

«Processi formativi e scienze dell'educazione»

Collana fondata da Piero Bertolini, Luisa Santelli Beccegato, Duccio Demetrio
Nuova serie diretta da Roberto Farnè, Luisa Santelli Beccegato

Comitato Scientifico

Paolo Calidoni, Enza Colicchi, Michele Corsi, Carmela Covato, Ettore Felisatti, Laura Formenti, Luca Gallo, John Portelli, Maria Grazia Riva, Georges Stamelos, Roberto Trinche-ro, Simonetta Ulivieri

I volumi di questa collana sono sottoposti a processo di peer review da parte di referee anoni-mi

«Monografie»

1. Stefania Massaro, *Metamorfosi della democrazia e dell'educazione. Principi e metodologie*
2. Valentina Grion, Alison Cook-Sather (a cura di), *Student Voice. Prospettive internaziona-li e pratiche emergenti in Italia*
3. Leonardo Trisciuzzi, Tamara Zappaterra, *La dislessia. Una didattica speciale per le difficolt-à nella lettura, seconda edizione ampliata*
4. Beate Weyland, Sandy Attia, *Progettare scuole. Tra pedagogia e architettura*
5. Laura Marchetti, *Oltre la mente coloniale. Allegorie d'infanzia, d'arte e d'amore*
6. Gabriella Calvano, *Educazione ambientale e formazione degli operatori. Il caso Puglia*
7. Valeria Rossini, *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*
8. Luisa Pandolfi, *Costruire resilienza. Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*
9. Micaela Castiglioni (a cura di), *Figure della cura. Gesti, immagini, parole per narrare*
10. Fausta Sabatano, *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*
11. Damiano Felini, *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*

«Manuali»

1. Demetrio Neri, *Filosofia morale. Manuale introduttivo*
2. Elena Besozzi, Maddalena Colombo, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*
3. Laura Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*

Sezione «Pedagogia Speciale e dell'inclusione», a cura di Serenella Besio, Fabio Bocci, Roberta Caldin, Tamara Zappaterra

Comitato Scientifico e di Referee:

Julia Alonso Garcia, Giombattista Amenta, Laura Arcangeli, Lucio Cottini, Piero Crispiani, Roberto Dainese, Filippo Dettori, Patrizia Gaspari, Catia Giaconi, Francisca Gonzalez Gil, Denis Kruzhkov, Pasquale Moliterni, Annalisa Morganti, Claire White

1. Valeria Friso, *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*
2. Patrizia Gaspari, *Per una Pedagogia Speciale oltre la medicalizzazione*
3. Nicole Bianquin, *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*
4. Valeria Friso, Luca Decembrotto, *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e pro-gettualità*
5. Elizabeth Guerin, Tamara Zappaterra, *L'insegnamento della lingua inglese e i Disturbi Spe-cifici dell'Apprendimento*
6. Andrea Mangiatori, *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*
7. Serenella Besio, Roberta Caldin (a cura di), *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*
8. Davide Capperucci e Giuliano Franceschini (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*

PROCESSI FORMATIVI
E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Sezione «Pedagogia Speciale e dell'inclusione»

© 2020 Edizioni Angelo Guerini e Associati srl
via Comelico, 3 – 20135 Milano
<http://www.guerini.it>
e-mail: info@guerini.it

Prima edizione: aprile 2020

Ristampa: v iv iii ii i 2024 2020 2021 2022 2023

Publisher Andrea Stingo

Copertina di Giovanna Gammarota

Printed in Italy

ISBN 978-88-8107-439-6

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

INTRODUZIONE ALLA PEDAGOGIA E
ALLA DIDATTICA
DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA

Riferimenti culturali,
normativi, metodologici

a cura di
Davide Capperucci e Giuliano Franceschini



INDICE

- 11 PREFAZIONE
di Giuliano Franceschini
- 15 INTRODUZIONE
di Davide Capperucci e Giuliano Franceschini
- 19 CAPITOLO PRIMO
CHE COS'È L'INCLUSIONE? LA RICERCA DELL'EGUAGLIANZA
di Giuliano Franceschini
- 21 1. Verso una cultura dell'inclusione
- 24 2. Una definizione di inclusione
- 29 3 La via scientifica all'inclusione scolastica
- 41 4. L'inclusione come eguaglianza
- 57 5. Pedagogia e didattica per l'inclusione
come ricerca di eguaglianza
- 64 Bibliografia
- 67 CAPITOLO SECONDO
RELAZIONE D'AIUTO E APPRENDIMENTO DI QUALITÀ:
ALCUNE INDICAZIONI DAL METODO FEUERSTEIN
di Silvia Guetta
- 67 1. Introduzione alla relazione di aiuto:
alcune prospettive a confronto
- 73 2. L'agire empatico

| | |
|-----|--|
| 82 | 3. L'Esperienza di Apprendimento Mediato come relazione di aiuto per lo sviluppo di un apprendimento di qualità |
| 89 | 4. Conclusioni |
| 90 | Bibliografia |
| 93 | CAPITOLO TERZO <i>ADVOCACY FOR INCLUSION: PER UNA PROMOZIONE DELLE COMPETENZE DELL'INSEGNANTE INCLUSIVO</i> <i>di Ilaria Salvadori</i> |
| 94 | 1. Due temi cardine in educazione: competenze e inclusione |
| 102 | 2. Quadro di riferimento: le coordinate per una lettura inclusiva delle competenze del docente |
| 107 | 3. Il profilo del docente inclusivo |
| 116 | 4. Conclusioni |
| 117 | Bibliografia |
| 127 | CAPITOLO QUARTO <i>LA PROGETTAZIONE INCLUSIVA E UNITARIA DELLA SCUOLA</i> <i>di Francesca Storai</i> |
| 130 | 1. Il Piano di Inclusione, Piano Triennale dell'Offerta Formativa e Piano di Miglioramento: un intreccio normativo e progettuale |
| 141 | 2. Percorsi innovati come leve d'innovazione per la progettazione inclusiva |
| 145 | Bibliografia |
| 149 | CAPITOLO QUINTO <i>I MODELLI CONCETTUALI DI INTEGRAZIONE E INCLUSIONE NELLA NORMATIVA ITALIANA</i> <i>di Marianna Piccioli</i> |
| 149 | 1. Lo sviluppo dell'inclusione scolastica in Italia |
| 156 | 2. La gestione dell'inclusione scolastica: punti di forza e punti di debolezza |
| 166 | 3. Riflessioni conclusive |

| | |
|-----|---|
| 168 | Bibliografia |
| 171 | CAPITOLO SESTO |
| | USARE L' <i>INDEX FOR INCLUSION</i> |
| | PER LO SVILUPPO INCLUSIVO DELLA SCUOLA |
| | <i>di Marianna Piccioli</i> |
| 171 | 1. <i>L'Index for Inclusion</i> come strumento per l'inclusione |
| 173 | 2. La struttura dell' <i>Index</i> |
| 185 | 3. L'uso dell' <i>Index</i> |
| 191 | 4. Riflessioni critiche e conclusioni |
| 193 | Bibliografia |
| 195 | CAPITOLO SETTIMO |
| | LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NELLA SCUOLA SECONDARIA |
| | DI SECONDO GRADO PER STUDENTI CON DISABILITÀ GRAVE |
| | <i>di Davide Capperucci</i> |
| 195 | 1. La certificazione delle competenze |
| | nel sistema scolastico italiano: |
| | il quadro normativo di riferimento |
| 208 | 2. La valutazione scolastica dello studente con disabilità |
| 211 | 3. La valutazione e certificazione delle competenze |
| | dello studente con disabilità nel secondo ciclo di istruzione |
| 214 | 4. La certificazione delle competenze |
| | per lo studente con disabilità |
| | in condizioni di gravità: un percorso di ricerca-formazione |
| | realizzato nella scuola secondaria di secondo grado |
| 216 | 5. Quale strumento per quale livello di gravità: |
| | definizione del target, delle fasi e degli strumenti di ricerca |
| 219 | 6. I prodotti della ricerca: il certificato delle competenze |
| | di base per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione |
| | dello studente con disabilità in condizioni di gravità |
| 223 | 7. Conclusioni |
| 225 | Bibliografia |
| 231 | GLI AUTORI |

LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NELLA SCUOLA SECONDARIA
DI SECONDO GRADO PER STUDENTI CON DISABILITÀ GRAVE

di Davide Capperucci

1. *La certificazione delle competenze nel sistema scolastico italiano:
il quadro normativo di riferimento*

Negli ultimi anni la certificazione delle competenze ha assunto un rilievo centrale all'interno dei sistemi scolastici di diversi Paesi europei e delle politiche per l'inclusione (Caldin, 2014; Bocci, 2015a). Infatti, a partire dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), accompagnata da una seconda Raccomandazione del Consiglio del maggio 2018, la certificazione delle competenze ha trovato un'organica sistematizzazione all'interno delle politiche comunitarie per il *lifelong learning*. In Italia l'attenzione si è concentrata soprattutto sulla fascia dell'istruzione obbligatoria, dove, negli ultimi dieci anni, sono state promosse numerose sperimentazioni sia nel primo che nel secondo ciclo (Capperucci, 2011; Castoldi, 2016).

