

I 10 anni della Legge 104

Tavola rotonda

mono
grafia

La legge n. 104 del 5 febbraio 1992, «Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate» (pubblicata in G.U. n. 39 del 17 febbraio 1992, suppl. ord.), più conosciuta come «Legge-quadro sull'handicap», compie dieci anni di vita. La rilevanza del provvedimento e il considerevole tempo di vigenza ci hanno indotti a dedicare la Monografia a un bilancio — una riflessione aperta e non esaustiva, fra luci e ombre — che ne ripercorre il contenuto, alla luce degli aggiornamenti intervenuti negli anni; si sofferma sulle sue applicazioni; soprattutto, tenta di ragionare sulle sue ricadute rispetto al cammino dell'integrazione scolastica e sociale delle persone in situazione di difficoltà.

Il commento critico sulla «Legge-quadro» è affidato ad alcuni riconosciuti esperti di fama nazionale, studiosi e professionisti impegnati nel settore e a favore dell'inclusione dei soggetti disabili: Dario Ianes, Salvatore Nocera, Andrea Canevaro, Raffaele Iosa, Massimo Nutini, Marco Armellini. I contributi che ospitiamo sono stati presentati durante una Tavola rotonda

organizzata recentemente dal Comune di Prato. Nella seconda parte della sezione, ci è sembrato altresì opportuno rendere disponibile ai lettori il testo integrale della legge n. 104, corredato dai riferimenti alle disposizioni legislative e normative approvate nel corso di questi anni. Per rendere più agevole la lettura, di seguito riassumiamo l'articolazione interna della Legge-quadro.

LA LEGGE N. 104/1992

- a) finalità e principi (artt. 1-5)
- b) salute e integrazione sociale: prevenzione, cura, riabilitazione, integraz. sociale (artt. 6-11)
- c) educazione e istruzione (artt. 12-16)
- d) formazione professionale e lavoro (artt. 17-22)
- e) barriere, casa, trasporti (artt. 23-31)
- f) agevolazioni varie: fiscali, ai genitori, ai lavoratori hc (artt. 32-33)
- g) compiti Stato, Regioni, Enti (artt. 39-41)
- h) copertura finanziaria (artt. 42)
- i) abrogazioni e entrata in vigore (artt. 43-44).

Le stagioni legislative preparatorie

Come è noto, la «stagione» dell'integrazione scolastica degli allievi in situazione di

¹ M. Pavone e M. Tortello, *Le leggi dell'integrazione scolastica. Schedario della normativa con commento pedagogico*, Trento, Erickson, 2000, pp. 3-4.



handicap è cominciata — alla fine degli anni Sessanta — sulla spinta di istanze sociali e culturali ispirate alla partecipazione democratica, alla coeducazione, alla solidarietà, senza il sostegno di quelle disposizioni specifiche sul piano legislativo che si sarebbero rivelate in seguito fondamentali, anche per sollecitare un radicale, esteso, cambiamento di mentalità.

Nell'ambito della normativa italiana sulla disabilità — con particolare riguardo al settore dell'educazione e istruzione — possiamo sinteticamente identificare almeno quattro diverse «stagioni legislative»:¹

- dall'Unità d'Italia al 1923, periodo in cui si registra l'assenza dello Stato nel campo dell'educazione speciale, mentre sono presenti interventi dei Comuni e dei privati;*
- dal 1923 al 1971, periodo durante il quale, con la riforma «Gentile», si riscontra un intervento dello Stato nel settore dell'educazione speciale; in questo arco temporale, si susseguono provvedimenti legislativi rivolti a singole tipologie di deficit: ciechi, sordi, invalidi di guerra, del lavoro, civili;*
- dal 1971 al 1992, cioè dall'approvazione della legge n. 118/71, la prima a sancire che «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica», fino all'approvazione della Legge-quadro sull'handicap. In questa lunga e feconda «stagione» si tende a legiferare non più per singole categorie, ma in modo onnicomprensivo per tutte le tipologie di deficit; inoltre il legislatore è orientato a cogliere — all'interno delle leggi che riguardano tutti i cittadini — ogni nuova opportunità per migliorare anche le condizioni di integrazione scolastica e sociale delle persone in situazione di handicap;*

- dal 1992 a oggi, con l'approvazione della Legge-quadro sull'handicap e l'emanazione di successivi provvedimenti per la sua attuazione e di altri, in campo scolastico ed extrascolastico, che si riflettono sulla sua applicazione, modificandola e a volte arricchendola. In questa «stagione» si riprende a legiferare per i soli soggetti in situazione di handicap e, in certi casi, per singole categorie di deficit: per molti aspetti e situazioni la Legge-quadro rappresenta l'espressione più emblematica dell'integrazione scolastica.*

Le attese della Legge-quadro

Dopo un ventennio di cammino nella direzione dell'integrazione, alla fine degli anni Ottanta a gran forza si attendeva una Legge-quadro sull'handicap che, da un lato, unificasse e coordinasse la ridda di norme in materia e, dall'altro, individuasse nuovi e specifici diritti per i soggetti interessati, indicandone i modi di concreta attuazione. Le risorse e gli ostacoli proposti dall'esperienza insegnavano che il processo di integrazione scolastica e sociale identifica una scelta sistemica, la quale coinvolge più interlocutori e ambienti: famiglia, scuola, sanità, quartiere, servizi sociali mondo del lavoro, ecc. La complessità dei bisogni educativi del soggetto disabile, irriducibile a categoria, propone infatti un dialogo, un confronto, un cammino da percorrere insieme ad altri; propone una «storia che si intreccia ad altre storie»; richiede un progetto pensabile da più punti di vista, prospettive che si devono armonizzare, lavoro di rete dove non esistono gerarchie, perché in realtà «l'utente non c'è», ma tutti sono a un tempo utenti e fruitori. Si sentiva l'esigenza di un testo legislativo in grado di raccogliere e riordinare le disposizioni esistenti, per colmare le lacune

e superare sovrapposizioni di competenze; una legge capace di indirizzare anche gli interventi delle Regioni e degli Enti locali; un dispositivo che prevedesse corrispettivi e finanziamenti precisi e adeguati, al fine di tradurre in diritti esigibili le dichiarazioni di principio.

Possiamo così sintetizzare le principali attese nei confronti di una Legge-quadro:

- necessità di sancire il diritto al raggiungimento della massima autonomia possibile per tutte le persone in situazione di handicap: superando l'equazione «persona disabile = soggetto da assistere»; sostenendo la vita in famiglia e, in via preliminare, il nucleo familiare di origine del soggetto;*
- necessità di sancire il diritto pieno e perfetto all'educazione e all'istruzione in ogni ordine e grado di scuola, compresa la secondaria di secondo grado, la formazione professionale e l'università;*
- necessità di vedere riconosciuta la personale capacità lavorativa, attraverso il superamento del generico concetto di «invalidità» e l'introduzione di parametri per l'identificazione delle capacità lavorative;*
- necessità di garantire il diritto alle cure sanitarie, attraverso l'individuazione di priorità di intervento nel contesto normale di vita, privilegiando la permanenza della persona in situazione di handicap nella sua famiglia e nella sua abitazione, anziché allontanarla con il pretesto di un recupero meramente funzionale;*
- necessità della stipula di convenzioni interistituzionali, al fine di garantire la messa in campo di sicure e dettagliate risorse di personale e finanziarie, di concertare le modalità organizzative più funzionali, di consolidare buone prassi di lavoro collegiale interprofessionale, per migliorare la qualità dell'integrazione.*

I punti di forza

L'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap — anche alla luce delle ultime disposizioni di ordine didattico e soprattutto amministrativo, in particolare quelle che hanno modificato l'assetto delle istituzioni scolastiche (autonomia delle scuole) e l'organizzazione della stessa Amministrazione scolastica — a giudizio di molti esperti rappresenta la parte più articolata ed elaborata della Legge-quadro, alla quale si riferiscono gran parte dei provvedimenti attuativi emanati fino a oggi da vari ministeri. Seppure con le dovute riserve, che verranno di seguito approfondite dai contributi dei nostri esperti, questo ambito di intervento della legge sembra quello che meglio garantisce diritti esigibili per le persone in difficoltà.

Una delle istanze procedurali, che a nostro avviso è portatrice di un positivo cambiamento di mentalità e che la Legge-quadro fa propria, riprendendola da precedenti disposizioni (in particolare dalla legge n. 517/77) è la logica della programmazione concertata, da realizzarsi in ambiti professionali e territoriali diversi: pensiamo ai Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica intra- e interprofessionali, inter- ed extrascolastici, e alla previsione di Accordi di programma interistituzionali. Si tratta di modalità di lavoro che sollecitano il coinvolgimento attivo e la collaborazione dei soggetti interessati e un uso più razionale delle risorse.

Fra i punti di forza della legge annoveriamo anche la scelta della formazione universitaria per i docenti di sostegno. Una norma che tuttavia, dopo un decennio, soltanto in questi ultimi anni comincia a decollare, senza per altro aver ancora risolto la partita con le precedenti, inadeguate e improprie procedure di



formazione degli insegnanti specializzati; soprattutto, senza aver ancora contribuito a migliorare la qualità della preparazione e la sensibilità dei docenti — specializzati e no — nei confronti degli studenti disabili, e senza aver ancora aiutato a chiarificare — sul piano della ricerca educativa — il profilo e le competenze del personale di sostegno.

I limiti della Legge-quadro

Fin dai giorni immediatamente successivi all'approvazione della Legge n. 104/92, numerosi commentatori hanno espresso giudizi critici riferibili alla scarsa novità dei contenuti: si è detto ad esempio che la legge era una trascrizione sintetica di disposizioni e decreti già esistenti; altri hanno sostenuto che, pur avendo apparentemente un respiro ampio, l'unificazione non sembrava semplificare il complesso di norme vigenti; altri infine hanno parlato di una legge che si limitava a enunciare dei principi, senza renderli effettivamente esigibili dagli interessati, in quanto subordinava gli obblighi dei soggetti pubblici ai «limiti di bilancio» e alla «discrezionalità».

A nostro avviso, i principali fra i non pochi limiti della Legge-quadro possono essere così sintetizzabili:

- *un primo limite culturale sta nel titolo stesso che, nell'ordine si riferisce: prima alla «assistenza», poi alla «integrazione sociale» e, infine, ai «diritti delle persone handicappate». Ben sappiamo che i soggetti in difficoltà non hanno bisogno di interventi gestiti dal settore assistenziale o di natura assistenziale, ma di veder garantito l'esercizio dei*

diritti fondamentali. Come si ravvisa dagli interventi della Monografia, il «conservatorismo compassionevole» rischia di tradursi nella sopravvivenza, se non nella proliferazione, delle strutture «speciali»; nel riduttivismo di taluni percorsi individuali (si badi, non individualizzati!) scolastici, professionali, lavorativi; in uno stile legiferante che procede per categorie di persone (pensiamo ad esempio alle recenti norme sulla valutazione scolastica «speciale» al termine dell'istruzione obbligatoria, o alle norme sul collocamento lavorativo per i disabili, ecc.);

- *un altro limite culturale è legato alle opzioni terminologiche: ai giorni nostri, dopo le recenti indicazioni dell'OMS sulla classificazione dei concetti di salute e disabilità,² il termine «handicap» è da considerarsi obsoleto; altrettanto obsoleta è l'identificazione all'interno della categoria di «handicap psichico» tra ritardo intellettivo e malattia mentale; è infine da considerarsi troppo debole il concetto di «capacità lavorativa», e troppo legato al modello dell' «invalidità»;*
- *la mancata definizione dei compiti assegnati rispettivamente a Stato, Regioni, Comuni, Province, ASL, con la ulteriore incertezza legata alla previsione di competenze meramente «vocazionali» e non «prescrittive»;*
- *la mancata prescrittività del sostegno alla vita in famiglia e al nucleo familiare di origine; in genere, il mancato riconoscimento del ruolo di protagonista alla famiglia e al soggetto in situazione di handicap, quando possibile;*
- *l'inadeguata copertura finanziaria.*

² Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

Le aspettative per il futuro

Il bilancio sui dieci anni di applicazione della Legge-quadro sull'handicap non può eludere l'anticipazione di prospettive future. La messa in luce delle risorse presenti nel testo legislativo come punti di forza, così come la rilevazione dei nodi di debolezza, si deve tradurre in programmi di lavoro per gli anni a venire: «se il senso della realtà esiste» [da intendersi come l'esposizione quanto più possibile deideologizzata e pragmatica dei diritti, ndr], sostiene Robert Musil, «allora ci deve essere anche qualcosa che chiameremo senso della possibilità».³ Procedendo come finora per grandi nuclei tematici — i quali associano il vantaggio della chiarezza all'indubbio svantaggio della rigida essenzialità — ci sembra che, sommariamente, il giudizio sull'attuazione della Legge n. 104/92 evidenzia le seguenti aspettative per il futuro. In larga misura, si tratta di impegni di lavoro che riprendono, riassumendoli, taluni dei richiami annualmente oggetto della Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della legge-quadro sui diritti delle persone in situazione di handicap, presentata da parte del MIUR:

– *Prevalenza della progettualità, rispetto al tecnicismo e alla medicalizzazione. Il processo di integrazione scolastica e sociale, proprio per la sua poliedricità, si riferisce a un insieme di norme, attori e contesti che ne determinano la complessità. «L'attenzione per le architetture ha forse sacrificato l'attenzione per la progettualità che viene dagli insegnanti e dalla scuola come comunità educante», sostiene Nutini. Occorre invece avere sempre ben presente il fondamento e il senso ultimo*

dell'integrazione della persona in situazione di handicap: il suo dinamico «progetto di vita», che è al tempo stesso vicino e lontano, nel tempo e nello spazio, rispetto alla situazione esistente. Questo implica che tutti i protagonisti dell'azione integrativa debbano porre la propria qualificata competenza professionale al servizio non di una limitata prospettiva tecnica fine a se stessa, ma dell'idea che quel minore diventerà adulto e dovrà trovare un'occupazione lavorativa compatibile con la presenza del deficit, e un posto nel contesto sociale.

