunno venga "automaticamente" promosso. Ogni studente dovrà comunque dimostrare il profitto che riuscirà a realizzare, contribuendo fattivamente all'attuazione del Piano; nel caso in cui il PDP venga rispettato dalla scuola, ma non dall'allievo, mancando questi di impegnarsi secondo le sue capacità, può non essere ammesso alla classe successiva.

La giurisprudenza intervenuta sul punto evidenzia i seguenti principi:

- la doverosa e giusta attenzione che deve essere rivolta agli studenti con disturbi specifici di apprendimento non deve "sconfinare" in comportamenti lesivi dell'autonomia delle istituzioni

³¹ Sul successo formativo, la valorizzazione delle diversità e la predisposizione di ambienti di apprendimento coinvolgenti e partecipati grazie alla flessibilità organizzativa, cfr. la Nota 1143 del 17 maggio 2018 "Autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo per ciascuno".

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

scolastiche che hanno tenuto invece una condotta coerente con la normativa in vigore;

- la discrezionalità tecnica che connota il giudizio del consiglio di classe è insindacabile in sede di legittimità, se non nei ristretti limiti dell'illogicità e della contraddittorietà manifeste, in quanto, in caso contrario, l'adito giudice amministrativo finirebbe per invadere indebitamente l'area del merito valutativo riservata al succitato organo tecnico;
- come chiarito anche dalla normativa sui DSA e sui BES, gli strumenti compensativi e le misure dispensative non sono deputati a creare percorsi immotivatamente facilitati che non conducono al reale successo formativo degli studenti con bisogni educativi speciali; inoltre, tali strumenti e tali misure devono essere sempre calibrati in relazione all'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste.
- Come chiarito dal **Consiglio di Stato, Sez. VI, sentenza 24 novembre 2014, n. 5785** « l'omessa adozione di un percorso formativo personalizzato non può comportare - ex post - la rimozione di un giudizio finale negativo riferito al grado di formazione raggiunto dallo studente. Diversamente, ne risulterebbe la violazione delle finalità dell'art. 2 della medesima legge n. 170 del 2010. Il percorso didattico personalizzato infatti - per studenti che presentino specifiche difficoltà di apprendimento, ma con capacità intellettive adeguate - deve assicurare il raggiungimento di un livello di preparazione congruo alla condizione dello studente (cioè non artificiosamente disallineante la sua reale capacità di apprendimento rispetto alla progressione dell'offerta formativa) e sufficiente per la prosecuzione degli studi. Un tale livello non è recuperabile - ed anzi è reso, in danno dello studente, di più difficile raggiungimento - in caso di ammissione alle classi superiori in presenza di gravi deficit cognitivi...».

I principi sopra esposti sono sintetizzati nella **sentenza del TAR Campania del 28 gennaio 2016, n. 490**, dalla quale si ricava che la giurisprudenza amministrativa è da tempo approdata a conclusioni normalmente condivise, ossia che il giudizio di non ammissione di un alunno alla classe superiore si basa sulla constatazione della sua insufficiente preparazione e dell'incompleta maturazione personale necessarie per accedere alla successiva fase di studi. Di conseguenza la valutazione di legittimità di tale giudizio deve essere condotta avendo esclusivo riguardo agli elementi che denotano, alla conclusione dell'anno scolastico, la presenza o meno di un sufficiente livello di

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

preparazione e di maturità dell'alunno, senza che su di essa possa incidere il livello della comunicazione scuola-famiglia intervenuta nel corso del medesimo anno scolastico (T.A.R. Lecce (Puglia) sez. II 19 gennaio 2015 n. 252), come pure la mancata attivazione - nel corso dell'anno scolastico - di apposite iniziative di supporto (in questo senso T.A.R. Pescara sez. I 27 luglio 2015 n. 325). Infatti, il giudizio di non ammissione all'esame di Stato espresso dal Consiglio di classe è connotato da discrezionalità tecnica, poiché il livello di maturità e preparazione raggiunto dei singoli alunni costituisce espressione di una valutazione riservata dalla legge ai docenti, il cui giudizio riflette specifiche competenze solo da essi possedute (T.A.R. Molise, 03 ottobre 2013 n. 563).

Si richiama la sentenza **TAR Liguria del 14 gennaio 2019, n. 20** che ribadisce che «la legge n. 170/2010 non fonda invece alcun diritto, in capo allo studente con DSA, ad una programmazione curricolare mirante al conseguimento di obiettivi specificamente calibrati, che differisca per difetto da quella prevista per i compagni.

