

Mario Tortello

Cultore di Pedagogia generale e sperimentale, Università di Torino

***VENT'ANNI DI
INTEGRAZIONE SCOLASTICA
LE CONQUISTE E
I PROBLEMI APERTI***

“Le pari opportunità e i diritti alla partecipazione sociale della persona handicappata presuppongono una scuola per tutti e per ciascuno, qualunque sia il livello scolastico e formativo e per tutto il corso della vita”. L’incipit della Carta di Lussemburgo (1996) può essere utile per ragionare intorno alla pluridecennale esperienza di integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap realizzata in Italia, individuandone principi, strategie e proposte.

Approvata al termine del seminario finale del programma comunitario Helios (7-9 novembre 1996), la Carta rappresenta la sintesi di un lungo, ampio e impegnativo lavoro svolto nei Paesi della Comunità europea (ora Ue) e raccoglie i risultati delle visite di studio, delle sessioni dei gruppi di lavoro, delle “attività modello” sostenute e dei seminari organizzati in materia di integrazione

educativa e scolastica (Handicap & Scuola, 1997).

Tale attività complessiva del programma Helios risulta molto preziosa, soprattutto perché fornisce convincenti esempi di esperienze positive circa i valori e la cultura del processo di integrazione, al punto che la Carta conclusiva tenta una felice sintesi di tutto il lavoro compiuto e delle prospettive emerse conia n-do l'espressione "una scuola per tutti e per ciascuno".

Ripetiamo: una scuola che offra ad ognuno un ambiente ordinario di educa-zione e di istruzione; e tale inserimento dev'essere considerato fondante per la successiva piena integrazione nella società e nel mondo del lavoro (quest'ultima, in presenza di piena o ridotta capacità lavorativa).

Una esperienza pluridecennale

Si è detto che l'Italia vanta a questo proposito una esperienza pluridecennale. Vent'anni? Venticinque? Trenta? Molti autori datano l'avvio della prassi di integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap nelle classi co-muni a partire dall'applicazione della Legge n. 517/1977, i cui articoli 2 (per la scuola elementare) e 7 (per la scuola media) prevedono "forme di integra-zione a favore di alunni portatori di handicap con la prestazione di insegnanti specializzati".

Senza nulla togliere a tale importante provvedimento legislativo, va ricordato che è la Legge n. 118/1971, art. 28, a sancire che

“... l'istruzione dell'obbligo [degli alunni in situazione di handicap] de-ve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali”.

Si tratta di una norma fondamentale, che ha anticipato di oltre sei anni (e so-stanzialmente sollecitato) la Legge n. 517/1977, consentendo il consolidamen-to delle prime esperienze spontanee di inserimento scolastico, alcune delle quali sono state avviate sin dalla fine degli anni '60.

Inserimenti “selvaggi”, come sono stati definiti anche nel documento conclusivo della “Indagine conoscitiva sull’integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap”, svolta dalla Commissione cultura, scienza e istruzione della Camera dei deputati (Commissione VII, 1998). Ma, già in precedenza vi è stato chi, autorevolmente, ha contestato la connotazione negativa anche solo sul fronte lessicale attribuita a tale “stagione”, superando in via definitiva sul piano scientifico le critiche di ideologismo mosse nei confronti dei primi passi dell’integrazione scolastica in Italia (Canevaro, 1996).

Inoltre, nel 1995, un documento ufficiale firmato dal ministro della Pubblica Istruzione parla testualmente di una “trentennale azione ed esperienza di integrazione scolastica, nata in forma spontanea nella scuola elementare ...” (Decreto ministeriale n. 226 del 27 giugno 1995, “Nuovi programmi corsi di specializzazione ex Dpr 970/75”, Premessa ai programmi, parte III, par. 1). A quella data, trent’anni erano forse un po’ troppi; tuttavia, ci sembra importante che un provvedimento avente valore di legge si sia preoccupato di datare i primi passi dell’integrazione scolastica, riferendola non alla Legge n. 517/1997, ma alle esperienze sorte direttamente dalla scuola militante.

La Legge n. 118/1971 pietra miliare dell’integrazione scolastica

Tornando al disposto dell’art. 28 della Legge n. 118/1971, va ricordato che esso è destinato ad ispirare una lunga stagione legislativa a tutela del diritto all’educazione e all’istruzione degli alunni in situazione di handicap nelle sezioni e classi comuni di ogni ordine e grado, che trova la sua formulazione più esaustiva nell’enunciato contenuto all’art. 12, comma 2 della Legge n. 104/1992 (Pavone, Tortello, 1996). Ecco alcune annotazioni che riteniamo di rilievo.

Con la Legge n. 118/1971 il Parlamento contempla provvidenze destinate alla generalità (o quasi) delle persone in situazione di handicap, interrompendo una lunga stagione di norme che riguardavano, di volta in volta, categorie diverse di invalidi; anzi, nella seduta del 16 marzo 1971, la Camera si è preoc-

cupata di impegnare il governo “perché in sede di applicazione della legge il concetto dell'estensione dell'intervento a tutte le categorie non sia deformato con interpretazioni limitative, specie per quanto attiene alla definizione del concetto di minorazione” (Pavone, Tortello, 1983, p. 23). Le positive conseguenze di tale scelta da parte del legislatore, poi perfezionata con quella che colloca la tutela dei diritti dei più deboli all'interno delle leggi per tutti i cittadini, dev'essere tenuta presente anche oggi: nel corso della XIII legislatura sono numerose le proposte di legge settoriali presentate nei due rami del Parlamento, spesso su pressione di piccole o grandi *lobbies*, la cui approvazione potrebbe provocare nuove frantumazioni degli interventi e delle risorse.

Sul piano pedagogico e didattico, va ricordato che l'attenzione della Legge n. 118/1971 è centrata esclusivamente sugli interessi dell'alunno in situazione di handicap e non della comunità scolastica che lo circonda. L'impedimento stesso alla frequenza della classe comune può derivare solo dalle difficoltà che il minore in questione potrebbe riscontrare, non già da eventuali turbamenti al resto della classe. Inoltre, l'insuccesso dell'inserimento non deve essere misurato solo sul terreno dell'*apprendimento*, ma anche su quello dell'*inserimento*. Su tale coppia di valori, il legislatore tornerà più volte negli anni successivi, concludendo sempre nell'interesse primario del soggetto in situazione di handicap (vedi Scheda 1 a pagina 23: “Obiettivi dell'integrazione scolastica”).

