



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*

*Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- Direzione Generale -*

giugno / 2012

n 4

Studi e Documenti

Rilevazione delle diagnosi di autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo (DPS) nelle scuole statali dell'Emilia-Romagna (anno scolastico 2011-2012)

Stefano Versari ✉ direzione-emiliaromagna@istruzione.it

Vice Direttore Generale

Abstract - versione italiana

Nella riflessione che segue si riportano i dati emergenti dalla rilevazione effettuata per il corrente anno scolastico (2011 - 2012) dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna sulle certificazioni di autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo (DPS) presenti nelle scuole della regione.

E' ora possibile disporre di un quadro -sia quantitativo che qualitativo- per conoscere il fenomeno su scala regionale, leggere e confrontare i dati a livello delle singole province, sviluppare gli opportuni interventi di sistema in stretta collaborazione con le famiglie, le associazioni e le strutture territoriali.

Auspichiamo che da tale quadro informativo possano scaturire elementi di conoscenza e di valutazione volti a produrre un ulteriore miglioramento dei processi di integrazione e di formazione che la scuola è chiamata a garantire.

Abstract - English version

This paper gives an account of the outcomes of the survey of diagnosed Autism and PDDs (Pervasive Developmental Disorders) carried out in Emilia-Romagna schools during the current school year 2011/2012 by the Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (i.e. the Regional Education Authority in Emilia-Romagna).

A qualitative and quantitative framework is now available, bringing awareness

of the phenomenon at a regional level and making it possible to read and compare data at a provincial level, and to develop appropriate actions in close cooperation with families, associations and local institutions.

We hope that this information will bring about new opportunities for knowledge and new evaluation tools leading to further improvements of the integration and training processes which school is meant to guarantee.

Parole chiave:

autismo, disturbi pervasivi dello sviluppo, epidemiologia, dati statistici.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha effettuato, negli anni passati, tre rilevazioni delle certificazioni di autismo e Disturbi Pervasivi dello Sviluppo (DPS), reperibili nel sito www.istruzioneer.it. La rilevazione effettuata nel presente anno scolastico, i cui risultati essenziali qui si introducono, si è avvalsa di un data-base (D-Abili) predisposto da questo Ufficio, sperimentato originariamente dagli Uffici territoriali di Modena e Bologna e quest'anno ampliato e implementato per tutte le scuole statali dell'Emilia-Romagna.

Nel data-base sono riportati, tra altre informazioni, anche i codici ICD-10 presenti nelle certificazioni di handicap agli atti delle scuole statali e utili all'assegnazione dei posti di sostegno.

E' quindi possibile ora fare ricerche statistiche secondo diversi parametri, tra cui anche quello dei codici ICD-10, dell'ordine di scuola, della provincia, dell'anno di nascita, e così via.

Rimandando alla lettura dei dati per una più dettagliata informazione, si richiama in questa sede il dato essenziale della rilevazione. Gli alunni con diagnosi nell'asse F 84 (da F84 a F84.9) frequentanti le scuole statali di ogni ordine e grado dell'Emilia-Romagna, rilevati all'inizio del mese di febbraio 2012, sono 1.160 e rappresentano il 9,07% di tutte le diagnosi di handicap e lo 0,22% della popolazione scolastica.

La rilevazione conferma quindi che i DPS, in passato ritenuti rari,

rappresentano invece una porzione rilevante delle certificazioni ex Legge 104/92.

Come già segnalato in passato, la complessità educativa e didattica dei ragazzi con DPS, l'alta incidenza dei problemi comunicativi, spesso con totale assenza di linguaggio (di qualsiasi linguaggio), comporta per la scuola una sfida imponente, a fronte della quale occorre mettere in atto un impegno costante di divulgazione, di informazione e di formazione.

I DPS rappresentano uno dei temi focali del Comitato Paritetico istituito tra questo Ufficio e la Direzione Generale Sanità e Politiche Sociali della Regione Emilia-Romagna, proprio nella consapevolezza di entrambe le istituzioni che nel campo dell'handicap, in generale, ed in quello dell'autismo, in particolare, nessuno è vincente da solo.

Per intensificare la formazione del personale scolastico (ivi compreso il personale educativo - assistenziale cui le nostre formazioni sono sempre aperte) sono state realizzati seminari in tutte le province, attuati anche grazie al supporto organizzativo dei volontari ANGSA (Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici) Emilia-Romagna e spesso con il contributo economico di fondazioni, enti, associazioni sensibili alla tematica.

Inoltre, questo Ufficio ha diramato un vasto corpus di note e di materiali a disposizione dei docenti e delle famiglie, liberamente scaricabili dal sito Internet di questa Direzione Generale.

Nelle diverse centinaia di pagine degli allegati alle predette note, sono riportate attività concrete, realizzabili in ogni tipo di contesto, adattabili a diverse età e livelli di capacità, tutte con forti potenzialità di integrazione e di sviluppo di rapporti sociali, che sono il campo in cui i ragazzi con DPS trovano le maggiori difficoltà.

Già nella rilevazione dell'a.s. 2007-2008 si era ritenuto di sottolineare l'urgenza e la rilevanza di una precoce abilitazione dei bambini con DPS, in quanto è oggi dimostrato che interventi esperti, precoci, coerenti e con la giusta intensità possono ottenere risultati abilitativi che si ritenevano impossibili fino a pochi anni fa.

Nel contempo non vanno dimenticati i ragazzi oggi adolescenti, che non hanno potuto fruire di interventi del tipo sopra accennato e che – purtroppo – in molte situazioni mancano anche delle autonomie di base.

Proprio in questa prospettiva, nella rilevazione a.s. 2011-2012 è stata approfondita la ricerca statistica su una classe di età: quella dei ragazzi nati nel 1996.

Si tratta complessivamente di 58 ragazzi, che rappresentano una sorta di *last minute*: mancano pochi anni prima che lascino la scuola; quanti di questi ragazzi hanno effettivamente sviluppato tutte le necessarie competenze non in termini di apprendimenti scolastici ma in relazione alle competenze richieste in vista di una vita adulta autonoma?

E quali risorse specificamente competenti potremmo mettere in campo affinché le raggiungano?

In effetti, la sfida *dei ragazzi del '96* (un numero esiguo per un territorio come quello emiliano-romagnolo) potrebbe fornire una palestra educativa e didattica di altissimo valore generale, per affrontare la quale non è sufficiente una generica preparazione dei docenti, anche di quelli in possesso del titolo di specializzazione. Occorre uno sforzo congiunto di diverse professionalità e quindi di diverse istituzioni; in tal senso l'impegno dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna è quello di proporre il tema in tutti i tavoli interistituzionali ai quali è presente, sia a livello regionale sia a livello provinciale e sub-provinciale.

Investire anche su questi ragazzi potrebbe non soltanto assicurare i loro diritti individuali e far fronte alle aspettative legittime delle loro famiglie, ma anche comportare un sensibile abbassamento in prospettiva futura del costo dello stato sociale.

Analisi dei dati della rilevazione

Graziella Roda ✉ graziella.roda@istruzione.it

Docente Ufficio III

La quarta rilevazione delle certificazioni ha riguardato i seguenti codici ICD-10 compresi nei disturbi pervasivi dello sviluppo (Asse F 84):

Autismo Infantile (F84.0);

Autismo Atipico (F84.1);

Sindrome di Rett (F84.2);

Sindrome Disintegrativa dell'Infanzia di altro tipo (F84.3);

Sindrome Iperattiva associata a RM e Movimenti Stereotipati (F84.4);

Sindrome di Asperger (F84.5);

Altre sindromi da alterazione globale dello sviluppo psicologico (F84.8);

Sindrome NS da alterazione globale dello sviluppo psicologico (F84.9).

Come precisato nelle rilevazioni degli scorsi anni, i dati e le riflessioni che seguono sono riferiti alle certificazioni in cui questi codici sono presenti.

Certificazioni d Disturbi Pervasivi Dello Sviluppo

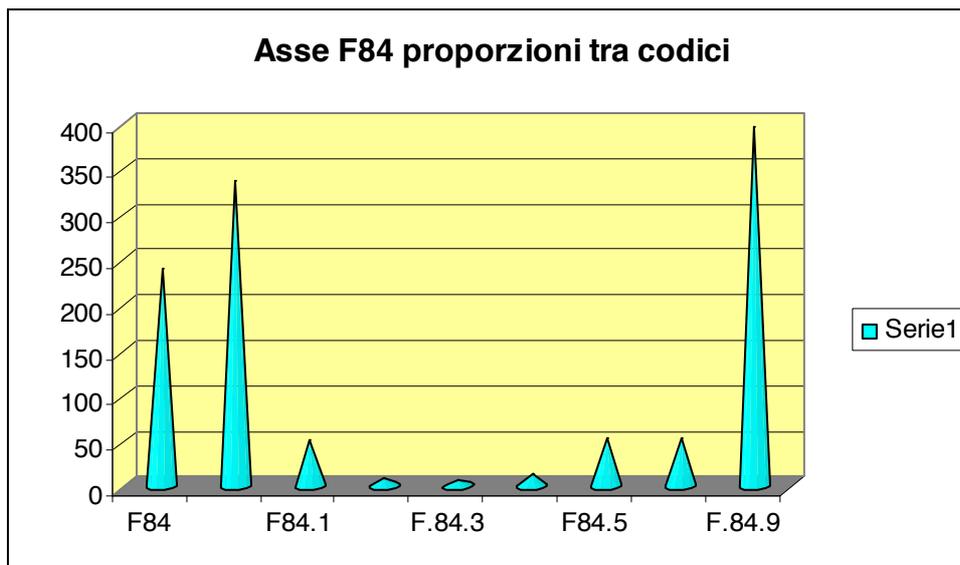
Evidenziamo immediatamente che la rilevazione ha individuato 1.160 certificazioni collocate nei diversi codici ICD-10:

TOTALI REGIONALI PER ORDINE DI SCUOLA E PER CODICE ICD 10										
	F84	F84.0	F84.1	F84.2	F.84.3	F84.4	F84.5	F84.8	F.84.9	totali
scuola dell'infanzia	35	48	5	0	0	2	0	2	73	165

Studi e Documenti

scuola primaria	92	160	25	5	1	5	13	20	189	510
scuola secondaria di I grado	50	58	8	4	2	5	21	16	74	238
scuola secondaria di II grado	62	70	14	0	3	2	20	16	60	247
totali	239	336	52	9	6	14	54	54	396	1.160

Un grafico può efficacemente illustrare la proporzione dei diversi codici ICD-10 nel totale delle certificazioni dell'asse F84



Può essere interessante sapere quanti ragazzi con diagnosi di DPS presentano anche connotazione di gravità. Dalla tabella che segue si evince che effettivamente quasi l'85% dei ragazzi nello spettro autistico rientra nella condizione di gravità funzionale.

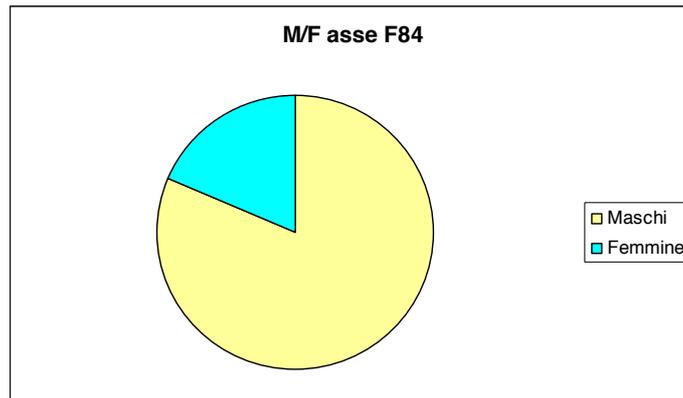
DPS E CONNOTAZIONE DI GRAVITA'		
F84	DI CUI CON GRAVITA'	%
239	205	85,77%
F84.0	DI CUI CON GRAVITA'	
336	306	91,07%

F84.1	DI CUI CON GRAVITA'	
52	47	90,38%
F84.2	DI CUI CON GRAVITA'	
9	8	88,89%
F.84.3	DI CUI CON GRAVITA'	
6	6	100,00%
F84.4	DI CUI CON GRAVITA'	
14	13	92,86%
F84.5	DI CUI CON GRAVITA'	
54	33	61,11%
F84.8	DI CUI CON GRAVITA'	
54	43	79,63%
F.84.9	DI CUI CON GRAVITA'	
396	319	80,56%
1160	980	84,48%

Come già riscontrato nelle rilevazioni passate, i DPS costituiscono una realtà numerosamente significativa nel quadro generale della disabilità, anche se esiste una "percezione sociale" di problema raro.