Anzi, l'art. 4 comma 2 del D.M. n. 5669 del 2011, nel prevedere che i percorsi didattici individualizzati e personalizzati articolano gli obiettivi sulla base del livello e delle modalità di apprendimento dell'alunno e dello studente con DSA, ha cura di precisare che tali obiettivi sono “compresi comunque all'interno delle indicazioni curriculari nazionali per il primo e per il secondo ciclo”.

Il TAR Lombardia con la sentenza n. 110 del 21 gennaio 2019 ha affermato in termini più generali e astratti che le mancanze della scuola nella predisposizione degli strumenti di ausilio allo studente che presenta particolari carenze o difficoltà di apprendimento (tra i quali anche il programma didattico personalizzato di cui alla Legge n. 170/2010) non possono incidere sulla valutazione di ammissione dello studente alla classe successiva. **Tale giudizio, infatti, va posto in essere esclusivamente alla stregua della sufficienza o insufficienza della preparazione raggiunta dell'alunno** (cfr., ex multis, T.A.R. Toscana, Firenze, I, 17 ottobre 2017 n. 1246, TAR Lazio sezione terza bis sentenza n. 12216 dell'11/12/2017).

Da consolidata giurisprudenza richiamata dalla sentenza **TAR Lombardia, sezione Brescia, n. 857/2018** risulta che: “L'inosservanza parziale del piano didattico personalizzato non può di per sé

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

inficiare la validità della decisione di non ammettere l'alunno alla classe successiva. L'accoglimento del motivo di ricorso incentrato sulla mancata o insufficiente predisposizione, da parte della scuola, di misure di sostegno o compensative non può avere quale conseguenza l'ammissione alla classe superiore, qualora l'interessato (rispetto al quale il consiglio di classe ha riscontrato "in numerose discipline insufficienze anche gravi che denotano la presenza di lacune nella preparazione di base") non abbia le basi adeguate per sopportare un programma di studi verosimilmente più pesante. In questi casi non può invocarsi un provvedimento giudiziario che promuova alla classe superiore uno studente che, eventualmente anche per "colpa" dell'istituto scolastico, non sia in possesso della preparazione adeguata" (si veda anche T.A.R. Toscana, sez. I – 17/10/2017 n. 1246).

Anche il collegio giudicante del **TAR Lombardia nella sentenza n. 857/2018**, evidenzia che "Il giudizio sfavorevole nei confronti del minore denota, allora, senza alcun intento afflittivo, il mancato raggiungimento di una soglia di preparazione e maturità adeguate e tende a garantire l'opportunità di recuperare, grazie alla ripetizione dell'anno scolastico, il deficit di apprendimento, sì da accedere alla classe successiva con il bagaglio di competenze culturali utili ad un proficuo proseguimento del corso di studi (cfr. T.A.R. Lazio Roma, sez. III-bis, 26/05/2016, n. 6181; id., sez. III-bis, 11/12/2017, n. 12216).

E ancora: "L'obiettivo della normativa di tutela degli studenti affetti da DSA non è, a ben vedere, quello di assegnare loro un trattamento privilegiato rispetto agli altri studenti a garanzia del buon esito del percorso scolastico, ma quello di consentire loro di raggiungere gli stessi obiettivi di apprendimento degli altri compagni, tenendo conto delle specifiche difficoltà che li caratterizzano e a causa delle quali sono posti, incolpevolmente, in una condizione iniziale di svantaggio rispetto agli altri (cfr. T.A.R. Piemonte, sez. II, 28/3/2018, n. 371; id., 3/4/2017, n. 447).

L'adeguamento alle disposizioni normative che tutelano l'area dello svantaggio scolastico e favoriscono una maggiore integrazione non pregiudica, in altri termini, la necessità e l'importanza del pieno raggiungimento di obiettivi minimi da parte di ogni studente (cfr. T.A.R. Lombardia, Brescia, 11/09/2018, n. 857).

Secondo il parere n. 3001/2018 del 28 novembre 2018 del Consiglio di Stato **"il riconoscimento del deficit di apprendimento da parte della scuola non è dunque funzionale all'automatica**

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

ammissione dello studente all'anno successivo, ma unicamente alla predisposizione degli idonei strumenti (indicati dal legislatore) per mettere l'interessato nelle condizioni di esercitare il proprio diritto allo studio".