Dopo essere stata individuata come uno degli obiettivi di sistema dalla normativa sull'autonomia scolastica (Dpr n. 275/1999, art. 10), la certificazione delle competenze ha trovato applicazione operativa grazie alla CM n. 28/2007, che ha fornito alcuni chiarimenti in merito:

1) «la certificazione delle competenze, oltre ad assumere una funzione di orientamento e sostegno al processo formati-

vo di ciascun alunno, registra le competenze acquisite, le capacità e le potenzialità dimostrate nelle diverse aree disciplinari e i traguardi raggiunti dall'alunno, tenendo presente sia il percorso scolastico che gli esiti delle prove d'esame, sulla base di specifici indicatori individuati dalla scuola»;

2) «allo stato attuale non si dispone di un quadro compiuto di definizione degli obiettivi specifici di apprendimento e delle competenze e pertanto, di fronte alla non ancora compiuta definizione del nuovo impianto pedagogico-didattico, la messa in atto dei corrispondenti strumenti valutativi/certificativi non può non avere un carattere sperimentale»¹;

3) «l'anno scolastico 2006-2007 costituisce un 'anno ponte' di operosa transizione durante il quale il delicato tema deve essere necessariamente affrontato in termini sperimentali, flessibili e aperti»;

4) fornisce un primo «modello di certificazione delle competenze [che deve essere] adottato da tutte le istituzioni scolastiche in via sperimentale, con gli opportuni adattamenti alle specifiche situazioni delle realtà locali».

La questione, affrontata in via sperimentale con la circolare ministeriale del 2007, negli anni successivi comincia a trovare una definizione più puntuale e una collocazione strutturale nel sistema di istruzione attraverso la Legge n. 169/2008 (art. 3 – *Valutazione sul rendimento scolastico degli studenti*) e il conseguente decreto attuativo, Dpr n. 122/2009.

L'art. 1 comma 6 del suddetto Decreto dispone infatti che:

al termine dell'anno conclusivo della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado, dell'adempimento dell'obbligo di istruzione ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, e successive modificazioni, nonché al termine del secondo ciclo dell'istruzione, la scuola certifica i livelli

¹ Si ricorda che le *Indicazioni Nazionali per i Licei* e le *Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali* sono state pubblicate nel 2010, a seguito del riordino della scuola secondaria di secondo grado previsto dai Decreti nn. 87, 88 e 89 del 2010.

di apprendimento raggiunti da ciascun alunno, al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro.

Il successivo passaggio verso l'introduzione di procedure e strumenti per la certificazione delle competenze avviene attraverso due distinti percorsi: da una parte viene immediatamente predisposto un modello unico nazionale per la certificazione delle competenze acquisite dagli studenti a seguito dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione della durata di dieci anni; mentre dall'altra parte viene avviato il processo per la costruzione di un sistema organico di certificazione delle competenze al termine del primo ciclo d'istruzione strettamente connesso all'applicazione delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (Mpi, 2007; Miur, 2012).

1.1. La normativa sulla certificazione delle competenze al termine dell'obbligo d'istruzione

Con il DM n. 9/2010 viene approvato un modello unico nazionale per la certificazione delle competenze a compimento dell'obbligo d'istruzione, indipendentemente dal fatto che lo studente interrompa o prosegua il percorso di istruzione. La nota di accompagnamento del decreto spiega che: «la certificazione è uno strumento utile per sostenere e orientare gli studenti nel loro percorso di apprendimento sino al conseguimento di un titolo di studio o, almeno, di una qualifica professionale di durata triennale entro il diciottesimo anno di età».

Il modello di certificato è strutturato in modo da rendere sintetica e trasparente la descrizione delle competenze di base acquisite a conclusione dei dieci anni di istruzione obbligatoria. Tale documento ha la finalità di certificare il livello raggiunto al termine del percorso di istruzione obbligatoria

rispetto alle competenze previste dai quattro «assi culturali» (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico e asse storico-sociale), introdotti dal DM n. 139/2007.

Nel documento è presente un riferimento anche alle competenze chiave di cittadinanza, in questo caso tuttavia si richiamano non tanto le competenze della Raccomandazione europea 2006/962/CE, quanto le otto competenze chiave di cittadinanza dell'Allegato 2 del DM 139/2007, che prevedono: 1. imparare ad imparare, 2. progettare, 3. comunicare, 4. collaborare e partecipare, 5. agire in modo autonomo e responsabile, 6. risolvere problemi, 7. individuare collegamenti e relazioni, 8. acquisire e interpretare informazioni. In questa fase della produzione normativa, almeno secondo il legislatore italiano, dette competenze di cittadinanza sembrano adattarsi meglio agli apprendimenti e alle competenze che la scuola è in grado di sviluppare attraverso la propria azione didattica.

La certificazione delle competenze è realizzata secondo una scala articolata su tre livelli (base, intermedio, avanzato), ciascuno dei quali è accompagnato da un descrittore sintetico, come riportato di seguito:

- *Livello base*: lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze e abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali.
- *Livello intermedio*: lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
- *Livello avanzato*: lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli.

La compilazione delle singole parti del modello, rispetto al raggiungimento delle competenze di base previste, va riferita

a più discipline o ambiti disciplinari e rientra tra i compiti assegnati al consiglio di classe.

Detto documento, riportato nella *Tabella 1*, rappresenta un tentativo iniziale di introduzione della certificazione delle competenze all'interno del sistema scolastico italiano. Esso, tuttavia, presenta non poche criticità legate all'impostazione dello strumento, alle competenze oggetto di valutazione e ai criteri impiegati per l'attribuzione del livello di competenza. Rispetto a quest'ultimo punto, infatti, il documento considera aree di competenza molto ampie e quindi difficili da valutare, piuttosto che singole competenze per le quali l'individuazione di apposite evidenze sarebbe stata maggiormente «sostenibile» e «praticabile» a vantaggio di una valutazione e certificazione dei risultati più valida e attendibile (Amenta, 2014; Trincherò, 2012).

Il rischio maggiore che ancora oggi si riscontra nella pratica della certificazione delle competenze è quello che essa sia percepita dal corpo docente come l'ennesimo adempimento burocratico, e non come un processo formativo, orientativo, inclusivo e autovalutativo funzionale ad accompagnare i processi di apprendimento dello studente e il miglioramento della qualità della didattica (Cottini, Morganti, 2015).

Le novità introdotte dalla certificazione delle competenze, se per un verso aprono il campo alla sperimentazione e al confronto interno alle scuole sulla cultura della valutazione, per un altro rischiano di focalizzare l'attenzione sulla valutazione soprattutto attorno ai prodotti e ai risultati dell'apprendimento, trascurando la funzione formativa e inclusiva della valutazione intesa come strumento per l'apprendimento e per il miglioramento (Dovigo, 2007).

Tutto questo risulta ancora più difficile soprattutto in quelle realtà scolastiche dove le resistenze al cambiamento sono più forti e rendono difficile sia la costruzione di un sistema interno di monitoraggio della qualità dell'inclusione (Dovigo, 2017) sia l'attuazione di una progettazione curricolare inclusiva condivisa a livello di istituto (Ianes, Macchia, 2008).