Rapporto Maschi /Femmine nei DPS

Come si sa, a livello epidemiologico internazionale, nei DPS si segnala una netta prevalenza dei maschi sulle femmine. Questo dato è ampiamente confermato dalla rilevazione dell'Emilia-Romagna. **Togliendo la sindrome di Rhet** (F84.2 in cui sono registrate 9 diagnosi tutte di femmine), si ottiene la seguente proporzione: 937 maschi e 214 femmine.



Per un maggiore dettaglio, si forniscono le tabelle suddivise per codice ICD-10, ordine di scuola e provincia.

diagnosi di autismo a.s. 2011-2012										
BOLOGNA										
	F84	F84.0	F84.1	F84.2	F.84.3	F84.4	F84.5	F84.8	F.84.9	totali
scuola dell'infanzia	5	6	0	0	0	1	0	2	19	33
scuola primaria	14	21	6	0	0	2	2	10	56	111
scuola secondaria di I grado	12	6	1	0	0	2	5	11	23	60
scuola secondaria di II grado	11	10	4	0	1	0	3	9	14	52
totali	42	43	11	0	1	5	10	32	112	256
FERRARA										
	F84	F84.0	F84.1	F84.2	F.84.3	F84.4	F84.5	F84.8	F.84.9	totali
scuola dell'infanzia	3	3	0	0	0	1	0	0	4	11
scuola primaria	5	15	1	0	1	2	0	2	12	38
scuola secondaria di I grado	2	10	0	2	0	1	1	0	0	16
scuola secondaria di II grado	3	6	0	0	1	0	2	1	5	18
totali	13	34	1	2	2	4	3	3	21	83

Studi e Documenti

FORLI' - CESENA										
	F84	F84.0	F84.1	F84.2	F.84.3	F84.4	F84.5	F84.8	F.84.9	totali
scuola dell'infanzia	8	2	0	0	0	0	0	0	6	16
scuola primaria	7	11	3	2	0	0	1	2	8	34
scuola secondaria di I grado	2	1	2	1	0	0	2	0	2	10
scuola secondaria di II grado	6	2	3	0	0	2	0	0	1	14
totali	23	16	8	3	0	2	3	2	17	74
MODENA										
	F84	F84.0	F84.1	F84.2	F.84.3	F84.4	F84.5	F84.8	F.84.9	totali
scuola dell'infanzia	6	14	1	0	0	0	0	0	3	24
scuola primaria	16	24	0	1	0	0	6	1	25	73
scuola secondaria di I grado	7	12	2	0	0	1	5	0	7	34
scuola secondaria di II grado	18	8	2	0	0	0	6	4	4	42
totali	47	58	5	1	0	1	17	5	39	173
PARMA										
	F84	F84.0	F84.1	F84.2	F.84.3	F84.4	F84.5	F84.8	F.84.9	totali
scuola dell'infanzia	7	1	1	0	0	0	0	0	8	17
scuola primaria	16	17	1	1	0	0	1	2	16	54
scuola secondaria di I grado	11	10	0	0	1	0	2	1	7	32
scuola secondaria di II grado	9	9	3	0	0	0	1	1	9	32
totali	43	37	5	1	1	0	4	4	40	135

Studi e Documenti

PIACENZA										
	F84	F84.0	F84.1	F84.2	F.84.3	F84.4	F84.5	F84.8	F.84.9	totali
scuola dell'infanzia	2	9	2	0	0	0	0	0	11	24
scuola primaria	11	23	3	0	0	1	1	1	18	58
scuola secondaria di I grado	3	4	1	0	0	0	0	2	7	17
scuola secondaria di II grado	1	7	0	0	0	0	1	0	9	18
totali	17	43	6	0	0	1	2	3	45	117
RAVENNA										
	F84	F84.0	F84.1	F84.2	F.84.3	F84.4	F84.5	F84.8	F.84.9	totali
scuola dell'infanzia	0	4	1	0	0	0	0	0	8	13
scuola primaria	6	14	4	0	0	0	0	1	8	33
scuola secondaria di I grado	4	0	1	0	0	1	0	1	1	8
scuola secondaria di II grado	0	1	0	0	1	0	0	1	1	4
totali	10	19	6	0	1	1	0	3	18	58
REGGIO EMILIA										
	F84	F84.0	F84.1	F84.2	F.84.3	F84.4	F84.5	F84.8	F.84.9	totali
scuola dell'infanzia	2	7	0	0	0	0	0	0	7	16
scuola primaria	10	29	6	0	0	0	0	1	34	80
scuola secondaria di I grado	6	11	1	1	0	0	3	0	14	36
scuola secondaria di II grado	10	21	2	0	0	0	5	0	12	50

totali	28	68	9	1	0	0	8	1	67	182
---------------	----	----	---	---	---	---	---	---	----	-----

RIMINI										
	F84	F84.0	F84.1	F84.2	F.84.3	F84.4	F84.5	F84.8	F.84.9	totali
scuola dell'infanzia	2	2	0	0	0	0	0	0	7	11
scuola primaria	7	6	1	1	0	0	2	0	12	29
scuola secondaria di I grado	3	4	0	0	1	0	3	1	13	25
scuola secondaria di II grado	4	6	0	0	0	0	2	0	5	17
totali	16	18	1	1	1	0	7	1	37	82

Autismo, handicap e scolarità generale

Il numero di certificazioni comprese nell'asse F84, può acquistare pienamente senso soltanto se rapportato all'intera popolazione scolastica della stessa fascia di età e, all'interno di tale popolazione, con il numero complessivo delle certificazioni di handicap.

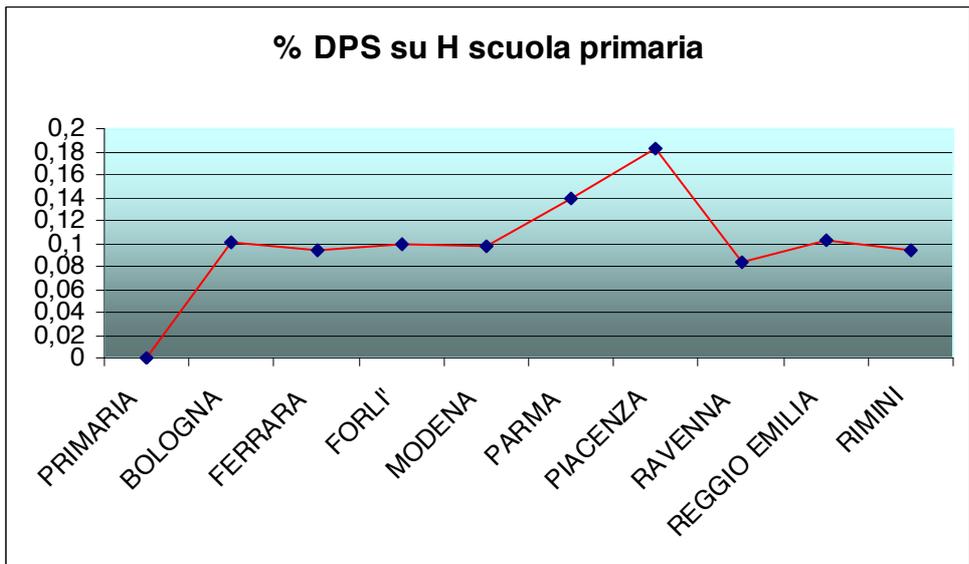
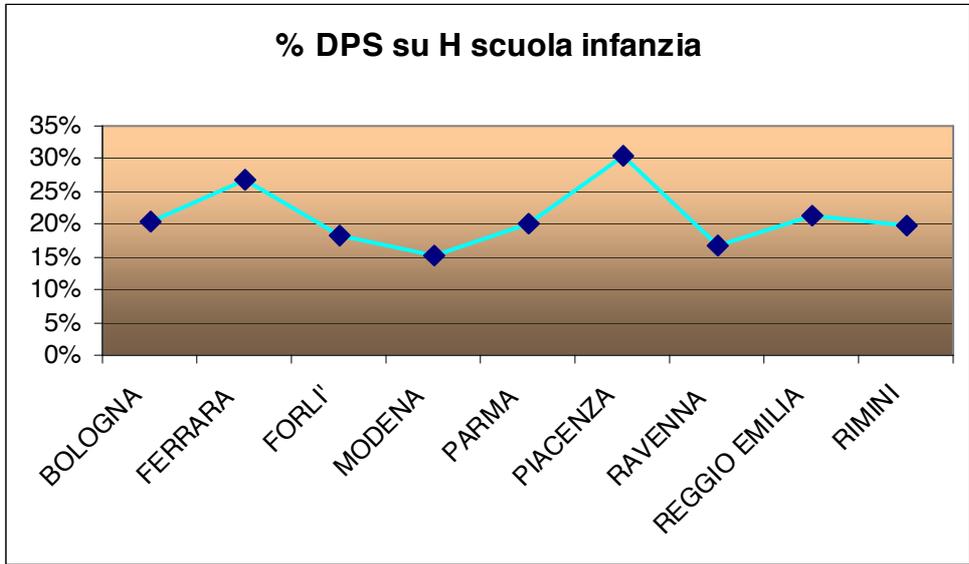
DPS e handicap in generale

Nei grafici sotto riportati vengono illustrate le percentuali delle certificazioni nello spettro autistico rispetto al totale delle certificazioni di handicap, nelle diverse province e nei diversi ordini di scuola.

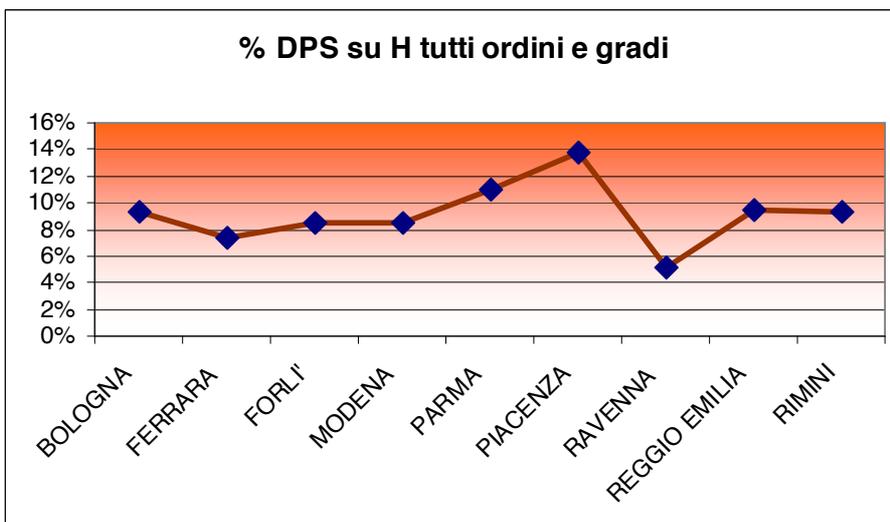
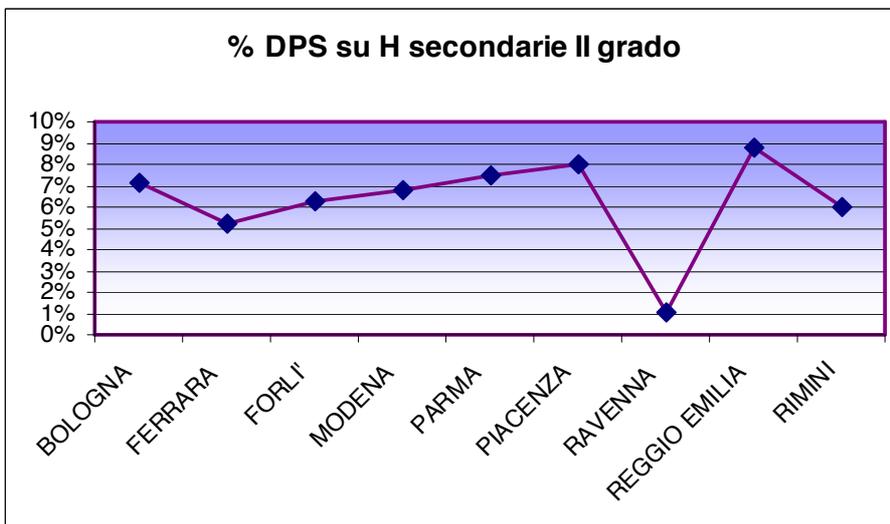
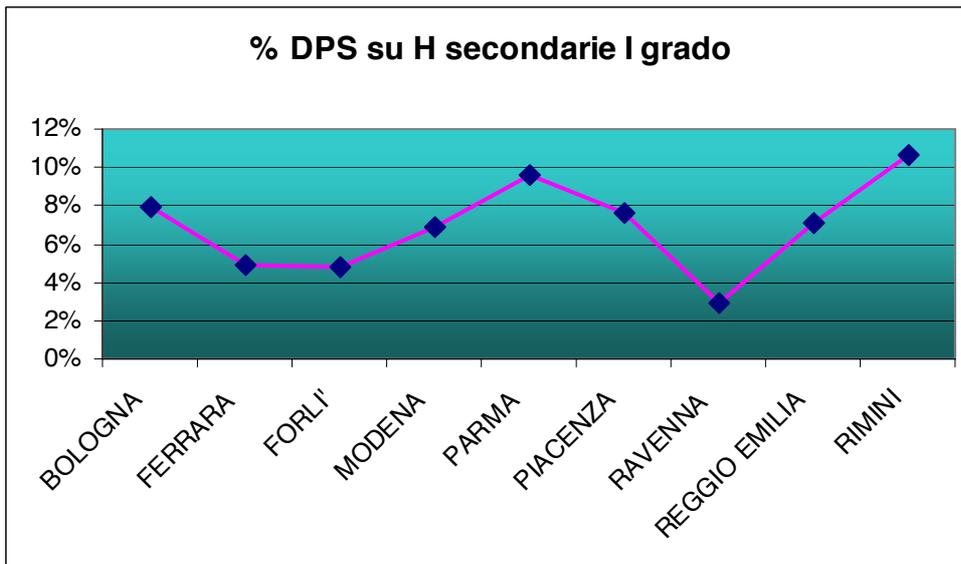
I grafici rendono evidenti le disparità di queste percentuali tra provincia e provincia e tra ordine di scuola e ordine di scuola, già segnalate nelle precedenti rilevazioni