Anche il TAR Piemonte con sentenza n. 371/2018 richiama il fatto che l'adeguatezza di un approccio didattico ed educativo non può essere valutato ex post in relazione all'esito dell'anno scolastico, perché ciò significherebbe obbligare il corpo docente a promuovere tutti gli studenti con DSA per non incorrere nel rischio di una contestazione a posteriori dell'inadeguatezza dell'approccio utilizzato; ma questo, oltre a essere palesemente irragionevole, sarebbe contrario allo stesso fondamento pedagogico degli strumenti predisposti dal legislatore per tutelare il diritto allo studio degli studenti con disturbi dell'apprendimento, che non è quello di assegnare a questi ragazzi un trattamento privilegiato rispetto agli altri studenti, quasi una garanzia di successo e di buon esito del percorso scolastico, ma solo di consentire loro di raggiungere gli stessi obiettivi di apprendimento degli altri compagni, tenendo conto delle specifiche difficoltà e a causa delle quali sono posti, incolpevolmente, in una condizione iniziale di svantaggio rispetto agli altri (In tal senso TAR Piemonte sentenze nn. 196/2016 e 580/2016).

Secondo il TAR Lombardia, Milano, III, 8.8.2017, n. 1748 e il TAR Toscana sentenza 1246 del 17 ottobre 2017 "In ogni caso rileva, ai fini del giudizio di ammissione alla classe successiva, il livello di preparazione oggettivamente raggiunto dallo studente, talché laddove, come nella fattispecie in esame, emergano lacune nel grado di formazione di quest'ultimo, trova giustificazione un giudizio finale negativo che non può essere rimosso ex post. È il dato oggettivo del rendimento scolastico e della preparazione dimostrata dallo studente in varie materie a fungere da presupposto necessario e sufficiente per la decisione di scrutinio finale. Invero, il giudizio di non ammissione alla classe scolastica successiva, sebbene percepibile dall'interessato come provvedimento afflittivo, non ha carattere sanzionatorio, bensì finalità educative e formative, poiché si sostanzia nell'accertamento del mancato raggiungimento di competenze ed abilità proprie della classe di scuola frequentata che consigliano la ripetizione dell'anno scolastico proprio al fine di consentire di colmare lacune di apprendimento (evidenti nel caso di specie), nell'interesse specifico dell'alunno.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

In tale contesto, l'inosservanza parziale del piano didattico personalizzato non può di per sé inficiare la validità della decisione di non ammettere l'alunno alla classe successiva".

L'adeguamento alle disposizioni normative che tutelano l'area dello svantaggio scolastico e favoriscono una maggiore integrazione e una migliore inclusione, non esclude la necessità del raggiungimento degli obiettivi minimi da parte dello studente, condizionati comunque dalla necessità che il percorso scolastico conduca a un minimo imprescindibile di preparazione e idoneità attestato dal titolo di studio (TAR Lombardia, Brescia, II, 6.9.2016, n. 1176 e TAR Toscana, sentenza n. 280 del 20 febbraio 2017).

Il TAR Friuli Venezia Giulia, sez. I, sentenza breve n. 9 del 12 gennaio 2012 afferma che "Ove sia dimostrato che la scuola ha posto in essere gli adempimenti ritenuti necessari per far fronte alle necessità scolastiche di un alunno con DSA, è legittimo il giudizio di non ammissione alla classe successiva che abbia riportato una grave insufficienza a seguito della verifica di recupero del debito formativo nella materia caratterizzante l'indirizzo di studio; infatti la legge 170/2010 è finalizzata a garantire il successo formativo e non a garantire sempre e comunque la promozione alla classe successiva".

La doverosa e giusta attenzione che deve essere rivolta agli studenti con disturbi specifici di apprendimento non deve infatti "sconfinare" in comportamenti lesivi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche che hanno tenuto invece una condotta coerente con la normativa in vigore. Per completezza espositiva si citano le pronunce (**TAR Puglia, Lecce, sentenza breve n. 2027 del 22 novembre 2011 e TAR Umbria, sentenza breve n. 329 del 13 ottobre 2011**) inerenti rispettivamente un'alunna con altre patologie (diverse dai disturbi specifici di apprendimento) e un alunno con DSA per il quale era stato utilizzato un "modello" di intervento che tenesse conto delle effettive risorse a disposizione della scuola.

Nel primo caso, il TAR Puglia evidenzia che "E' immune da vizi il provvedimento di non ammissione alla classe terza di un'alunna di scuola media, (...) in quanto la circostanza, addotta dalla ricorrente, secondo cui lo scarso rendimento deriverebbe da disturbi specifici di apprendimento (DSA) dell'allieva, invero non trova riscontro nella certificazione medica, che diagnostica altre patologie.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

Ne consegue che la valutazione insufficiente (...) non può essere messa in relazione alla mancata adozione da parte della scuola degli strumenti didattici, compensativi e dispensativi previsti dalla legge in presenza di un disturbo specifico di apprendimento (che nel caso di specie non sussiste), ma piuttosto può essere attribuita al lungo percorso terapeutico intrapreso dalla minore”.