– *Consolidamento e ampliamento della logica della concertazione collegiale, a livello intra- e interistituzionale. Il processo di integrazione sollecita un progetto condiviso che non «solleva dalla cura educativa» qualcuno dei protagonisti; al contrario, «inserisce autenticamente nella cura», stimola il coinvolgimento di tutti gli attori (allievo, docenti curricolari e di sostegno, dirigente scolastico, familiari, operatori della sanità, altri operatori della scuola e dell'extrascuola, volontariato) e le istituzioni coinvolti. A questo proposito, la normativa sull'handicap, e in particolare la Legge n. 104/92, è stata esemplarmente anticipatrice, richiamando l'esigenza di Gruppi di lavoro per l'integrazione e di Accordi di programma. Naturalmente, l'opzione per gli accordi programmatici implica la messa a disposizione di adeguate risorse personali e materiali, e l'impegno concreto a rendere più efficienti ed efficaci le procedure organizzative. Diversamente, gli accordi risultano apparati formali tanto inutili e lontani dalla realtà esistenziale quotidiana, quanto vuoti di potenzialità innovative*

³ R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Torino, Einaudi, 1985, p. 12.



(gli esempi al riguardo non mancano, sul territorio nazionale). Nell'ambito della concertazione, un ruolo di primo piano va riconosciuto alla famiglia del soggetto in situazione di handicap e all'individuo stesso.

- *Migliore definizione del profilo e delle competenze di alcune professioni di aiuto, quali in particolare il docente per le attività di sostegno e la figura dell'educatore, in parallelo a una più elevata preparazione di base nei confronti delle «diversità personali», per tutti gli insegnanti e per i professionisti del settore, collegabile alla formazione universitaria.*
- *Superamento della logica degli interventi per categorie di persone a vantaggio della logica dei servizi per tutti i cittadini. Sostiene Iosa che in questi ultimi trent'anni, nonostante le difficoltà, l'integrazione procede, come se venisse considerata «cosa normale della scuola»; così come cresce la consapevolezza che l'inclusione fa bene alle persone disabili, ma che lo stare tra diversi, il convivere un'esperienza di comunità fa crescere tutti. L'integrazione scolastica di allievi in situazione di handicap rappresenta la più grande e trasversale riforma che abbia*

interessato e coinvolto attivamente, a partire dagli anni Settanta, tutti gli ordini e i gradi e tutte le varie attività istituzionali della scuola italiana. Ricorda Canevaro che, nel tempo, alcune isolate buone prassi pian piano hanno dato vita a buone organizzazioni, riproducibili, allargabili, tali da diventare consuete, non episodiche, sistematiche, inoltre riferibili alla globalità dei soggetti interessati, e fra questi gli individui in difficoltà temporanee o permanenti. È auspicabile che, in futuro, il modello della buone prassi che divengono buone organizzazioni si estenda a macchia d'olio non solo in ambito scolastico, ma anche nell'extrascuola, riguardando tutto l'arco temporale dell'esistenza personale.

Chiudiamo con una metafora: l'integrazione è un'esperienza generativa complessa e «debole» al tempo stesso: come un piccolo seme depositato sul terreno che, se viene accudito con cura sensibile alle necessità insorgenti, diviene un ramoscello che si trasforma in una grandiosa foresta; diversamente, avvizzisce senza produrre cambiamento nella natura.

Marisa Pavone

1. Rita Frosini

(Assessore alle politiche educative e alla pubblica istruzione del Comune di Prato)

Questa Tavola rotonda è stata dedicata a una riflessione sull'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap e sugli accordi di programma a 10 anni dalla legge n. 104 del 1992.

Ci sembra che rappresenti un momento di riflessione molto importante: occorre valutare insieme come i principi stabiliti da questa legge possano e debbano andare avanti, anche alla luce delle nuove competenze degli enti locali e dell'autonomia della scuola.

Partecipano alla Tavola rotonda:

- DARIO IANES
Psicologo dell'educazione, è condirettore del Centro Studi Erickson, Istituto di formazione e casa editrice specializzata sui temi dell'educazione speciale e del lavoro sociale. È professore incaricato di Didattica Speciale alle Università di Padova e Bolzano. È autore di vari articoli e libri e, dal 1995, dirige la rivista «Difficoltà di apprendimento».
- SALVATORE NOCERA
È stato per oltre 15 anni docente di discipline giuridiche, impiegato presso l'Ufficio studi e programmazione del MPI per le problematiche giuridiche dell'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap. In materia, ha pubblicato numerosi articoli in riviste specializzate e monografie sulla legge-quadro 104/92, sugli accordi di programma, sull'integrazione nella scuola dell'autonomia, sui livelli di qualità dell'integrazione scolastica. Attualmente è consulente giuridico presso l'AIPD ed è vicepresidente nazionale della FISH, Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap.
- ANDREA CANEVARO
Docente di Pedagogia Speciale all'Università di Bologna, è autore di numerose pub-

blicazioni. Tra le più recenti, basti menzionare: *Quel bambino là...* (La Nuova Italia, 1996), *La pedagogia speciale dell'integrazione* (La Nuova Italia, 1996), *Potenziali individuali di apprendimento* (La Nuova Italia, 1996), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap* (Bruno Mondadori, 1999).

- RAFFAELE IOSA
Ispettore dei bambini e delle bambine. Ha lavorato alla realizzazione dell'autonomia scolastica e, dall'anno 2000 fino al 2002, è stato coordinatore dell'Osservatorio Permanente sull'Integrazione Scolastica del MIUR di Roma.
- MASSIMO NUTINI
Dirigente del servizio pubblica istruzione del Comune di Prato e membro della commissione scuola nazionale dell'ANCI.
- MARCO ARMELLINI
Neuropsichiatra infantile, responsabile Unità funzionale salute mentale infanzia adolescenza, azienda USL 7 di Siena.

Credo che siano tutti nomi importanti che senza dubbio ci aiuteranno anche localmente a rileggere sia i problemi relativi all'integrazione, sia i nuovi prevedibili sviluppi per gli accordi di programma, che sono uno strumento fondamentale per far sì che gli enti e le istituzioni preposte all'integrazione possano lavorare in modo ottimale.

Passo la parola al coordinatore della Tavola rotonda.

2. Dario Ianes

Massimo Nutini, approfittando della fortunata combinazione della presenza in zona di alcuni di noi, ha pensato di allargare il focus di questo incontro e di affrontare i 10 anni della legge 104, manifestando un'attenzione particolare agli accordi di programma e alla qualità dell'integrazione scolastica.



Come piccola introduzione pensavo di riprendere la mozione finale che abbiamo approvato nel novembre del 2001 al Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica», svoltosi a Rimini con la partecipazione di 2200 persone. Esso ha prodotto una mozione che è ancora di estrema attualità e che vorrei quindi riproporre con qualche piccolo ragionamento *a latere*.

«Gli oltre 2000 partecipanti al 3° Convegno Internazionale “La Qualità dell'integrazione nella scuola e nella società” hanno approfondito i temi relativi all'argomento, evidenziando come l'integrazione sia una caratteristica strutturale e trasversale di tutto il sistema scolastico italiano, statale e paritario.

Alla luce del principio della Qualità manifestano preoccupazioni in ordine ai seguenti aspetti.»

La riforma dei cicli scolastici e i percorsi differenziati

«1. Nell'ipotesi di revisione dei cicli va evitato il rischio di realizzare precocemente percorsi differenziati in base alle capacità individuali, che penalizzerebbero gli alunni in situazione di handicap e diminuirebbero per tutti le esperienze unitarie di coeducazione.»

E qui apro una piccola parentesi. Io vengo dal Trentino — Provincia Autonoma — in cui si manifesta un orientamento a favore della devoluzione, si va nella direzione delle competenze primarie in materia di scuola e sussiste una situazione di fortissima formazione professionale provinciale con vari enti gestori, una situazione debole di istituti statali di formazione professionale, per cui si applica un modello che prefigura un po' quello tratteggiato dall'ipotesi Moratti. Recentemente, la nostra Giunta Provinciale (di centro-sinistra!) ha siglato un protocollo di inte-

sa con il Ministro Moratti per sperimentare alcuni aspetti della (prossima?) riforma della scuola.

Bene! Nella formazione professionale della nostra regione si sta verificando un calo notevole nella qualità dell'integrazione, perché è in atto già da alcuni anni una tendenza a raggruppare alunni disabili tra di loro. Qualche tempo fa, un insegnante mi ha raccontato con orgoglio di aver costruito una piccola classe (speciale!) di sei alunni disabili, integrati solo in alcune attività pratiche di laboratorio, che stanno davvero bene insieme e che hanno sviluppato un forte «spirito di corpo»: questo senza che nessuno osasse battere ciglio. Io credo che negli Istituti professionali di Stato questo non sarebbe accaduto, e qui il rischio che segnalavamo a novembre al Convegno di Rimini, in relazione a questo primo punto, nel mio territorio autonomo e «devoluto», già da tempo lo stiamo vedendo.

«2. È necessario evitare forme improprie e riduttive d'integrazione di alunni in situazione di particolare gravità, con il conseguente rischio di ghattizzazione di alcune scuole.

3. Va garantito il pieno coinvolgimento del sistema scolastico nella realizzazione dei piani regionali a cui fa riferimento la legge 328/2000 sul sistema integrato di servizi sociali, che costituisce il contesto fortemente coadiuvante l'integrazione scolastica, tramite i progetti globali di vita, che si realizzano nei servizi integrati dei piani di zona di cui all'art. 19.»

E su questo punto Massimo Nutini entrerà nel vivo, perché il territorio di Prato rappresenta proprio un laboratorio dell'integrazione interistituzionale.

La formazione universitaria dei docenti per l'integrazione

«4. Un altro aspetto problematico sul quale vi è molta preoccupazione è la scarsa tra-

sparenza e chiarezza sui corsi di specializzazione realizzati recentemente, tali da rendere, in molti casi, dubbia la validità degli stessi titoli di specializzazione.»

E qui si apre quello che è ormai diventato un vero e proprio tormentone nel nostro Paese. Attualmente, i corsi di specializzazione riappaiono a 800 ore, da fare ancora con le SIS e nel contesto delle scuole medie e superiori, per cui c'è un'incapacità del nostro Paese di uscire da questa logica dei continui corsi biennali, dell'incessante scorciatoia al sostegno. Io credo che sia necessario bloccare quel percorso e passare con forza a un percorso esclusivamente universitario.

«5. Inoltre, si ritiene che le gravi difficoltà del passato debbano essere superate portando a sistema la formazione universitaria per tutti gli ordini di scuola, in modo da garantire percorsi formativi veramente efficaci.»

Occorre promuovere una formazione universitaria forte per tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado. Questo apre una riflessione: quanti crediti e quali crediti rispetto all'integrazione? Questo è un aspetto dolente che va affrontato anche dal punto di vista del datore di lavoro degli insegnanti, poiché bisogna esigere un certo grado di competenza di base da parte di tutti i docenti riguardo a queste tematiche. Allora, io credo che l'Università nella sua autonomia, che nessuno evidentemente vuole e può toccare, possa però dare un contributo significativo in questo senso (vedi i contributi nel precedente numero de «L'integrazione scolastica e sociale», *ndr*).

L'autonomia delle scuole e l'organico funzionale

«6. Infine, è urgente sviluppare tutte le potenzialità dell'autonomia scolastica, in modo da garantire flessibilità didattica e curricolare, nonché organici funzionali tali da assicurare continuità del personale, respon-

sabilità di tutti i docenti, distribuzione delle risorse professionali secondo le effettive esigenze di integrazione.»

Qui vorrei fare due piccoli commenti. Io credo che il percorso da seguire sia quello di un lavoro serio sull'organico funzionale, frutto di un'autovalutazione da parte della scuola autonoma del complesso dei bisogni educativi speciali che sta vivendo in quel momento. La scuola deve attrezzarsi in sinergia con le realtà locali per fare questa autovalutazione seria e onesta del complesso di bisogni educativi speciali che, come sappiamo, non sono affatto rappresentati solamente dalle disabilità. Però, per quanto riguarda l'integrazione, vi è la necessità di stabilire degli standard minimi di qualità. Non è possibile che ci sia una legge che stabilisce gli standard minimi di sicurezza e non ci sia qualcosa che prescrive degli standard minimi di qualità dell'offerta formativa.