Può essere interessante notare che le province in cui esiste lo scarto maggiore nelle percentuali tra le scuole dell'infanzia e primarie (quindi per le classi di età

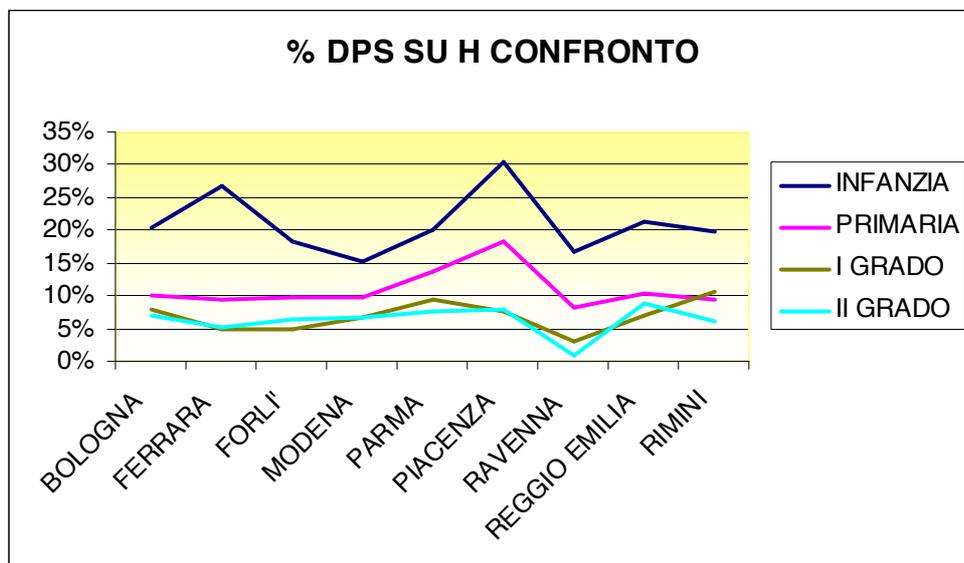
più giovane, diagnosticate in tempi più recenti) e le scuole secondarie di I e di II grado, sono Piacenza e Ravenna.



Studi e Documenti



Riunendo i singoli tracciati in un solo grafico, le differenze tra provincia e provincia e tra ordini e gradi di scuola diventano ancora più evidenti.



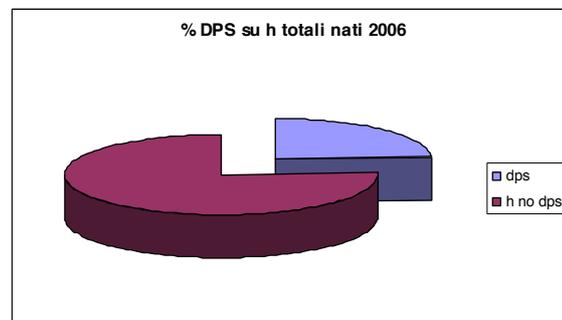
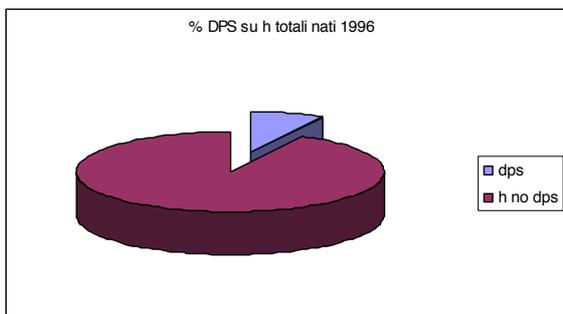
Le percentuali aumentano nelle fasce di età più piccole, il che farebbe propendere per l'ipotesi che i progressi diagnostici in questi ultimi anni abbiano consentito l'identificazione di un numero maggiore di autistici che in passato sarebbero stati collocati sotto classifiche diverse.

La coorte del 1996

TOTALI REGIONALI ALUNNI NATI NEL 1996 NELLO SPETTRO AUTISTICO										
NATI NEL 1996	F84	F84.0	F84.1	F84.2	F.84.3	F84.4	F84.5	F84.8	F.84.9	TOT
BO	5	4	1	0	0	1	1	2	5	19
FE	0	1	0	0	0	0	1	0	1	3
FO	1	1	0	0	0	0	0	0	1	3
MO	0	2	0	0	0	0	2	1	0	5
PR	2	1	1	0	0	0	0	0	1	5
PC	1	1	0	0	0	0	0	0	1	3
RA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

RE	1	8	2	0	0	0	0	0	2	13
RN	3	2	0	0	0	0	0	0	2	7
TOT	13	20	4	0	0	1	4	3	13	58

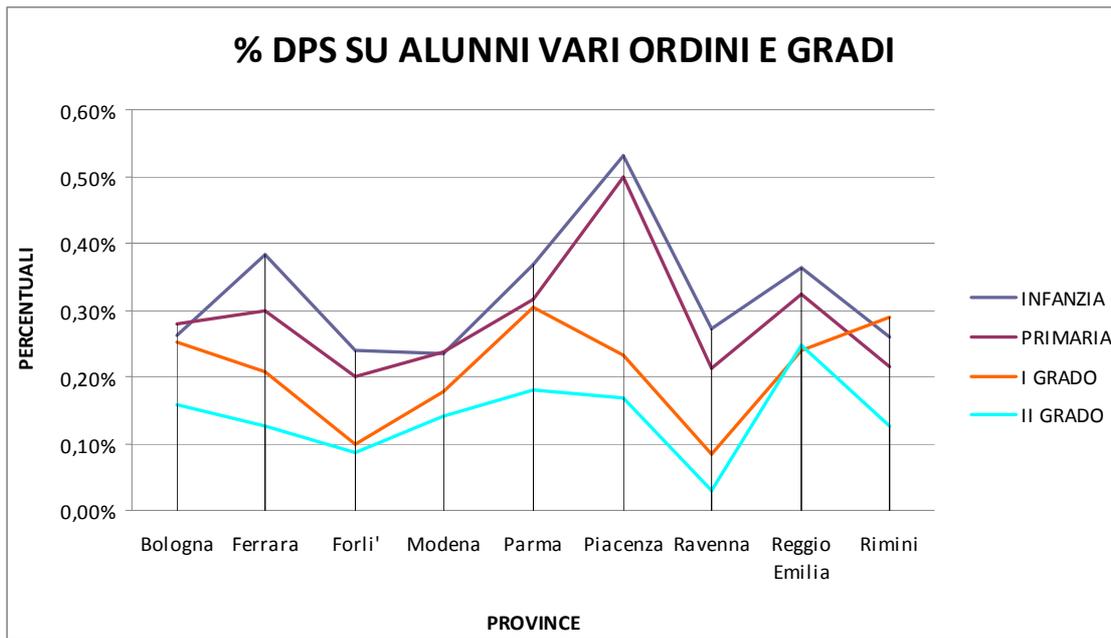
Abbiamo voluto esaminare più approfonditamente una "coorte" di alunni certificati rilevando la percentuale delle diagnosi di DPS e di quelle non DPS sul totale. Abbiamo scelto la coorte dei nati nel 1996 e l'abbiamo messa a confronto con quella dei nati nel 2006. I due grafici mostrano chiaramente come in dieci anni la percentuale delle diagnosi DPS sul totale delle certificazioni sia di molto modificata.



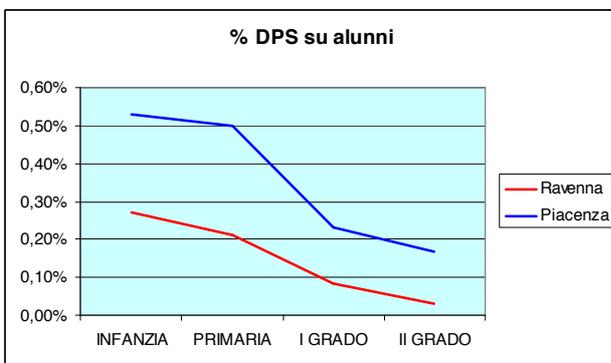
Anche questa osservazione farebbe propendere per un affinamento degli strumenti diagnostici che consentono di classificare nell'asse F84 bambini che magari prima sarebbero stati classificati come psicotici o altro; non è tuttavia possibile escludere (né dimostrare) un reale incremento dell'autismo nei nati nel decennio.

DPS E ALUNNI TOTALI

Può essere interessante avere le percentuali delle diagnosi DPS anche rispetto alla popolazione scolastica dello stesso ordine e grado: usando un grafico si può rendere più evidente l'andamento di queste percentuali.



Si nota l'impennata di Piacenza nella scuola dell'infanzia e nella primaria, rispetto agli ordini di scuola, impennata che già si era rilevata anche nelle percentuali dei DPS sul totale degli alunni con handicap.