Tab.1 – Certificato delle competenze di base acquisite a seguito dell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione (DM n. 9/2010)

| COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI ⁽²⁾ | |
|---|---------|
| Asse dei linguaggi | LIVELLI |
| lingua italiana: <ul style="list-style-type: none"> • padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti • leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo • produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi | |
| lingua straniera <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare la lingua ⁽³⁾ per i principali scopi comunicativi ed operativi | |
| altri linguaggi <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario • utilizzare e produrre testi multimediali | |
| Asse matematico | |
| <ul style="list-style-type: none"> • utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica • confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni • individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi • analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico | |
| Asse scientifico-tecnologico | |
| <ul style="list-style-type: none"> • osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità • analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza • essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate | |
| Asse storico-sociale | |
| <ul style="list-style-type: none"> • comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali • collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente • riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio | |

Le competenze di base relative agli assi culturali sopra richiamati sono state acquisite dallo studente con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato 2 del regolamento citato in premessa (1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire e interpretare l'informazione).

Fonte: D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010 - Certificazione delle competenze obbligo d'istruzione.

1.2. La normativa sulla certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione

La certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione rappresenta uno dei tasselli fondamentali per dare piena attuazione a nuovo modello di scuola, centrato sullo sviluppo delle competenze, che prende avvio con la progettazione cur-

ricolare e che prosegue con l'adozione di strategie didattiche autentiche, situate, esperienziali, laboratoriali, collaborative che ben si adattano a una didattica e valutazione per competenze (Elia, 2013). Le stesse *Indicazioni Nazionali*, emanate con il DM n. 254/2012, ne sottolineano l'importanza all'interno di un percorso ciclico in grado di fare interagire tra loro progettazione-didattica-valutazione-certificazione, ponendo al centro le capacità del soggetto e l'azione formatrice della scuola per garantire il successo formativo di ciascuno:

La scuola finalizza il curricolo alla maturazione delle competenze, previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione. Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze. Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini. Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo (Miur 2012, p. 19).

Le *Indicazioni Nazionali* sono il presupposto per poter procedere alla redazione di appositi strumenti destinati ad attestare e descrivere le competenze progressivamente acquisite dagli studenti. Tali strumenti sono stati previsti prima dalla CM n. 3/2015 e in tempi recenti dal DM n. 742/2017, attuativo della Legge n. 107/2015.

La circolare ministeriale suddetta ha previsto l'adozione sperimentale di due nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo, uno per la scuola primaria e l'altro per la scuola secondaria di primo grado. Nel documento si precisa che «la certificazione delle competenze non è sostitutiva delle attuali modalità di valutazione e attestazione giuridica dei risultati scolastici (ammissione alla classe successiva, rilascio di un titolo di studio finale, ecc.), ma accompagna e integra tali strumenti normativi, accentuando il carattere informativo e descrittivo del quadro delle competenze acquisite dagli allievi, ancorate a precisi indicatori dei risultati di apprendimento attesi».

Gli aspetti che caratterizzano il modello di certificazione possono essere così sintetizzati: a) ancoraggio delle certificazioni al profilo delle competenze, definito nelle *Indicazioni Nazionali* vigenti; b) riferimento esplicito alle competenze chiave individuate dall'Unione Europea, così come recepite nell'ordinamento italiano; c) presentazione di indicatori di competenza secondo un'ottica trasversale, con due livelli di sviluppo (classe quinta primaria, classe terza secondaria di primo grado); d) connessione con tutte le discipline del curriculum, evidenziando però l'apporto specifico di più discipline alla costruzione di ogni competenza; e) definizione di quattro livelli di certificazione, dove quello "iniziale" risulta essere funzionale a favorire un'adeguata conoscenza e valorizzazione di ciascun allievo, anche rispetto ai progressi che questi può fare mediante percorsi didattici personalizzati; f) mancanza di un livello negativo, a sottolineare il valore pro-attivo di una certificazione *in progress* delle competenze che, nella fascia della scuola dell'obbligo, sono ancora in fase di acquisizione; g) possibilità di integrare il documento con competenze *ad hoc* per ogni allievo in base alle sue caratteristiche personali e al suo talento; h) sottoscrizione e validazione del documento da parte dei docenti e del dirigente scolastico, con procedimento separato rispetto alla conclusione dell'esame di Stato; i) presenza di un consiglio orientativo, affidato alla responsabile attenzione dei genitori.

Al termine del triennio di sperimentazione, i modelli di certificazione delle competenze, introdotti dalla CM n. 3/2015, sono stati consolidati nel quadro dell'ordinamento scolastico nazionale dal DM n. 742/2017, che ha definitivamente stabilito l'obbligatorietà della certificazione delle competenze per tutte le alunne e gli alunni delle scuole statali e paritarie del primo ciclo. Il significato della certificazione viene identificato nel «descrivere il progressivo sviluppo dei livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza a cui l'intero processo di insegnamento-apprendimento è mirato, anche sostenendo e orientando le alunne e gli alunni verso la scuola del secondo ciclo di istruzione».

Il suo scopo, pertanto, è quello di dare conto dei «risultati del processo formativo al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado, secondo una valutazione complessiva in ordine alla capacità di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati».

I modelli di certificazione allegati al DM n. 742/2017 sono stati costruiti a partire dalle otto competenze chiave previste dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006. Essi, infatti, considerano «la competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) come una pietra angolare per l'apprendimento» e la capacità di «imparare a imparare come utile per tutte le attività di apprendimento». Inoltre, «pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti» sono elementi cruciali che svolgono un ruolo di rilievo in tutte le competenze chiave.

Per quanto riguarda gli aspetti cui gli otto indicatori di competenze della certificazione si riferiscono, nei due modelli essi sono sostanzialmente gli stessi, con qualche differenza rispetto alla complessità dei comportamenti attesi nei due diversi gradi di istruzione. La scala impiegata per le competenze da certificare, invece, è esattamente la stessa, ed è basata su

4 livelli accompagnati da altrettanti descrittori, come indicato di seguito:

Livello A – Avanzato: l'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli;

Livello B – Intermedio: l'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite;

Livello C – Base: l'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese;

Livello D – Iniziale: l'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Nelle Tabelle 2 e 3 sono riportati i modelli ministeriali di certificazione da adottare al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Anche in questo caso, come abbiamo detto per il modello di certificazione delle competenze al termine dell'istruzione obbligatoria, possono essere individuati alcuni punti di debolezza che le linee guida che accompagnano i due documenti non sono state in grado di chiarire.

Molte scuole, ad esempio, hanno incontrato non poche difficoltà nell'accertare competenze così ampie, globali, che nel caso delle competenze disciplinari si riferiscono all'intero spettro dei saperi e dei comportamenti che un alunno deve essere in grado di mettere in atto, piuttosto che riferirsi ad aspetti più specifici caratterizzanti le competenze di ciascuna disciplina.

Detta genericità la si riscontra anche per gli indicatori riferiti alle competenze di cittadinanza, che proprio in virtù della loro maggiore trasversalità, mal si prestano a essere riassunti in un livello sintetico, che talvolta rischia di ridurre o trascurare tratti individuali rilevanti. Allo stato attuale, possiamo

dire quindi che i documenti in uso rappresentano il «migliore compromesso possibile» tra istanze diverse.

La prima rimanda al bisogno di iniziare a introdurre la riflessione sulla valutazione e certificazione delle competenze all'interno delle scuole, facendole diventare oggetto di confronto tra i docenti e tra questi e le altre componenti scolastiche (studenti, famiglie, ordini scolastici successivi, *stakeholders* esterni, ecc.).

La seconda contempla il fatto che detta attività non vada ad appesantire ulteriormente i carichi di lavoro assegnati alla funzione docente, in termini di tempo e di impegni aggiuntivi per i consigli di classe, per cui un documento snello, ma di cui è responsabile l'intero team docente e il dirigente scolastico, può rappresentare un utile strumento per documentare i processi e i prodotti dell'apprendimento maturati da uno studente in un periodo di formazione medio-lungo. Per quanto dette controindicazioni siano degne di attenzione e di negoziazione da parte degli organi ministeriali, occorre rimarcare come sovente la via più breve non sia anche quella più efficace, e che gli strumenti di valutazione non sono mai neutri, orientano in una direzione o nell'altra l'osservazione e le rilevazioni dei valutatori, possono concentrarsi su dimensioni generali o su aspetti molto particolari, ecc., nel caso in questione, la genericità di certi indicatori non aiuta a migliorare la validità e l'attendibilità della certificazione, tanto meno il confronto interno/esterno alla scuola, che richiederebbe maggiore analiticità e attenzione agli strumenti impiegati, a come vengono raccolte le evidenze e a come viene assegnato un livello di certificazione rispetto a un altro (Capperucci, 2016). Visto lo stato ancora embrionale della certificazione delle competenze nel nostro Paese, dette riflessioni aprono scenari di indagine e di sperimentazione che riteniamo essere di grande attualità e importanza sia per la ricerca scientifica sull'inclusione che per il lavoro con e dentro le scuole (Caldin, Cinotti e Ferrari, 2013; Bocci, 2015b).