La mozione veniva successivamente conclusa nei seguenti termini: «[...] auspicano il pieno funzionamento dell'Osservatorio permanente sull'integrazione scolastica del Ministero dell'Istruzione, affinché possa formulare all'on. Ministro proposte a breve scadenza, relative ai problemi sopra segnalati e ad altri che sono emersi durante il dibattito e, tra questi, quello più urgente della formazione dei docenti curricolari sull'integrazione scolastica».

Questo auspicio trova risposta oggi, perché abbiamo avuto il decreto di nomina del nuovo Osservatorio a distanza di circa un anno da quando non ci si incontrava più al Ministero.

Auguro al nuovo Osservatorio un buon lavoro: speriamo che riesca a contribuire alle politiche dell'integrazione scolastica come abbiamo cercato di fare negli anni precedenti!

Darei la parola per primo a Salvatore Nocera perché, quando si parla di quadro normativo, legislativo e di memoria storica di

quello che è successo in questi 10 anni dalla legge 104, credo che non ci sia persona più adatta di lui per affrontare il discorso.

3. Salvatore Nocera

Ringrazio dell'invito e della preziosa opportunità di fare il punto della situazione, offerta a noi che abbiamo lavorato e continuiamo a operare nel campo dell'integrazione scolastica. Lo si fa in un contesto istituzionale di grande significato, l'aula del Consiglio comunale, che è il luogo rappresentativo per eccellenza dell'autonomia dei bisogni e dei diritti fondamentali dei cittadini, evitando così quelle strane parodie che il Presidente del Consiglio ha voluto fare, ad esempio, invitando le classi di studenti a Palazzo Chigi e simulando un Parlamento legiferante nel mondo delle fiabe, mentre noi abbiamo bisogno di legiferare nel mondo della realtà concreta dei bisogni quotidiani. Non si possono parodiare i bisogni dei cittadini neppure con dei ragazzini, proprio perché non sono cose da ragazzini.

Rischio di sopravvivenza di «strutture speciali»

Quanto ai punti problematici indicati dalla mozione di Rimini, devo dire che il primo e il secondo punto relativi alla scelta anticipata e al rischio di strutture di tipo speciale, purtroppo, non sono stati risolti. Del primo punto parleranno meglio quanti hanno già preso la parola sulle problematiche della riforma Moratti; mi rifaccio intanto al primo numero della rivista «L'integrazione scolastica e sociale», che dedica vari interventi a questi argomenti.

Quanto al rischio della reviviscenza di strutture speciali, esso era chiaramente presente nel documento Bertagna. Nella riforma,

ma, almeno nel disegno di legge presentato dal Ministro, pare che non ci sia traccia di tutto ciò: si parla invece di integrazione scolastica secondo i principi della legge-quadro sulla disabilità, la 104 appunto, alla quale è dedicata questa Tavola rotonda.

Quello che però mi preoccupa, da osservatore del mondo del diritto, è ciò che si verifica nella prassi poiché, se le norme esistono a livello astratto ma poi nessuno si preoccupa di rispettarle o di farle rispettare, è come se le norme non esistessero concretamente. E noi attualmente abbiamo alcune tipologie di scuola speciale.

Penso a quello che avviene regolarmente in Veneto, regione nella quale gli alunni con disabilità delle scuole medie inferiori non accedono mai alle scuole superiori neppure dopo l'adempimento dell'obbligo, perché c'è una «strana convenzione» tra gli istituti superiori e i centri di formazione professionale. Questi alunni vengono affidati direttamente ai centri e transitano con loro anche gli insegnanti per l'attività di sostegno, retribuiti dallo Stato, che vanno a operare in strutture non statali. Ma la cosa peggiore è che all'interno di quelle istituzioni si creano delle classi speciali, solo per disabili. Questa è una prassi che personalmente non condivido e denuncio come palesemente illegittima.

Sussistono comunque altre esperienze: penso alle unità educativo-assistenziali del Veneto ma anche ad alcune realtà locali dell'Emilia Romagna; penso alle scuole Polo della Liguria in cui si concentrano, sia pure con la scusa dell'integrazione, alunni con situazione di particolare gravità in alcune scuole dove si svolgono anche attività di riabilitazione durante l'orario scolastico, con palese violazione del diritto allo studio e con sperpero di denaro pubblico, perché chiaramente gli insegnanti per le attività di sostegno o gli assistenti educativi, pagati per svolgere attività di integrazione scolastica, stanno a girarsi i

pollici in attesa che gli alunni facciano riabilitazione. Penso anche a una vostra esperienza locale, di cui ho acquisito notizia qualche tempo fa ma che non conoscevo in modo dettagliato; sono a conoscenza del fatto che avete ancora delle scuole speciali che sicuramente erano validissime nel momento in cui furono create (1972), ma che oggi sono completamente fuori linea rispetto all'orientamento maturato negli ultimi trent'anni e alla normativa vigente che vuole invece, anche per gli alunni in situazione di gravità, una chiara impostazione d'integrazione nella scuola di territorio, grazie a una rete intrecciata di servizi territoriali che garantiscano la risoluzione dei problemi più gravi. A questo proposito mi permetto di invitare l'amministrazione comunale e provinciale a rivedere l'articolo 4 del vostro accordo di programma che, invece, alle problematiche più gravi dedica proprio un paragrafo in questa logica oggi, ribadisco, secondo me fuori linea.

Non dico nulla in riferimento al terzo punto, che mi pare tutto sommato accettabile, nel senso che la normativa si è orientata in quella direzione. Accenno ai corsi di specializzazione che lasciano fermi i sospetti che avevamo a novembre, in quanto i corsi di specializzazione che sono stati attivati, molti dei quali non erano conformi alle disposizioni legislative, non sono stati monitorati e noi, quindi, ci troviamo in circolo titoli di specializzazione illegittimi.

Penso al decreto del 20 febbraio 2002, che ha avviato i corsi di specializzazione per le scuole di specializzazione secondaria, che sono di dubbio contenuto ma comunque illegittimi sotto il profilo formale, perché non conferiscono il titolo di specializzazione ma danno il titolo di abilitazione all'insegnamento del sostegno, senza che esista una tale classe di concorso: ne deriverà inevitabilmente una situazione di caos a livello burocratico e amministrativo.

Le competenze sull'assistenza di base al personale ausiliario

Quanto alla normativa in atto, devo dire che, a livello amministrativo, abbiamo delle disposizioni eccezionali emanate in questi ultimi anni in continuità con le disposizioni che l'amministrazione della legislatura precedente ci aveva dato. Mi riferisco specificamente alla circolare del Ministero dell'Istruzione del 30 novembre 2001, che ha chiarito finalmente come l'assistenza specifica «di base» agli alunni con disabilità (ad esempio di carattere igienico) sia di competenza dei bidelli, i quali hanno diritto a un corso di formazione e a un premio incentivante di circa cinquecento euro l'anno netti per questo tipo di attività, che comunque si svolge nel normale orario di servizio e non in orario aggiuntivo.

Faccio ancora riferimento alla circolare sulla parità scolastica, che ha chiarito definitivamente che le scuole paritarie debbono lentamente ma inesorabilmente adeguarsi alle strutture delle scuole statali per quanto riguarda, ad esempio, il numero degli alunni per classe e il numero degli alunni in situazione di handicap presenti in ogni classe. Alludo a una recente circolare sulle gite scolastiche, in cui si fa espresso riferimento agli alunni con disabilità, pretendendo che nei contratti con le agenzie si debba tener conto delle loro necessità relative al trasporto e che quindi si debbano procurare dei mezzi attrezzati ad accoglierli.

Mi riferisco a una recentissima circolare del 30 aprile relativa all'assegnazione di fondi alle scuole autonome destinati ai soggetti disabili, in cui si fa espresso riferimento all'opportunità di creare reti di scuole in collegamento, sempre in rete, con gli enti locali e con le realtà associative del territorio, per garantire la costituzione di centri territoriali tali da realizzare la piena qualità del diritto allo studio delle persone con disabilità. Devo



dire che l'esperienza che si sta svolgendo in Veneto in questo senso è decisamente da prendere in considerazione.

Gruppi di lavoro al livello regionale

Mi permetto di invitare quest'amministrazione a far presente al direttore scolastico regionale che sarebbe opportuno creare un GLIP, chiamiamolo così, cioè un gruppo di lavoro interistituzionale a livello regionale, possibilmente con legge regionale, costituito da tutti gli assessori della regione, dal direttore scolastico regionale, dai direttori generali delle ASL, dall'ANCI e dall'UPI regionale. Questo è l'organo politico decisionale che imposta il bilancio, stabilisce i mezzi finanziari e le scelte in materia di politiche di fondo, non solo scolastiche ma anche inerenti all'inserimento lavorativo attuale e futuro; esso è sostenuto da un gruppo tecnico costituito da dirigenti apicali delle varie amministrazioni. Invece, in seguito, bypassando i gruppi di lavoro interistituzionale provinciali che non hanno più un referente territoriale certo, è necessario arrivare a gruppi di lavoro interistituzionali di zona, che possono essere l'autentica espressione delle realtà esistenti su quel territorio e che, nella logica degli accordi dei piani di zona sostenuti da accordi di programma locali (cui possono partecipare anche le singole istituzioni scolastiche autonome), possono impostare le politiche specifiche sul territorio, tali da garantire servizi idonei per una buona qualità dell'integrazione scolastica. Questa mi pare una coerente e necessaria evoluzione di quanto già previsto nella 104/92, alla luce del nuovo quadro istituzionale e normativo.

Il nuovo Osservatorio ministeriale sull'handicap

Ancora in riferimento alle norme, c'è questo decreto sull'Osservatorio di cui abbiamo

avuto notizia proprio nella giornata di oggi. Tutto sommato, io vi parlo come Vicepresidente Nazionale della Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap che, vista l'inattività del Governo in tal senso, aveva già deciso il 21 marzo, e poi ha formalizzato il tutto proprio con una delibera del 20 aprile, di avviare un Osservatorio sull'integrazione scolastica. Adesso arriva questo nuovo Osservatorio: tutto sommato va abbastanza bene per gli aspetti burocratici e per gli aspetti associativi perché sono presenti gli uni e gli altri; mi pare però che manchi completamente la scuola attiva sotto il profilo degli ispettori, dei dirigenti scolastici e delle rappresentanze dei docenti. Quindi, probabilmente, cercheremo di porre rimedio a questo noi, con il nostro Osservatorio, che non vuol essere un antagonista di quello ministeriale ma aspira a porsi in rapporto di dialogo con esso.

Sotto il profilo legislativo, la finanziaria di quest'anno:

- ha pienamente rispettato quello che era l'orientamento legislativo precedente, circa la permanenza del numero fermo di alunni per classe (non più di 20 se si tratta di 2 disabili, non più di 25 se si tratta di 1);
- ha ribadito il principio delle deroghe, che però vanno richieste al Direttore Regionale entro il 10 luglio;
- ha ribadito il principio dell'integrazione scolastica generalizzata.

La legge finanziaria

In questo senso mi pare che la normativa vada bene, anche a livello legislativo. Tuttavia, potremo vedere solo in un secondo momento se queste norme verranno in concreto rispettate e noi della FISH saremo sicuramente pronti al riguardo (nel frattempo invieremo una lettera a tutte le Direzioni Scolastiche Regionali perché rispettino le norme,

pena l'eventuale denuncia alla Procura della Repubblica).

Contributi positivi dagli atti giurisprudenziali

Ritengo opportuno concludere il mio intervento con una nota positiva, parlando degli atti giurisprudenziali. La magistratura, che era di solito considerata il soggetto più arretrato in materia di innovazioni culturali, è quella invece che sta mantenendo fede ai dettami costituzionali. Mi riferisco specificamente alla sentenza della Corte Costituzionale n. 226 del 2001 che, nel ribadire il principio dell'integrazione scolastica, ha precisato, cosa che non faceva la precedente sentenza n. 215 del 1987, che l'integrazione scolastica è l'unico modo per fornire la garanzia del diritto allo studio agli alunni disabili e che va realizzata espressamente nelle classi comuni. Questo è un principio fondamentale in tal senso, ribadito con una sentenza da un Tribunale di Roma il quale ha sancito che per gli alunni con grave disabilità che hanno bisogno, ad esempio, della somministrazione di farmaci o di interventi in caso di crisi, la ASL debba garantire la presenza di un infermiere a scuola per realizzare il loro diritto allo studio. Questa sentenza ha evitato, come era stato proposto dalla ASL, di mandare gli alunni in tali condizioni presso una scuola speciale operante presso la ASL stessa, stabilendo che per gli alunni con disabilità l'unica forma adeguata di scolarizzazione è quella che avviene nelle classi comuni. Quindi, queste due sentenze della Corte Costituzionale del Tribunale di Roma mi sembrano di estremo interesse.

C'è anche una sentenza (n. 245 del 2001) del Consiglio di Stato che ribadisce il principio della qualità dell'integrazione avendo stabilito che, qualora un insegnante per l'attività di sostegno non sia in grado di soddisfare i

bisogni educativi dell'alunno con disabilità, si debbano bypassare tutte le norme sulle graduatorie, pur di garantire all'alunno un insegnante specializzato che sia in grado di rispondere concretamente ai suoi bisogni.