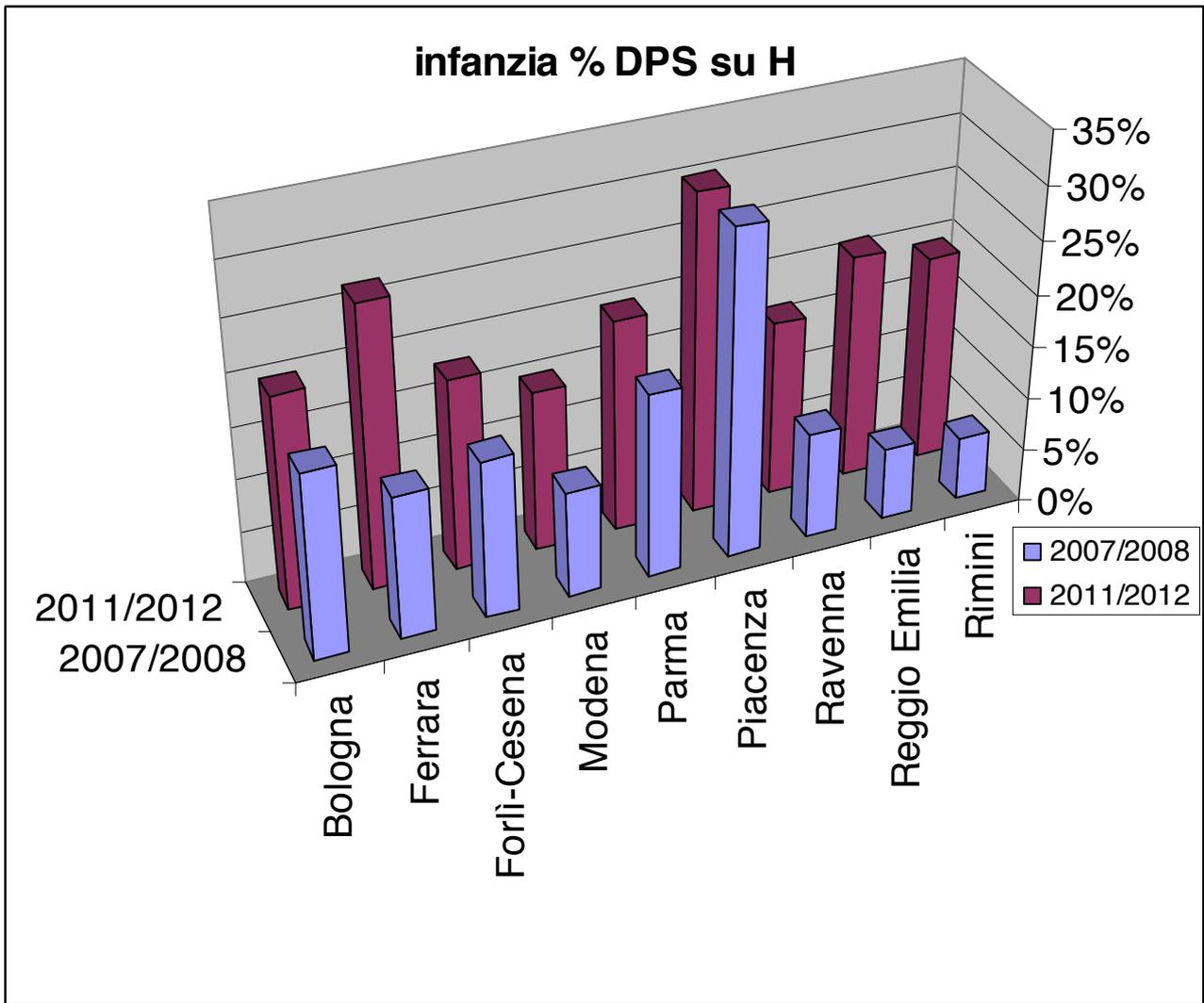
L'andamento zigzagante delle linee mostra chiaramente che le differenze percentuali tra provincia e provincia, già registrate nel precedente confronto con i numeri delle certificazioni di handicap, si conferma anche nel rapporto tra DPS e scolarità generale.

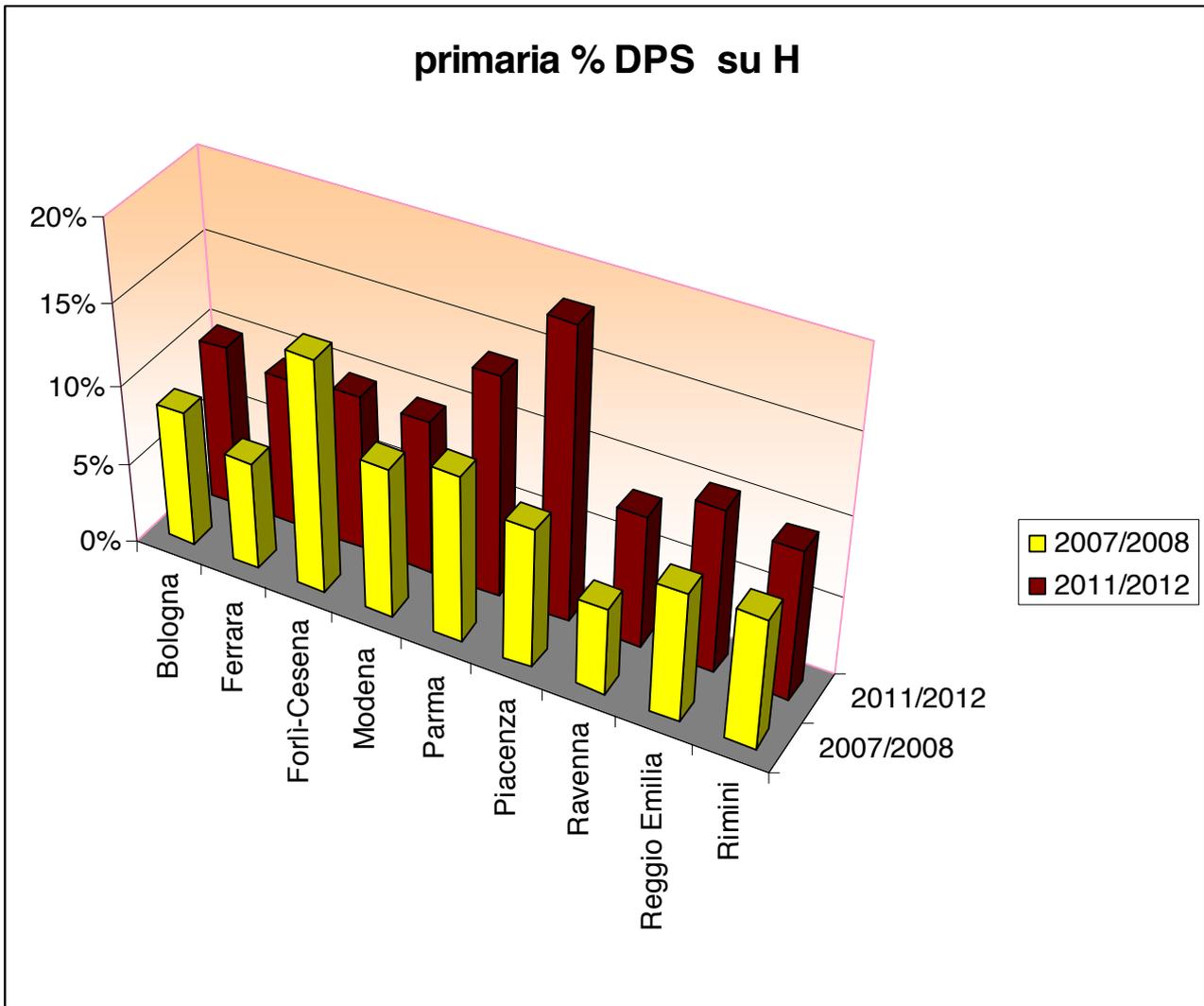
% diagnosi DPS sulla popolazione scolastica				
PROVINCIA	INFANZIA	PRIMARIA	I GRADO	II GRADO
Bologna	0,26%	0,28%	0,25%	0,16%

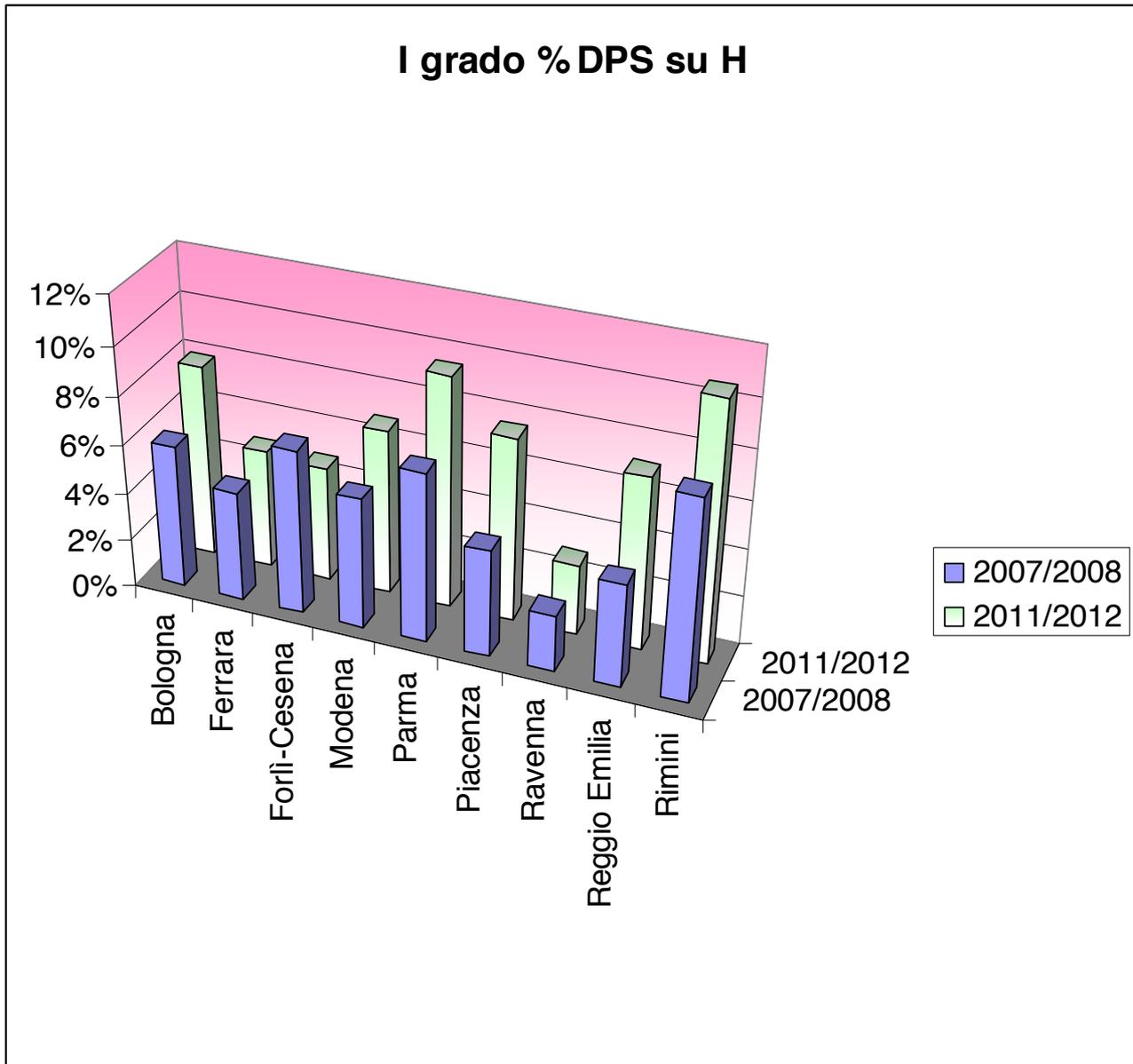
Ferrara	0,38%	0,30%	0,21%	0,13%
Forlì	0,24%	0,20%	0,10%	0,09%
Modena	0,24%	0,24%	0,18%	0,14%
Parma	0,37%	0,31%	0,30%	0,18%
Piacenza	0,53%	0,50%	0,23%	0,17%
Ravenna	0,27%	0,21%	0,08%	0,03%
Reggio Emilia	0,36%	0,32%	0,24%	0,25%
Rimini	0,26%	0,21%	0,29%	0,13%