Tab. 2 – Modello per la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria (DM n. 742/2017)

| | Competenze chiave europee | Competenze dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione | Livello ⁽¹⁾ |
|---|---|---|------------------------|
| 1 | Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione | Ha una padronanza della lingua italiana che gli consente di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. | |
| 2 | Comunicazione nella lingua straniera | È in grado di sostenere in lingua inglese una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana. | |
| 3 | Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia | Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali. | |
| 4 | Competenze digitali | Usa con responsabilità le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare informazioni e per interagire con altre persone, come supporto alla creatività e alla soluzione di problemi semplici. | |
| 5 | Imparare ad imparare | Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo. | |
| 6 | Competenze sociali e civiche | Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente. Rispetta le regole condivise e collabora con gli altri. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme agli altri. | |
| 7 | Spirito di iniziativa * | Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. | |
| 8 | Consapevolezza ed espressione culturale | Si orienta nello spazio e nel tempo, osservando e descrivendo ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche. | |
| | | Riconosce le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti che gli sono più congeniali: motori, artistici e musicali. | |
| 9 | L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a: | | |

* *Sense of initiative and entrepreneurship* nella Raccomandazione europea e del Consiglio del 18 dicembre 2006

Fonte: D.M. n. 742 del 3 ottobre 2017- Certificazione delle competenze per il primo ciclo – Allegato A

Tab. 3 – Modello per la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (DM n. 742/2017).

| | Competenze chiave europee | Competenze dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione | Livello (1) |
|---|---|---|-------------|
| 1 | Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione | Ha una padronanza della lingua italiana che gli consente di comprendere e produrre enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. | |
| 2 | Comunicazione nelle lingue straniere | E' in grado di esprimersi in lingua inglese a livello elementare (A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento) e, in una seconda lingua europea, di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana. Utilizza la lingua inglese anche con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. | |
| 3 | Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia | Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per analizzare dati e fatti della realtà e per verificare l'attendibilità di analisi quantitative proposte da altri. Utilizza il pensiero logico-scientifico per affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi. Ha consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse. | |
| 4 | Competenze digitali | Utilizza con consapevolezza e responsabilità le tecnologie per ricercare, produrre ed elaborare dati e informazioni, per interagire con altre persone, come supporto alla creatività e alla soluzione di problemi. | |
| 5 | Imparare ad imparare | Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di organizzare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti in modo autonomo. | |
| 6 | Competenze sociali e civiche | Ha cura e rispetto di sé e degli altri come presupposto di uno stile di vita sano e corretto. E' consapevole della necessità del rispetto di una convivenza civile, pacifica e solidale. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme ad altri. | |
| 7 | Spirito di iniziativa* | Ha spirito di iniziativa ed è capace di produrre idee e progetti creativi. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. E' disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti. | |
| 8 | Consapevolezza ed espressione culturale | Riconosce ed apprezza le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Si orienta nello spazio e nel tempo e interpreta i sistemi simbolici e culturali della società. In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti che gli sono più congeniali: motori, artistici e musicali. | |
| 9 | L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a: | | |

* *Sense of initiative and entrepreneurship* nella Raccomandazione europea e del Consiglio del 18 dicembre 2006

Fonte: D.M. n. 742 del 3 ottobre 2017- Certificazione delle competenze per il primo ciclo – Allegato B

2. La valutazione scolastica dello studente con disabilità

Lo studente con disabilità, ai sensi della Legge n. 104/1992, ha diritto a un Piano Educativo Individualizzato (PEI) che lo accompagni per l'intero percorso d'istruzione.

Il PEI, nel riportare gli interventi educativi e didattici destinati all'alunno, e nel definire obiettivi, metodi, criteri di valutazione, è parte integrante della progettazione didattica di classe e rappresenta un documento fondamentale anche ai fini della certificazione delle competenze, nella misura in cui la totalità delle azioni messe in atto dalla scuola per garantire l'inclusione dello studente disabile si traducono nella maturazione di conoscenze e comportamenti che successivamente confluiranno nella certificazione (Zappaterra, 2010a, 2010b; Pavone, 2004).

In considerazione del fatto che la valutazione dei risultati del percorso scolastico dello studente disabile è riferita al PEI, questo deve riportare in modo molto chiaro gli obiettivi che saranno poi oggetto di verifica e di valutazione (Trisciuzzi, Fratini e Galanti, 2003). A partire dal loro raggiungimento o meno, infatti, si pongono le basi per la costruzione di un più puntuale progetto di vita, che deve sempre tenere presenti i traguardi conseguiti dallo studente, in modo da orientare in maniera consapevole le scelte future sia quelle di carattere formativo che professionale (Besio, in Paparella, 2009; Ianes e Cramerotti, 2009).

Nel caso degli studenti con disabilità inseriti nel primo ciclo di istruzione, i contenuti del PEI sono formulati a partire dalle capacità del ragazzo, alla luce delle sue effettive potenzialità di apprendimento (PEI personalizzato), rilevate anche attraverso il contributo degli operatori medico-sanitari e le informazioni messe a disposizione da eventuali educatori e soprattutto dalla famiglia.

Nella scuola secondaria di secondo grado, la costruzione del PEI risulta essere più complessa, infatti, prendendo a riferimento sempre le capacità e le potenzialità degli studenti, possono verificarsi diverse condizioni didattico-progettuali:

1. un PEI che preveda lo svolgimento di percorsi didattici analoghi a quelli effettuati dai compagni di classe;

2. un PEI che preveda lo svolgimento di un percorso per obiettivi minimi e nel quale sia stabilita la riduzione o sostituzione dei contenuti di alcune discipline (PEI semplificato). Gli obiettivi minimi da raggiungere in questo caso corrispondono alle conoscenze che sono considerate sufficienti anche per i compagni di classe;

3. un PEI che preveda lo svolgimento di un percorso con contenuti differenti da quelli dei compagni di classe, anche rispetto a una sola disciplina (PEI differenziato).

Sulle modalità con cui viene effettuata la valutazione dei risultati scolastici dello studente con disabilità, il fatto che egli abbia frequentato un percorso del primo o del secondo ciclo di istruzione ha implicazioni sostanzialmente differenti, come avremo modo di evidenziare nei paragrafi successivi.

2.1 La valutazione e certificazione delle competenze dello studente con disabilità nel primo ciclo di istruzione

Secondo la normativa vigente, richiamata in precedenza, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado la valutazione viene effettuata verificando, rispetto ai contenuti del PEI personalizzato, i progressi conseguiti dall'alunno in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali².

Come previsto dal D.Lgs. n. 59/2004, che ha abrogato l'art. 148 del Testo Unico (D.Lgs. n. 297/94), da diversi anni nella scuola primaria non è più previsto alcun esame per il conseguimento della licenza finale, mentre a conclusione del primo

² Nelle *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* emanate del 2009 si legge a riguardo: «la valutazione [...] va sempre rapportata al PEI, che costituisce il punto di riferimento per le attività educative a favore dell'alunno con disabilità. Si rammenta che la valutazione in questione dovrà essere sempre considerata come valutazione dei processi e non solo come valutazione della performance».

ciclo di istruzione lo studente disabile è ammesso all'esame di Stato dal quale può uscire con: a) il titolo legale di studio, nel caso in cui siano stati raggiunti gli obiettivi indicati nel PEI personalizzato, oppure, b) un attestato di certificazione dei crediti formativi, nel caso in cui gli obiettivi del PEI personalizzato non siano stati conseguiti. Proprio in considerazione del carattere personalizzato delle prove d'esame del primo ciclo, tuttavia, l'ipotesi del mancato rilascio del diploma appare estremamente residuale e limitata alla casistica nella quale fin dall'inizio il PEI abbia escluso la possibilità del conseguimento di un titolo di studio.