Verificare e valutare la qualità dell'integrazione

Il problema della qualità dell'integrazione ci costringe sempre più frequentemente a riflettere con serietà, primo perché c'è ormai il piano nazionale di valutazione della qualità del servizio scolastico, nel quale attualmente non si fa alcun riferimento alle problematiche dell'integrazione scolastica; secondo, perché nel confronto con i nostri partner europei, se non dimostriamo come sappiamo misurare la qualità dell'integrazione scolastica, saremo sopraffatti dalle loro scuole speciali, che sotto il profilo della qualità e dell'efficienza nella logica dell'educazione separata sono decisamente superiori. Di questo fatto si è reso conto anche il Presidente dell'INVALSI (Istituto per la valutazione del sistema dell'istruzione) che, intervenendo il 21 marzo a un Convegno organizzato dalla FISH, proprio sugli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica, ha ribadito la necessità che il progetto nazionale di valutazione individuati degli appositi indicatori di qualità per l'integrazione che si vadano a integrare con quelli della valutazione di tutto il sistema, pena la svalutazione dello stesso progetto di valutazione della qualità.

Ci troviamo in una situazione ondivaga: per alcuni aspetti siamo decisamente ancorati ai principi del passato e li sviluppiamo, per altri addirittura andiamo ancora più avanti, per altri ancora siamo in una situazione di incertezza e si potrebbe anche retrocedere al livello applicativo, in una situazione di retroguardia; mi riferisco, per intenderci, alla proposta di legge Peretti che, promossa da un

partito di maggioranza attualmente al Governo, propone che gli alunni sordi vadano solo nelle scuole speciali e che siano le scuole speciali a decidere se e quando essi debbano frequentare le scuole comuni. Se il Governo lascerà decadere questa proposta come una proposta di decisa minoranza, allora saremo d'accordo ma, se il Governo dovesse farla propria, la FISH sarà schierata in battaglia contro di esso.

4. Andrea Canevaro

Credo che, nel fare un riferimento al decennio, sia necessario anche cercare di capire come nel corso di esso si sia tenuto conto e se sia stato possibile tener conto di quelle indicazioni europee che sono riassunte nell'espressione *buone prassi*.

Dalle buone prassi alle buone organizzazioni

Innanzitutto bisogna capirsi perché, essendo queste parole abbastanza frequenti anche nel lessico quotidiano, rischiano di essere interpretate con un'ampiezza di significati che non dà loro rigore: si rischia ad esempio di credere che le buone prassi siano le buone azioni, gli esempi positivi, la buona attività lavorativa; certamente sono anche tutto questo, ma con delle conseguenze. Le buone prassi sono le azioni fatte bene che danno luogo a delle *prassi*, cioè producono delle *organizzazioni*. Esse devono essere riproducibili, allargabili, tali da diventare consuete, non episodiche e non devono avere la caratteristica dell'ottima azione con l'impronta dell'eccezionalità. Ben vengano anche le ottime eccezionalità, certamente, ma qui l'indicazione è per le ricadute organizzative stabili.

Ad esempio, il riferimento è quasi dovuto allo sforzo fatto da chi ha ripreso alcune propo-

ste riguardanti l'integrazione e l'apprendimento di soggetti autistici, per vedere come proposte venute da orizzonti diversi possano stare nel nostro contesto, diventare un contributo tecnico culturale di professionalità per l'integrazione. Questa è una buona prassi, nel senso che si fa la prova, la si ritira, la si riorganizza e i risultati vengono messi a disposizione non più solo per proseguire il proprio percorso professionale individuale ma diventano accessibili per tutta la professionalità docente operante nel Paese.

In quale modo la legge 104 ha rappresentato un'anticipazione e poi ha potuto riprendere e integrare lo spirito, le linee, quelle che si chiamano buone prassi? Alcune cose sicuramente sono state fatte in tal senso. Il solo fatto che ci sia un quadro legislativo permette di non procedere unicamente con singoli esempi eccezionali.

Ci sono però anche dei punti deboli e in riferimento a questi il rischio è che anche il resto, sebbene positivo, venga danneggiato: sono proprio le falle che permettono di abbassare la qualità e di non realizzare le buone prassi. Penso di dover mettere a fuoco solo alcuni di questi aspetti.

I punti deboli

Ritengo che un punto debole per le buone prassi, e di conseguenza per la realizzazione della legge 104, sia qualcosa che forse riprende quanto già Nocera ha segnalato e cioè le certezze di competenze professionali (egli le ha definite con altri termini, comunque). Altri Paesi forse hanno anche storie di strutture più robuste delle nostre — penso ad esempio, alla situazione che conosco meglio, quella francese, dove una certa organizzazione dello Stato fa sì che, ci si trovi in Normandia o alle bocche del Rodano, gli uffici hanno non solo identiche prassi di svolgimento del lavoro ma anche lo stesso arredo: lo stesso orologio suona le ore al Nord come al Sud. Non dobbiamo

rincorrere un'organizzazione scolastica che era stata rappresentata attraverso la certezza che alla tal ora, in una classe siciliana come in una classe piemontese, tutti fossero intenti a fare lo stesso esercizio di dettato.

Mancanza di certezze sulle competenze professionali

Però, certamente, sulle qualità e competenze professionali, avere più certezze è indispensabile proprio per la qualità delle buone prassi e della realizzazione della 104. Noi stiamo andando nella strada opposta: l'invenzione professionale individuale; e qualcuno invoca a proposito — ma secondo me più a sproposito che a proposito — il libero mercato e la contrattazione individuale. Penso a cosa emerga nella formazione degli psicologi e nell'invito che viene rivolto tra le righe, ma talvolta anche molto esplicitamente, a ciascuno degli psicologi che sono in formazione, di trovarsi degli elementi di mercato. Questo atteggiamento induce ad affacciarsi sul mercato con delle proposte «seduttive» che possano richiamare attenzione; e questo è esattamente o quasi la linea opposta delle buone prassi. Perché allora ritornerà una situazione che pensavamo di esserci lasciati alle spalle, cioè l'assenza di una professione che assicuri quelle prestazioni ben fatte che rappresentano la base per procedere.

Pervasività del tecnicismo

Ci saranno anche dei professionisti che presumibilmente saranno tutti liberi nell'animo; ma forse essi saranno invece prigionieri di scelte metodologiche o tecniche che riteranno le uniche capaci di garantire loro la qualità. Se anche dovessero avere a che fare con un bambino con una diagnosi di autismo, e avessero una loro interpretazione di ruolo con una certa proposta, si atterrebbero esclusivamente a quella, incapaci di ascoltare le

ragioni e le necessità specifiche. La pervasività di questo modo di apprendere le professioni sta raggiungendo anche il mondo della scuola, e non credo che sia un fenomeno arginabile.

Nel mondo della scuola sussiste la figura dell'insegnante che cerca di conquistare degli elementi aggiuntivi pregevoli a livello individuale: non c'è più un gruppo che, avvalendosi di competenze, cerchi di rinforzare l'immagine dell'istituto ma, più frequentemente, emerge il singolo che cerca di acquisire delle benemerienze tecniche partecipando, comprando. È proprio questo il termine: «comprando».

È chiaro che questa operazione finisce anche con il minacciare il patto educativo scolastico, che si è retto finora su un elemento fondamentale, quello secondo il quale un bambino partecipa a qualcosa che lo impegna con dei diritti e dei doveri.

Trionfo del «supermercato delle professioni»

Se invece trionfa il «fai da te», le conseguenze sono inevitabilmente negative. Io ho parlato, a proposito della proposta Bertagna e per il disegno che ne consegue, di una scuola «supermercato», in cui ognuno può acquisire quello che crede, quello che può, accorgendosi anche che non si può conciliare quello che si crede e quello che si può. Certamente potrà anche fare, come si dice, carte false per acquisire quello che non può, se ritiene che questo sia un percorso individuale. Non è bello che ci sia l'equivoco per cui invece di usare la dizione «percorsi individualizzati», si sia parlato di percorsi «individuali», che non è uno scivolamento solo di natura filologica un po' troppo attenta alle parole ma rappresenta proprio un salto di qualità logica. È un'altra logica e, infatti, il percorso individuale è il «supermercato».

Siamo al supermercato, anche per le professioni, e non sono in grado di dire chi cominci prima. Subentra la difficoltà di capire cosa

si intenda per educatore. È una situazione quantomeno caotica: nel caos ci sarà anche chi ci guadagna qualcosa ma sicuramente ci rimettono le strutture, la fiducia, la possibilità di effettuare buone pratiche.

L'incerto profilo dell'educatore

Di educatori si parla in tutti i modi e in tutti i sensi. Probabilmente però il senso prevalente è il «minor costo»; per cui, se dovessimo sostituire un educatore con personale di riciclo proveniente dagli esuberanti, ce ne sarebbe abbastanza anche da parte delle ferrovie dello Stato. Non c'è più l'obiezione di coscienza così com'era organizzata ma c'è un servizio civile: se costa poco prendiamo anche quello. Diventa un'operazione complicata da gestire, se si apre questa prospettiva in cui non ci sono definizioni di competenze, non ci sono profili professionali.

Questo è stato un grave ritardo di cui abbiamo colpa, nel senso che noi questa situazione l'avevamo vista e avevamo anche provato a porvi rimedio ma, evidentemente, non siamo stati abbastanza efficaci anche a causa della complicazione che crea alla buona riuscita della legge 104 questo mercato-supermercato delle professioni e delle competenze che ci sono, non ci sono, sono a progetto. Anche questa è una cosa che funziona fino a un certo punto: pensare che le integrazioni siano ancorate alla possibilità di racimolare risorse necessarie, legate al progetto che ha delle risorse. È limitato: finito il progetto le risorse spariscono, e forse sparisce anche quella qualità che deve essere invece buona prassi: questo è il punto debole. Nel punto debole ci sta benissimo ciò che è stato detto a proposito degli insegnanti specializzati per il sostegno che fluttuano; non si sa ancora esattamente quale sia il percorso. Ed è cosa nota e risaputa che, in queste situazioni, è umanamente comprensibile che il sostegno diventi una transi-

zione verso il ruolo. Quindi, una forma impropria di reclutamento.

Utilizzo improprio di personale e di strutture

Fa parte delle buone prassi cercare di arginare tutti gli usi impropri di personale e di strutture. Gli usi impropri sono esattamente il contrario delle buone prassi. L'attenzione a dove si fanno le cose, quando si fanno le cose, con chi si fanno le cose. Queste sono le buone prassi. Stiamo dirigendoci verso qualche cosa che rappresenta un forte sabotaggio delle buone prassi. Abbiamo però qualche speranza naturalmente, perché essendo le buone prassi un'indicazione europea, la speranza è proprio quella che anche qui, come in altre situazioni, l'Europa aiuti. Quelle situazioni che un po' presuntuosamente abbiamo definito «arretrate» perché non realizzavano l'integrazione come la pensiamo noi ci possono invece aiutare a mettere più ordine nelle nostre cose, a fare più attenzione alle qualità e alle competenze.

DARIO IANES: Ringrazio Andrea Canevaro, in particolare per due spunti tra i tanti che ci ha dato. Uno è sull'elaborazione continua che devono avere le buone prassi anche nel contesto locale, lo sforzo di costruire partendo da alcune specificità tecniche che possono aver portato a dei percorsi separati, la necessità di cominciare a costruire qualcosa che avvicini sempre di più a un'integrazione realizzata concretamente, anche se con difficoltà. Questo credo vada nella direzione proprio della buona prassi che continua ad avvicinarsi il più possibile. Altra questione importante è quella dei profili professionali, del quadro generale delle professioni di aiuto, in particolare quella degli insegnanti. È abbastanza strano che, se un giovane manifesta il desiderio di diventare insegnante nel nostro Paese, noi non sappiamo indicargli

con chiarezza quali studi universitari dovrà fare. Credo che questa sia una forma di scarso investimento quanto meno di attenzione, oltre che di chiarezza rispetto a chi dovrà occuparsi della formazione delle prossime generazioni.

Permettetemi questa piccola finestrella personale: ricordo quando, ai tempi della scuola media, ci hanno fatto l'orientamento; chi andava male a scuola veniva orientato se maschio verso la formazione professionale, se femmina verso le magistrali. Credo che questo sia segno di scarsa attenzione nei confronti degli studenti.

5. Raffaele Iosa

Essere ex non è sempre una malattia!

Io vorrei parlarvi di questo decennio di integrazione scolastica dal punto di vista dell'aula, da una prospettiva interna alla scuola. Da come io ho percepito quello che mi sembra sia accaduto nella vita quotidiana delle scuole, per provare a immaginare come potrebbe essere il prossimo decennio. Alcuni segnali mi fanno temere che forse vi darò una lettura del prossimo decennio con gli occhi della nostalgia piuttosto che con quelli della speranza; speriamo di no, comunque.

Mi sono appuntato sette pensieri che ora vi comunico.

L'esperienza di comunità fa crescere tutti

Primo pensiero. Io continuo a ripeterlo da un po' di tempo. Dovremmo avere una percezione realistica di quello che accade e che potrei definire in questo modo: «Nonostante tutto, il miracolo continua». Nonostante tutto, cioè, noi dentro le scuole non abbiamo segnali che, in relazione all'integrazione delle diversità, ci sia una tendenza al rifiuto. Anzi, sono dell'idea che in questi ultimi trent'anni

si siano registrati progressi, quasi come se l'integrazione venisse considerata «cosa normale della scuola».