Nel secondo caso il Tar Umbria chiarisce che “(...) L'utilizzazione di una sorta di “modello” di intervento dedicato agli alunni con DSA non comporta di per sé la non attuazione della L. n. 170/2010 (...)”.

Il **TAR Lazio con sentenza n. 3465 del 28 marzo 2014** ha respinto il ricorso dei genitori. Il Collegio giudicante ha evidenziato che nella vicenda esaminata, all'alunna è stato applicato un Piano didattico personalizzato e, malgrado siano state garantite misure dispensative e strumenti compensativi per singole materie di studio, in modo individualizzato e personalizzato al fine di ovviare alle denunciate difficoltà di apprendimento (come evidenziato nella motivazione riportata nel verbale dello scrutinio finale), la stessa non abbia raggiunto la sufficienza in quattro materie, come documentato dalla resistente amministrazione scolastica.

I Giudici hanno inoltre rilevato *che* **«la determinazione di mancata promozione di uno studente alla classe superiore è assunta dal consiglio di classe nell'esercizio della sua discrezionalità tecnica, sulla base di giudizi analitici formulati in ciascuna materia dai rispettivi docenti, dai quali emerge una globale valutazione sul livello di apprendimento e di preparazione nel complesso raggiunto dall'alunno. Tale apprezzamento è, quindi, insindacabile, in sede di legittimità, se non nei ristretti limiti dell'illogicità e della contraddittorietà manifeste, in quanto, diversamente opinando, l'adito giudice amministrativo finirebbe per invadere indebitamente l'area del merito valutativo riservata al succitato organo tecnico** (cfr. TAR Toscana, Firenze, sez. I, sentenza n. 6223 del 16 novembre 2005; TAR Trentino Alto Adige, Trento, sentenza breve n. 190 del 5 ottobre 2010; TAR Puglia, Bari, sez. III, sentenza n. 376 del 3 marzo 2011). Nella fattispecie, peraltro, i criteri previamente adottati per non deliberare la promozione espressamente prevedevano la presenza di “tre insufficienze gravi, di cui una nell'area di indirizzo. Conseguentemente, deve ritenersi che l'amministrazione scolastica legittimamente abbia deliberato la mancata ammissione dell'alunna alla classe successiva».

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

Anche il **TAR Piemonte** non ha accolto il ricorso dei genitori di uno studente con DSA, con **sentenza n. 1270 dell'11 luglio 2014**: nel caso esaminato «il quadro globale della valutazione espressa nei confronti del minore appare complessivamente coerente e non risulta apprezzabile alcuna omissione da parte dell'istituzione scolastica, tale da condizionare il grado di apprendimento dallo stesso raggiunto e, di conseguenza, il giudizio finale espresso nei suoi confronti, anche avuto riguardo:

- agli obiettivi minimi stabiliti da ciascun docente nel proprio piano lavoro;
- alle misure compensative e/o dispensative poste in essere con “flessibilità” dai docenti, all'esclusivo fine di garantire lo sviluppo armonioso della sua personalità, limitando, al contempo, la sensazione di disagio e diversità rispetto agli altri studenti (in tal senso: l'utilizzo della calcolatrice in matematica esteso all'intera classe, la valutazione prevalentemente orale in inglese, la valutazione sui contenuti ed il margine di tolleranza per gli errori di forma in italiano, l'elasticità dei tempi di consegna per le verifiche scrittografiche e dei tempi di lavori nelle prove di laboratorio);
- all'andamento complessivo del suo rendimento scolastico.

Per questi motivi, la valutazione degli insegnanti deve, come è avvenuto nel caso di specie, discriminare fra ciò che è espressione diretta del disturbo e ciò che esprime l'impegno dell'allievo e le conoscenze effettivamente acquisite».

Le medesime motivazioni si ritrovano nella precedente **sentenza del TAR Piemonte del 31 gennaio 2014, n. 198** che si è soffermata su un passaggio fondamentale: «Gli ausili compensativi e dispensativi previsti dalla legge sono stati ideati al fine di consentire ai soggetti affetti da disturbo di esprimere al meglio le proprie capacità, consentendo (anche solo in ipotesi) un percorso di apprendimento più efficiente. Si tratta di precetti che, al fine precipuo di favorire il successo scolastico attraverso misure didattiche di supporto, intendono garantire una formazione adeguata, promuovere lo sviluppo delle potenzialità dell'individuo e ridurre i disagi relazionali ed emozionali. **Tuttavia, come chiarito anche nelle linee guida, le misure citate non sono deputate a creare percorsi immotivatamente facilitati che non conducono al reale successo formativo degli studenti con disturbo; esse, inoltre, debbono essere sempre calibrate in vista dell'effettiva incidenza del**

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione (cfr., in questo senso, TAR Lombardia, Milano, sez. III, n. 2360 del 21 settembre 2012).»