E' proprio in riferimento ai contenuti dell'art. 28 della Legge n. 118/1971 che, nei successivi venti anni, i governi dovranno dare applicazione al dettato legislativo (anche perfezionandone, in via amministrativa, le disposizioni) e che le Camere approveranno le necessarie modifiche alle norme, sostenendo la piena integrazione scolastica di tutti gli alunni, senza limitazioni di sorta. Siano sufficienti tre richiami:

- la circolare ministeriale n. 227/1975, il cui “Allegato 1” riporta l'importante “Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati”, con la quale sono stati istituiti fra l'altro i “Gruppi di lavoro” presso i Provveditorati agli Studi, quale sostegno capillare

alle scuole;

- la fondamentale Sentenza n. 215/1987 della Corte Costituzionale, che dichiara “l’illegittimità costituzionale dell’art. 28, terzo comma, della legge 30 marzo 1971, n. 118 [...], nella parte in cui, in riferimenti ai soggetti portatori di handicap, prevede che *sarà facilitata*, anziché disporre che *è assicurata* la frequenza alle scuole medie superiori”; sentenza giudicata come “Magna charta” dell’integrazione scolastica (Nocera, 1987) ed i cui contenuti - che hanno costretto il legislatore ad adeguare la normativa specifica su più punti - restano di grande attualità e di elevato valore giuridico e pedagogico (Rollero, Tortello, 1997);
- l’approvazione della Legge n. 104/1992, legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Attualità della “Circolare Falcucci” del 1975

Già si è fatto cenno alle dimensioni europea ed internazionale dell’integrazione scolastica. Va riconosciuto, infatti, che negli ultimi decenni del XX secolo non solo l’Italia ha avviato tali esperienze, anche se non tutti riconoscono al nostro Paese l’impegno nel delineare un solido quadro normativo ed organizzativo e nel tradurre in pratica, pur tra alcune incertezze e contraddizioni, i principi e le strategie individuate. Sottolinea autorevolmente l’Ocse:

“Nel corso degli ultimi trent’anni, la tendenza nei diversi Paesi dell’Ocse è stata quella di educare una percentuale crescente di alunni handicappati nelle scuole ordinarie e le ricerche effettuate hanno confermato i vantaggi dell’integrazione e la politica attuale dei Paesi favorisce il proseguimento di questa tendenza” (Ocse, 1995, p. 89).

Va aggiunto che l’integrazione scolastica corrisponde ad un indirizzo ufficiale prima dei Paesi della Cee, ora di quelli dell’Ue. Sia sufficiente ricordare, fra l’altro, la “Risoluzione” del Consiglio e dei Ministri dell’Istruzione riuniti in sede di Consiglio il 31 maggio 1990 “sull’integrazione dei bambini e dei giovani

minorati nel sistema scolastico normale” (Handicap & Scuola, 1997, p. 16) e la già citata Carta di Lussemburgo. In particolare, piace annotare di quest’ultima (vedi Scheda 2:a pagina 25 “La Carta di Lussemburgo: una scuola per tutti e per ciascuno”) la piena adesione ai risultati della prassi anche italiana e alle sottolineature che sin dagli anni ‘70 il nostro Paese ha registrato, nel *continuum* esperienziale.

Come si è detto, la circolare ministeriale n. 227/1975 riporta in allegato la relazione conclusiva della Commissione ministeriale, presieduta dalla senatrice Franca Falcucci, concernente “i problemi scolastici degli alunni handicappati”. Tale documento rappresenta un testo base per tutta la normativa successiva, a cominciare dalla Legge n. 517/1977, e contiene un messaggio importante ed estremamente attuale:

“Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino e ogni adolescente per favorire lo sviluppo personale, precisando per altro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete minime comuni”.

“Un nuovo modo di essere della scuola [rappresenta la] condizione della piena integrazione scolastica [...]. L’integrazione scolastica può introdurre innovazioni significative a favore di tutti gli alunni [...] e può essere una risorsa per fare scuola”.

In altro lavoro (Tortello, 1997), abbiamo commentato i contenuti della “Relazione Falcucci”, sottolineandone affermazioni, intuizioni ed anticipazioni. In questa sede, riteniamo opportuno richiamare alcuni punti fermi contenuti nel documento del lontano 1975 (vedi Scheda 3 a pagina 27: “Alcuni punti fermi contenuti nella Relazione Falcucci, 1975”); il lettore avrà modo di confrontare tali enunciazioni sia con la sua esperienza concreta, sia con l’evoluzione delle norme e della prassi, sia soprattutto con i principi, le strategie e le proposte della Carta di Lussemburgo.

Anche i ragazzi con handicap protagonisti del loro sviluppo

Si tratta di una affermazione centrale del processo di integrazione prima scolastica e poi sociale. Si pensi che, diciotto anni dopo la Circolare ministeriale n. 227/1975, la legge-quadro sull'handicap recepisce questo principio, facendone uno dei fulcri principali del complesso di norme ivi contenute e proprio all'interno degli articoli che enunciano il diritto all'educazione e all'istruzione:

“... le capacità possedute devono essere sostenute, sollecitate, progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata” (Legge n. 104/1992, art. 12, comma 5).

Prima le potenzialità, poi la patologia

Anche in questo caso, la “Relazione Falcucci” ha anticipato una prassi necessaria a livello di interventi finalizzati all'educazione ed all'istruzione e che ancora l'Atto di indirizzo e coordinamento alle Aziende Usl del 1994 rende incerta, almeno nella formulazione letterale del testo (Ianes, Celi, 1995, p 574). Si tenga conto inoltre che, undici anni dopo, la “Guida europea di *buona prassi* per le pari opportunità delle persone disabili” ricorda il “dovere di concentrarsi sulle capacità delle persone e su come utilizzarle e svilupparle, piuttosto che sulle disabilità” (Helios II, 1996, pp. 14-15).

Obiettivi comuni delle diverse istituzioni

L'intuizione della Commissione ministeriale trova un primo terreno di confronto già nella seconda metà degli anni '70 (attraverso numerose circolari) e poi all'inizio degli anni '80, con la nota circolare ministeriale n. 258/1983 che “raccomanda” alle amministrazioni scolastica, sanitaria e degli enti locali la stipula delle Intese (ora “accordi di programma”).

Criteri diversi di valutazione

Il problema, già evidenziato dalla “Relazione” del 1975, ha rappresentato una costante del dibattito per molti anni, in particolare a livello di scuola media. La Corte Costituzionale, con la già citata Sentenza n. 215/1987, ha poi

concluso che per gli alunni in situazione di handicap “capacità e merito vanno valutati secondo parametri peculiari, adeguati alle rispettive situazione di minorazione”. La “massima” è stata recepita dalla Legge n. 104/1992, art. 16.