Insomma, a mio avviso si sono sommate due questioni di grande valore sociale prima ancora che pedagogico, dalle quali è nato questo miracolo: l'idea che l'integrazione faccia bene alle persone disabili, ma anche la consapevolezza che l'integrazione fa bene a tutti. Senza di loro noi staremmo peggio. È presente, diffusa, sentita l'idea che in un qualche modo lo stare tra diversi, il convivere in un'esperienza di comunità ci faccia crescere tutti; questa idea costituisce davvero una ricchezza di cui la scuola italiana, con tutti i suoi problemi, deve andare orgogliosa.

Ma parlo di miracolo perché in realtà il mondo, l'esterno parla oggi linguaggi diversi. La fortuna di quando, negli anni Settanta, è accaduto ciò, stava nel fatto che questo «miracolo» faceva parte dell'intero processo sociale, non riguardava solamente la scuola. Riguardava l'idea di una società possibile nella quale le differenze avessero diritto di parola, diritto di pensiero, diritto di movimento, diritto, se possibile, alla felicità. Ebbene, io faccio riferimento a quest'idea del miracolo (uso naturalmente il concetto di miracolo come normalità) perché sono colpito perfino dal fatto che continui.

Noi non abbiamo segnali neppure in questo Governo, almeno in riferimento alle parole dette finora, di un'idea di regressione. Devo anche dirvi che, naturalmente, è più facile in genere, in convegni di questo tipo, fare l'elenco delle cose che non vanno senza partire da almeno alcuni aspetti da condividere insieme. Lasciatemi dire almeno questo: in questi trent'anni siamo diventati tutti migliori. Se la dobbiamo vedere retrospettivamente, la problematica dell'integrazione della disabilità ha insegnato molto, senza non possiamo stare. Ma dietro a questo, appunto, c'era uno scenario dei diritti, dei diritti in genere, non



solamente quelli scolastici, che si reggevano l'un l'altro.

Rischi di scelte individualistiche

Secondo pensiero. Vedo quattro o cinque questioni che rendono questo miracolo rischioso. La prima, di tipo oggettivo, che va ammessa tra di noi, è che in questo decennio è enormemente aumentata la complessità sociale: è talmente aumentata che secondo me perfino la definizione di disabilità, rispetto al 1992, è stata messa in discussione e che all'interno della scuola il problema di chi ci dà problemi (chiedo scusa il gioco di parole) non sia più tanto catalogabile nella sola categoria della legge 104, ma in tantissime altre categorie alle quali molto spesso si fa riferimento con termini, dizioni, certificazioni o altro che ci creano confusione: cittadino extracomunitario, stato di disagio, sofferenza, dislessia, complessità, ecc.

Ma vorrei sottolineare altri aspetti problematici che intravedo all'orizzonte. Ho l'impressione che questo Paese, che in qualche modo aveva una tradizione familiare nei confronti della scuola (mi verrebbe da dire, in alcuni casi, familistica), stia invece, per la grande modificazione della famiglia e della società italiana, diventando un luogo di fortissimi individualismi. Non casualmente mi ha colpito questa storia dell'anticipo dell'iscrizione in prima elementare. Perché questa frenesia di far iniziare prima il percorso scolastico a qualche bambino che, fra l'altro, non possiede particolari doti? Perché quest'idea di una scuola «supermercato», come la chiamava prima Canevaro? Perché immaginare un rapporto tra la scuola, le esperienze di apprendimento, il percorso scolastico come fatto individuale e non come fatto di comunità? Perché sostituire l'individualismo della scuola «usa-e-getta» a quell'idea che la scuola sia un luogo dove invece, per effetto di un patto

educativo (ancora Canevaro lo chiamava così prima), si sia quasi «felicitemente costretti» a convivere due, tre, o cinque anni tutti insieme, come esperienza di comunità dove tutti danno a tutti?

Siamo davanti a due idee ben diverse di educazione. Nella complessità attuale, queste idee obbligano a ridiscutere «l'identità della scuola» e il «perché si insegna». Ebbene, nel miracolo di cui parlavo prima domina l'idea di comunità e l'integrazione scolastica è possibile, mentre nell'idea precocistica si iniziano a porre le crepe di una nuova separazione.

La diversità: tema comune a tutti i professionisti

Terzo pensiero. La scuola è uno dei pochi posti dove attualmente si riesce a stare insieme tra diversi, maschi, femmine, grassi, magri, brutti, storti, ecc., ed è anche un luogo nel quale lo stare insieme tra diversi è fonte di orgoglio. Sento quindi la necessità di pensare a una scuola che oggi abbia capacità «antagoniste» e comunque «avanzate» rispetto a un modello omologante o selezionante o un'idea individualistica della scuola, anche se sono consapevole del fatto che questo è faticoso. Costa fatica perché le sirene culturali, le sirene della società, le sirene ad esempio degli zainetti «Invicta» tutti uguali, determinano degli effetti patologici dentro la scuola: basti citare, a titolo esemplificativo, l'aumento in tutto il sistema scolastico della nevrosi da quantità. La cosiddetta «fotocopia pedagogica» (chi mi ha già sentito parlare sa che il mio grande nemico è il fotocopiatore, cioè questi zaini dei bambini pieni di quadernoni, tutti pieni di fotocopie A4, di schede uguali per tutti) non può non farci riflettere sul fatto che, paradossalmente, il miglioramento della tecnologia della scuola sta determinando l'aumento dell'omologazione degli apprendimenti. Questo sta provocando un aumento dei

problemi relativi alla capacità di accogliere le differenze, o la tendenza a voler intervenire su queste come «patologie», piuttosto che come ricchezze. Da questo: troppo sostegno come «uscita dalla classe», piuttosto che come «sostegno alla classe». In questo quadro complesso, vorrei infatti contestualizzare la questione degli insegnanti. Devo dire con molta onestà che forse dovremmo farci una critica un po' più severa di quella che abbiamo fatto fino adesso. Perché il decennio conclusosi, purtroppo, è stato un decennio nel quale si è pensato di risolvere il problema della diversità con la logica del «+1». Quando c'era un problema per risolverlo serviva uno di più. Che fosse di sostegno, o fosse girato da qualche altra parte, ma l'uno di più salvava. E voi non sapete quanta sofferenza in questi dieci anni, anche un po' prima, per un problema meramente quantitativo. Naturalmente è vero che il problema della scuola davanti alla complessità è quantitativo (non ho alcuna intenzione di fare l'apologia dei tagli sugli organici), ma dobbiamo ammettere che aver permesso, ad esempio, che in un intero decennio non si sia risolta la questione della formazione iniziale degli insegnanti di sostegno (che in realtà è un pretesto per entrare nei ruoli e quindi l'alibi giusto per un mercato vergognoso di una formazione che costa più che laurearsi per avere un posto che ti serve per il transito) è già il segno di qualcosa che non va. Ma il non aver scavato fino in fondo (questo è il problema della politica) sulla formazione complessiva di tutti gli insegnanti, all'interno della quale la diversità è un tema che deve essere comune prima ancora che degli specialisti, scatena inevitabilmente il territorio della delega, piuttosto che il territorio della corresponsabilità. Non è un caso, che da alcune ricerche che abbiamo fatto, viene fuori che è sugli insegnanti di sostegno la spia vera delle cose che sto dicendo. Il primo problema dell'integrazione dei disabili a scuo-

la riguarda il tempo nel quale un insegnante di sostegno sta nella stessa scuola, da cui deriva, come corollario, il problema dell'integrazione dell'insegnante. Voi capite che se una persona sta un anno nella scuola Pascoli, l'anno dopo nella scuola Verdi, l'anno dopo nella scuola Rossi, cioè come tappabuchi, il primo problema di disintegrazione è il suo. Perché ha dominato un modello più sindacale-impiegatizio che un modello professionale al riguardo? Ce lo dobbiamo chiedere con gli occhi della rabbia, se volete, di non essere riusciti a realizzare nel presente un ideale che auspico possa concretizzarsi nel futuro. Poiché io credo che i sistemi formativi nel prossimo decennio, quale che sia il Governo, avranno sempre di più la diversità come normalità, perché questo è il futuro dei sistemi scolastici! Non quello di omologare o di operare secondo criteri selettivi, perché questo implicherebbe la morte dei sistemi scolastici pubblici, vorrebbe dire solo la privatizzazione della formazione, quando invece l'esistenza di un sistema pubblico si deve reggere sulla diversità: quindi dobbiamo aumentare la formazione di tutti.

La strategia pedagogica contro la medicalizzazione

Quarto pensiero. Abbiamo assistito in questo decennio a una violentissima medicalizzazione dell'esistenza. Lo vorrei dire quasi in uno slogan: probabilmente noi negli anni Settanta leggevamo troppo Freud, oggi si danno troppi Prozac. Siamo passati cioè da un'interpretazione forse troppo sociale di tutto ciò che era la differenza al mito del cromosoma, al mito della pillola, al mito di quel farmaco attraverso il quale tutti i mali scompaiono. Ebbene, sta aumentando il rischio che il rapporto tra l'insegnante e il mondo medico diventi quel tipico rapporto che spezzetta la persona piuttosto che fornirne un'interpreta-

zione olistica, e cioè la domanda classica che si fa al dottore diventi: «Dottore, cos'ha?», piuttosto che provare a lavorare insieme e dire: «Dottore, chi è?». Naturalmente, sento in questo un processo economicamente molto potente che coinvolge anche gli interessi delle case farmaceutiche, che contano molto di più delle istituzioni scolastiche: dietro non c'è solo il mondo dell'Accademia. Allora io sono dell'idea che in questo noi dovremmo avere maggiore coraggio. Mario Tortello diceva: «Riprendiamoci la pedagogia», come per dire che l'evento educativo fa parte strategicamente del progetto di vita della persona. Questo vuol dire anche una diminuzione dell'ancillarità che, spesso, ha l'approccio pedagogico rispetto a quello medico, e forse anche la necessità di fare una critica. Io sarei ancora più cattivo di Andrea Canevaro che prima ha parlato degli psicologi e della ricerca di un mercato; io sento che stiamo assistendo a una patogenesi del mondo medico, cioè ci si inventa le malattie pur di avere clientela. Esempio emblematico è quello della ADHD [disturbo da deficit di attenzione/iperattività, ndr], la sindrome della tremarella dietro la quale c'è un farmaco che guarisce tutti i problemi delle persone nervose (ne trovassero uno per me!).

L'autonomia della scuola in funzione della qualità della scuola

Quinto pensiero. Un altro aspetto, questo positivo, su cui vorrei richiamare la vostra attenzione è il seguente: io ho assistito, molto più di quanto potessimo pensare, a una grande evoluzione delle didattiche delle tecnologie in questo decennio, la cui dimensione è difficilmente definibile verbalmente. Girando, raccogliendo elementi, costruendo con la BDP (ora INDIRE) questo sito che abbiamo provato a fare quando eravamo un Osservatorio serio allo scopo di mettere in circuito le «buone prassi» (come la chiama Andrea Ca-

nevaro), abbiamo scoperto che sono molte di più del pensiero le scuole nelle quali, ad esempio, gli insegnanti producono autonomamente software, non comperano software. Dove, ad esempio, il rapporto tra didattica, apprendimento individualizzato, tecnologie o altro, ha degli elementi interessanti. Ma qual è il punto? Il punto è che non sono sistema, non sono buone prassi, sono buoni esempi, buoni casi. Devo riconoscere che c'è stato un passo in avanti sulla qualità didattica individuale e che essa non è diventata processo collettivo. Uno dei tentativi che noi avevamo cercato di fare era stato quello di socializzare il più possibile l'esperienza d'integrazione sapendo che non esiste, per fortuna, un unico luogo della verità didattica, ma tante piccole verità che, se si mettono in rapporto dialogico, rendono possibile a ognuno di noi trovare se non altro la strategia più ergonomica; non si capisce allora perché si debba fare più fatica di quanto valga la pena, socializzando i percorsi. Questa è la ragione per cui, ad esempio, quando è nata l'autonomia noi abbiamo sperato (devo dire che questa speranza non è oggi altrettanto forte) che, rompendo i vincoli burocratici verticali, dando forza e libertà alle scuole, fosse possibile smettere di emettere circolari dall'alto e di far circolare i percorsi e le esperienze. Le abbiamo provate tutte, ad esempio ridimensionando i provveditorati (che, come vedete, invece ritornano), cercando di smetterla con il ricatto delle scuole che mandano progetti solo per chiedere soldi, generalmente gonfiando i loro bisogni, piuttosto che dire chiaramente alle scuole di arrangiarsi dopo aver preso i soldi. E allo stesso modo sulla gestione degli organici, piuttosto che nella logica dell'organico funzionale, «queste sono le risorse, trova tu le strategie», ancora ritorna il motivo del supermercato, del posto in più, del posto in meno; cioè la tipica logica lineare di potere. Ebbene, l'idea di pensare a una scuola più capace di risolvere all'interno

le sue competenze con maggior indipendenza ci attraeva e ci attrae molto. Non abbiamo avuto però l'impressione che in questi tre anni di autonomia siano state intraprese tutte le azioni necessarie perché l'autonomia si sviluppasse, quindi non è colpa della scuola se l'autonomia non ha migliorato l'integrazione.