Per ciò che concerne il raggiungimento degli obiettivi individuati nel PEI personalizzato, l'orientamento fornito dalle circolari e dalle ordinanze ministeriali è quello di individuare per lo studente disabile obiettivi coerenti con le competenze su cui lavorano i compagni, ma formulati/riformulati in modo appropriato alle sue capacità e alle sue potenzialità e dunque con diversi risultati di apprendimento attesi. Questo vale sia per il percorso della scuola primaria sia per il percorso della scuola secondaria di primo grado (Canevaro et al. 2011).

Il DM n. 742/2017 ha ricondotto la questione della valutazione dello studente con disabilità nel primo ciclo di istruzione all'interno del nuovo quadro normativo riformulato a seguito della certificazione delle competenze. L'adozione del modello nazionale di certificazione delle competenze infatti riguarda anche la valutazione degli alunni con disabilità, per i quali il «modello può essere accompagnato, ove necessario, da una nota esplicativa che rapporti il significato degli enunciati di competenza agli obiettivi specifici del piano educativo individualizzato».

Quando i contenuti del PEI lo rendano utile o indispensabile, il modello dunque può essere integrato da ulteriori elementi in grado di chiarire il collegamento esistente tra gli enunciati di competenza presenti nel modello nazionale e gli obiettivi del PEI. Inoltre, è anche possibile predisporre appositi strumenti descrittivi (griglie, rubriche, ecc.) in grado di

contestualizzare, facendo sempre riferimento al PEI, il conseguimento delle competenze certificate.

È importante rilevare che la certificazione delle competenze effettuata nel primo ciclo di istruzione non è proposta in alcun modo nei termini di una valutazione differenziata: i modelli utilizzati sono gli stessi per tutti gli studenti e in essi non compare alcun richiamo all'esistenza di un PEI, salvo ciò non si rilevi dalla presenza di ulteriori strumenti descrittivi (OM 21 maggio 2001, n. 90).

Il certificato delle competenze che viene rilasciato a conclusione degli studi del primo ciclo accompagna lo studente con disabilità al secondo ciclo di istruzione, al quale ha diritto di accedere indipendentemente dall'aver o meno conseguito il titolo legale di studio e che comporta la frequenza della scuola secondaria di secondo grado almeno fino al completamento dell'obbligo d'istruzione, quando deve essere rilasciato un documento di certificazione delle competenze di base.

3. La valutazione e certificazione delle competenze dello studente con disabilità nel secondo ciclo di istruzione

Il secondo ciclo di istruzione prevede due momenti nei quali possono essere valutate e certificate le competenze dello studente: quando risulta assolto l'obbligo d'istruzione e quando viene completato il percorso degli studi secondari di grado superiore.

Al momento in cui viene assolto l'obbligo di istruzione, dopo dieci anni di istruzione obbligatoria, la scuola è tenuta a redigere un certificato che attesta le competenze di base di ogni suo studente. Tale certificato, predisposto sulla base del modello approvato con il DM n. 9/2010 (Tabella 1), è rilasciato immediatamente nel caso lo studente non prosegua il percorso scolastico oppure viene conservato presso la scuola e poi consegnato al termine degli studi superiori. A conclusione del percorso di istruzione superiore, invece, la valutazione dei

risultati raggiunti dallo studente avviene mediante la prova dell'esame di Stato che consente di conseguire il relativo diploma, con l'attribuzione di un voto finale, ma senza alcuna dettagliata certificazione delle competenze.

Nel caso degli studenti con disabilità, la valutazione e la certificazione delle competenze avvengono con modalità in parte analoghe e in parte difformi rispetto alle procedure appena descritte. Nel momento in cui lo studente con disabilità ha assolto l'obbligo di istruzione, la scuola è tenuta a redigere anche per lui il certificato delle competenze acquisite, i cui contenuti – come previsto dal DM n. 139/2007 – devono fare riferimento al PEI e quindi alle attività educative e agli obiettivi che in esso sono formulati.

Al termine del percorso di studi secondari di secondo grado la verifica delle competenze acquisite può avvenire secondo molteplici procedure e con esiti differenti, in relazione a quanto stabilito nel PEI, o meglio in base al fatto che la programmazione didattica prevista nel PEI sia ordinaria, semplificata o differenziata. Pertanto le modalità di verifica delle conoscenze/competenze acquisite dallo studente e quindi la sua valutazione possono essere diverse e possono condurre o meno al conseguimento del titolo di studio (OM 21 maggio 2001, n. 90).

Dal punto di vista delle procedure per la verifica delle conoscenze e delle competenze, l'esistenza di un PEI che preveda una programmazione didattica ordinaria o semplificata dà luogo allo svolgimento di prove d'esame analoghe o equipollenti a quelle effettuate dalla classe, con eventuali adattamenti (tempi più lunghi, contenuti equivalenti ma forma diversa dallo scritto o dall'orale, ecc.) che però permettono comunque una valutazione degli apprendimenti allineata e comparabile con quella dei compagni. La presenza di un PEI che preveda una programmazione differenziata, invece, consente il ricorso a prove di verifica diverse, tanto nella forma quanto nel contenuto, che non consentono l'acquisizione del diploma di scuola secondaria di secondo grado. Nel secondo ciclo di istruzione,

infatti, agli studenti con disabilità viene garantita la frequenza (peraltro con l'obbligo di istruzione che può essere elevato fino a 18 anni), ma non il conseguimento del titolo di studio, che non è consentito qualora vi sia stata una programmazione differenziata. In particolare, la presenza di un PEI differenziato determina che la conclusione del percorso scolastico possa avvenire anche senza la necessità di espletare la prova di esame, dando così luogo al solo rilascio di un attestato che certifichi l'avvenuta frequenza di un istituto di istruzione superiore; altrimenti è possibile prevedere che, pur senza l'ammissione alla prova dell'esame di Stato, venga svolta una prova d'esame di tipo differenziato mirata alla verifica del raggiungimento delle competenze ricondotte agli obiettivi del percorso educativo individualizzato.

La CM n. 125/2001, che regola nello specifico gli strumenti di certificazione da utilizzare per gli studenti con disabilità al termine del loro percorso di studi superiori, stabilisce che per coloro i quali svolgono una programmazione differenziata, e quindi non conseguono un titolo di studio con valore legale, venga rilasciata una certificazione delle competenze – che può riguardare sia le abilità di natura professionale sia gli aspetti relativi all'autonomia personale, alla relazione e alla socializzazione – dalla quale derivano appositi crediti formativi.

In particolare viene chiarito che «qualora l'alunno in situazione di handicap abbia svolto un percorso didattico differenziato e non abbia conseguito il diploma che attesta il superamento dell'esame, riceve un attestato recante gli elementi informativi relativi a indirizzo e durata del corso di studi, votazione complessiva ottenuta, materie di insegnamento ricomprese nel curriculum degli studi con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna delle competenze, conoscenze e capacità anche professionali acquisite, crediti formativi documentati in sede di esame» (in questi casi si parla di Attestato di Credito Formativo).

Nel caso in cui lo studente con disabilità abbia un PEI differenziato ma risulti in grado di «partecipare agli esami di

qualifica professionale e di maestro d'arte, svolgendo prove differenziate, omogenee al percorso svolto, finalizzate alla attestazione delle competenze e abilità acquisite», egli riceve invece una certificazione (Certificato di Credito Formativo) che può costituire un credito formativo spendibile nella frequenza dei corsi di formazione professionale organizzati d'intesa con le regioni e con gli enti locali. Alla CM n. 125/2001 sono allegati due modelli per la descrizione delle competenze acquisite dall'alunno disabile, con indicazione del contesto e delle condizioni in cui dette competenze possono effettivamente essere utilizzate. Tali modelli ad oggi sono stati utilizzati anche per la valutazione degli studenti con disabilità grave, allo scopo di fornire informazioni utili per un loro futuro inserimento in situazioni protette.

4. La certificazione delle competenze per lo studente con disabilità in condizioni di gravità: un percorso di ricerca-formazione realizzato nella scuola secondaria di secondo grado

La valutazione e certificazione delle competenze acquisite nel contesto scolastico, così come sono state regolamentate dalla normativa degli ultimi anni, presentano aspetti di rilievo anche per gli studenti con disabilità. La questione è comune a tutti gli ordini e gradi dell'ordinamento scolastico, sebbene – come già segnalato – le soluzioni e le risposte adottate nel primo e nel secondo ciclo di istruzione siano in parte diverse.