Anche il **TAR Liguria** con **sentenza del 24 luglio 2014, n. 1181** ha sottolineato che nel ricorso esaminato “la documentazione depositata dall’istituto scolastico comprova che il PDP è stato seguito dagli insegnanti che hanno curato la preparazione del giovane; inoltre da tali documenti si è evinto “che l’istituzione si propone in termini collaborativi nei confronti del giovane studente, anche per coadiuvarlo nel tentativo di superamento dei suoi noti problemi, ma che egli si mostrò restio a recepire tali impulsi, facendo registrare numerose assenze e rifiutando talvolta di sottoporsi alle verifiche che gli insegnanti gli proponevano”.

Il **TAR Puglia, sezione di Lecce**, con **sentenza del 27 settembre 2013, n. 2045** ha respinto il ricorso dei genitori di un alunno della scuola primaria, impugnando il giudizio di non ammissione dalla I alla II classe. Infatti «nonostante tutte le strategie attuate, i comportamenti e gli apprendimenti dell'alunno si sono rivelati insufficienti e lacunosi, con serie criticità nel processo di scolarizzazione (non rispetto dei ritmi scolastici, posture inadeguate durante le lezioni, rifiuto delle consegne proposte dai docenti, insofferenza per la vita scolastica ed estraneità rispetto alle attività didattiche ed educative) (cfr. verbale di classe dell'11 giugno 2013), i docenti hanno ritenuto di non ammettere il piccolo (...) alla classe successiva al solo condivisibile fine di aiutarlo ad affrontare con maggiore maturità e prontezza le tappe formative successive».

Il provvedimento gravato, quindi, non va inteso come una misura punitiva che va a minare il già precario equilibrio psicologico del minore, date anche la tenera età e la difficile situazione familiare, bensì come un aiuto a consolidare i suoi apprendimenti di base e a colmare, ove possibile, le gravi lacune evidenziate, in modo che il suo percorso didattico-formativo possa proseguire, nel suo esclusivo interesse, nel migliore dei modi e in rapporto alle concrete difficoltà (**TAR Puglia, Lecce, sez. II, n. 566 del 12 marzo 2013**).

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

XI) LA TEMPESTIVITA' DELLA CERTIFICAZIONE E DELLA DIAGNOSI E IL RUOLO DEI GENITORI

Il Consiglio di Stato, con sentenza 5785/2014, ha evidenziato **l'importanza del ruolo dei genitori nell'attivazione del percorso certificatorio**. Nel caso di specie non risultava presa da parte della famiglia alcuna iniziativa per completare la diagnosi del disturbo, al fine di avviare il percorso didattico conseguente. Dalla sentenza risulta che «È stato anzi segnalato dalla parte appellata che il ragazzo avrebbe successivamente affrontato corsi di recupero in una scuola privata, con conseguente sussistenza di un interesse soltanto residuale – di carattere morale e risarcitorio – alla coltivazione del presente giudizio: un giudizio, nell'ambito del quale le ragioni rappresentate non appaiono, tuttavia, meritevoli di accoglimento».

In linea con l'orientamento già menzionato è il **TAR Lombardia con la sentenza del 21 gennaio 2019, n. 110**, significativa in diverse parti, in cui si legge: «Dalla normativa di settore si ricava che è compito dei genitori (o, comunque, di chi esercita la potestà genitoriale) attivarsi presso i competenti servizi sanitari ed informare tempestivamente l'istituzione scolastica di eventuali condizioni patologiche in grado di ostacolare il percorso formativo dell'alunno (cfr. T.A.R. Bari, sez. I, 05/11/2018, n. 1421, TAR Lazio, Roma, 5 gennaio 2018, n. 66, TAR Puglia 11 gennaio 2019, n. 42, per cui: "sono coloro che esercitano la potestà genitoriale a essere onerati nei riguardi dell'Istituzione scolastica della funzione di conoscenza, rilevazione e certificazione ufficiale dei DSA o dei BES dei figli minori")».

Nel caso specifico la diagnosi era stata inviata dalla famiglia alla scuola a fine maggio. Nel medesimo orientamento si colloca la sentenza TAR Puglia 8 maggio 2018, n. 664 e la sentenza TAR Lazio 5 gennaio 2018, n. 66.