Riprendere la logica della concertazione

Sesto pensiero. E vengo al punto che in qualche modo mi inquieta di più. Noi avevamo una legge molto buona, la 328 di due anni fa, che doveva diventare per noi la cornice entro cui reinserire tutto il tema dell'integrazione nei rapporti con gli altri soggetti.

Questo è il tema che mi preoccupa di più per le seguenti motivazioni. Poiché sono convinto che nella vita di un disabile il problema non sia certamente solo la scuola ma anche l'esistenza concreta, l'autonomia nella città, i rapporti con i soggetti della sua esperienza di vita, la terapia, il lavoro. Guai a noi, quando ognuno di questi punti di vista agisce in un modo separato! Ma questo «guai a noi» mi fa dire che la sorpresa di questo decennio è che quello che maggiormente è fallito o è in crisi non è la singola aula, non è il singolo intervento terapeutico, non è il singolo intervento lavorativo, ma l'integrazione di questi in una logica comune. Siamo cioè davanti al paradosso di un enorme spreco di leggi e di norme. Quando in un Paese si emanano troppe norme vuol dire che qualcosa non funziona nel corpo normativo antecedente. Insomma, il problema che io sento di più è la crisi dell'«integrazione dell'integrazione», cioè l'integrazione tra i diversi soggetti. Io sono dell'idea (lo dico con convinzione in una provincia, in una città nella quale invece il tema del sistema integrato e della collaborazione tra enti è uno dei punti principali dell'impegno) che sia necessario fare in modo che questi temi tornino a essere in comune. Utilizzo que-

sta parola sia nel senso dell'avverbio che della sostanza e cioè della necessità che i piani di zona, gli interventi tra i diversi soggetti siano caratterizzati da un'essenza ideale. Questa è quella che io non sento. Reputo corretto che noi operatori scolastici, l'ente locale da una parte e il settore sanitario dall'altra, comprendiamo che è inevitabile lavorare in stretta collaborazione e che allora fare patti territoriali e accordi di programma orizzontali, alla pari, è nell'interesse di ognuna delle amministrazioni, perché ottimizza e migliora il proprio esercizio. Noi siamo ancora invece molto spesso limitati da sentimenti di gelosia delle competenze.

Io vengo da un contesto nel quale la Regione dove lavoro (l'Emilia Romagna), assegna dei finanziamenti, il Ministero dà dei finanziamenti, ma la mano sinistra non sa quello che dà la mano destra, perché può accadere che la medesima scuola chieda lo stesso computer alla Regione e al Ministero. Probabilmente il problema vero non è tanto chiedere i finanziamenti, ma che ai due soggetti che li danno piace tanto decidere individualmente chi siano i destinatari, piuttosto che trovare un terreno comune: è dunque inevitabile lo spreco!

Pensare all'altro ente, all'altro soggetto come partner necessario mi pare sia un elemento fondativo di un'idea molto importante, ovvero che la modifica della Costituzione ci aveva posto quella della sussidiarietà orizzontale. L'autogoverno dei processi dovrebbe partire dal basso. Io sono molto soddisfatto del contenuto dell'ultima circolare del 30 aprile emanata dalla Direzione del territorio per quanto riguarda la disabilità. Oggi c'è questo nuovo Osservatorio che potrebbe avere un'altra idea rispetto alle indicazioni del 30 aprile, che vede le scuole autonome titolari degli Accordi di Programma e non più i Provveditorati. Naturalmente, voi capite che potrebbe anche essere una grida manzoniana: la singola scuola non è in grado neppure di gestire gli



organici, come potrebbe fare un accordo? Ma noi dobbiamo avere un atteggiamento ottimista e pensare che solo i soggetti concreti, gli insegnanti, gli operatori, i servizi locali, i soggetti che agiscono concretamente con l'individuo possono essere in grado di fare un progetto di vita se hanno titolarità di decisione, non se poi devono chiedere a qualcun altro conferme sull'utilità delle loro decisioni.

I rischi del «conservatorismo compassionevole»

Settimo pensiero. Io non vorrei guardare al futuro con gli occhi della nostalgia, dicevo all'inizio. Sento aleggiare il conservatorismo compassionevole ormai come un atteggiamento che si insinua un po' dappertutto. Cioè l'idea che, in fondo, questa società che cerca di garantire a tutti delle opportunità non ce la faccia a soddisfare le aspettative generali. E che forse si addice, a chi fa più fatica, a chi è più lento, piuttosto che pensare a dei percorsi suoi personali, la pietà di dire: «Basta che tu faccia quello che puoi» o come si dice dalle mie parti: «Sangue dal muro non se ne cava». Questo è il terreno della qualità pelosa, che sta emergendo, non ancora in un modo eclatante con delle norme, ma ad esempio con le nuove curve fiscali! Il modo con cui si produce *welfare* determina poi contenuti concreti: se ci saranno meno soldi per lo stato assistenziale ciò determinerà meno servizi, meno scuola, meno ospedali, meno strutture. Mi preoccupa il fatto che quel miracolo al quale pensavamo, e cioè una società concretamente più amichevole per tutti, possa essere pensata come una società competitiva per chi ce la fa e, per chi non ce la fa... fortunatamente ci restano un po' di briciole della nostra carità, perché in fondo siamo buoni.

Insomma: il miracolo della nostra normalità italiana non è dato per sempre. Abbiamo ancora molto da lavorare.

DARIO IANES: ringrazio Raffaele Iosa per il suo intervento appassionato e mi associo al suo auspicio che le diversità diventino la normalità nei sistemi formativi. Anche se credo che la recente ipotesi di dividere i maschi dalle femmine nelle scuole non vada in quella direzione, speriamo che sia la solita boutade di qualche politico che vuole emulare George W. Bush. Io lo ringrazierei, a titolo personale e collettivo, anche per il lavoro che ha fatto coordinando l'attività dell'Osservatorio in questo periodo di tempo.

6. Massimo Nutini

Inizierò facendo quello che mi ero ripromesso di non fare: parlare di pedagogia. Premetto che mi ero preparato un intervento a carattere prettamente normativo, identificando il mio principale interlocutore nell'Avv. Nocera con il quale mi sarebbe piaciuto e mi piacerà, perché più sinteticamente lo farò, confrontarmi su alcuni problemi aperti, che io vedo dal punto di vista degli enti locali e lui vede dal punto di vista della scuola.

Nuovo impulso alla sperimentazione didattica

Il fatto è che, in vista di questo incontro, mi sono messo a rileggere, tra l'altro, la legge 517 del 1977 e non mi sono soffermato sull'integrazione scolastica. L'attenzione mi è caduta su quell'articolo che, credo per la prima volta, ha regolamentato il fatto che le scuole ove si sperimenta la non utilizzazione di libri di testo avrebbero potuto, e possono ancora oggi, richiedere al Comune la somma corrispondente al numero dei libri che il Comune avrebbe dovuto acquistare per gli alunni. Io ho lavorato tanto in un Comune piccolo, con 200 alunni, ma da alcuni anni sono a Prato, dove ci sono complessivamente 25.000 alun-

ni. Non c'è una classe che abbia chiesto questa cosa; allora ho chiesto a chi ci lavora da qualche anno se si ricordava se qualcuno avesse chiesto l'applicazione di questa norma! Volevo togliermi la curiosità di sapere se, almeno anni addietro, qualcuno si fosse avvalso di questa norma.

Non volevo parlare di didattica, ma non riesco a non lanciare qualche stimolo, anche perché ho avuto amici insegnanti che la prima cosa che ti facevano vedere quando andavi a casa loro, a trovarli (perché finalmente si poteva stare un'ora insieme o perché magari erano cominciate le vacanze), era il libro o i libri che avevano costruito quell'anno insieme ai bambini della scuola, perché erano orgogliosissimi di non aver adottato alcun libro di testo e di aver costruito dei libri insieme ai loro ragazzi. Alcuni ne facevano tanti: ricordo un amico che li faceva grandi e usava preferibilmente la carta gialla e questi libri erano tutti colorati, rilegati molto artigianalmente, con tante cose ritagliate da qualsiasi cosa, con tante storie vere e inventate. In altre scuole se ne faceva magari uno solo, più grande, più corposo.

È una storia di oltre dieci anni fa. Una scuola aveva vinto il concorso de «Il Corriere dei piccoli» intitolato «Disegna un giardino fantastico». Il premio consisteva in mille bulbi di tulipani, che sarebbero stati inviati all'inizio dell'anno scolastico successivo da una ditta olandese. E fu così che, per quell'anno scolastico, tutte le materie furono svolte attorno ai tulipani. I bulbi arrivarono un po' in ritardo (mi pare a metà dicembre) e, data l'urgenza di interrarli, per quell'anno si rinunciò anche a parte delle vacanze di Natale. Insegnanti, ragazzi e genitori erano tutti intenti a zappare attorno alla scuola, a sistemare i bulbi secondo una disposizione geometrica discussa e decisa nelle settimane precedenti! Si utilizzavano grandi righelli e si face-

vano complicati calcoli attorno alle aiuole (matematica e geometria). E poi le osservazioni scientifiche e le esperienze di coltivazione in aula con l'idrocoltura (scienze). La mitologia del tulipano e di altri fiori: iris a narciso in varie epoche (storia). L'Olanda, l'Europa e confronti con altre regioni (geografia). E i testi, tanti testi (italiano). Insomma, il tulipano fu studiato proprio sotto tutti i punti di vista! Alla fine dell'anno era nato il libro dei tulipani! E questo era il loro libro di testo.

Siccome siamo tra amici, io vorrei chiedervi se i problemi che a volte rileviamo in relazione a un certo decadimento della sperimentazione, e della qualità stessa delle relazioni tutte che si costruiscono nella scuola (che tanto incidono anche sulla qualità dell'integrazione degli alunni diversamente abili), siano nati dopo le ultime elezioni o se erano preesistenti. Vorrei domandare se il nostro livello di attenzione in relazione alla manutenzione, alla documentazione e alla circolazione delle buone prassi non fosse già calato. Vorrei sapere se la stessa riforma dei cicli del governo precedente non fosse già una vuota architettura a causa dei continui *aggiustamenti* per accontentare tutti: l'anima *popolare* e quella *aristocratica*, come le chiama Maragliano; la tensione utopistica e quella impiegatizia; le pressioni clericali e quelle confindustriali...

Attenzione per le architetture o per la progettualità?

I dieci anni che ci separano dalla 104 sono pur sempre dieci anni che devono essere inseriti in un contesto più ampio che ha condizionato, e condiziona, le vicende dell'integrazione scolastica. L'attenzione per le architetture ha forse sacrificato, e in questo mi ricollego a quello che è stato detto prima, l'attenzione per la progettualità che viene dagli insegnanti e dalla scuola come comunità educante, come si diceva una volta. Anche perché, solo



per fare un esempio, il problema del ragazzo che arriva, che può avere delle specifiche necessità sia, come dovrebbe essere, un problema di tutti, in particolare di tutto il plesso. Che cos'è una comunità se non un luogo fisico di persone che si ritrovano quotidianamente in uno stesso contesto materiale e istituzionale? Come si risponde ai ragazzi, e non penso solo a quelli in situazione di handicap, che hanno bisogno di un qualcosa di più della singola classe, della singola aula? Che hanno bisogno di muoversi, di spaziare, di vivere una loro simpatia con un insegnante di un'altra classe, con un bidello, con un singolo ragazzino? Come ci si organizza per farsi carico di queste esigenze?

Ma, venendo al tema della Tavola rotonda e rientrando nel mio ruolo di rappresentante degli enti locali, credo che tre cose debbano essere dette, innanzitutto, dal punto di vista dei Comuni.

Principi di sussidiarietà, differenziazione, adeguatezza

La prima è che noi crediamo che sia molto importante proseguire sulla strada della sussidiarietà, intesa come alleggerimento del centralismo e della burocrazia statale e come riconciliazione dei cittadini con i servizi pubblici, che dovranno avere sempre una maggiore qualità ed essere gestiti ai livelli più vicini ai soggetti sociali. Crediamo che una maggiore autonomia e, quindi, una maggiore responsabilità possano aiutare a superare la crisi che, non di rado, rende ancora oggi la cosa pubblica inefficiente, ostile e pesante. Solo localmente conosciamo *quel bambino*, noi perché è nostro cittadino, voi perché è vostro alunno, ne parliamo insieme e vediamo che cosa si possa fare meglio e tutto ciò è sicuramente positivo.

