

Provveditorato agli Studi di Pesaro e Urbino
G.l.i.p. - Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale

seminario di studio
L'INTEGRAZIONE
NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

A cura di:
Giuliana Ceccarelli

Con la collaborazione di:
Marcella Federiconi
Paola Mariani

Fano - Teatro della Fortuna - Sala Verdi, 26/27 maggio 2000

Segreteria Organizzativa:

Provveditorato agli Studi di Pesaro - Urbino

Ufficio Studi e Programmazione

Area per il Sostegno alla Persona

Integrazione ed Handicap

Tel. 0721.409217 - Fax 0721.400877

E.mail: integrazioneh@tin.it

Le relazioni raccolte nel volume sono state riprese dal registratore e alcune di esse non sono state riviste dagli autori. Queste sono:

Il progetto di vita e il rispetto delle identità, di Andrea Canevaro

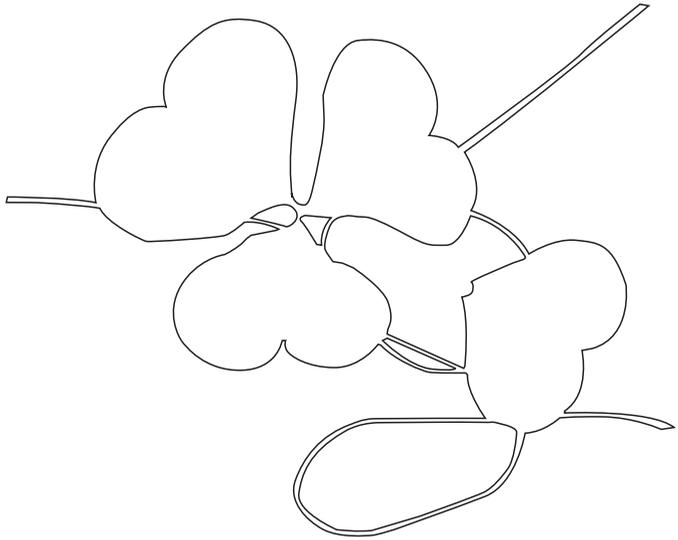
Io insegno a te, di Raffaele Iosa

e i contributi degli Assessori: Marcello Secchiaroli, Leonardo Talozzi e Adriana Mollaroli.

La cura redazionale le ha adeguate per la pubblicazione a stampa.

.....
*Il nostro dialogo muta;
diventa ora possibile l'assurdo. Là
oltre il fumo di nebbia, dentro gli alberi
vigila la potenza delle foglie,
vero è il fiume che preme sulle rive.
La vita non è un sogno. Vero l'uomo
e il suo pianto geloso di silenzio.
Dio del silenzio, apri la solitudine.*

Salvatore Quasimodo



*Il discepolo non è da più del suo maestro;
ma ogni allievo ben preparato
sarà come il suo maestro.*

Luca, 6,40-41

Nel lungo processo di realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, l'impegno prevalente dell'Amministrazione Scolastica, anch'essa in fase di riforma, è preteso a fornire alle scuole ed ai suoi operatori supporto, servizi, assistenza e consulenza.

In questa ottica, il GLIP (Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale) che opera c/o il Provveditorato agli Studi di Pesaro-Urbino ha elaborato l'iniziativa di cui con questa pubblicazione si intendono diffondere contenuti e riflessioni. Il tema trattato, l'integrazione nelle scuole pubbliche degli alunni in situazione di handicap, costituisce – senza ombra di dubbi – uno degli aspetti problematici e di maggiore travaglio cui, con alterne speranze ed entusiasmi, gli educatori si affannano, ormai da oltre un ventennio.

C'è ancora molta strada da percorrere.

In moltissimi casi l'integrazione si presenta ancora come una pura aspirazione, soffocata dall'inaccettabile dicotomia tra docenti "di sostegno" e docenti "curricolari". Si tratta di una "separazione" operativa che a volte trova, purtroppo, una tacita acquiescenza da parte degli altri soggetti co-protagonisti dell'azione educativa: genitori ed ente locale territoriale.

Si potrebbe affermare, paradossalmente, che è la stessa istituzione scolastica a dover ancora perseguire la propria integrazione nel contesto sociale di riferimento.