XII) LA COLLABORAZIONE E LA COMUNICAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA

La relazione e la comunicazione scuola-famiglia comportano una serie di momenti informativi, che secondo il Consiglio di Stato, con adunanza 3001 del 28 novembre 2018, possono trovare manifestazione anche con l'accesso al registro elettronico; infatti, relativamente al lamentato **mancato coinvolgimento dei genitori in termini informativi circa il peggioramento del rendimento**

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

del figlio nella pronuncia si legge: «A parte **la possibilità di visionare il registro on line** –che peraltro avrebbe consentito di dolersi tempestivamente delle asserite carenze esplicative della metodica seguita, ove le si fossero ritenute indici di disapplicazione delle misure convenute- l'Amministrazione ha documentato ulteriori momenti di coinvolgimento. In particolare, si ricorda l'apposita relazione del Preside, **i colloqui con gli insegnanti, programmati o concordati su espressa richiesta dei genitori**, come da documentazione mail versata in atti».

Nell'orientamento delineato e sull'utilità del registro elettronico ai fini della comunicazione scuola-famiglia si richiama anche la sentenza **TAR Emilia-Romagna dell'8 settembre 2016, n. 803**.

Merita un approfondimento l'aspetto della collaborazione con la famiglia, la quale «[...] è chiamata a formalizzare con la scuola un patto educativo/formativo che preveda l'autorizzazione a tutti i docenti del Consiglio di classe – nel rispetto della privacy e della riservatezza del caso – ad applicare ogni strumento compensativo e le strategie dispensative ritenute idonee, previste dalla normativa vigente, tenuto conto delle risorse disponibili» (Linee Guida, Cap. 6.5).

Nella documentazione dei ricorsi presentati risulta spesso una effettiva difficoltà relazionale tra la scuola e la famiglia del minore con DSA, come sottolineato dalla **sentenza breve n. 420 del 12 ottobre 2011 del TAR Friuli Venezia Giulia**, ove si sottolinea che «[...] appare evidente che la maggior parte dei richiami annotati – e che si sono poi risolti negli indicatori negativi che hanno penalizzato la valutazione finale – risentono pesantemente di una mancata partecipazione da parte della famiglia all'organizzazione degli adempimenti scolastici».

La **sentenza TAR Campania del 19 marzo 2013, n. 1533**, accogliendo il ricorso dei genitori, approfondisce l'importanza delle comunicazioni scuola famiglia. Infatti, si legge: «E' evidente che ove la Scuola sospetti un disturbo specifico dell'apprendimento a carico di un discente deve senz'altro attivarsi al fine di suscitare la relativa diagnosi. Secondo i giudici del TAR Campania l'Istituzione scolastica statale deve garantire, essa per prima, il diritto all'istruzione ai discenti in qualunque situazione di apprendimento essi si trovino.»

Il richiamo giuridico si ritrova nell'art 3, comma terzo, L. 170/2010, che non manca di affermare, con disposizione di principio, che "E' compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'art. 7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA". Tale attività, per espressa disposizione normativa, previene e non costituisce diagnosi di DSA.

Tale orientamento è rafforzato dalle **sentenze TAR Campania n. 1531 del 19 marzo 2013 e n. 1254 del 6 marzo 2013**. Si riporta il passaggio maggiormente significativo: «E' quindi evidente che, data la natura degli interventi descritti dalla norma (i quali attuano il diritto all'educazione ed all'istruzione dei minori, costituzionalmente garantito), ove la Scuola sospetti un disturbo specifico dell'apprendimento a carico di un discente deve senz'altro attivarsi al fine di suscitare la relativa diagnosi che, se confermativa, costituisce il presupposto per l'attivazione dei rimedi di cui parla il successivo art. 5, i quali sono stati reputati dal legislatore idonei a garantire l'apprendimento con metodi alternativi a quelli tradizionali ai minori affetti dai disturbi in questione». (Si veda anche la **sentenza Tar Campania, Napoli, sez. IV, n. 3426 del 13 luglio 2012**).

L'importanza della collaborazione scuola-famiglia e delle comunicazioni che si instaurano emerge anche dalla **sentenza del TAR Lombardia n. 2327 del 30 settembre 2011**, dalla quale risulta che già nel mese di febbraio gli insegnanti hanno consigliato alla ricorrente di sottoporre la figlia ad una visita diagnostica al fine di accertare la sussistenza di eventuali patologie. La scuola si è dunque attivata non appena ha avuto sentore della possibile sussistenza di disturbi specifici dell'apprendimento.