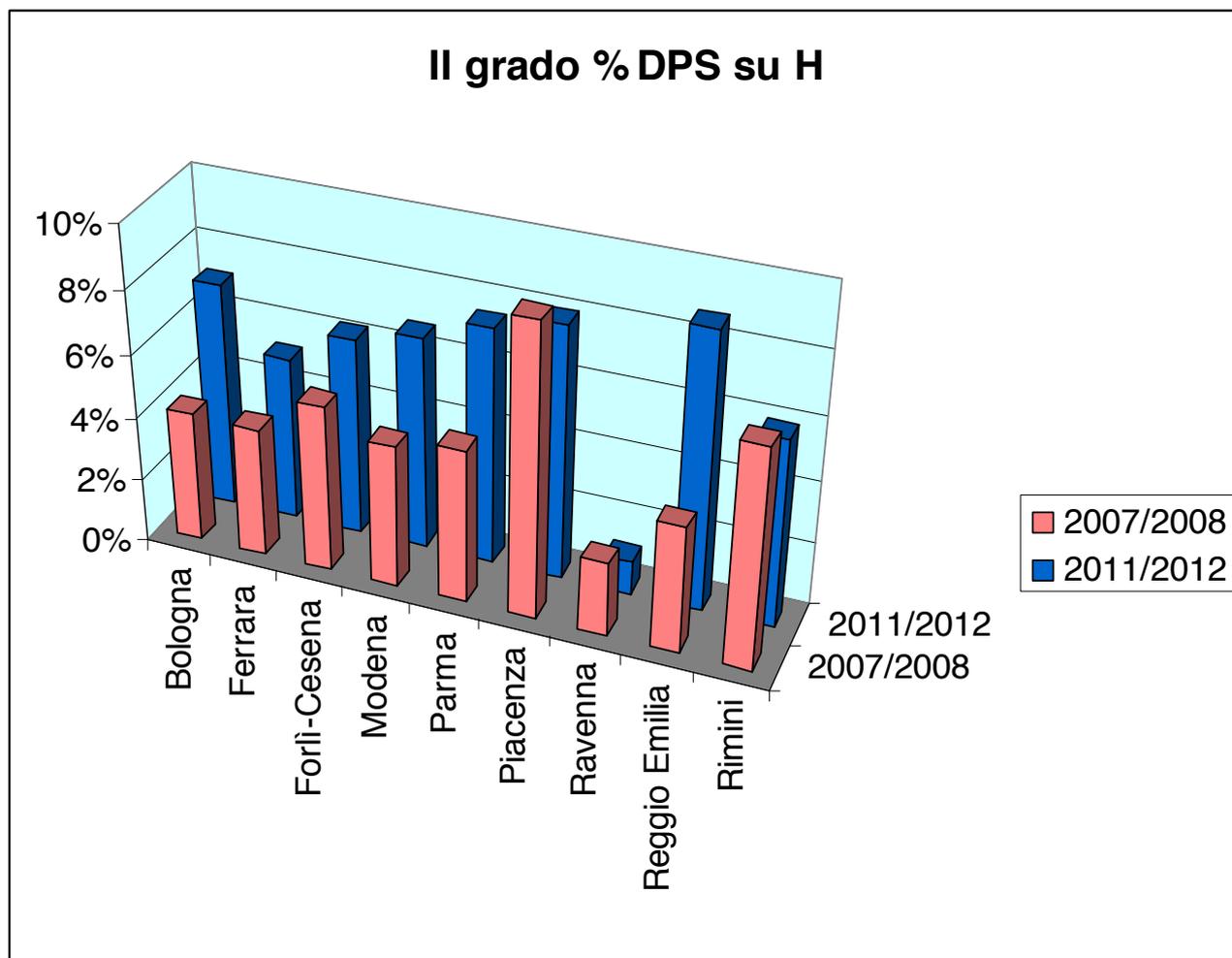
Può essere interessante confrontare i rapporti percentuale tra DPS e certificazioni di handicap registrati nel presente anno scolastico nelle diverse province e nei vari ordini e gradi di scolarità, e le percentuali registrate nella terza rilevazione, riferita all'anno scolastico 2007-2008.

In quasi tutti gli andamenti si nota un aumento nelle percentuali tra la precedente e l'attuale rilevazione, pur essendovi alcuni dati in controtendenza, in cui cioè il rapporto % del DPS sull'handicap totale è diminuito anziché aumentare, ad esempio: Forlì-Cesena nella primaria e nel I grado, Piacenza e Rimini nel secondo grado.









CONCLUSIONI

La rilevazione del corrente anno scolastico conferma nella sostanza gli andamenti già registrati nelle precedenti rilevazioni.

- 1) I DPS non sono un problema raro, anzi, stanno assumendo una rilevanza statistica di primo piano rispetto ad altre situazioni assai più conosciute quali la Sindrome di Down.
- 2) Negli ordini di scuola inferiori, si nota un netto incremento nelle percentuali delle diagnosi di DPS sia sul totale delle certificazioni di handicap sia sulla scolarità generale, il che farebbe propendere per un affinamento delle capacità diagnostiche, non potendo né comprovare né negare un effettivo aumento del tipo di problematica in termini

epidemiologici.

- 3) Persistono considerevoli disparità tra provincia e provincia nelle percentuali delle diagnosi di DPS sia sul totale delle diagnosi di handicap sia sul totale della popolazione.

Il rilievo percentuale che i DPS stanno assumendo nel quadro dell'handicap in generale conferma la necessità di rafforzare la formazione delle scuole rispetto ai disturbi dello spettro autistico, proseguendo l'azione già intrapresa da tempo da questo Ufficio, e la necessità di stretti e costanti rapporti sia tra le istituzioni sia con le associazioni dei familiari, per fronteggiare un problema insieme così particolare e così rilevante.

Studi e Documenti

Studenti disabili, valutazione ed esame di Stato

Chiara Brescianini ✉ chiara.brescianini@istruzione.it

Dirigente Scolastico

Componente del Gruppo di Lavoro dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna sul tema "Esami di Stato per alunni certificati con Handicap e Disturbo Specifico di Apprendimento per l'a.s.2011/2012"

Abstract - versione italiana

Il contributo affronta il tema della valutazione degli alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/92 con particolare riferimento al significato, alle modalità di svolgimento e agli aspetti di eventuale criticità dell'Esame di Stato di scuola secondaria di 2° grado per gli alunni con handicap. Dopo un approfondimento complessivo, si propongono riflessioni ed indicazioni operative, sintetizzate in slides di documentazione reperibili sul sito www.istruzioneer.it, sviluppate dal Gruppo di Lavoro dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna sul tema "Esami di Stato per alunni certificati con Handicap e Disturbo Specifico di Apprendimento per l'a.s.2011/2012" e proposte in appositi momenti di informazione e formazione interregionali, regionali e provinciali.

Abstract - English version

This paper deals with the evaluation of students with documented disabilities according to Italian Law 104/92, mainly focusing on the meaning, the procedures and the possible critical issues of final exams for disabled candidates in state high schools.

In the article below, a thorough analysis is followed by considerations and practical recommendations, which are summed up in documentation slides available on the website www.istruzioneer.it . The slides were realized by a work team inside the Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (i.e. the Regional Education Authority in Emilia-Romagna) on the topic "*Final exams for students affected by disabilities and SLD (Specific Learning Disabilities) - school year 2011/2012*" and discussed during specific information and training sessions, both at a regional and at a provincial level.

Parole chiave: esame, valutazione, handicap, integrazione.

Studenti disabili, valutazione ed esame di Stato

Valutazione e disabilità

La valutazione è materia complessa che richiede approfondimenti e riflessioni, tema particolarmente attuale nel dibattito scolastico contemporaneo. Se l'oggetto del valutare è una persona, studente, lavoratore o altro, l'impegno da approfondire si intensifica in relazione alle sfaccettature del sistema di riferimento. Nell'ambito della disabilità, il livello di profondità diviene ancora più articolato, perché occorre riferirsi ad un funzionamento specifico da calibrare sul singolo individuo.

La scuola secondaria di secondo grado, in particolare, affronta talvolta con dubbi l'ambito valutativo per gli allievi disabili. Fra l'altro, in questi ultimi anni si è assistito a un trend di crescita della popolazione studentesca globalmente frequentante le scuole secondarie con conseguente aumento di alunni con handicap presenti nelle scuole secondarie di 2° grado, stabilizzatasi nell'anno scolastico 2007/08¹, che ha richiesto nuove competenze e approfondimenti di tipo normativo oltre che riferibili agli aspetti metodologici e didattici.

Azione formativa sul tema Esame di Stato e Disabilità

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna ha realizzato fin dall'anno scolastico 2005/2006 una riflessione sull'area della valutazione degli alunni disabili con Disturbo Specifico di Apprendimento ed accolti in contesti "particolari" (scuola in ospedale, scuola in carcere...).

Nello specifico, le azioni realizzate sui territori provinciali nel corso degli anni, su indicazione dell'Ufficio III dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, hanno agito su più livelli:

- assegnazione e utilizzo di fondi, calibrati sul numero degli studenti in via di conclusione dei percorsi nelle scuole secondarie di 2° grado, per attività di sperimentazione metodologica e didattica;

¹ Si veda pubblicazione Quaderno 25 "Emilia Romagna – La scuola e i suoi territori" – Quaderni dell'Ufficio Scolastico per l'Emilia Romagna Volume I, parte II "29. Gli alunni disabili: una scuola accogliente" p.96 ed. Tecnodid, Napoli, settembre 2008; in corso di predisposizione Rapporto regionale USB-ER dati relativi a.s. 2010/2011

- assegnazione e utilizzo di fondi per la realizzazione di iniziative formative sviluppate a livello regionale², interprovinciale e provinciale;
- assegnazione e utilizzo di fondi per costituire un gruppo di lavoro regionale sul tema e promuovere iniziative interregionali per condividere complessità e proporre definizioni e risposte comuni;
- diffusione di materiali di sintesi, rivolti alle istituzioni scolastiche, reperibili sul sito www.istruzioneer.it.

Fra l'altro, il lavoro di formazione e aggiornamento che è stato svolto, oltre che a supporto delle specifiche situazioni di esame di studenti in prossimità della conclusione del percorso scolastico, ha consentito di creare momenti di incontro fra docenti e Dirigenti Scolastici e ha alimentato il dibattito sui processi di inclusione e sul progetto di vita. Infatti, l'organizzazione dei momenti formativi in rete ha favorito il confronto e la discussione di esperienze e realtà diverse.

L'azione di informazione e formazione nelle scuole secondarie di 2° grado ha reso possibile lo sviluppo di percorsi individualizzati formalmente e progettualmente strutturati per la conclusione del percorso scolastico. L'idea di fondo è quella di una disseminazione ampia che possa toccare sia i singoli docenti e studenti coinvolti, sia la comunità educante in modo duraturo e generalizzato in previsione di altre future complessità.

Si richiamano alcuni elementi di attenzione che hanno costituito i principali punti di discussione e di lavoro del gruppo e focus di attenzione durante i momenti di formazione:

- la presenza di una normativa ampia e complessa sull'Esame di Stato e sull'Esame per i candidati disabili, che deve essere conosciuta, contestualizzata e personalizzata sulle singole situazioni;
- la presenza di una molteplicità di situazioni soggettive, sia con riferimento alla disabilità che ad altre situazioni di complessità certificabili ai sensi della classificazione Internazionale I.C.D10 – di cui si riportano

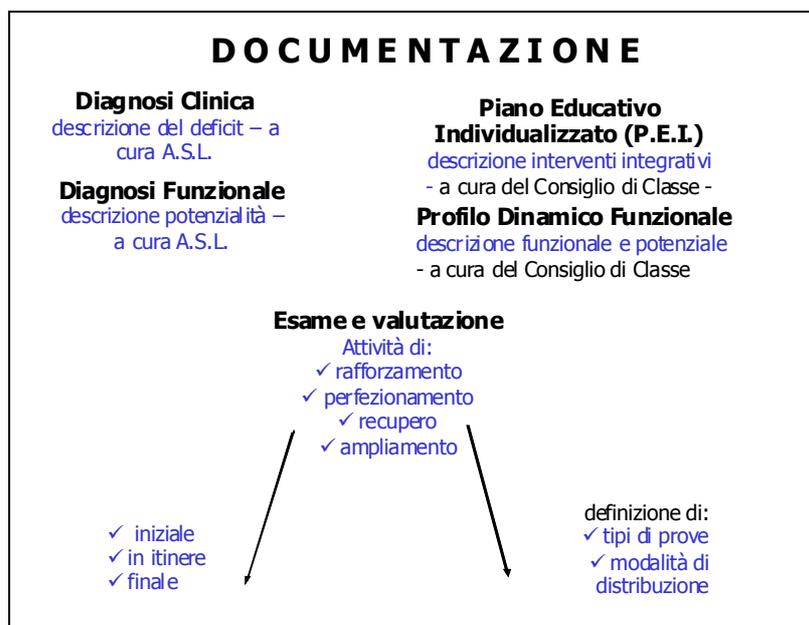
² Conferenza di servizio su Esami di Stato I e II ciclo per alunni certificati *ex Legge* 104/92 e per alunni con disturbi specifici di apprendimento *ex Legge* 170/2010 rif.nota USR-ER. n. 7058 del 24.5.2012
Studenti disabili, valutazione ed esame di Stato

- gli Assi per maggiore chiarezza-³ che non rientrano nell'ambito dell'handicap ai sensi Legge 104/92;
- la concatenazione fra progettazione e realizzazione del piano educativo individualizzato che, sin dall'inizio, si ponga chiaramente domande rispetto all'esito del percorso, in una chiave di progetto di vita ampio e definito, condiviso con studente e famiglia.