Non separare l'alunno dalla classe

La programmazione individualizzata è stata certamente una conquista culturale molto importante. Ma averla talora considerata come esclusiva dell'alunno in situazione di handicap, anziché come risorsa di tutti gli insegnanti a favore di ogni alunno, ha finito con l'exasperarne i limiti e a metterne in rilievo i pericoli. Da un lato, nel 1988, il ministero della Pubblica Istruzione ha ritenuto doveroso ricordare

“... l'illegittimità dell'uscita dalla classe degli alunni con handicap, salvo i casi in cui un periodo di attività individuali fuori della classe sia espressamente previsto dalla stesura del piano educativo individualizzato e concordato fra docente specializzato e docenti curricolari” (Circolare ministeriale n. 153 del 15 giugno 1988).

D'altro lato, è stato ripetutamente sottolineato, a partire dalla metà degli anni '90, che vi è il rischio di passare “dalla carenza all'eccesso di programmazione individualizzata [...]”. Oggi, il vero rischio è che un eccesso di programmazione e di interventi fortemente individualizzati finiscano per isolare di nuovo l'alunno” (Celi, 1996).

Attualità della Sentenza della Corte Costituzionale n. 215/1987

Rimandiamo il lettore a un rigoroso e dettagliato excursus storico circa le iniziative ministeriali successive alla Circolare Falcucci (Rollero, Tortello, 1998, pp. 4 e segg.), anche per confutare distorte o non documentate affermazioni contenute nel documento conclusivo della “Indagine conoscitiva sull'integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap”, svolta dalla Commissione VII di Montecitorio (Commissione VII, 1998, pp. e segg. 167 e

segg.).

Ci sembra utile, invece, presentare alcune considerazioni in merito alla già più volte menzionata Sentenza della Corte Costituzionale n. 215/1987. Essa rappresenta una vera e propria “rivoluzione copernicana” nella tutela dei diritti degli allievi in situazione di handicap, non solo limitatamente al fatto che essa “assicura” loro la frequenza della scuola secondaria superiore.

Ma essa contiene anche considerazioni che sono valide per tutti gli ordini e gradi di scuola. Non si tratta di ragionamenti astratti, di preconcetti formali o ideologici; si basano sull’analisi e sulla riscoperta dei principi e dei valori della Costituzione repubblicana, attuata anche alla luce dei risultati più significativi della ricerca nel campo delle scienze umane. Si ricordi, inoltre, che principi e massime delle Sentenze della Corte Costituzionale hanno forza superiore a quelle delle leggi ordinarie (Spagnoli, 1998; Nocera, 1998).

Sono almeno tre i principi fondamentali richiamati dal giudice costituzionale (Rollero, Tortello, 1997, pp. 4 e segg.; vedi in Appendice il testo integrale):

l’integrazione scolastica intesa come “diritto costituzionale garantito” e quale fattore insostituibile dello sviluppo della personalità del soggetto in situazione di handicap:

“... la frequenza scolastica è dunque un essenziale fattore di recupero del portatore di handicap e di superamento della sua emarginazione [...], onde evitare possibili effetti di segregazione ed isolamento ed i connessi rischi di regressione” (par. 5);

la continuità educativa contro ogni artificiosa interruzione dei processi di integrazione scolastica:

“... facendo mancare uno dei fattori favorevoli lo sviluppo della personalità, [una artificiosa interruzione] può comportare rischi di arresto di questo sviluppo, quando non di regressione”;

l’integrazione a pieno diritto anche per le persone con handicap “grave”; in diversi punti (in particolare, nei paragrafi 5, 6 e 7) la Sentenza n.

215/1987 include nelle sue motivazioni generali anche gli alunni con handicap in situazione di gravità, come titolari di effettivi diritti:

“...è ormai superata in sede scientifica la concezione di una radicale irrecuperabilità degli handicappati”

“Non [si possono] assumere come insuperabili gli ostacoli che è invece doveroso tentare di eliminare, o almeno attenuare, e non [si può] dare per dimostrato ciò che va invece concretamente verificato e sperimentato onde assicurare pari opportunità a tutti”.

E' interessante seguire il ragionamento del giudice costituzionale, anche perché si tratta di “un risultato che va difeso nei confronti di chi vuol tornare indietro in contrasto con la Costituzione. Il diritto all'integrazione non può essere oggetto di deroga o di scambio sul terreno politico. E' un principio costituzionale e come tale non può essere disatteso tornando alla situazione dell'assistenza e della ghettizzazione. La Costituzione non può essere ignorata o messa da parte, neppure dal Parlamento” (Spagnoli, 1998, p. 7).

A questo proposito, può essere utile richiamare i punti principali della Sentenza n. 215/1987, rileggendola non solo sotto il profilo giuridico, ma anche rispetto a quello eminentemente pedagogico. E' quanto proponiamo attraverso la Scheda 4 a pagina 29: “I principali contenuti della Sentenza della Corte Costituzionale”.

Handicap intellettuale e frequenza della scuola secondaria superiore

La Sentenza della Corte Costituzionale ha dunque ribadito con forza l'esigenza di garantire il diritto allo studio degli allievi in situazione di handicap (anche intellettuale) nella secondaria di secondo grado. Già a partire dal primo anno della scuola media va posta la massima attenzione nell'individuare e valorizzare le potenzialità possedute dagli allievi. Ciò è ancora più importante per chi, a causa del proprio deficit deve scegliere più oculatamente degli altri i percorsi scolastici e formativi successivi, in modo tale da raggiungere la preparazione necessaria allo svolgimento di attività lavorative che tengano conto delle sue capacità e, in tutta la misura possibile, anche delle sue aspirazioni

personali e attitudinali.

E' ovvio del resto che, per le persone in situazione di handicap, i deficit e le relative compromissioni comportano difficoltà di vario grado nella autonomia professionale e limitazioni nelle scelte personali. Tali difficoltà e limitazioni sono legate alla possibilità per i soggetti di utilizzare tutte le proprie potenzialità, agli strumenti tecnologici disponibili e alla stessa situazione familiare e sociale in cui la persona è inserita. E' anche evidente che la decisione di inserire un allievo in situazione di handicap (in particolare, intellettuale) in una secondaria di secondo grado deve essere basata su una seria attività di orientamento, che tenga conto - come avviene per gli altri allievi - delle effettive capacità della persona, treandone le dovute conseguenze anche sul piano della scelta dell'indirizzo.

Sarebbe un errore grave farsi scudo della Sentenza della Corte Costituzionale e dei diritti enunciati dalla legge-quadro sull'handicap per trasformare in alcuni casi la scuola secondaria superiore statale in un "parcheggio", anziché impegnarsi nella ricerca e nella predisposizione di quell'ampio ventaglio di risorse e di strutture idonee a rispondere in maniera adeguata alla tipologia di situazioni che si presentano.

Sostanzialmente, a seconda delle potenzialità dei soggetti, possiamo prevedere sbocchi formativi e lavorativi differenziati (Pavone, Tortello, 1992, pp. 28-29).