La seconda precisazione è che ci devono essere principi fondamentali e livelli minimi

essenziali delle prestazioni, garantiti su tutto il territorio nazionale. La stessa legge 104/92 è una legge di principi che definisce livelli di assistenza, d'integrazione sociale e di diritti che devono essere assicurati, ovunque, alle persone in situazione di handicap. I livelli essenziali e i principi devono essere nazionali e sovranazionali. Sarebbe molto pericoloso spostare la potestà legislativa, in relazione a questi poteri, a livello regionale. Si aprirebbe la strada sia a forti differenziazioni tra regione e regione, sia a un nuovo centralismo burocratico che, dal livello regionale invece che da quello statale, ostacolerebbe la crescita sia delle autonomie locali che delle autonomie scolastiche. Anche in relazione alle sedi più opportune per la ridefinizione degli accordi di programma ex art. 23, comma 1, lett. a, della 104, il problema non è quello di trovare la sede «gerarchicamente» competente ma l'applicazione dei principi costituzionali di sussidiarietà, differenziazione e adeguatezza e il rigoroso rispetto delle autonomie scolastiche e locali.

La terza osservazione è la seguente. Sullo specifico dell'integrazione scolastica degli alunni disabili deve essere detto che, come enti locali, siamo convinti non solo del grande valore civile di tale scelta, ma anche dei vantaggi che ne derivano, nei rapporti tra i compagni di classe e oltre la classe, sia dall'instaurarsi di semplici e informali relazioni d'aiuto, sia nella facilitazione dell'apprendimento e nell'arricchimento dei contenuti, per tutti e non solo per qualcuno. Quale missione educativa possiamo oggi immaginare insieme, senza valorizzare le diversità e senza favorire le libertà di ciascuno nell'apprendimento? Non di rado (specie in quest'aula di Consiglio Comunale) si sente parlare di tornare a valorizzare l'educazione civica. Quale modo migliore? Solo in un simile contesto la scuola dell'autonomia, della flessibilità e dell'individualizzazione degli interventi può accompa-

gnare meglio la crescita e la formazione civica di ciascuno.

Ogni volta che si presenta un nuovo e diverso problema, e ciò accade molto spesso nella realtà sociale e individuale, dobbiamo imparare a vederlo come un'occasione per ridefinire le relazioni tra tutti i soggetti istituzionali interessati. Una specie di verifica per vedere se gli strumenti che ci siamo dati funzionano, forniscono risultati adeguati, oppure devono essere rimessi in discussione. E ogni volta che si trova una nuova soluzione, la si deve studiare e documentare per renderla, come diceva Canevaro, riproducibile, allargabile, consueta e non episodica. Le buone prassi, insomma, non sono solo quelle didattiche, ma anche quelle delle relazioni istituzionali.

Nel capire i nuovi ruoli che ci sono stati affidati (come scuole e enti locali), e per i quali dobbiamo saper rispondere e saperci assumere le conseguenti responsabilità, io credo che gli enti locali siano molto indietro, più indietro della scuola. Vado in giro a incontrare gli enti locali e capisco che quelle parole che sono scritte negli artt. 137, 138 e 139 del decreto legislativo 112/98, che diventerà completamente operativo dal 1° settembre 2002, non sono stati compresi appieno. Spesso si è solo coscienti, e erroneamente preoccupati, delle nuove competenze amministrative nei confronti delle scuole non statali, ma non si sono capite completamente le potenzialità delle nuove attribuzioni di funzioni e compiti. Chi si è reso conto, ad esempio, che i fondi iscritti al bilancio dello Stato ai capp. 7350, 7450 e 7550, finalizzati alle «spese per attrezzature tecniche, sussidi didattici e ogni altro ausilio tecnico per l'integrazione scolastica della persona disabile», transiteranno dai Comuni, invece che dai disciolti Provveditorati? È urgente che i Comuni capiscano che le nuove responsabilità relative ai piani di utilizzazione degli edifici, ai piani di ridimensionamento delle istituzioni scolastiche, all'or-

ganizzazione delle reti, ecc. implicano anche una relazione nuova e diversa con le scuole dell'autonomia.

Non si è compreso totalmente, inoltre, il valore dell'idea del «Progetto di vita», che vuol dire pensare a quel minore che diventerà adulto e dovrà assumersi le proprie responsabilità, sia pure rapportate alla presenza di deficit e di compromissioni ma che, come ogni individuo, ha il diritto-dovere di crescere.

Infine bisogna, e questo tutti insieme, credere di più nel rapporto tra scuola e famiglia: può portare grandi vantaggi alla crescita di tutti e aiutare tutti i soggetti in campo a rivedere i propri punti di vista.

Interventi sull'edilizia scolastica

Negli enti locali, non solo dobbiamo crescere in relazione a queste responsabilità, ma dobbiamo ancora completare una serie di competenze che ci sono state attribuite. Prima di tutto, è bene dirlo, occorre effettuare gli interventi sull'edilizia scolastica e sull'abbattimento delle barriere architettoniche. È uscita in questi giorni un'indagine svolta recentemente dal Ministero dell'Istruzione sulla situazione dell'edilizia scolastica, da cui è emerso come esistano ancora barriere architettoniche nel 70% degli edifici nazionali: quindi c'è ancora tanto da lavorare. L'unico dato che posso evidenziare è che siamo riusciti quasi ovunque a realizzare abbattimenti, non dico a Prato (dove siamo messi un po' meglio) ma, parlando a livello nazionale, nel piano dove arriva il bambino e abbiamo lasciato in sospeso altri piani, liberando quindi la possibilità di circolazione dell'alunno con problemi di deambulazione, magari su un piano, ma mantenendo la necessità di ulteriori interventi. Mentre su altri dati, sempre relativi agli edifici (messa a norma degli impianti, certificato prevenzione incendi, ecc.), risulta che il Centro-Nord è messo meglio, sulle barriere archi-



tettoniche, tutto sommato, questo non sembra. Bisogna dire a questo punto che, dal 1996 in poi, non è stata finanziata, quest'anno, la legge sull'edilizia scolastica n. 23/96. Per la prima volta nel bilancio dell'anno 2002 e anche 2003 non ci sono soldi per la qualificazione degli edifici scolastici.

L'assistenza di base

Devo dire che qualche problema c'è stato sull'assistenza di base e sull'assistenza specialistica. Mi piacerebbe e mi piacerà parlare anche con Salvatore Nocera di questa questione perché, mentre abbiamo ormai capito che l'assistenza di base, intesa come igiene personale, uso dei bagni, assistenza durante il pranzo, ecc. compete al collaboratore scolastico, qualche problema rimane sulla cosiddetta assistenza specialistica.

Prima di addentrarmi nella questione, però, riterrei utile una breve digressione sull'obbligatorietà per il collaboratore scolastico della mansione «assistenza di base». Tale parentesi risulta necessaria, in quanto pare che un sindacato minore continuerebbe a mettere in discussione l'esigibilità di tale mansione.

Come sapete il contratto di lavoro del comparto scuola, nel suo testo vigente, riporta all'interno del profilo del collaboratore scolastico le seguenti parole: «Vanno comunque garantite, attraverso particolari forme di organizzazione del lavoro e l'impiego di funzioni aggiuntive o l'erogazione di specifici compensi, le attività di ausilio materiale agli alunni in situazione di handicap, per esigenze di particolare disagio e per le attività di cura alla persona [...]». La teoria di questo sindacato sarebbe che l'obbligo sarebbe riferito al dirigente scolastico ma non al collaboratore. Tale teoria non regge per due motivi: in primo luogo perché le parole che abbiamo appena letto sono state inserite nel mansionario del bidello e non in quello del dirigente; in secon-

do luogo perché gli strumenti indicati (organizzazione del lavoro, funzioni aggiuntive, specifici compensi) sono chiaramente rivolti al collaboratore. Visto che ci siamo vale anche la pena di sottolineare che gli strumenti sono tre e non solo uno; ne consegue, ad esempio, che anche quando il numero delle funzioni aggiuntive di cui un istituto può disporre risultasse insufficiente, un dirigente scolastico potrà senz'altro utilizzare lo strumento degli «specifici compensi» che, di fronte a documentate e dimostrabili carenze di risorse dell'Istituto, potranno portare a compensi inferiori a quelli previsti per la funzione aggiuntiva. Insomma, nella normativa vigente sulla questione dell'assistenza di base c'è assoluta chiarezza. Si tratta solo di stare vigili e di esigere il rispetto dei diritti. Non è solamente una questione formale, in quanto si tratta di problematiche attorno alle quali può andare in crisi l'intero progetto di accoglienza e integrazione dell'alunno in situazione di disabilità.

Prima di tornare alla questione «assistenza specialistica», mi pare che sia utile ricordare anche l'assistenza per la comunicazione, la cui competenza rimane assegnata alle province, e l'assistenza sanitaria che è delle ASL.

Veniamo allora all'assistenza specialistica. Anche questa deve essere letta da due punti di vista: uno, di nuovo, sanitario, e l'altro educativo. Per la parte sanitaria non si può che riferirsi alla specifica normativa relativa alle professioni sanitarie (L. 10 agosto 2000, n. 251; DM Sanità 29 marzo 2001; DM Sanità 2 aprile 2001). Gli «specialisti» in realtà sono il neuropsichiatra, lo psicologo e così via; l'educatore professionale, il logopedista, il fisioterapista, il neuropsicomotricista dell'età evolutiva sono tutte professioni sanitarie-riabilitative, tecnico-sanitarie o della prevenzione. Le Aziende Sanitarie Locali devono mettere a disposizione tali professionalità, anche nel contesto scolastico, in relazione a specifici progetti.

La logica della programmazione concertata

Individuate tutte queste figure, cos'è allora l'assistenza specialistica di competenza dell'ente locale? Guardate che questa cosa, secondo me, volendo, non esiste. Vorrei fare una provocazione, nei confronti di Nocera, su questo. Quando il DPR 616 parlava degli interventi di assistenza medico-psichica e dell'assistenza per i minorati psicofisici intendeva, in primo luogo, quella di ambito sanitario e, in secondo luogo, quella che era di competenza dei bidelli. La 104 stessa quando parla, in quel famoso inciso del comma 3 dell'art. 13, della «assistenza per l'autonomia di cui al DPR 616, art. 42» intende la stessa cosa. Se il legislatore avesse avuto l'intenzione di ampliare la sfera di competenze degli enti locali lo avrebbe fatto in modo esplicito: così non è nella 104. Preciso che vi sta parlando uno che crede nella possibilità e nella necessità che anche i Comuni e le Province impegnino risorse per l'assistenza ai disabili, ma la mia tesi è che il piano sul quale ci si deve porre non è la rivendicazione nei confronti dell'ente locale di una «somministrazione dovuta», bensì la condivisione di progetti e di interventi volti alla migliore integrazione e al successo del progetto educativo individualizzato.

Se fate una ricerca per trovare la parola «specialistica», in relazione alla disabilità nella normativa scolastica, la trovate per la prima volta nell'art. 2 della legge che citavo in apertura del mio intervento, la 517 del '77. La previsione di tale articolo è sostanzialmente trasfusa nel Testo Unico del '94, nel comma 2 dell'art. 320, dove è previsto che «sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale possono essere assicurate ulteriori forme d'integrazione specialistica e di sostegno, nonché interventi socio-psicopedagogici, secondo le rispettive competenze, dallo Stato e dagli enti locali, nei limiti delle rispettive disponibilità di bilancio».

Troviamo già in queste parole la logica della programmazione concertata in ambiti territoriali più ampi, che garantisce il coinvolgimento dei soggetti interessati, nonché un uso più efficace e razionale delle risorse, che sarà poi sviluppata dalla 104.

Da questo punto di vista la normativa della disabilità — e, tra questa, in particolare la 104 — è esemplarmente anticipatrice di quei modelli orizzontali di gestione locale del sistema educativo dell'istruzione e formazione di cui parlava Raffaele Iosa.

Come è accaduto altre volte, i modelli pedagogici e organizzativi che si sono disegnati e sperimentati per l'integrazione dei soggetti diversamente abili si sono poi rivelati estensibili e utili al sistema nel suo complesso.

Al di là delle architetture disegnate dalla 104, lo spirito che pervade questa legge in relazione al coinvolgimento di tutti i soggetti del sistema è di grande attualità e potrà trovare il necessario rilancio se, a livello locale, i vari soggetti in campo sapranno operare per realizzare momenti stabili di rilevazione dei bisogni, di comprogettazione e di condecisione su tutti gli aspetti del sistema dell'educazione e non solo su qualche specifico bisogno.

Concordo con Nocera sul fatto che le recenti circolari emanate dal Ministero dell'istruzione (139 del 13 settembre 2001; 3390 del 30 novembre 2001; 645 del 11 aprile 2002; 186 del 30 aprile 2002) dimostrano di essere coerenti con la positiva ispirazione della 104 che appena adesso ho citato.

Conflitti di competenza tra Comuni e Province

Come enti locali dobbiamo, invece, risolvere la questione rimasta aperta sul conflitto di competenze tra i Comuni e le Province, in relazione all'assistenza e al trasporto dei disabili frequentanti le scuole superiori, non solo perché non vogliamo che nessuno di que-



sti utenti rimanga senza servizi, ma anche perché questa diatriba sta impedendo il necessario rinnovo degli accordi di programma. La posizione dei Comuni al riguardo è molto semplice: tutta la normativa che ordina la ripartizione delle competenze tra Comuni e Province assegna ai primi le competenze in relazione alla scuola di base e alle seconde quelle relative alle superiori. C'è poi l'art. 139, comma c), del decreto legislativo 112 del '98 il quale dice testualmente che «sono attribuiti alle Province, in relazione all'istruzione secondaria superiore, e ai Comuni, in relazione agli altri gradi inferiori di scuola, i compiti e le funzioni concernenti i servizi di supporto organizzativo del servizio di istruzione per gli alunni con disabilità o in situazione di svantaggio».