Al fine di garantire il successo formativo agli studenti/studentesse con disturbi specifici dell'apprendimento e di rendere trasparente e tracciabili le comunicazioni tra la famiglia e le istituzioni scolastiche, sono state realizzate in Piemonte le schede di collaborazione scuola-famiglia, nell'ambito di quanto previsto dall'accordo Stato-Regioni del 25 luglio 2012.

XIII) LA VALUTAZIONE COME ATTO DI ESERCIZIO DI DISCREZIONALITA' TECNICA

La valutazione dei docenti e del Consiglio di classe anche nei casi di studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (o in generale con BES) rappresenta un atto di discrezionalità tecnica, non

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

sindacabile dal Giudice amministrativo se non nei limitati casi di illogicità e contraddittorietà manifeste³². In tal senso, l'orientamento del **Consiglio di Stato** con il **parere del 28 novembre 2018, n. 3001**, che ha confermato il consolidato orientamento della giurisprudenza. In particolare «tale apprezzamento è ovviamente soggetto a riscontro di legittimità, in applicazione del principio di effettività della tutela giurisdizionale, nei limiti dell'avvenuta piena cognizione dei fatti oggetto di causa, nonché della corretta applicazione dei parametri della disciplina, in concreto applicabile (cfr. in tal senso, fra le tante, Cons. Stato, VI, 4 dicembre 2009, n. 694 e 3 luglio 2010, n. 3357; Sez. IV, 13 ottobre 2003, n. 6201). Un riscontro del tipo sopra indicato è peraltro particolarmente complesso in rapporto alle valutazioni scolastiche, per loro natura indirizzate a garantire un'efficace formazione dei giovani secondo le finalità istituzionali proprie dell'istruzione pubblica: finalità che possono configurare la non ammissione alla classe superiore, come riconoscimento della necessità che i destinatari dell'atto rafforzino le proprie cognizioni di base, per affrontare con coerenza di sviluppo cognitivo - senza ulteriori difficoltà di apprendimento e con maggiori possibilità di effettiva formazione - la prosecuzione del loro corso di studi.»

La valutazione del Consiglio di classe in ordine alla promozione o meno dello studente alla classe successiva è espressiva di una discrezionalità di carattere tecnico: il Giudice Amministrativo può annullare il relativo provvedimento solo in presenza di una manifesta e grave irragionevolezza, illogicità, mancanza di motivazione o travisamento di fatti. (TAR Puglia 26 giugno 2018 n. 01071, TAR Lombardia, Milano, III, 9 febbraio 2010 n. 311; TAR Campania, Napoli, IV, 8 aprile 2013 n. 1818).

XIV) L'ESAME DI STATO E IL DOCUMENTO DEL 15 MAGGIO

Il **Consiglio di Stato con ordinanza n. 4273 del 30 ottobre 2017** ha evidenziato che «in relazione alla omessa inclusione nel documento del 15 maggio del PDP del signor -OMISSIS-, non risulta che sia

³² Il principale riferimento normativo è il D.Lgs. n. 62 del 2017. Per i DSA, il *Regolamento sulla valutazione degli alunni* per la prima volta all'art.10 (D.P.R.122 del 2009) aveva previsto l'obbligatorietà delle misure utili ad assicurare ai ragazzi valutazione e verifiche che tengano conto delle specifiche situazioni soggettive, adottando gli strumenti compensativi e le misure dispensative più idonee.

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

stata tenuta nella dovuta considerazione la posizione dello studente appellante anche in relazione alla adozione di specifici criteri valutativi ed allo svolgimento della prova orale», accogliendo l'istanza cautelare dello studente ricorrente.

Con la sentenza **TAR Veneto n. 723/018** è stato evidenziato che la particolare specifica situazione di disturbo dell'allieva odierna ricorrente risulta per *tabulas*, infatti «nella riunione del 26 giugno 2017, la Commissione d'esame completò le operazioni di definizione delle griglie delle prove scritte e della modalità per la conduzione e la valutazione dei colloqui orali per lo svolgimento dell'esame di stato, esaminando specificamente anche le situazioni "delle alunne con DSA" e decidendo che sarebbe stata adottata un'unica misura compensativa solo per la prova d'inglese mediante la somministrazione di una prova a quesiti multipli, escludendo espressamente "ulteriori provvedimenti compensativi e dispensativi"».

Il **TAR Piemonte con sentenza del 24 novembre 2016, n. 1454** ha affermato che, non avendo la ricorrente correttamente attivato il percorso necessario per ottenere che in sede di esame di stato le fossero riservate misure specifiche, la stessa non può dolersi della mancata attivazione di tali misure; né rileva che i suoi insegnanti abbiano eventualmente ritenuto comunque di agevolarla o che il curriculum non fosse particolarmente negativo, essendo ai fini dell'esame di stato determinante la prova stessa.