Per soggetti con normali capacità intellettive, in situazione di handicap fisico o sensoriale che non incidono sul raggiungimento degli esiti formativi, le strade aperte sono quelle dei normali percorsi negli istituti superiori, a seconda delle attitudini degli allievi.

Per soggetti con handicap di origine sensoriale (sordi, ciechi, ipovedenti), oltre alla frequenza della secondaria di secondo grado già ricordata, per la quale la legge prevede personale per il sostegno, è possibile l'iscrizione a corsi di formazione professionale normali con insegnamenti specifici.

Per soggetti con handicap intellettuale, i percorsi che si aprono paiono i seguenti:

a) condividiamo l'opportunità di non escludere a priori l'inserimento nella secondaria superiore, anche in relazione all'innalzamento dell'istruzione obbligatoria al sedicesimo anno di età; un ragionamento complessivo sulla presenza degli allievi in situazione di handicap nella secondaria di secondo grado non può prescindere da una distinzione tra il ruolo del primo biennio di frequenza e le finalità del triennio successivo:

a₁) il *biennio* assume per tutti gli allievi - compresi quelli in situazione di handicap, anche intellettivo, un valore formativo rispetto allo sviluppo della autonomia globale del minore e una dimensione ancora "orientativa" circa gli sbocchi successivi;

a₂) il *triennio* ha come traguardo finale la preparazione ad un inserimento proficuo nel mondo del lavoro; non una preparazione generica, ma una formazione prelaborativa che va assicurata con percorsi idonei a soddisfare le esigenze di addestramento, anche in rapporto alle reali potenzialità del soggetto; tale formazione è conseguibile anche attraverso una alternanza dei percorsi scuola-lavoro e l'attivazione di sinergie tra sistema formativo e mondo del lavoro;

b) per quanti hanno difficoltà di apprendimento, ma con un aiuto sono comunque in grado (o si ipotizza che lo siano) di giungere alla qualifica finale, l'inserimento può essere previsto nei normali corsi di formazione professionale pubblici o privati, nei quali occorre prevedere, se del caso, la presenza di personale per il sostegno;

c) per quanti presentano una insufficienza intellettiva di grado medio, con una compromissione cioè delle capacità di astrazione logica, ma che tuttavia sono in possesso di potenzialità lavorative anche ridotte, può essere fattibile l'inserimento in corsi prelaborativi istituiti presso normali centri di formazione professionale;

d) per quegli allievi per i quali non è ipotizzabile, a causa delle gravi condizioni intellettive, un inserimento lavorativo e non è possibile accedere ai corsi di cui sopra, pare corretto - dopo il completamento della scuola dell'istruzione obbligatoria e l'eventuale frequenza del successivo biennio, sino a quando la legge non innalza il tetto ai 16 anni - il ri-

corso ai servizi socioassistenziali diurni, a carattere non residenziale.

Com'è evidente, tali ipotesi di intervento nei confronti degli allievi con handicap intellettuale privilegiano il canale della formazione professionale (regionale) rispetto all'inserimento nelle scuole secondarie superiori (a parte il discorso sul biennio formativo e ancora orientativo dopo la scuola media). Ci sembra doveroso, infatti, insistere per un pieno coinvolgimento delle Regioni e degli Enti locali nella ricerca di soluzioni non solo assistenziali per il dopo-istruzione obbligatoria, in modo da assicurare un maggiore ventaglio di risorse.

L'integrazione degli alunni handicappati nella scuola delle riforme

Come si è detto, l'integrazione scolastica ha rappresentato in questi decenni una forma di innovazione che ha attraversato tutti gli ordini e gradi di scuola e costituisce forse l'unica concreta riforma trasversale che ha interessato l'intero arco formativo delle nuove generazioni.

Alle soglie del 2000, la scuola italiana vive una fase di grandi cambiamenti, sia perché il Parlamento è chiamato ad esaminare e a pronunciarsi su progetti di legge che prevedono profonde innovazioni al sistema formativo nazionale, sia perché governo, Parlamento e amministrazione scolastica sono impegnati ad attuare gradualmente ma compiutamente il processo di autonomia di cui all'art. 21 della legge n. 59/1997. Un processo complesso e lungo, ma che coinvolge sin dal subito la scuola italiana, introducendo disposizioni che possono rappresentare occasione di nuove potenzialità per la formazione e l'istruzione di tutti gli alunni, oppure essere di ostacolo all'usufruità piena del diritto all'integrazione, educazione e istruzione di quelli in difficoltà o certificati come in situazione di handicap.

E' necessario, perciò, seguire con grande attenzione la formulazione dei regolamenti previsti dalla legge n. 59/1997, anche per sollecitare una attenzione costante e continua alle necessità poste dalla prassi di integrazione scolastica di tutti gli alunni. Le singole istituzioni scolastiche, avviate verso una condizio-

ne di più ampia autonomia sul piano didattico e organizzativo, debbono trovare qualificati punti di riferimento per proseguire l'esperienza di inserimento nelle sezioni e classi di ogni ordine e grado e assicurare i diritti sanciti dall'art. 12 della legge n. 104/1992

Del resto, anche in questo momento storico, gli aspetti relativi all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap vanno collocati all'interno del più ampio quadro di riferimento che riguarda l'organizzazione del sistema formativo nel suo complesso e l'innovazione pedagogico-didattica in specie. Come abbiamo ampiamente documentato nella prima parte di questo lavoro, la Circolare ministeriale n. 227/1995 ricorda che "il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e attuare la scuola".

V'è di più: la qualità delle iniziative messe a disposizione di tutte le scuole e la ricchezza di documentazione, sussidi, ausili e servizi capillarmente usufruibile può contribuire in maniera determinante a dare risposte concrete anche ad esigenze particolari, quali sono ad esempio quelle poste da allievi con handicap in situazioni di gravità che frequentano sezioni o classi comuni.

L'attuazione sia pure graduale delle autonomie può, da un lato, far correre il rischio di concentrare alunni in difficoltà (o con le stesse tipologie di handicap) in alcune scuole, ma d'altro lato può favorire invece la collaborazione e le sinergie tra istituti scolastici normali, oltre che lo scambio di strumenti ed esperienze (Pavone, Tortello, 1996, Sezione 12, pp. 11 e segg.).

Tuttavia, nel quadro delle riforme, sono almeno due i problemi che richiedono particolare attenzione e cura, per evitare passi indietro sulla strada dell'integrazione scolastica, tenendo anche conto delle responsabilità che sul piano europeo ed internazionale vengono attribuite al nostro Paese e del riconoscimento aperto dei risultati ottenuti dalla pluridecennale esperienza italiana a questo riguardo: l'integrazione degli alunni con handicap in situazione di gravità; la formazione di tutti gli insegnanti e la specializzazione nell'area delle disabilità. Desideriamo dare alcuni brevi cenni, a conclusione di queste nostre considerazioni.