Nel primo ciclo, dove l'alunno disabile è accompagnato da un PEI personalizzato, la certificazione delle competenze avviene attraverso gli strumenti previsti dal DM n. 742/2017, con l'eventuale integrazione di altra documentazione di natura descrittiva (rubriche, griglie, ecc.), utile a fornire un quadro più puntuale delle conoscenze, abilità e competenze dell'alunno; e, salvo casi limite, la certificazione delle competenze si associa al conseguimento del titolo di studio. Nel secondo ciclo, invece, il diverso tipo di progettazione didattica che il PEI può

prevedere (ordinaria, semplificata, differenziata) comporta molteplici implicazioni soprattutto per quanto riguarda l'esito finale del percorso di studio e la relativa certificazione (titolo di studio legale, certificato di credito formativo, attestato di credito formativo, attestato di frequenza) (Ulivieri, a cura di, 2012; Ulivieri, Franceschini e Macinai, a cura di, 2008).

La questione della certificazione delle competenze di base per l'alunno con disabilità, prevista al completamento dei dieci anni di istruzione obbligatoria, viene risolta dal DM n. 139/2007 con una generica indicazione secondo la quale «ai fini dell'adempimento dell'obbligo di istruzione da parte degli alunni diversamente abili si fa riferimento al Piano Educativo Individualizzato», espressione che sembra voler significare che i livelli da indicare nella certificazione debbano essere correlati agli obiettivi e ai risultati del PEI e non agli indicatori standard riportati nel modello. In realtà, la precisazione secondo la quale la certificazione delle competenze di base possedute all'assolvimento dell'obbligo di istruzione debba essere effettuata con riferimento al PEI solo apparentemente risolve una questione che spesso risulta essere assai complessa. Quando lo studente diversamente abile è accompagnato da un PEI differenziato solitamente si è in presenza di una disabilità di natura (anche) cognitiva, il cui livello di gravità può variamente collocarsi in un *continuum* che va da situazioni di ritardo mentale più o meno severo, da cui possono derivare difficoltà di apprendimento, ma non di autonomia e/o relazione e/o socializzazione, fino a situazioni in cui il ritardo mentale è molto severo e si associa a problemi di carattere comportamentale anche estremamente significativi (Zappaterra in Elia, 2014; Soresi, 2007). È evidente che in quest'ultimo caso la certificazione delle competenze di base assume una prospettiva del tutto diversa da quella espressa con il modello allegato al DM n. 9/2010 e l'utilizzo degli assi e degli indicatori in esso contemplati diventa difficile se non impossibile.

Questa è la problematica di fondo che è stata affrontata all'interno di un percorso di ricerca-formazione (Asquini, a

cura di, 2018), realizzato da ottobre 2017 a marzo 2018 con un gruppo di 32 docenti, 22 di sostegno e 10 curricolari, appartenenti a 18 istituti di istruzione superiore della Toscana.

La domanda di ricerca che il gruppo di lavoro si è posto fin dall'inizio del percorso è stata la seguente: «Come realizzare la certificazione delle competenze di base, nella scuola secondaria superiore, nei casi in cui ci si trovi in presenza di uno studente con disabilità in condizioni di gravità tali da: a) non rendere possibile l'uso dello strumento standardizzato proposto dal DM n. 9/2010, ma b) si intenda comunque attestare competenze di natura scolastica e trasversale verificabili e valutabili?».

Da qui la proposta di lavorare, assieme all'Università, alla redazione di uno strumento di certificazione delle competenze per gli studenti in situazione di gravità, assimilabile a quello ministeriale da rilasciare contestualmente all'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

*5. Quale strumento per quale livello di gravità:
definizione del target, delle fasi e degli strumenti di ricerca*

Come già segnalato, all'interno della progettazione didattica differenziata si collocano situazioni di ritardo cognitivo estremamente variegata. Il punto di partenza su cui viene costruito il PEI, con la definizione degli obiettivi da conseguire e delle metodologie da mettere in campo, può dunque essere anche molto diverso da studente a studente. Per questo, potrebbe apparire poco produttivo impegnarsi nella costruzione di uno strumento di certificazione delle competenze tale da risultare appropriato per una gamma di situazioni estremamente ampia ed eterogenea.

La progettazione differenziata, per contro, pone al centro del progetto educativo le caratteristiche specifiche del singolo studente, pertanto appare poco funzionale pensare alla verifica e alla valutazione delle sue competenze attraverso un modello

standardizzato. Il punto da cui partire, tuttavia, è forse un altro e va a toccare proprio le questioni dell'inclusione, dell'equità, del rispetto delle diversità, della piena valorizzazione di tutti i soggetti, soprattutto all'interno di un contesto educativo come la scuola che ha tra le sue finalità principali quella della formazione dell'uomo nelle sue molteplici dimensioni (D'Alonzo, 2008; Giacconi, Del Bianco, 2018; Ianes, Cramerotti, 2009). Per questo la certificazione delle competenze di base possedute al momento dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione costituisce una questione a cui deve essere dato seguito anche nel caso di studenti con disabilità grave. Da qui l'esigenza di elaborare uno strumento in parte simile a quello proposto dal DM n. 9/2010, ma con la possibilità di personalizzarlo rispetto a ciascun soggetto, dando valore alle competenze che ogni studente è in grado di mettere in atto *in primis* a scuola, ma anche in altri contesti a lui familiari.

Il target che il gruppo di ricerca-formazione ha preso a riferimento per l'elaborazione del documento di certificazione è stato quello dello studente con disabilità in condizione di gravità con un deficit cognitivo severo, la cui progettazione, in linea di massima, è mirata all'apprendimento di conoscenze e competenze di natura pratica, solo in parte o indicativamente riconducibili agli assi culturali riportati nella scheda ministeriale. Il profilo tipo di un caso del genere, condiviso all'interno del gruppo di insegnanti partecipanti alla ricerca, è stato quello di uno «studente che ha un ritardo mentale di grado medio-grave; che riesce a comprendere globalmente il linguaggio verbale ma la comprensione del testo scritto è molto modesta o assente; in cui è presente una forma di produzione verbale mentre la capacità di scrittura si concentra sulla parola-frase; che è in grado di contare e può riuscire ad operare con la quantità e/o il calcolo per risolvere problemi di vita quotidiana; che ha tempi di attenzione abbastanza ridotti; che ha comportamenti non sempre autonomi e adeguati al contesto ma che tuttavia gli permettono di relazionarsi con gli altri all'interno del piccolo gruppo».

Le fasi attraverso le quali si è articolato il percorso di ricerca-formazione sono state le seguenti:

- impostazione e condivisione del disegno di ricerca all'interno del gruppo di lavoro a partire dalla ricognizione di materiali e strumenti presenti in letteratura e/o disponibili presso gli istituti di appartenenza dei docenti;
- definizione del *target* di riferimento a partire dall'analisi delle diagnosi funzionali e dei PEI di studenti frequentanti i 18 istituti partecipanti alla ricerca;
- costruzione del certificato delle competenze: definizione della struttura, delle aree di competenza, degli indicatori di competenza, dei livelli di certificazione;
- costruzione delle rubriche di valutazione riferite ai livelli di certificazione individuati;
- sperimentazione sul campo del certificato delle competenze all'interno degli istituti di titolarità dei docenti del gruppo di lavoro;
- modifiche e integrazioni ad alcuni indicatori di competenza del certificato;
- approvazione della versione finale dello strumento e sua disseminazione all'interno degli istituti partecipanti alla ricerca;
- follow-up della ricerca a distanza di un anno per implementare la qualità e l'efficacia dello strumento.

In ragione della situazione di gravità degli studenti-target a cui si è inteso riferire il documento di certificazione, quest'ultimo è stato predisposto soprattutto a partire dall'identificazione di competenze e abilità legate all'autonomia personale e all'interazione sociale in contesti familiari. Lo stesso dicasi per la rubrica valutativa descrittiva dei diversi livelli di certificazione, nella quale sono presenti frequenti richiami alla possibilità che una competenza possa essere manifesta con l'apporto o il sostegno di altre persone (gruppo dei pari o adulti di riferimento).