Punti chiave per la valutazione degli alunni disabili

Si sintetizzano in schema 1. la documentazione, formale e sostanziale, mediante la quale si condivide il percorso progettuale dello studente disabile, punto di partenza per una coerente valutazione finale.

Schema 1.



L'aver posto l'attenzione sull'Esame costituisce l'occasione per ricordare che non può essere sufficiente incentrarsi unicamente sugli aspetti formali di realizzazione dei momenti di valutazione, ma sulla realizzazione di un percorso "globale" che si incentri su tre caratteristiche fondamentali proprie dell'attività scolastica:

³ International Classification of Diseases – 10^a edizione – Organizzazione Mondiale della Sanità; suddivisa in 5 Assi:

- Asse 1 comprende i disturbi psicologici e psichiatrici
- Asse 2 comprende i disturbi neuropsicologici
- Asse 3 comprende il ritardo mentale
- Asse 4 comprende le patologie organiche
- Asse 5 comprende le problematiche sociali, culturali ed ambientali

a) La collegialità dell'azione didattica

Nella scuola secondaria più che mai emerge la necessità che il Piano Educativo Individualizzato sia strutturato con l'apporto dell'intero Consiglio di Classe e non affidato al solo punto di vista del docente di sostegno o di altro personale a supporto dell'integrazione. Soprattutto laddove il percorso individualizzato si ponga come obiettivo il conseguimento del Diploma di Stato, il contributo determinante dei docenti delle varie materie risulta condizione *sine qua non*, proprio per la competenza disciplinare di cui essi sono portatori e per l'individuazione dei nuclei epistemologici delle discipline, da condividere con il docente specializzato, per effettuare le conseguenti scelte metodologiche e didattiche, centrate sulle peculiarità del singolo studente. Ciò peraltro è supportato con chiarezza dalla normativa vigente in materia di integrazione, *in primis* l'Atto di Indirizzo e coordinamento - D.P.R. 24/2/1994⁴ - confermato dal recente Regolamento n. 289 - D.P.R. n.185 del 23/2/2006⁵ - che prevedono la redazione "congiunta del P.E.I. da parte del personale insegnante curricolare e di sostegno".

b) La trasparenza nelle scelte e nella condivisione dei percorsi verso lo studente e la famiglia

Ciò implica l'impegno continuo da parte dei docenti nel mantenere costante il rapporto con la famiglia e con i referenti clinici della situazione di disabilità, per discutere e concordare il Piano Educativo dello studente, fermo restando i compiti didattici e la titolarità della valutazione di competenza del Consiglio di Classe.

La scuola secondaria di 2° grado, infatti, deve definire con maggiore chiarezza e linearità ciò che in altri ordini scolastici resta ancora incerto e sfumato per la natura evolutiva propria dell'età degli alunni, ossia se il percorso dello studente, in ogni caso individualizzato, si definisca in coerenza con gli obiettivi ministeriali o se il percorso sia riferibile a obiettivi differenziati. Ciò è particolarmente importante in previsione dell'Esame di Stato, poiché le scelte didattiche ricadono direttamente sul tipo di documento di

4 Atto di Indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap D.P.R. 24/2/1994 art.5 comma 2

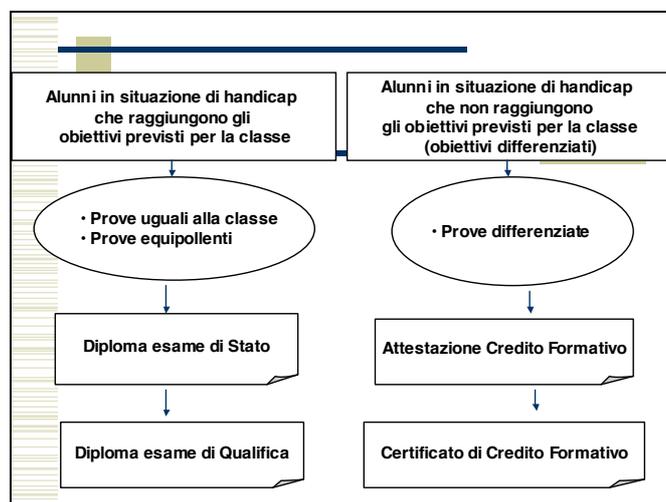
5 Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27/12/2002, n. 289 - D.P.R. n.185 del 23/2/06 - art. 3 comma 2

attestazione/certificazione conclusivo del percorso, nonché sulla modalità di effettuazione vera e propria del momento di valutazione finale. L'O.M. 90/2001⁶, poi ripresa dalle Ordinanze successive, sino all'O.M. 41/2012⁷ per l'anno scolastico corrente, chiarisce che qualora un Consiglio di Classe *"intenda adottare valutazioni "differenziate" deve darne immediata notizia alla famiglia fissandole un termine per manifestare un formale assenso, in mancanza del quale la modalità valutativa proposta si intende accettata"*. Si sottolinea la necessità di trasparenza nelle scelte e di informazione tempestiva alla famiglia, anche perché la medesima Ordinanza prevede, in caso di diniego espresso da parte della famiglia, il non poter considerare con handicap lo studente ai soli fini della valutazione.

Giova evidenziare che la norma consente, anche in previsione della frequenza dell'ultimo anno, al Consiglio di Classe di modificare il P.E.I. dello studente da differenziato a coerente con il programma ministeriale, nel rispetto dello sviluppo e dell'evoluzione della persona.

Lo schema 2. evidenzia scelte ed esiti ascrivibili ai percorsi sopra indicati (raggiungimento/non raggiungimento obiettivi della classe).

Schema 2.



Il percorso di scuola secondaria di 2° grado prevede le seguenti ipotesi di uscita:

⁶ Ordinanza Ministeriale n. 90 del 21 maggio 2001 "Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore - Anno scolastico 2000-2001" ed ordinanze ministeriali successive

⁷ Ordinanza Ministeriale n. 41 del 11 maggio 2012 "Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2011-2012"

- conseguimento di Diploma di Stato a seguito dell'effettuazione dell'Esame di Stato con obiettivi riferibili a quelli ministeriali;
- conseguimento di Attestazione di Credito Formativo a seguito dell'effettuazione dell'Esame di Stato con obiettivi differenziati.

In parallelo ciò avviene per il conseguimento del Diploma di Qualifica/Certificato di Credito formativo negli Istituti Professionali.

Si precisa che la scelta, adottata dal Gruppo regionale citato, di usare la dizione "*obiettivi riferibili a quelli ministeriali*" fa riferimento alla normativa vigente e cerca di disincentivare l'uso comune, diffuso nelle scuole secondarie, del termine "*obiettivo minimo*", talvolta ambiguo e riduttivo.

c) La ricerca di una speciale normalità

L'idea centrale è quella di valorizzare capacità e abilità residue in un'ottica funzionale⁸, correlando le effettive potenzialità dell'alunno con aspetti di verifica e valutazione⁹. In questo senso, nel rispetto delle complessità della persona, il percorso scolastico in generale e quindi anche il momento della valutazione conclusiva e dell'Esame di Stato va orientato nella direzione di massima coerenza possibile con quanto previsto per il resto della classe, come si evince dall'analisi della normativa riguardante l'Esame di Stato degli studenti disabili.

Domande ricorrenti sull'Esame di Stato degli alunni disabili

Specificamente, nel lavoro sviluppato a livello regionale e nella quotidianità della relazione con le scuole secondarie di 2° grado, si individuano alcuni elementi critici, riguardanti le fasi propedeutiche all'Esame di Stato ed il suo svolgimento:

1. l'opportunità o meno di fare sostenere allo studente disabile un momento di valutazione conclusiva, con particolare riferimento alle situazioni connotate da gravità;
2. la predisposizione della documentazione per l'Esame, con attenzione al punto di vista formale e al rispetto della privacy;

8 Si veda *International Classification of Functioning, Disability and Health*, maggio 2001, Organizzazione Mondiale della Sanità

9 Atto di Indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap (D.P.R. 24/2/1994 art.6, comma 2)

Studenti disabili, valutazione ed esame di Stato

3. la definizione del tipo di prove, se omogenee al gruppo classe o differenziate;
4. i tempi per lo svolgimento dell'Esame;
5. la presenza di eventuale personale aggiuntivo;
6. l'attestazione conclusiva e il raccordo con i percorsi che verranno dopo la frequenza nella scuola secondaria.

Tutte le questioni sopra indicate meriterebbero approfondimenti, in questa sede si forniscono alcune risposte che debbono essere declinate ed adattate alle diverse situazioni.

1. Fermo restando che la valutazione è competenza dei docenti, per l'alunno disabile essa avviene sulla base di quanto è stato previsto nel Piano Educativo Individualizzato¹⁰. Le Ordinanze Ministeriali annuali hanno più volte rimarcato che le valutazioni per l'handicap fisico e sensoriale non devono, di norma, essere di tipo differenziato; nel caso dell'handicap psichico la valutazione deve comunque avere luogo, per il suo carattere formativo e educativo e per l'azione di stimolo che essa esercita nei confronti dello studente disabile. In sintesi, si può ritenere che la conclusione del percorso di scuola secondaria di 2° grado deve avvenire attraverso la partecipazione all'Esame conclusivo, avvalendosi, se necessario, di modalità e contenuti differenziati (si veda punto 3.). La non partecipazione all'Esame deve considerarsi residuale ed eccezionale, comunque da motivarsi sia dal punto di vista clinico, per la complessità e/o gravità dell'handicap, sia dal punto di vista pedagogico – didattico, non solo nella documentazione propedeutica all'Esame, ma nella più completa ed esaustiva documentazione del percorso scolastico dello studente (Piano Educativo Individualizzato, Profilo Dinamico Funzionale, verifiche periodiche, etc.).

2. Per quanto riguarda la documentazione che il Consiglio di Classe predispone in previsione dell'Esame, occorre fare riferimento a quanto è predisposto per l'intera classe: il cosiddetto "*Documento del 15 maggio*" deve chiarire le "*particolarità*" presenti nella classe e descrivere articolatamente in allegato (riservato) le singole situazioni di complessità, specificando:

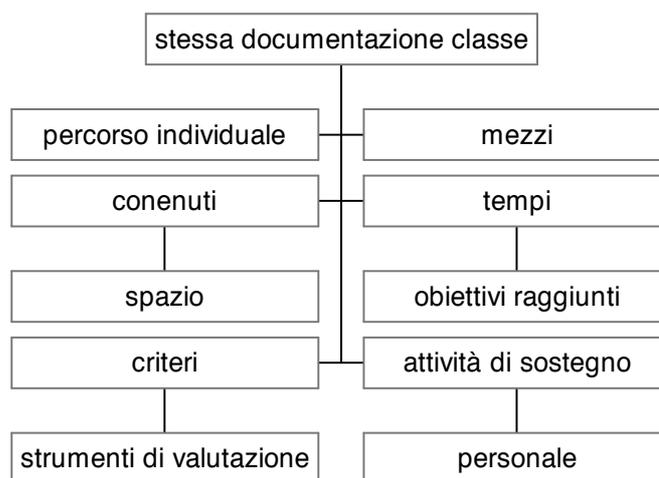
¹⁰ Legge 5/2/1992 n.104 "Legge – quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" art. 16 comma 1

- il percorso individuale svolto nell'arco di tempo di frequenza della scuola secondaria di 2° grado;
- i mezzi, i tempi, gli spazi eventualmente da adattare allo studente disabile (tempi più lunghi, dotazione tecnologica...);
- il personale aggiuntivo necessario e la motivazione per richieste di assistenza;
- gli obiettivi raggiunti e i contenuti sviluppati, precisando se si richiedono prove differenziate o equipollenti;
- i criteri e gli strumenti di valutazione e il tipo di prove proposte durante l'anno, con anche eventuali modelli per le prove d'esame.

In sostanza, il documento deve contenere tutte le informazioni utili alla Commissione d'Esame per predisporre prove specifiche per lo studente e deve essere esaustivo per evitare difficoltà formali ed incomprensioni all'interno della Commissione d'Esame.

Lo schema 3. sintetizza i contenuti da esplicitare nel *Documento del 15 maggio*.

Schema 3.