Le persone con handicap in “situazione di gravità”

Nelle pagine precedenti si è insistito ripetutamente sul diritto di tutti gli alunni in situazione di handicap a frequentare le sezioni e le classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado, indipendentemente dalla tipologia e dalla gravità del deficit. la legge-quadro sull'handicap è quanto mai esplicita a questo proposito:

“L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap” (Legge n. 104/1992, art. 12, comma 4).

Ma le conclusioni della citata “Indagine conoscitiva sull'integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap”, realizzata dalla Commissione VII della Camera (Commissione VII, 1998) suscitano forti interrogativi e sollevano gravi preoccupazioni (Rollero, Tortello, 1998, pp. 6 e segg.).

Gli alunni in situazione di handicap grave non avranno più diritto ad essere inseriti nelle classi comuni delle scuole di residenza, ma dovranno frequentare “centri di risorse o poli”, o addirittura “scuole speciali” o “sezioni speciali” pubbliche e private”? Al capitolo 3, punto 7, sotto il titolo “Territorio e risorse”, si legge testualmente:

“La Commissione ritiene opportuno in un contesto di evoluzione dell'organizzazione dei progetti di integrazione, creare dei centri di risorse o poli in unità scolastiche normali, che devono essere attrezzate con strutture, professionalità e servizi, che possano assumere funzione di riferimento, di consulenza, di formazione, di riabilitazione, per dare risposte ad esigenze particolari, che vanno dalle esigenze individuali dei portatori di handicap, a quelle dei gruppi classe, dei docenti, all'approfondimento di problematiche quali l'orientamento e la valutazione. Le stesse scuole speciali o le sezioni speciali, sia pubbliche che private, particolarmente dotate di professionalità e di sussidi, come pure i centri educativi riabilitativi con sezioni speciali, potrebbero assumere questa connotazione di centri di risorse, per aprirsi alla scuola di tutti

e realizzare una benefica integrazione di competenze e di comunicazione. Ciò potrebbe meglio risolvere anche il problema dell'handicap gravissimo, senza nessun tentativo di mettere in discussione l'integrazione, dando una risposta tecnica e qualificata, rispetto all'inserimento illusorio che la scuola comune a stento riesce a realizzare. Questi centri potrebbero divenire il punto di riferimento costante, sotto ogni profilo, per garantire forme specialistiche di assistenza ed educazione di cui i gravissimi hanno bisogno”.

Torna dunque ad essere riformulata la proposta di concentrare in alcune scuole (dette “particolarmente attrezzate”, oppure “potenziate”, o semplicemente “polo”) gli alunni ritenuti “gravi” e “gravissimi”, senza per altro definire quali siano le tipologie e i livelli di deficit cui ci si riferisce. La nuova sortita non è, purtroppo, una sorpresa. Già nella formulazione del questionario per i “Gruppi H” dei Provveditorati agli Studi, la VII Commissione di Montecitorio aveva inserito due domande che lasciavano prefigurare le conclusioni dell'indagine.

Domanda 4: “L'art. 13 della legge n. 104/92 fa salva la previsione di scuole speciali per i non vedenti e i non udenti di cui alle leggi 11 maggio 1976, n. 360 e 4 agosto 1977, n. 517. Viene consentito ai non vedenti e ai non udenti di avvalersi della facoltà di essere integrati a loro scelta nelle classi comuni. Ritiene che tale diritto che non è stato trasformato nel dovere di scegliere la scuola comune possa essere esteso anche in favore di tutti gli altri portatori di handicap e soprattutto per l'handicap psichico di natura patologica?”.

Domanda 6: “Il principio dell'integrazione va perseguito e difeso purché non sia a danno della persona handicappata; ritiene che per i gravissimi vada recuperato il diritto di usufruire di forme specialissime di assistenza o educazione rispetto al mero diritto-dovere dell'integrazione a ogni costo?”.

E' evidente che la domanda 4 contiene una affermazione iniziale inesatta e fuorviante: l'interpretazione ivi contenuta circa le leggi 360/1976 e 517/1977 va del tutto capovolta, in quanto esse sono addirittura abrogative delle vecchie

norme che obbligavano tutti gli alunni non udenti e non vedenti alla sola frequenza delle istituzioni speciali. A sua volta, la domanda 6 si apre con una affermazione provocatoria e gravemente distorta, ignorando volutamente le gravissime conseguenze che proprio la istituzionalizzazione può indurre, in modo anche irreversibile, sui soggetti in situazione di handicap. Inoltre, tale istituzionalizzazione - se riferita ai minori o adulti con handicap ritenuto "grave" - diventa spesso una forma di emarginazione a vita.

Perché diciamo no alle "scuole attrezzate"

L'esperienza quasi trentennale realizzata in Italia ha dimostrato come sia necessario abbandonare una visione "centrata sul recupero della minorazione come presupposto per l'inserimento" e considerare "la situazione di inserimento come una condizione primaria per il recupero stesso" (D.M. 24 aprile 1986). Proprio il nodo degli alunni in situazione di handicap grave comporta l'esigenza di una migliore attrezzatura della scuola comune, onde rispondere in maniera idonea ai bisogni manifestati caso per caso.

Al contrario, la concentrazione di alunni handicappati in alcune scuole del territorio provocherebbe gravi inconvenienti:

- si costringerebbero proprio i minori con handicap più gravi e quindi più debilitati a spostamenti quotidiani gravosi;
- si riproporrebbe di fatto una struttura di "scuola speciale" in senso ancora più aggravante, sia per l'appesantimento delle patologie "riunite" (che, com'è noto, non si sommano soltanto ma si accrescono nella reciproca influenza negativa), sia per le difficoltà evidenti di una reale integrazione in un plesso scolastico non "naturalmente interessato" a un reale coinvolgimento rispetto a soggetti provenienti da una ampia area, sia per l'instaurarsi di un rapporto tra alunni handicappati gravi e gli altri compagni superiore a quello "naturale";
- si creerebbe una ambiente "diverso" per gli stessi insegnanti, i quali si troverebbero così privi di adeguate stimolazioni e limitati nelle proprie attese personali e professionali...

Integrazione degli handicappati e parità scolastica

A tutto ciò si aggiunga la ipervalutazione delle istituzioni private che troviamo nell'ultima parte del documento conclusivo della Commissione. In vista della legge sulla "parità scolastica", l'indagine avrebbe dovuto accertare semmai se tali strutture potranno rientrare nel nuovo quadro normativo, assicurando comunque la prevista integrazione scolastica, secondo le indicazioni della legge-quadro.