Nella sentenza **TAR Lombardia, sezione Brescia, del 15 ottobre 2016, n. 1342** è stato respinto il ricorso della studentessa relativamente al voto attribuito all'Esame di Stato e alla mancata predisposizione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative; infatti, il collegio giudicante ha verificato:

- che le formalità predette sono state adempiute dall'amministrazione scolastica;
- che il Consiglio di classe ha trasmesso alla Commissione d'esame il PDP relativo alla candidata ricorrente, mentre i componenti interni si sono impegnati a relazionare sulla sua situazione personale;
- che l'ordinanza ministeriale ha previsto – per l'esame di maturità – la concessione dei soli

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

strumenti compensativi, e la relazione del dirigente ha sottolineato i progressi dell'alunna e la sua volontà di non avvalersene durante l'anno, salve le interrogazioni programmate;

- che non è configurabile una mancanza di diligenza in capo alla Commissione, che non avrebbe provveduto a garantire alla ricorrente la serenità indispensabile per svolgere per intero la terza prova scritta.

Con sentenza del **TAR Liguria, sez. II, del 29 febbraio 2012, n. 349** si affronta l'ipotesi di rinnovazione della prova d'esame dovuta alla mancata predisposizione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative.

La studentessa, con disturbo specifico dell'apprendimento, aveva proposto ricorso giurisdizionale contro l'esito negativo dell'esame di maturità, lamentando la mancata considerazione della sua condizione di dislessia sia in sede di predisposizione delle prove d'esame sia di valutazione degli elaborati. Con ordinanza il giudice accoglieva l'istanza cautelare proposta e disponeva l'immediata ripetizione dell'esame da parte di una diversa commissione esaminatrice. L'Amministrazione scolastica ottemperava al provvedimento cautelare mediante sostituzione del presidente e dei tre membri esterni della commissione d'esame, restando tuttavia invariati i tre commissari interni. Anche le nuove prove d'esame davano esito negativo.

L'interessata impugnava nuovamente lamentando che non erano stati applicati le misure dispensative e gli strumenti compensativi prescritti per i casi di dislessia e che la sua condizione non era stata debitamente valutata in sede di valutazione delle prove scritte. Il giudice, quindi, accoglieva il ricorso e disponeva nuovamente la rinnovazione della prova d'esame che, questa volta, si concludeva positivamente con l'attribuzione di 60/100.

Il TAR Lombardia con sentenza del 30 giugno 2008, n. 2251 ha accolto il ricorso di una studentessa che, non avendo superato l'esame di stato conclusivo di un corso di studi di istruzione secondaria superiore, accusava la Commissione di non aver tenuto conto della sua condizione di studentessa con disortografia, disgrafia e discalculia e di non aver consentito l'utilizzo di strumenti compensativi (nello specifico l'utilizzo di un computer con correttore ortografico): «La mancata predisposizione di questi presidi durante la frequenza del corso di studi da parte del liceo (...) ha portato anche la

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica
--



Ministero dell'istruzione e del merito

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

Commissione di esame ad una sottovalutazione delle difficoltà della ricorrente nell'affrontare le prove di esame cosicché nessuno strumento agevolativo è stato adottato per superare gli specifici handicap della stessa né sono stati adottati criteri particolari per la valutazione dell'esito delle prove. Deve pertanto essere annullato il provvedimento con cui si è dichiarato che la ricorrente non aveva superato l'esame di stato conclusivo del corso di istruzione secondaria superiore e la Commissione dovrà nuovamente far sostenere alla ricorrente le prove di esame tenendo conto di quanto prevedono le disposizioni ministeriali per le persone che presentano i disturbi di cui soffre la ricorrente stessa.»

Ringrazio per l'attenzione e colgo l'occasione per condividere una riflessione:

È faticoso frequentare i bambini.

Avete ragione. Perché bisogna mettersi al loro livello, abbassarsi,

inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli. Ora avete torto.

Non è questo che più stanca.

È piuttosto il fatto di essere obbligati a innalzarsi

fino all'altezza dei loro sentimenti.

Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi.

Per non ferirli.

(Janusz Korczack, *Quando ridiventerò bambino*, Milano, Luni, 1996).



Firmato digitalmente da
SURANITI STEFANO
C=IT
O=MINISTERO
DELL'ISTRUZIONE

Il Direttore Generale

Stefano Suraniti

Documento firmato digitalmente ai sensi del c.d. Codice dell'Amministrazione digitale e norme ad esso connesse

Riferimenti: Tiziana Catenazzo, Dirigente tecnica referente per le materie di inclusione scolastica