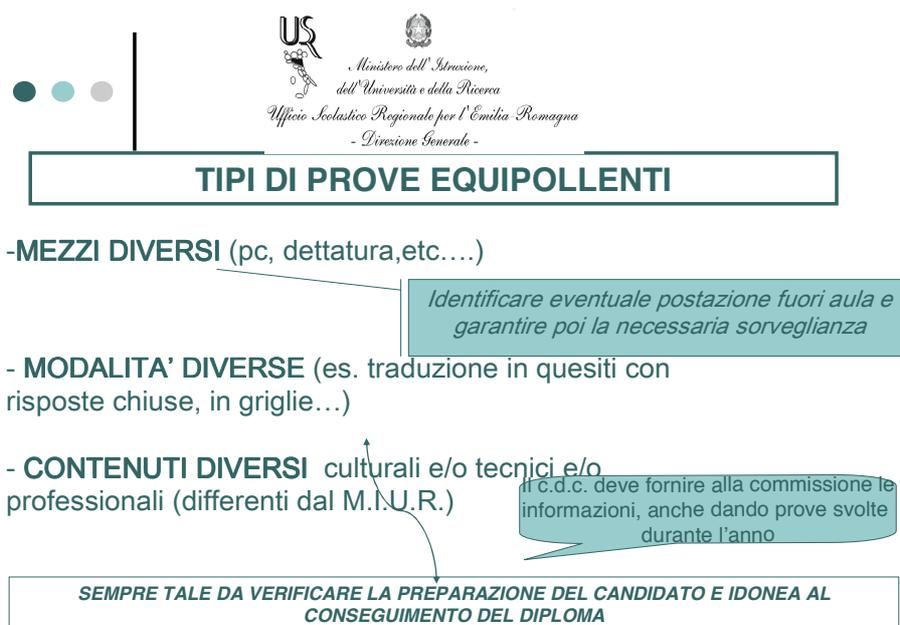


3. per ciò che riguarda la definizione del tipo di prove, occorre dettagliare con cura gli strumenti, le modalità, i contenuti, il tipo di tecnologie eventualmente richieste. In particolare, l'articolo 16 della Legge 104/92 relativo alla "Valutazione del rendimento e prove d'esame" consente la realizzazione di

“prove equipollenti”, oltre a tempi più lunghi.

Il concetto di equipollenza si basa sul presupposto che ciò che interessa è il conseguimento di una preparazione idonea culturale e professionale per il rilascio del Diploma, ponendo in secondo piano il percorso fatto per conseguirlo. I tipi di prove equipollenti sono sintetizzati in schema 4.

Schema 4.



Di fatto, le scuole si avvalgono con maggior frequenza di prove equipollenti con mezzi e modalità diverse, mentre complessa risulta la strutturazione di prove equipollenti con contenuti diversi, essendo le prove a valenza nazionale.

4. I tempi per lo svolgimento dell'Esame, come già indicato, possono essere in via eccezionale variati, preferibilmente mantenendo lo stesso numero di giorni, organizzando più giorni o meno giorni e sempre in via straordinaria concedendo un tempo maggiore per la/le prova/e. E' evidente che i già ampi tempi per le prove d'esame, se ulteriormente dilatati, possono comportare affaticamento nel candidato disabile e sono da ponderare attentamente da parte del Consiglio di Classe in sede di proposta di svolgimento d'Esame e da parte della Commissione preposta in sede di svolgimento.

5. La presenza di eventuale personale aggiuntivo è ancora una volta da chiarire in modo dettagliato e motivato nella *Documento del 15 maggio*. Il personale insegnante di sostegno, contitolare a pieno titolo, partecipa, programma, elabora e verifica le attività (si veda Legge 104/92, art.13; il testo Unico

Decreto Legislativo 297/94, art. 315 e le Ordinanze ministeriali in tema di Esame di Stato). Se se ne ritiene necessaria la presenza specifica a supporto del candidato disabile, il docente di sostegno deve essere richiesto in modo esplicito nel *Documento del 15 maggio* citato ed essere nominato dal Presidente della Commissione d'Esame (si veda la Circolare Ministeriale n. 6344 del 19/06/2007). La stessa Commissione può avvalersi di altro eventuale personale per l'autonomia e la comunicazione o per altre necessità sia per la predisposizione delle prove d'esame, sia per lo svolgimento delle stesse, se necessario. Il personale è da identificarsi fra gli operatori che hanno seguito l'alunno durante l'anno scolastico. Di seguito Schema 5. di sintesi Schema 5.



6. L'attestazione conclusiva e il raccordo con i percorsi che verranno dopo la frequenza nella scuola secondaria costituiscono un elemento oggetto di discussione e talvolta fonte di criticità, in particolar modo in caso di non conseguimento del Diploma di Stato, ma di conseguimento di Attestazione di credito formativo. Senza entrare nell'ampio dibattito sulle modalità di certificazione delle competenze acquisite, nonché degli strumenti e della leggibilità e spendibilità della documentazione scolastica a conclusione dei percorsi formativi di scuola secondaria di 2° grado, è quanto mai necessario evidenziare che l'Attestazione di credito formativo deve essere dettagliatamente completata per tutti gli studenti disabili, anche in presenza

di handicap grave o gravissimo. Essa deve comprendere tutte le informazioni utili in merito alle conoscenze, competenze e capacità acquisite al termine del percorso.

Lo schema 6. riporta proposte di redazione con riferimento ai modelli forniti dal MIUR con circolare 2001.

Schema 6.



ATTESTATO CREDITO FORMATIVO

Circolare M.I.U.R. 125/07/01
Modelli per credito Formativo
per i candidati con Handicap
che non conseguono titolo di studio
con valore legale

CONTIENE:
Ore relative a indirizzo, durata e corsi di studio
votazione complessiva ottenuta
Materiali di insegnamento del curriculum di studio e indicazione durata oraria complessiva per ciascuno
descrizione delle conoscenze, competenze e capacità acquisite dall'alunno e descrizione del contesto in cui tali capacità si realizzano
fornire all'eventuale datore di lavoro competenze chiare e univoche sulle capacità dell'alunno
fornire ai S.I.L. e ai centri per l'impiego competenze chiare e univoche sulle capacità dell'alunno
compilata per tutti (anche "gravi") per favorire la scelta e l'inserimento in situazione protetta

Per ulteriori approfondimenti sul tema si rimanda ai materiali pubblicati sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna
www.istruzioneer.it

Studi e Documenti

Cultura religiosa, laicità e il loro incontrarsi nelle scuole. Per una riflessione sulla fondazionalità generale del testo religioso. Relazione tenuta al convegno per insegnanti di religione della Diocesi di Rimini, 28 novembre 2011

Agostina Melucci ✉ agostina.melucci@istruzione.it

Dirigente Ufficio XVII Ambito territoriale per la provincia di Rimini

Abstract – versione italiana

La scuola è luogo di formazione di strumenti di libertà. Libertà, secondo Costituzione, di essere, di intendere, di fare; anche libertà da ogni confinamento improprio nello spazio e nel tempo. L'uomo vive per una infinitesimale parte di tempo ma i testi (sacri, scientifici, letterari) estendono il vissuto ben oltre il tempo cronologico, lo aiutano a guardare oltre.

Il significato essenziale della cultura religiosa –in teoria destinata a tutti, non solo ai credenti, insegnata da tutti gli studiosi di teologia, non solo dai credenti- è l'apertura integrale di ogni alunno alla vastità del conosciuto e ai processi della conoscenza; ma anche al mistero, all'infinito così come intravedibili attraverso la storia dell'uomo. Attraverso una scienza, la teologia, su cui per un millennio e mezzo di storia si sono incardinati tutti i saperi d'Occidente e che ancora costituisce la struttura sintattica profonda (syn-taxis, vettrice d'orientamento all'Intero) di ogni tipo d'intelligenza del mondo visibile e invisibile.

Abstract - English version

School is a place where freedom tools are shaped. Freedom, according to the Italian Constitution, to be, to think, to do; also freedom from any improper space and time limitation. Human lifetime is fleeting, but books (holy scriptures, scientific texts, literary works) expand it far beyond chronological time, and help men to look further.

The essential meaning of religious culture, which is, in theory, designed to everybody, not just to believers, and taught by everybody, not just by theology scholars, is the complete openness of mind of students to the extent of knowledge and to knowledge processes, but also to mystery and to the idea of infinity, which is what the whole story of mankind is about. All this can occur by means of a science, theology, on which for a millennium and a half the whole western culture has been based and which still represents the deep syntactical structure (*syn-taxis*, i.e. vector leading to Oneness) of any kind of intelligence belonging either to the visible and to the invisible world.

L'immagine di ciò che è del mondo e di quel che è di Dio

Propongo di considerare la questione, ossia il rapporto tra cultura religiosa e universi semantici della laicità, attraverso quattro linee interpretative: confusione/conflitto; distinzione/dialogo; raccordo; reciproco riconoscimento di valore.

Nel mondo antico e in alcune delle attuali forme contemporanee di vita e di concezione religiosa, sacro (da *sacer*, appartenente al dio) e profano (il non sacro), religioso e mondano, erano/sono pressoché confusi. Ad esempio, il *pontifex* era autorità civile e religiosa insieme. Nel periodo dell'impero romano l'imperatore era anche dio. Successivamente il Vicario di Cristo ha rappresentato anche il massimo potere politico. Tuttora il capo della Chiesa d'Inghilterra è la Regina.

Tornando al mondo antico, non è che non esistessero luoghi separati e ritenuti "case" di un essere superiore, ma esisteva un *continuum* fra sacro e profano che legittimava la commistione e spesso l'interferenza di dominio fra lo spazio religioso e lo spazio politico e mondano.

L'evoluzione politica e culturale dell'Occidente nella modernità riprende una distinzione introdotta da Cristo stesso tra ciò che è di Cesare (la mondanità, la dimensione dell'immanenza) e ciò che appartiene a Dio (a un essere trascendente il mondo).

Confusione (matrice di conflitto) e consapevole inerenza

L'odierna definizione configurativa tra "laico" e religioso in sociologia della religione ricalca la distinzione ontologica tra sacro e profano, assume gli esiti di due millenni di conflitti (perduranti in alcuni luoghi del mondo) tra concezioni giuridiche opposte. La distinzione moderna amministra aspetti della vita politica e morale e religiosa della vita di una società intimamente produttiva di conflitti, specie quando uno dei termini voglia affermare la sua fondatività rispetto all'altro: se lo Stato o le organizzazioni ecclesiastiche non delimitano la propria competenza e si ritengono assoluti (sciolti da ogni vincolo e non soggetti a reciprocità) i conflitti si rinnovano. E' anzi probabile che non verranno, in qualche misura, mai meno.

Grande, comunque, è ancora la confusione e anche nella contemporaneità fiorisce l'assolutizzazione del profano, si affermano nuovi idoli, nascono semidei (non a caso chiamati "divi"), si erigono nuovi templi (es. gli ipermercati, ove i devoti si recano almeno settimanalmente). Antiche edicole religiose sono coperte da cartelloni pubblicitari.

Come si vede, dunque, conflitti e potenziali sinergie che di tanto in tanto si accendono anche nella scuola hanno una storia e una dimensione assai più ampia delle mura delle aule. Come possono convivere -nel rigore della distinzione- il sacro e il profano, l'atteggiamento religioso e quello totalmente secolarizzato? Non intendo certo dare una risposta, ma solo cercare di riformulare in modo più evoluto lo stato della domanda.

In un'aula coesistono e con varia intensità convivono diverse fedi e non fedi e diverse disponibilità ad accettare quelle altrui. Certamente la scuola di Stato è laica, non solo nel senso che non è esercitata da chierici ma anche in quello che ha un orizzonte valoriale aperto a una pluralità di credenze e di valori con un minimo comune denominatore indicato nella Costituzione.

L'orizzonte costituzionale

La Costituzione italiana, all'art. 19, riconosce in modo ampio la libertà di religione. Essa viene intesa come libertà di fede religiosa per evidenziare il diritto di ogni individuo di professare la propria fede e di farne propaganda. La libertà di religione viene intesa inoltre come libertà di pratica religiosa, perchè comporta il diritto di esercitarne in privato o in pubblico il culto, cioè di svolgere e di prendere parte a preghiere e riti religiosi. Questa seconda libertà trova un unico limite: non deve trattarsi di riti religiosi contrari al buon costume.

La disciplina della libertà religiosa è collegata a diversi altri principi costituzionali: innanzitutto il principio di eguaglianza, che vieta qualunque discriminazione tra gli individui a causa della religione professata. Nel primo comma dell'art. 8 della Costituzione si afferma infatti che "tutte le confessioni religiose sono egualmente libere davanti alla legge".