Ingiustificate svalutazioni dell'handicap in situazione di gravità

A nostro avviso, le ragioni più recondite insite nelle proposte di scolarizzazione diversa, e comunque separata, degli alunni con handicap in situazioni ritenute "di gravità", sono dovute a una doppia svalutazione (Rollero, Tortello, 1998, p. 10):

- della scuola, alla quale né si riconoscono pienamente le sue finalità e le sue possibilità, né si offrono le risorse per poter ottemperare pienamente ai suoi compiti;
- del soggetto in situazione di handicap e delle sue potenzialità, anche minime, comunque presenti.

In tale svalutazione della persona con handicap, Sergio Neri, coordinatore dell'Osservatorio permanente sull'integrazione scolastica delle persone in situazione di handicap presso il ministero della Pubblica Istruzione, individua autorevolmente un grave arretramento anche sul piano culturale e scientifico:

“Un problema molto attuale sta davanti a noi: che non è tanto importante per la quantità delle persone coinvolte, quanto perché è il sintomo, la spia di una situazione di disagio in cui di nuovo stiamo ritornando; è il problema dei *gravissimi*. Stanno nascendo centri per *gravissimi*, in età scolare 6-14 anni, nella scuola e anche fuori della scuola, all'interno di un circuito gestito dalla sanità o dai servizi sociali. Si ripropone sostanzialmente un'idea di persone *riabilitabili* ma non edu-

cabili, non *istruibili*, o se volete educabili separatamente dall'istruibile, che facilmente diventa un *addestrabile* all'interno di una situazione di *contenimento* di effetti più gravi che possono essere riferiti a queste persone. Bisogna ripercorre un cammino culturale, già avviato nel nostro Paese e in altri Paesi civili: passare dalla considerazione di una situazione ritenuta di *irrecuperabilità* a una ritenuta di *recuperabilità*, poi di persone *educabili* e finalmente di persone *istruibili*" (Neri, 1998, pp. 3 e segg.).

La formazione degli insegnanti e la specializzazione sulle disabilità

Com'è noto, con l'anno accademico 1998-99, prendono l'avvio i corsi di laurea in Scienze della formazione primaria (ovvero, per i futuri insegnanti di scuola materna ed elementare) e, dall'anno successivo, le stesse Università sono chiamate a promuovere le scuole di specializzazione post-laurea per l'insegnamento nelle scuole medie e superiori (Dpr nn. 470 e 471/1996). Entrambi i percorsi formativi prevedono, fra l'altro, la specializzazione sui temi della disabilità; ma va detto con chiarezza che, rispetto ai problemi posti dall'integrazione scolastica, i Decreti istitutivi paiono ispirati a concezioni culturali alquanto obsolete, sia rispetto alla formazione di base di tutti gli insegnanti, sia rispetto alla specializzazione nel settore delle disabilità.

L'esperienza quasi trentennale di integrazione scolastica ha richiamato la necessità di una formazione di base e in servizio *di tutti i docenti* che tenga conto delle crescenti esigenze di individualizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, nel pieno rispetto delle varie forme di diversità oggi presenti nella scuola. Tale dimensione formativa è sottolineata anche dalla Premessa ai nuovi programmi dei corsi biennali di specializzazione.

I contenuti dei Decreti su citati sembrano invece ripiegati sulla "filosofia" che agli alunni in situazione di handicap deve provvedere il solo docente per il sostegno, non anche i colleghi curricolari. Infatti, i corsi di laurea e di abilitazione post-laurea prevedono alcune discipline obbligatorie per tutti e altre obbligatorie solo per quanti intendono conseguire anche la specializzazione

nell'area delle disabilità. In concreto, nelle aree comuni:

- per gli insegnanti della secondaria, non sono previste discipline obbligatorie relative all'handicap;
- per gli insegnanti delle elementari, è prevista una sola semestralità;
- per gli insegnanti delle materne, è contemplata una annualità.

Come dire: i docenti delle medie e delle superiori non necessitano di una formazione di base concernente l'integrazione scolastica; quelli delle elementari devono studiare per 40 ore tali aspetti; quelli delle materne vi devono dedicare almeno 80 ore. Come tutti sappiamo, la realtà è ben diversa e un percorso formativo quale quello prefigurato dai Dpr in questione continua a perpetrare nella scuola italiana la non positiva prassi della "delega" dell'allievo in situazione di handicap al solo insegnante per il sostegno.

Ma anche in sede di specializzazione nell'area delle disabilità il modello di formazione universitaria delineato da tali provvedimenti normativi è quanto mai carente:

- per i docenti della secondaria, essi prevedono genericamente 5 semestralità relative a discipline neurologiche e pedagogiche (ma, queste ultime non sono obbligatorie) e di didattiche speciali;
- per i docenti di scuola materna ed elementare, essi contemplan sei semestralità da scegliersi fra le discipline dell'area dell'integrazione scolastica; ma, tranne didattica speciale e teoria e metodi di programmazione e valutazione scolastica, tutte le altre sono di carattere medico-clinico (anche se non vi è alcuna disciplina concernente l'educazione dei non vedenti). Tale approccio formativo - legato fortemente alla patologia e non all'ottimismo pedagogico e alle potenzialità del soggetto - privilegia una impostazione sanitaria degli interventi educativi e si ispira a concezioni superate da oltre vent'anni, dallo stesso Dpr n. 970 del 1975 e successive modifiche.

I piani di fattibilità dei corsi di laurea in questione predisposti da alcune Università italiane paiono superare, almeno in parte, questi rischi; ma, a nostro avviso, si impongono sia una correzione ministeriale dei Decreti a proposito della formazione di base di tutti i docenti, sia una modifica relativa alla specializzazione, prevedendo l'obbligo di inserire nel curriculum pedagogie e didattiche specifiche, non considerandole sostituibili con le discipline di carattere medico

e clinico relative alle minorazioni. Purtroppo, il Decreto 26 maggio 1998, firmato dal ministro dell'Università di concerto con quello della Pubblica Istruzione ("Criteri generali per la disciplina da parte delle Università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria") non si muove su questi binari, anzi a nostro avviso rischia di aggravare ulteriormente la situazione.

Eppure, il problema della formazione di base di tutti i docenti e della specializzazione rispetto ai temi dell'integrazione scolastica è nodale. Si tenga conto che, in attesa dell'avvio della formazione universitaria, il ministero della Pubblica Istruzione ha bloccato l'autorizzazione di nuovi corsi biennali di specializzazione ex Dpr n. 970/1975, pubblici e privati. Nel contempo, una quota di personale docente di ruolo in esubero continua ad essere utilizzata sui posti per il sostegno e la Finanziaria per il 1997 ha previsto l'istituzione di corsi (cosiddetti "intensivi, ma in realtà troppo brevi), che dovrebbero specializzare tali insegnanti con tempi e contenuti più che dimezzati rispetto ai corsi biennali. Si tenga conto che, in un triennio, la scuola italiana dovrebbe riconvertire su posti di sostegno oltre 6 mila docenti in esubero: di fatto, il 10 per cento dell'intero organico per il sostegno rischia di essere costituito da personale poco motivato a tale scelta e, soprattutto, poco preparato ai delicati compiti ai quali è deputato.