*6. I prodotti della ricerca: il certificato delle competenze di base
per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione
dello studente con disabilità in condizioni di gravità*

Il modello realizzato al termine della ricerca, riprodotto nella Tabella 4, presenta la medesima struttura di quello emanato dal DM n. 9/2010, infatti le aree di competenza coincidono con i cosiddetti «assi culturali».

Gli indicatori di competenza di ciascun asse, invece, sono riferiti a comportamenti e azioni che lo studente con grave ritardo cognitivo può esprimere in contesti e situazioni a lui familiari, come la scuola, il gruppo dei pari, la vita quotidiana, le relazioni con le figure di riferimento, ecc.

Nell'asse dei linguaggi, ad esempio, l'ambito in cui risulta significativo rilevare le competenze possedute dallo studente – ancor più che nella «lingua straniera» – è soprattutto quello degli «altri linguaggi», rispetto ai quali è essenziale far emergere la capacità di decodificare e interpretare messaggi espressivi, anche non verbali, legati alla comunicazione di sentimenti, emozioni, stati d'animo, sensazioni, bisogni, ecc.

Allo stesso modo, nell'asse matematico e nell'asse scientifico-tecnologico le competenze da rilevare riguardano soprattutto aspetti funzionali legati all'autonoma gestione di semplici situazioni di vita quotidiana (rapporto con gli oggetti, orientamento spazio-temporale, uso di dispositivi, applicazione funzionale di strumenti e delle tecnologie, ecc.).

Nell'asse storico-sociale, infine, le competenze di base da verificare sono riconducibili alla capacità di saper stare, e interagire positivamente, all'interno del gruppo dei pari, riconoscendo il proprio ruolo e quello degli altri.

Tab. 4 – Certificato delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione dallo studente con disabilità grave.

| Competenze di base |
|--|
| Asse dei linguaggi |
| <p>Lingua Italiana</p> <ul style="list-style-type: none"> - ascolta e comprende semplici messaggi - comunica i propri bisogni, verbalizza ed esprime sentimenti ed emozioni - esprime le proprie idee - produce messaggi orali legati al proprio vissuto personale - usa termini e parole adatte al contesto - decodifica e comprende messaggi misti (parole e/o immagini) - scrive semplici parole |
| <p>Lingua Straniera</p> <ul style="list-style-type: none"> - discrimina vocaboli e espressioni della lingua italiana da quelli della lingua straniera - comprende vocaboli semplici di uso quotidiano |
| <p>Altri Linguaggi</p> <ul style="list-style-type: none"> - decodifica ed interpreta i vari messaggi espressivi - sa esprimere sentimenti ed emozioni |
| Asse matematico |
| <ul style="list-style-type: none"> - opera con la quantità e/o il calcolo per risolvere semplici problemi reali - classifica e divide gli oggetti in gruppi secondo criteri stabiliti - si orienta nel tempo e nello spazio - stabilisce relazioni temporali tra gli eventi - sa mettere in relazione, ordinare, fare corrispondenze |
| Asse scientifico-tecnologico |
| <ul style="list-style-type: none"> - sa utilizzare in modo funzionale strumenti informatici (PC, tablet) - sa utilizzare in modo funzionale strumenti di comunicazione (cellulare, ecc.) - sa utilizzare in modo funzionale strumenti per accedere alle informazioni (elenchi, tabelle, registri, internet) - è in grado di realizzare un compito dato o individuato autonomamente |
| Asse storico-sociale |
| <ul style="list-style-type: none"> - comprende le principali regole di convivenza - partecipa e collabora alle attività di gruppo - individua il proprio ruolo all'interno del gruppo - individua i propri compiti all'interno del gruppo - distingue i ruoli e i compiti dei membri del gruppo - accetta consigli e critiche - sa chiedere aiuto - ha cura di sé - sa gestire il proprio materiale di studio |

Fonte: Elaborazione dell'autore.

I livelli con cui è stata valutata e certificata l'acquisizione delle competenze di ciascun asse sono stati:

- *livello base* (nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è stata utilizzata l'espressione «livello base non raggiunto» con l'indicazione della relativa motivazione)
- *livello intermedio*
- *livello avanzato*

La descrizione dei comportamenti corrispondenti ai livelli di certificazione sopra richiamati è stata riportata in un'apposita rubrica di valutazione, che il gruppo di lavoro ha costruito in modo congiunto e successivamente sperimentato nella pratica didattica allo scopo di verificarne la validità. Come riportato in letteratura (Allen, Tanner, 2006; Arter, McTighe, 2001; Jonsson, Svingby, 2007), le rubriche sono uno strumento utile a valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni riconducibili a uno specifico ambito di intervento. In particolare, tale strumento serve a indicare quali sono gli aspetti costitutivi di una competenza (*dimensioni*) che si intendono valutare ai fini della a) individuazione dei risultati conseguiti in un arco temporale ben definito e b) della loro graduazione secondo una scala di qualità predefinita.

In sostanza, «mediante le rubriche è possibile identificare le aspettative specifiche relative a una prestazione e indicare se e come i traguardi stabiliti in precedenza sono stati raggiunti, dedicando un'attenzione particolare al livello di padronanza rilevato» (Capperucci, 2016, p. 143). In ambito scolastico, l'uso delle rubriche di valutazione si è progressivamente diffuso soprattutto per la loro efficacia nel riuscire a descrivere in senso qualitativo quello che lo studente «sa fare con ciò che sa» (Wiggins, 1993). La sinteticità delle descrizioni relative ai diversi livelli di padronanza delle competenze che accompagnano i modelli di certificazione emanati dal Ministero, difatti, costituiscono un limite alla chiara e reale rappresentazione delle effettive capacità e abilità dello studente. E se ciò appare vero in generale, lo è ancora di più nel particolare caso dello studente con disabilità che necessita di una raffigurazione ancor più personalizzata della propria situazione e dei suoi

risultati di apprendimento.

La rubrica di valutazione qui proposta (Tabella 5) mantiene tutti e tre i livelli di padronanza delle competenze che si ritrovano nel modello allegato al DM n. 9/2010. Un elemento importante da segnalare è che nella graduazione delle prestazioni, un rilievo fondamentale è stato attribuito alla necessità o meno di dover fare ricorso al supporto o alla guida di un adulto di riferimento. Nel caso di studenti con disabilità in condizioni di gravità, infatti, il ricorso al sostegno (educativo, relazionale, comunicativo) offerto da un insegnante o da un operatore specializzato costituisce spesso un aspetto cruciale per la messa in atto di specifiche competenze e abilità.

Tab. 5 – Rubrica di valutazione dei livelli di certificazione riferiti alle competenze degli assi culturali.

| | Livelli | | |
|--------------------|---|--|---|
| <i>Competenza</i> | <i>Base</i> | <i>Intermedio</i> | <i>Avanzato</i> |
| Asse dei Linguaggi | | | |
| Lingua Italiana | Presta attenzione per tempi brevi. Comprende semplici messaggi comunicativi, riconducibili alla frase minima e proposti in modo facilitato (immagini, icone). Comunica con suoni, immagini, semplici parole o con l'uso della gestualità. Agisce solo se stimolato dall'adulto. | Presta attenzione per la durata della attività di lavoro. Comprende semplici messaggi comunicativi anche oltre la frase minima. Comunica utilizzando parole o semplici frasi. Riconosce immagini/parole funzionali alla sua autonomia. Agisce in modo autonomo, se accompagnato dalla guida dell'adulto. | Presta attenzione anche per tempi prolungati. Ascolta e comprende semplici messaggi comunicativi, anche con più espansioni. Comunica in modo chiaro e appropriato. Scrive semplici parole o frasi. Agisce in modo autonomo in contesti familiari. |
| Lingua Straniera | Riconosce che la parola non appartiene alla lingua italiana. | Riconosce e ripete semplici parole della lingua straniera. Agisce solo in contesti noti e se guidato in modo partecipe dall'adulto. | Riconosce e comprende parole o espressioni della lingua straniera. In contesti noti agisce in modo autonomo. |
| Altri Linguaggi | Decodifica i messaggi espressivi in arrivo attraverso l'adulto di riferimento. Manifesta il proprio stato d'animo attraverso la gestualità o in un modo che viene interpretato solo dall'adulto di riferimento. | Decodifica i messaggi espressivi in arrivo in modo autonomo. Manifesta il proprio stato d'animo e i propri bisogni in modo chiaro e comprensibile. | Interpreta i messaggi espressivi in arrivo e vi reagisce in modo appropriato. Sa esprimere emozioni, sentimenti, bisogni e preferenze. |