Sul nuovo Osservatorio sulla disabilità devo lamentare il fatto che, oltre a non esserci la scuola, non sono rappresentati gli enti locali, e questa mi sembra una cosa particolarmente grave perché disconosce sia la concreta esigenza di concertazione sulla quale mi sono già soffermato, sia le autonomie locali e scolastiche il cui ruolo è oramai chiaramente riconosciuto nella Carta costituzionale.

Sono completamente d'accordo con Noce-
ra sul fatto che il GLIP debba essere riassunto e riportato a livello regionale e collegato a quell'organo collegiale regionale previsto dal comma 4 dell'art. 6 del DPR 347 del 2000, mentre a livello locale il GLIP dovrà essere superato e ridefinito nell'ambito della costruzione di strutture di supporto a decisioni che dovranno essere costruite in una logica orizzontale di accordi di rete, sul modello che abbiamo visto a Vicenza.

Un'ultimissima cosa: non dobbiamo mai dimenticare l'impegno volto a valorizzare e dare spazio alla progettualità degli insegnanti, che sono il motore primo della nascita delle buone prassi. Ma, in questi ultimi tempi, ho anche maturato la convinzione che

dobbiamo occuparci di dare un aiuto alle strutture amministrative degli istituti autonomi, perché io vedo a quel livello formarsi un collo di bottiglia. Ciò rappresenta un ostacolo allo sviluppo delle relazioni, alla nascita di accordi, alla nascita di centri territoriali, allo sviluppo di progetti di qualità. Sono state ribaltate sulle scuole competenze amministrative notevoli e non sono stati dati né il tempo sufficiente, né la formazione, né il necessario supporto. Le strutture di supporto che avrebbero dovuto funzionare come centri di servizio per dare aiuto alle scuole autonome, o sono state sospese, come il CIS, o sono state perpetrate in funzioni gerarchiche, come il CSA.

Con questo spero di aver fatto cenno ai principali problemi aperti che, a dieci anni dalla 104, rappresentano le scommesse di questi giorni per difendere i principi di tale legge, puntando a uno sviluppo del modello interistituzionale in essa disegnato, anche per diffonderlo a tutti i livelli della pianificazione e programmazione del sistema territoriale dell'istruzione e della formazione.

7. Marco Armellini

Quando si parla di integrazione si parla soprattutto di un lavoro sui contesti e quindi credo si debbano affrontare, punto per punto, i contesti nei quali ci muoviamo.

Il contesto lessicale

Il primo contesto è di tipo lessicale, cioè relativo alle parole che usiamo. A mio parere, continuare a parlare di handicap (e qui già nel 1992, quando uscì la legge 104, francamente il ricorso a questo termine mi pareva un passo indietro anche rispetto a quanto era maturato a partire dalla 517) rappresenta un grave limite. Un limite perché handicap vuol

dire svantaggio e comporta una concezione e una cultura dell'anormalità e dello svantaggio; è un termine che viene dalle «corse dei cavalli», che non ci conferisce grandi possibilità se non quelle di prevedere delle garanzie molto generiche, «a ombrello», che non riescono poi a cogliere la realtà dei soggetti che ci troviamo davanti. Dobbiamo decidere se continuare a parlare di handicap oppure di disabilità, o meglio ancora di bisogni speciali (*special needs*, nel linguaggio degli autori anglosassoni). Io sono per l'ultima scelta, ma la seconda può essere già un passo avanti perché, come diceva un vecchio pediatra boemo, la vita non è una corsa di cavalli, in cui qualcuno parte con uno svantaggio, ma un ritorno, un continuo ritorno.

Il contesto legislativo

Il secondo contesto è di tipo legislativo, e riguarda in primo luogo la legge 104, che ha come modello quello dell'invalidità applicato al campo delle disabilità (riduzione della capacità lavorativa/riduzione della capacità di autonomia). Così l'integrazione nella scuola diventa = certificazione + insegnante di sostegno + (assistenza), e non una modificazione del contesto, dell'ambiente. Qual è il rapporto tra handicap e scuola nella 104? In realtà si può dire che ci siano due leggi in una, perché, da una parte, abbiamo gli articoli 3 e 4 che ci parlano di handicap come menomazione stabile, permanente o progressiva mentre, poco più avanti, troviamo tutta un'altra legge (gli articoli 11-13) che riguarda lo svantaggio dell'apprendimento. Di fatto, non c'è niente di esplicito, però la realtà empirica è che ci troviamo di fronte a due percorsi diversi: da una parte la Commissione per l'invalidità un po' modificata, dall'altra lo specialista del servizio sanitario nazionale che provvede all'individuazione dello svantaggio nell'apprendimento.

C'è poi il contesto istituzionale, che comprende la sanità pubblica, la scuola e gli enti locali. Nell'ambito sanitario c'è, nella maggior parte delle Regioni, sicuramente in primo luogo un problema quantitativo, di risorse e di personale. Ho fatto l'anno scorso, assieme al dipartimento salute della Regione Toscana, una rapida inchiesta sulle risorse destinate alla salute mentale dell'infanzia e dell'adolescenza, che dovrebbero aggirarsi intorno al 2%; in realtà, nelle situazioni migliori, si tratta dello 0,75% delle risorse complessive. Quindi, chiaramente, se non ci sono le persone che possono fare un determinato lavoro, esso ovviamente non viene svolto o viene svolto in una maniera superficiale e affrettata. Ma il problema è anche di tipo organizzativo: il fatto che, ad esempio, la legislazione toscana abbia spinto verso la creazione delle unità funzionali multiprofessionali al posto delle vecchie unità operative rappresenta già un passo in avanti, anche se ci sono tante realtà in cui questo non è avvenuto. Poter ragionare in termini di gruppi di lavoro, dove vi sono delle competenze diverse, è già un significativo progresso rispetto a sommare in maniera estemporanea queste competenze, senza che vi sia sotteso alcun progetto globale.

Il contesto scolastico

C'è poi il contesto della scuola, quello in cui, di fatto si svolge il processo di integrazione. La questione dell'autonomia degli istituti scolastici è, a mio parere, una grande occasione, che potrebbe portare ogni istituto a organizzare e coltivare le proprie risorse, non solo in termini di insegnanti di sostegno, e quindi di rapporto tra insegnanti e alunni «certificati», ma anche di esperienze, materiali, storie, capacità di coinvolgere la comunità, ecc. Sarebbe così scandaloso vedere sparire le certificazioni che non garantiscono niente e sostituirle con un altro tipo di certificazione che non garantisce nulla.

tuirle con delle vere diagnosi funzionali, pensate su misura del contesto, indipendentemente da chi le rilascia, metterci a ragionare sui bisogni, stabilendo comunque alcune garanzie sostanziali (barriere, ausili, personale, modificazione dei curricula e delle offerte formative)? Sarebbe così drammatico che non ci fossero più gli insegnanti di sostegno, a parità di numeri di personale, ma che tutti gli insegnanti venissero messi in condizione di rispondere meglio (ognuno a suo modo e secondo le proprie competenze) ai bisogni speciali, integrati da altre figure di tecnici ed educatori? Penso ad esempio che, se in ogni istituto ci fosse una persona, anche una sola, con competenze di comunicazione alternativa, potrebbe predisporre e mantenere progetti individuali per tutti gli alunni che ne hanno bisogno.

Nei rapporti tra le istituzioni, il problema è trovare la strada di pensare dei buoni accordi di programma, che facilitino la comunicazione e che consentano davvero di fare progetti.

Bisognerebbe cominciare, come credo si stia facendo quando si ricorre a quelle che sono le buone prassi, a rovesciare il discorso e a parlare non più di svantaggio ma di bisogni speciali, che poi a volte non sono così speciali! Io credo che una parte dei bisogni manifestati dai bambini, dai ragazzi che si avvalgono dell'integrazione, che hanno bisogno di un intervento in più per l'integrazione nel percorso scolastico, siano bisogni che poi rappresentano un arricchimento per tutti, perché il bisogno del bambino che ha problemi di mobilità è quello di una scuola in cui sia più facile muoversi; il bisogno di un bambino con ritardo mentale è quello di una scuola dove si faccia veramente di più, dove ci sia molto meno spazio per le fotocopie e molto più spazio per attività caratterizzate da maggiore concretezza, dove si possa lavorare anche a tanti altri livelli diversi e non soltanto a quel-

lo della comunicazione verbale; il bambino con disturbi specifici dell'apprendimento ci porta a fare i conti con l'uso di canali di comunicazione e insegnamento che non si avvalgano solo della scrittura e della lettura (ancora le schede e le fotocopie!). Il bambino con disturbi dell'attenzione ci pone di fronte al problema di farlo annoiare meno, di dargli cose più interessanti, di avere veramente intorno qualcuno che sia motivato a essere oggetto del suo interesse e non soltanto a trasmettergli qualche informazione.

Qualità e progettualità

Ora, io credo che i punti essenziali siano quelli della qualità e della progettualità. Qualità significa, in primo luogo, evitare le cattive prassi. Prima, Iosa parlava della medicalizzazione che viene avanti, imputandola in qualche modo al mondo della medicina. In realtà, credo sia un vizio che ci sta attanagliando con la complicità di tutti, perché la maggior parte degli invii che avvengono dalle scuole al nostro servizio sono per disturbi specifici dell'apprendimento. Il problema del non imparare a leggere e a scrivere è considerato un problema medico-sanitario, prima di tutto dagli operatori scolastici: credo che siamo in un circolo vizioso che ci può portare veramente poco lontano, oppure siamo già molto lontano sulla strada del mancato riconoscimento della diversità dei percorsi evolutivi. Un altro esempio di prassi che produce disabilità è quello dell'anticipazione dell'insegnamento delle tecniche di scrittura e lettura: è ormai assodato, nella letteratura su quest'argomento, che l'anticipazione produce disturbi dell'apprendimento della lettura e della scrittura. Ritardare anche solo di un anno l'insegnamento della lettura e della scrittura, semplificare i codici, non proporre tre ma uno, ad esempio, può ridurre molto le difficoltà in questo ambito, perché il tempo in cui matura

la disponibilità per accedere a queste competenze è variabile da bambino a bambino; quindi, se si comincia a cinque anni, siamo sicuri di ostacolarne almeno il triplo rispetto a quando si comincia a sette anni. Queste sono cose banali, ma credo che valga la pena di ripeterle. Ci sono poi bisogni molto speciali, che sono quelli dei bambini che hanno delle necessità che non valgono per tutti gli altri. Ora, si pensi ad esempio al fatto che l'adozione di tecniche di comunicazione alternativa, fin dai primissimi anni, consente una grande riduzione dei problemi di comportamento nei bambini Down a dieci anni, semplicemente perché hanno uno strumento in più per potersi esprimere. Ciò vuol dire che queste competenze dovrebbero essere molto più presenti già nelle risorse degli asili nido, per tutti i bambini che hanno problemi di comunicazione di qualsiasi tipo. E significa anche che dobbiamo essere più capaci di riconoscere i problemi fin dall'inizio. Questo è un problema che riguarda la sanità, chiaramente! Io credo che uno dei problemi principali sia quello della qualità dell'informazione che viene data dal mondo della sanità alla scuola. Quello che attualmente comunichiamo alla scuola probabilmente vale molto poco, in genere, salvo qualche eccezione, perché gli strumenti che utilizziamo forse non sono sufficienti; perché non sono tante le competenze di orientamento degli interventi educativi speciali da parte del mondo della sanità; perché manca una verifica comune dell'efficacia degli interventi. Si rischia allora di perdere un'occasione fondamentale, cioè la possibilità di crescere nella scuola di tutti. Qualità dell'informazio-

ne significa individuare meglio, prima, e con più accuratezza i bisogni, e proporre di conseguenza degli interventi che modifichino il contesto per amplificarne le potenzialità.

Sento, come ho detto più volte, la necessità di definire una gamma articolata e differenziata di bisogni, da indicare già nella diagnosi funzionale, per una maggiore chiarezza nel reperimento delle risorse e nell'individuazione degli attori; potremmo quindi provare a schematizzare le risposte in termini di assistenza, o di funzioni ausiliarie:

- assistenza nell'uso del tempo, nel rispetto dei bisogni di riposo e di attività, di compagnia, di rumore e di silenzio, di lontananza e di vicinanza;
- assistenza alla cura della persona, chiamando le cose con il loro nome: alimentazione, pulizia, vestirsi, svestirsi, uso del bagno, cambio del pannolone;
- assistenza nella mobilità: aiuto nell'uso degli ausili, cambiamento di posizione, spostamento;
- assistenza alla comunicazione: disponibilità e aiuto nell'impiego di comunicatori e di strumenti di comunicazione alternativa (anche molto poveri e poco tecnologici);
- assistenza al mantenimento della relazione, della motivazione e dell'attenzione: non sono pochi i bambini che hanno bisogno di un «compagno adulto» che medi il loro rapporto con gli altri, li accompagni nell'uso della vita scolastica e che limiti le conseguenze dell'impulsività, dell'aggressività, delle fughe, ecc.: non un guardiano o un controllore.