Non si vuole qui svalORIZZARE l'impegno di tali docenti, attraverso indebite generalizzazioni. Tuttavia, va segnalato con forza che la strada percorsa da Parlamento e governo a questo riguardo comporta seri rischi per la qualità dell'integrazione e, più in generale, per la qualità della scuola italiana.

Riferimenti bibliografici

- CANEVARO (a cura di) (1996), *Quel bambino là*, La Nuova Italia, Firenze.

- ❑ CELI F. (1996), *Programmazione individualizzata e obiettivi della classe: come collegarli?*, in “Difficoltà di apprendimento”, anno I, n. 3, febbraio, pp. 387-399.
- ❑ COMMISSIONE VI (CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE) (1998), *Integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*, Camera dei deputati, Servizio commissioni, Indagini conoscitive e documentazioni legislative n. 10, Atti Parlamentari, XIII legislatura.
- ❑ “Handicap & Scuola”, anno XII, n. 7-8, marzo-aprile 1997.
- ❑ HELIOS II (1996), *Guida di buona prassi. Verso la parità di opportunità delle persone disabili*, Bruxelles.
- ❑ IANES D., CELI F. (1995), *Nuova guida al piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento.
- ❑ NERI S. (1998), *La scuola delle autonomie: impegni e prospettive dell’Osservatorio nazionale per l’integrazione scolastica*, in “Handicap & Scuola”, anno XIII, n. 79, giugno- luglio, pp. 3 e segg.
- ❑ NOCERA S. (1987), *La Sentenza della Corte Costituzionale sui diritti di alunni handicappati*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, n. 6, pp. 662 e segg.
- ❑ NOCERA S. (1998), *La forza propulsiva e di salvaguardia della Sentenza n. 215/1987 nella normativa e nella scuola*, in “Handicap & Scuola”, anno XIII, n. 79, giugno-luglio, pp. 7 e segg.
- ❑ OCSE (1995), *L’integration scolaire des élèves à besoins particulier*, Paris.
- ❑ PAVONE M., TORTELLO M. (1983), *Handicap scuola enti locali*, Nuova Guaraldi Editrice, Firenze.
- ❑ PAVONE M., TORTELLO M. (1992), *Handicap e scuola media superiore*, Utet-Libreria, Torino.
- ❑ PAVONE M., TORTELLO M. (1996), *Le leggi dell’integrazione scolastica. Schedario della normativa con commento pedagogico*, Erickson, Trento.
- ❑ ROLLERO P., TORTELLO M. (1987), *Una rilettura pedagogica della Sentenza della Corte Costituzionale. La Magna Charta dell’integrazione scolastica*, in “Handicap & Scuola”, anno XIII, n. 1, settembre 1997, pp. 1-32.
- ❑ ROLLERO P., TORTELLO M. (1988), *Gli alunni con handicap “grave” nella riserva indiana?*, in “Handicap & Scuola”, anno XIII, n. 78, aprile-maggio 1998, pp. 3 e segg.
- ❑ SPAGNOLI U. (1998), *L’integrazione scolastica tra i diritti civili inalienabili della Costituzione. Le indicazioni di un protagonista*, in “Handicap & Scuola”, anno XIII, n. 77, febbraio-marzo, pp. 5 e segg.
- ❑ TORTELLO M. (1997), *Integrazione degli handicappati*, La Scuola, Brescia.

Scheda 1 - Obiettivi dell'integrazione scolastica

Compito primario della scuola

E' quello di impartire l'istruzione. Ma tale obiettivo non può rimanere fine a se stesso, se si tiene conto che è proprio il legislatore a collocarlo nel quadro di una "piena formazione della personalità degli alunni (Legge n. 517/1997, art. 4), attenuando così di molto il ruolo preponderante della mera trasmissione di conoscenze. Sin dai primi anni '70, il legislatore si è preoccupato di sottolineare con continuità questa coppia di valori.

Apprendimento/inserimento

La Legge n. 118/1971, la prima ad aver sancito per gli alunni in situazione di handicap il diritto alla frequenza delle sezioni e delle classi comuni, parla contestualmente di "apprendimento" e di "inserimento", facendo della cosiddetta socializzazione un obiettivo istituzionale avente pari dignità rispetto alla acculturazione e valorizzando il concetto di inserimento; tale concetto è quanto mai vasto e comprende una somma di relazioni umane e sociali atte a sviluppare la personalità complessiva del minore e di competenze ben distinte dalla sola acquisizione di un determinato corredo di competenze.

Attuazione diritto allo studio/piena formazione della personalità

La Legge n. 517/1977, agli artt. 2 e 7, disciplina la programmazione educativa alla luce di un duplice fine: quello di "agevolare l'attuazione del diritto allo studio" e quello di "conseguire la promozione della piena formazione della personalità degli alunni".

Prima alfabetizzazione culturale/sviluppo della personalità

La Legge n. 148/1990 di riforma degli ordinamenti della scuola elementare ribadisce, all'art. 1, che l'istruzione primaria "si ripropone lo sviluppo della personalità del fanciullo promuovendone la prima alfabetizzazione culturale".

Sviluppo di tutte le potenzialità della persona in situazione di handicap

Mario Tortello

Vent'anni di integrazione scolastica - le conquiste e i problemi aperti

La Legge n. 104/1992, artt. 12 e 13, sancisce che l'integrazione scolastica nelle classi comuni di ogni ordine e grado "ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata" non solo ai fini dell'istruzione, ma nell'ordine: dell'apprendimento, della comunicazione, delle relazioni, della socializzazione, della autonomia e della comunicazione personale.