segue

| | | | |
|------------------------------|---|--|---|
| Asse Scientifico-Tecnologico | Usa alcune tecnologie funzionali all'apprendimento e all'esercizio della propria autonomia. Opera sotto la guida dell'adulto in contesti noti. | Usa alcune tecnologie essenziali e funzionali per la propria autonomia, l'apprendimento e la comunicazione. Agisce in modo autonomo in contesti noti e strutturati. | Sa applicare semplici procedure di utilizzo delle diverse tecnologie in funzione allo scopo. Sceglie la tecnologia adeguata alle situazioni e ai bisogni da soddisfare. Opera in modo autonomo nello svolgimento di un compito dato. |
| Asse Storico-Sociale | Sta nel gruppo conosciuto con la mediazione dell'adulto di riferimento. Partecipa all'attività di gruppo con stimoli forniti dall'adulto di riferimento. Deve essere guidato in modo puntuale nella cura di sé e del proprio materiale di studio. | Sta nel gruppo anche in modo autonomo. Partecipa e collabora all'attività di gruppo con stimoli forniti dall'adulto di riferimento. Devono essergli ricordati i compiti connessi alla cura di sé e al proprio materiale di studio. | Partecipa in modo autonomo alle attività del gruppo. Collabora alle attività del gruppo. Riconosce e individua le persone di cui avvalersi per svolgere un compito. Sa gestire in autonomia la cura di se stesso e del proprio materiale di studio. È consapevole dei propri punti di forza e di debolezza. |

Fonte: Elaborazione dell'autore.

7. Conclusioni

La difficoltà che la certificazione delle competenze pone nel caso degli studenti con disabilità in condizioni di gravità è una questione che non può essere sottovalutata. L'inadeguatezza dell'attuale modulistica ministeriale, infatti, dimostra di prestare scarsa attenzione alla differenziazione dei percorsi soprattutto per gli studenti diversamente abili che presentano un significativo ritardo cognitivo.

L'ampia eterogeneità di casi che accompagna la disabilità, per la quale non a caso è prevista la redazione di piani educativi individualizzati il cui obiettivo è cogliere e valorizzare le potenzialità e le capacità del singolo studente (Cottini, 2016), rende poco utile pensare a uno strumento standardizzato.

Questo potrebbe essere preso in esame, tutt'al più, ragio-

nando per *clusters*, ovvero per casi e tipologie di soggetti che presentano situazioni e condizioni evolutive abbastanza simili, per le quali potrebbe essere individuato un comune modello di certificato delle competenze, mantenendo sempre e comunque la possibilità di eventuali adattamenti ai singoli casi. Infatti anche per quegli studenti che presentano un quadro clinico-funzionale ben definito, la possibilità di prevedere appositi spazi di personalizzazione sembra essere una necessità irrinunciabile.

L'esigenza di riflettere e di fare ricerca attorno alla certificazione delle competenze per gli studenti con disabilità, tuttavia, non deve essere dettata dal *vulnus* normativo che le scuole stanno vivendo in questo momento, ma dalla convinzione che la certificazione delle competenze possa essere uno strumento ulteriore a vantaggio dell'inclusione scolastica, sociale e professionale dei soggetti diversamente abili, capace di valorizzare le competenze che essi vanno maturando grazie al lavoro sinergico che molti insegnanti portano avanti in collaborazione con gli educatori extrascolastici, l'equipe medico-specialistica e soprattutto con le famiglie (Ianes, 2006).

Il modello di certificazione proposto nelle pagine precedenti, per quanto circoscritto e bisognoso di ulteriori approfondimenti, può rappresentare un primo risultato da cui partire per attivare ulteriori percorsi di ricerca interni alle scuole in grado di rendere evidenti le competenze che soggetti con disabilità, anche grave, sono in grado di manifestare in specifiche situazioni e con i dovuti supporti (Besio, 2010; Cottini, Morganti, 2015).

Se oggi appare sempre meno necessario che tutti gli studenti conoscano e sappiano fare le stesse cose, questo risulta essere ancora più chiaro per gli studenti con disabilità, che hanno il diritto di vedere certificate le loro competenze nella maniera più trasparente e accurata possibile, affinché queste, poi, possano essere riconosciute in molteplici contesti, anche esterni alla scuola, a vantaggio della piena realizzazione del loro progetto di vita.

Bibliografia

- Allen D., Tanner K. (2006), «Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners», *CBE-Life Sciences Education*, 5(3), pp. 197-203.
- Amenta G. (a cura di) (2014), *Docimologia e ricerca educativa*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Arter J., McTighe J. (2001), *Scoring rubrics in the classroom: using performance criteria for assessing and improving student performance*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA).
- Asquini G. (a cura di) (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano.
- Besio S. (2009), «Progettazione e orientamento alla vita», in Paparella N. (a cura di), *Il progetto educativo* (Vol. 2), Armando, Roma, pp. 67-93.
- Besio S. (2010), «Sviluppo tecnologico e culture della disabilità: intrecci, rimandi, prospettive», *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 9(5), pp. 441-453.
- Bocci F. (2015a), «La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca», *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), pp. 139-153.
- Bocci F. (2015b), «Un tentativo ulteriore di problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies», *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 14(2), pp. 100-109.
- Caldin R., Cinotti A., Ferrari L. (2013), «La prospettiva inclusiva. Dalla risposta 'specialistica' alla risposta 'ordinaria'», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp. 44-57.
- Caldin R. (2014), «Educatability and possibility, difference and diversity: the contribution of Special Pedagogy», *Education sciences & society*, 4(2), pp. 65-77.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento.
- Capperucci D. (a cura di) (2011), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Capperucci D. (2016), «L'uso delle rubriche valutative per la certifi-

- cazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co.», *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16, pp. 133-151.
- Castoldi M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
- Cottini L., Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento.
- D'Alonzo L. (2008), *Integrazione del disabile, radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- Dovigo F. (2017), *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'index*, Carocci, Roma.
- Elia G. (2013), *Questioni di Pedagogia speciale*, Progedit, Bari.
- Giaconi C., Del Bianco N. (2018), *In Azione. Prove di inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita* (Vol. 1), Erickson, Trento.
- Ianes D., Macchia V. (2008), *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento.
- Jonsson A., Svingby G. (2007), «The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences», *Educational Research Review*, 2(2), pp. 130-144.
- MIUR (2012), «Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo», *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale, Le Monnier.
- MPI (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia.
- Soresi S. (2007), *Psicologia della disabilità*, Il Mulino, Bologna.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M. A. (2003), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari.
- Ulivieri S. (a cura di) (2012), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una*

- declinazione della professionalità docente*, ETS, Pisa.
- Ulivieri S., Franceschini G., Macinai E. (a cura di) (2008), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa.
- Wiggins G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).
- Zappaterra T. (2010a), *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa.
- Zappaterra T. (2010b), *La progettazione individualizzata. Le competenze dell'insegnante di sostegno*, in Biagioli R., Zappaterra T. (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa, pp. 77-92;
- Zappaterra T. (2014), «Disabilità intellettiva e inclusione. Il lavoro come self empowerment», in Elia G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 153-169.

Riferimenti normativi

- Circolare Ministeriale 20 luglio 2001, n. 125. *Certificazioni per gli alunni in situazione di handicap*.
- Circolare Ministeriale 15 marzo 2007, n. 28. *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007*.
- Circolare Ministeriale 13 febbraio 2015, n. 3. *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione*.
- Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- Decreto Ministeriale 27 gennaio 2010, n. 9. *Certificazione competenze obbligo istruzione*.
- Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*.
- Decreto Ministeriale 3 ottobre 2017, n. 724. *Finalità della certificazione delle competenze*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Rego-*

lamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59

Decreto del Presidente della Repubblica 12 giugno 2009, n.122. *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.*

Legge 30 ottobre 2008, n. 169. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.*

Ordinanza Ministeriale 21 maggio 2001, n. 90. *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.*

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>, consultato il 18/02/2020.

Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75e-d71a1.0007.02/DOC_1&format=PDF, consultato il 18/02/2020.