L'articolo 7 inoltre detta una particolare disciplina dei rapporti tra lo Stato e la Chiesa cattolica: "Stato e chiesa cattolica sono, ciascuno per il proprio ordine, indipendenti e sovrani". Pertanto, gli articoli 7 e 8 vanno considerati nel loro insieme come la regola fondamentale del sistema di relazioni tra lo Stato e le confessioni religiose, nella scuola di Stato come altrove. Lo Stato, per regolare le relazioni con le varie confessioni religiose, legifera non direttamente e unilateralmente, ma attraverso patti e intese.

I Concordati del 1929 e 1984

Cultura religiosa, laicità e il loro incontrarsi nelle scuole.

Per una riflessione sulla fondazionalità generale del testo religioso. Relazione tenuta al convegno per insegnanti di religione della Diocesi di Rimini, 28 novembre 2011

I rapporti con la Chiesa cattolica sono basati ancora, principalmente, sul sistema dei Patti Lateranensi stipulati nel 1929 (firmatari Gasparri e Mussolini), conclusivi di un lungo periodo di tensioni e conflitti: garantiscono alla Chiesa un piccolo territorio di sovranità, in cui l'esercizio religioso e i suoi attori non rispondono in alcun campo a nessun'altra autorità esterna. I rapporti con le confessioni diverse da quella cattolica sono regolati da leggi dello Stato emanate sulla base di una previa intesa con le rappresentanze delle varie confessioni presenti nel nostro paese.

Nel 1984 Italia e Santa Sede hanno ritenuto di apportare modifiche consensuali al Concordato Lateranense. Le ragioni delle modifiche sono esplicitamente espresse dalle parti. Da un lato, la necessità di tenere conto del processo di trasformazione politica e sociale verificatosi in Italia negli ultimi decenni e degli sviluppi promossi nella Chiesa dal Concilio Vaticano II. Dall'altro, la necessità di considerare i principi sanciti dalla Costituzione della Repubblica Italiana e le dichiarazioni del Concilio Ecumenico Vaticano II circa la libertà religiosa e i rapporti fra la Chiesa e la comunità politica.

Viene in tal modo superato il principio della religione cattolica come religione di Stato, rafforzando nel nostro ordinamento il principio di laicità; questo principio deve essere inteso non come indifferenza verso il fenomeno religioso: lo Stato, rimanendo laico, riconosce comunque l'importanza al fenomeno religioso. Un fenomeno costitutivo della sua storia, così che la Repubblica italiana riconosce che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano e per questo continua ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado.

E' pure sancito il principio della separazione dei rispettivi ordinamenti e della rispettiva indipendenza. Viene riconosciuta, inoltre, la piena autonomia delle confessioni diverse dalla religione cattolica e il loro diritto di organizzarsi adottando liberamente propri statuti, che non devono essere in contrasto con i principi fondamentali dell'ordinamento giuridico dello Stato. Il principio stabilito dall'articolo 8 - tutte le confessioni religiose sono libere davanti alla legge - rappresenta uno dei cardini dell'ordinamento giuridico

italiano che si basa sul sistema del pluralismo delle confessioni religiose e sulla libertà religiosa, individuale e collettiva. E, come è affermato anche nella carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione dell'aprile 2007, "l'Italia favorisce il dialogo interreligioso e interculturale per far crescere il rispetto della dignità umana e contribuire al superamento di pregiudizi e intolleranza".

La condizione laica

Laico non significa solo "non sacerdote". Laicità non è nemmeno neutralità valoriale. Laico non tanto è colui che dichiara di non professare alcuna fede, sia religiosa che non; laicità è abito mentale di chi non ha rifiutato il calice dell'incertezza propostogli dai saperi della modernità e si assume la responsabilità della scelta, il consapevole rischio di potersi sbagliare. Laico è chi non riposa su un granitico sistema di certezze ma –attraversato da dubbie scelte di prendere l'incerto sentiero indicato da una costellazione di stelle.

Laico è chi è impegnato nello sforzo costante di guadagnare una prospettiva sull'Intero la più alta possibile. Il nostro sguardo sul mondo avviene sempre attraverso lenti; è però nostro dovere che le lenti siano limpide. Laicità è capacità di credere nei propri valori sapendo che ne esistono altri, anch'essi rispettabili purché tengano conto dei diritti inviolabili della persona. E' consapevolezza che senza idee non c'è possibilità di esistenza autentica e nel contempo queste vanno intese come vie verso una ricerca incessante e non come procedure di archiviazione e applicazione.

Anche l'atteggiamento laico è espresso da chi ha valori e agisce per promuoverli; ma non fonda tali valori sul dettato divino, così come si svolge nell'interpretazione di una chiesa, ma su un'eredità di atti, tradizioni e leggi formati nel corso della storia umana e interpretati con una propria autonomia. Il religioso parte dalla rivelazione, da una manifestazione diretta di Dio nella storia, di un Dio che entra nella storia e detta i comandamenti.

La questione ermeneutica è a questo punto essenziale. C'è chi interpreta il dettato divino come fondamento immutabile e chi lo interpreta come *fondazione*, ovvero come eredità attiva, dinamica, serie di linee di attrazione

che portano la persona ad agire nel contempo per il mondo e per il suo Dio. In entrambi gli approcci agiscono agilità intellettuale e onestà.

La via del dialogo

Ciò che va evitato è l'idolatria e la dissacrazione, il fanatismo. Ognuno di noi propone la propria visione del mondo e della vita in modo esplicito mostrando il volto, manifestando le proprie certezze o le proprie semplici speranze. Ci si riconosce reciprocamente. Inerentemente alla convenzione per cui non c'è oggettività assoluta, ma può esservi consapevole soggettività, occorre attenzione, ascolto, apertura, riflessione, delicatezza; occorre percorrere sempre la via infinita del dialogo.

Occorre evitare ogni tipo di schematismo, sia il laicismo che può essere arroganza intransigente, sia il clericalismo invadente. Le posizioni devono essere franche, aperte, dove ognuno sente l'altro come interlocutore da cui imparare e non da svalutare, da temere o verso cui esprimere un'accondiscendenza di facciata.

Arturo Carlo Jemolo, insigne giurista, cattolico fervente, sapeva che il Vangelo può ispirare una visione del mondo e dunque muovere l'agire, ma non può tradursi direttamente in dettato legislativo. Si preoccupò di tenere rigorosamente separati il diritto della Chiesa cattolica da quello dello Stato.

Carattere fondazionale della ricerca teologica e necessaria umiltà della proposizione sul luminoso

A mio avviso (tutta questa mia relazione, anche quando uso altri modi verbali, è pensata al congiuntivo), la cultura che la scuola trasmette e le stesse discipline che insegna sono intrise dei valori del cristianesimo, essendo eredità di 1500 anni in cui la teologia rappresentava la scienza in cui tutto il sapere era incardinato. In ogni sapere contemporaneo riverbera la potenza fondazionale dei secoli in cui la teologia era la scienza regina. Anche la pedagogia e parte degli ordinamenti scolastici sono ispirati dal cristianesimo: i principi di

uguaglianza, fratellanza, accoglienza, tradizione. Principale espressione in tal senso è la parte legislativa inerente l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap e degli immigrati.

Quel che deve differenziare una scuola di Stato da una a forte vocazione identitaria, sia essa religiosa o altro, è la non affermazione delle proprie tesi come assolutamente vere, come incontrovertibile sistema di certezze. La certezza non appartiene alla visione del mondo che una scuola di Stato può evocare nei propri alunni, anche perché nemmeno le proposizioni delle scienze del mondo fisico appaiono oggi certe. Non ritengo auspicabile una scuola in cui si ritenga plausibile un'unica voce; è nella fatica e bellezza dell'eterogeneità che l'anima si forgia. E questo può accadere o non accadere in scuole del più vario modello di gestione.

...e in ogni aula un Crocifisso, una Bibbia, un insegnante/Maestro

Ciò che è dato (documenti, simboli, immagini, costruzioni) è dato e deve avviarsi un processo di comune riconoscimento; poi c'è il processo interpretativo e proiettivo che costituisce i fatti in atti, espande e personalizza i significati.

In un'aula stia dunque il crocifisso come simbolo di due millenni di storia, addensamento materiale di due millenni di dolore, di emersioni dal dolore, di persecuzioni e liberazioni, di *interrogazioni su ciò che sta oltre tutti i cieli*. Il Crocifisso è un testo che tutti ereditiamo nascendo in questa terra. Poi c'è la Bibbia, il libro all'origine di tutti i libri (piuttosto negletto per la verità) e poi c'è un insegnante, che a volte riesce a essere un maestro, il quale può essere legittimamente convinto che Dio sia o non sia, che esista e che non esista; vi è una persona che nutre la certezza del nulla dopo la morte o quella di una vita eterna; vi è il di-sperato e chi spera, anche se non è certo, di poter incontrare nell'altrove le persone amate.

La pluralità delle posizioni personali non può però confliggere con il dovere di illustrare il carattere fondazionale e non fondativo dell'eredità religiosa, come struttura culturale essenziale della cultura, della costellazione dei valori essenziali della nostra Civiltà.

Gli insegnanti/Maestri e il loro accennare

Gli insegnanti del nostro tempo operano su un versante critico della cultura (costellazione di valori) dell'esistenza umana: i fenomeni e le figure della vita religiosa, la distensione *ad infinitum* dell'orizzonte degli eventi.

Il testo religioso può essere contestato, non ignorato. Assunto non per fare catechesi, ma per inter-rogare come oggetto culturale una essenziale struttura di pensiero, per inter-rogarsi sul sentimento che porta -insieme alla filosofia, musica, poesia e all'arte- a proiezioni sull'infinito e a scoprire quel che la religione e la sua scienza -la teologia- hanno significato nella storia della cultura e delle scienze d'Occidente.

La conoscenza religiosa, insieme alla musica, alla poesia, ha molto da dire e in modo profondo sui grandi interrogativi dell'esistenza: la fragilità e la forza della condizione umana, il dolore, il male, la sofferenza, la gioia, la morte, la speranza, figlia virtuosa dell'incertezza. A partire dalle scritture sacre come da quelle che non dichiarano un'ispirazione divina, Dio è narrato (non "dimostrato") come l'insieme del reale e l'Ente che è pensato da millenni, punto di origine e conversione, termine in cui vengono a collimare tutte le direzioni di senso.

Ma introdurre ai fenomeni religiosi della vita è primariamente aprire ai ragazzi uno squarcio sul velo dell'apparenza (oggi principalmente elettronica) per gettare insieme lo sguardo oltre i confini del visibile e del contingente. La persona umana va protetta e difesa dall'alienazione dell'incultura religiosa poichè è un "frammento del futuro", una creatura (Schillebeek) nel senso etimologico del termine: una entità che non è stata ma sarà creata, nell'infinito processo in cui Dio distende il proprio essere.

Insegnare la religione come forma di cultura (costellazione di valori) non è - penso- compito dei soli insegnanti di religione. Si può aver fede o no, ma la "processione verso l'eterno" (Filone di Alessandria) è comunque un invito su cui riflettere tutti. Cultura è anche intendere (tensione interna/esterna) i vissuti culturali della trascendenza.

La scuola non appartiene esclusivamente all'epoca, non è integralisticamente "secolare". Pensa *anche* nelle forme della contingenza storica ma attraversa l'epoca "epochizzandola", esperandola e traendosene fuori, con l'eredità dei millenni trascorsi e la proiezione/profezia verso quelli venturi. Pensa quel che sta entro l'orizzonte e l'attualità ma sa anche indirizzare lo sguardo oltre l'ultima stella, a prima del "fiat lux", a quando la vicenda di tutti gli universi sarà compiuta. E' anche u-topia. L'utopia (attrazione per il non-luogo che sta oltre l'heideggeriano *qui e ora*) dà senso alla vita perché esige che la vita abbia un senso, e in tal modo lo costruisce. Il lontano e il vicino, l'ideale e il possibile non sono in contrapposizione ma possono sorreggersi e correggersi a vicenda (C. Magris).

Il destino di ogni uomo di scuola può assomigliare (fatte le debite proporzioni) a quello di Mosè, il pedagogo del popolo ebraico, il quale non raggiunse mai la terra promessa ma non smise di camminare e far cenni nella sua direzione.