Scheda 2 - La Carta di Lussemburgo: una scuola per tutti e per ciascuno
--

1 I principi

- Le pari opportunità e i diritti alla partecipazione sociale della persona handicappata presuppongono una Scuola per Tutti e per Ciascuno, qualunque sia il livello scolastico e formativo, e per tutto il corso della vita.
- La Scuola per Tutti e per Ciascuno deve garantire un insegnamento di qualità e offrire un'accessibilità uguale per tutti e per tutto il corso della vita.
- La Scuola per Tutti e per Ciascuno deve adattarsi alla persona e non viceversa. E colloca la persona al centro di tutto il progetto educativo riconoscendo le potenzialità e i bisogni specifici di ciascuno.
- I genitori, come primi educatori del loro figlio, sono i collaboratori fondamentali nell'educazione del figlio. Hanno il diritto di scegliere il processo educativo che ritengono opportuno, nel rispetto della persona.
- L'intervento precoce rinforza la rieducazione, l'autonomia, l'integrazione sociale e scolastica del bambino che manifesta bisogni specifici fin dalla più giovane età. A questi fini, l'intervento è centrato sui bisogni globali dell'ambiente familiare.
- Deve essere assicurata una valutazione precisa e permanente della persona e del processo educativo.
- Le possibilità e le facilitazioni offerte dalle nuove tecnologie e le ricerche scientifiche devono essere utilizzate in tutti i livelli scolastici ed essere accessibili a tutti.
- Si deve adottare un metodo di lavoro coordinato e comune per tutti i responsabili del processo d'integrazione.
- La Scuola per Tutti e per Ciascuno presuppone il coordinamento del processo d'integrazione col concorso di tutti i responsabili coinvolti. Questi devono beneficiare di una formazione permanente specifica e possedere tutti gli strumenti e i supporti necessari per la realizzazione del loro compito.
- Ogni programma di formazione deve concorrere a una vita autonoma e indipendente della persona nel campo sociale e professionale, e per tutto il corso della vita.
- *Una educazione in ambiente ordinario è un principio di base per la Scuola per Tutti e per Ciascuno.*
- Gli Stati membri devono adottare una legislazione che garantisca a tutti i minori in età scolare e a tutti gli adulti, il diritto di accedere a un sistema scolastico ordinario. La legislazione deve essere accompagnata da tutte le risorse appropriate che permettano la sua realizzazione.

2 Le strategie

- La realizzazione della Scuola per Tutti e per Ciascuno richiede un sistema scolastico flessibile, capace di rispondere ai diversi bisogni educativi specifici nella loro complessità e variabilità.
- Un insegnamento di qualità deve mirare a un rapporto educativo globale, positivo, stabilito sulla base delle capacità delle persone, soprattutto nel caso di persone con bisogni specifici. Bisogna evitare di stabilire dei limiti su una base puramente medica.
- Un rapporto educativo centrato sulla persona deve rispettare i suoi bisogni, i suoi interessi, i suoi desideri e deve tendere alla sua autonomia.
- I genitori devono poter scegliere l'insegnamento che desiderano per i figli, al fine di garantire la loro partecipazione allo sviluppo generale del figlio. Poter scegliere con conoscenza di causa implica avere accesso a ogni informazione necessaria.
- Si impone una valutazione precisa e permanente a tutti i livelli: i progressi della persona, il lavoro in classe e il processo educativo globale.
- Le nuove tecnologie possono sopprimere le barriere e permettere un approccio più facile all'individualizzazione dell'insegnamento e della formazione, come pure un miglioramento della motivazione. L'insegnamento deve essere svolto in rapporto con le nuove strategie di formazione offerte dalla telematica e dall'insegnamento a distanza.
- La cooperazione fra tutte le persone che rispondono ai bisogni della persona con bisogni specifici, dovrà essere rispettosa del ruolo della persona, dei genitori o tutori, degli insegnanti e degli altri professionisti. E' essenziale definire una terminologia comune per assicurare la riuscita della cooperazione.
- La stabilità di una rete di professionisti o di un'équipe pluridisciplinare, quando esiste, è fondamentale per la conservazione e lo sviluppo delle competenze specialistiche. E' indispensabile l'utilizzazione dei servizi esistenti in maniera coordinata.
- La riuscita di un insegnamento integrato implica una formazione iniziale e continua, di qualità, per tutti gli insegnanti, tali da portarli a qualificazioni precise e riconosciute.
- La persona che ha bisogni specifici, consultata insieme con i genitori o tutori, deve essere l'attore determinante nel momento di prendere decisioni riguardanti la sua vita.
- Le autorità competenti devono chiaramente definire, migliorare, finanziare e applicare le leggi che riguardano l'integrazione.

3 Le proposte

Benché sia già stato fatto un lungo cammino sulla via dell'integrazione, come è messo in evidenza dai principi enunciati, come pure dalla applicazione delle strategie indicate, è importante sottolineare alcune proposte che costituiscono degli obiettivi ancora da raggiungere:

- Risulta prioritario sensibilizzare di più l'opinione pubblica nei confronti delle persone

- con bisogni specifici. Il cambiamento delle mentalità costituisce una vera priorità.
- Bisogna designare una figura professionale per coordinare gli aiuti necessari da fornire agli alunni con bisogni specifici, soprattutto nel periodo di transizione da una struttura scolastica ad un'altra.
 - Le istituzioni scolastiche devono incoraggiare la mobilità degli allievi con bisogni specifici a partecipare ai programmi nazionali ed europei. A questo scopo, bisogna garantire un'informazione precisa nelle diverse istituzioni.
 - Una cooperazione internazionale dei professionisti nel campo dell'integrazione è una condizione importante che può favorire le istituzioni educative che si avviano verso l'integrazione.
-

Fonte: "Handicap & Scuola". 1997. Nostra traduzione dal francese

Scheda 3 - Alcuni punti fermi contenuti nella "Relazione Falcucci" del 1975

1. Anche i ragazzi con handicap sono protagonisti del loro sviluppo
2. Prima le potenzialità, poi la patologia
3. Priorità dell'intervento educativo
4. Darsi obiettivi comuni tra le diverse istituzioni
5. Un nuovo modo di concepire la scuola
6. Utilizzare criteri diversi di valutazione
7. Valorizzare tutte le forme espressive
8. Prestare attenzione alla pluralità delle intelligenze
9. Dare pari dignità a tutte le proposte didattiche

Mario Tortello

Vent'anni di integrazione scolastica - le conquiste e i problemi aperti

10. Necessità di una organica proposta educativa

11. Non separare l'alunno dal resto della classe

Scheda 4 - I principali contenuti della Sentenza della Corte Costituzionale

La scuola è aperta a tutti (Costituzione, art. 34)

E' necessario superare le sperequazioni che ostacolano il pieno sviluppo personale

Bisogna garantire il diritto all'istruzione malgrado gli ostacoli economici o di altro genere

Non selezionare a priori ma offrire a tutti pari opportunità

Precludere l'inserimento nelle superiori in base a presunta incapacità significa:

- a) ritenere insormontabili ostacoli che vanno eliminati o almeno attenuati;
- b) dare per dimostrato ciò che va ancora verificato

Bisogna evitare interruzioni di positive evoluzioni

Gli handicappati non sono a priori degli incapaci

In sede scientifica è superata la concezione di radicale irrecuperabilità

L'inserimento nella scuola

- a) ha fondamentale importanza ai fini del recupero
- b) è un rilevante fattore di socializzazione
- c) può stimolare le potenzialità

Le esigenze di apprendimento e di socializzazione non vengono meno dopo la scuola dell'istruzione obbligatoria

Mario Tortello

Vent'anni di integrazione scolastica - le conquiste e i problemi aperti

Una artificiosa interruzione può comportare rischi d'arresto e regressione