Verso un'autentica integrazione scolastica questa Amministrazione intende, comunque, procedere, convinta che essa rappresenti, contemporaneamente, un obiettivo altamente qualificante della scuola pubblica ed un'occasione di riflessione continua e di affinamento progressivo delle sue strategie educative. Con questa prospettiva e con la consapevolezza che l'impegno educativo e formativo nei confronti delle persone in situazione di handicap esprima, soprattutto, una dimensione culturale di livello superiore, si rilasciano alle stampe i frutti del lavoro di persone che credono in questi valori.

Verso un'autentica integrazione scolastica

**Romualdo
Discenza**

*L'impegno educativo e
formativo nei
confronti delle
persone in situazione
di handicap esprime
una dimensione
culturale di livello
superiore...*

**Provveditore
agli Studi
di Pesaro
e Urbino**

Il significato del Seminario

Maria Michela De Meo

Soltanto nella convergenza dei quattro fondamentali ambiti d'intervento - famiglia, scuola, attività lavorative e politiche sociali - è possibile conseguire quei risultati che un Paese civile oggi si attende nel campo dell'integrazione...

**Ispettrice
Tecnica del
M.P.I. e
Coordinatrice
del G.L.I.P. di
Pesaro e
Urbino**

Nelle società arcaiche la *normalità* era protetta dai criteri della *stabilità* e della *omogeneità* dei membri e dei costumi. Disadattato era colui che per cultura, costumi, oppure per caratteri fisici, psichici, sensoriali, risultava anomalo nei riguardi del tessuto sociale nel quale era inserito, che, pertanto, veniva assunto a norma di riferimento.

Non c'è dubbio che una società, quale quella del nostro tempo, caratterizzata da una crescita esponenziale dei canali di comunicazione fra le persone, gli enti, i paesi, che ha, come prima conseguenza, un progressivo e inarrestabile rimescolamento di genti e culture, non possa fare a meno di porsi il problema del rapporto tra *normalità* e *disadattamento* in termini non solo mutati, ma anche di incessante dinamicità. Ciò genera inevitabilmente una vasta serie di questioni, di conflitti, di paure, di resistenze.

Un criterio di *normalità* sufficientemente stabile consente di individuare immediatamente il *deviante*, il *diverso*, e consente di adottare anche, senza equivoci, le conseguenti misure protettive. D'altronde, è ormai ampiamente risaputo come ciò abbia spesso generato, non solo il disadattamento di chi, per motivi diversi, non vi si poteva riconoscere, ma anche quello di chi, per carenze o diversità individuali, finiva per non essere ritenuto *adatto* a quel concetto di normalità che, da gran tempo rigidamente connotava la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il gruppo sociale.

Oggi, sebbene in termini teorici simili questioni ci appaiono positivamente chiarite, nella vita di tutti i giorni esse si rivelano tutt'altro che superate e, pertanto, conservano enormi aree di conflitto, di prevenzione e di problemi irrisolti.

Per limitare il discorso alla scuola, notiamo subito come, in questi ultimi anni, un contesto ambientale in così rapida trasformazione, abbia prodotto una crescita eccezionale della complessità del sistema stesso, non solo per la differenziazione delle attese, in rapporto alla pluralità dei modelli di riferimento, ma anche e soprattutto per la difficoltà di lettura e interpretazione dei fenomeni culturali e sociali ai quali fornire risposte.

Inoltre, è sempre più evidente l'incapacità, per un sistema centralizzato, di gestire una tale complessità, che postula forme di intervento differenziate perché da calibrare su esigenze sempre più specifiche e frammentate, ma, nello stesso tempo da ricondurre ad un quadro generale unitario e condiviso in ambiti addirittura sovranazionali. Notoriamente la maggior parte degli altri paesi europei ha abbandonato da tempo, o non ha mai adottato, quel centralismo burocratico di matrice napoleonica che da noi sembra così difficile superare.

Del resto, l'esigenza della scuola di operare in termini di autonomia, e quindi di flessibilità culturale e formativa, trova un più ampio riscontro anche nei crescenti rapporti con le autonomie che i nuovi ordinamenti statali riconoscono agli enti locali territoriali.

Un tale quadro di complessità che sta generando una rete sempre più fitta di influenze e di relazioni sociali, educative, economiche e di servizi, ha ricevuto un importante contributo di riflessione e di studio dal Seminario che ha avuto luogo a Fano dal 26 al 27 giugno 2000, durante il quale sono state dibattute le due fondamentali tematiche afferenti alle questioni sopra accennate, quali quella dell'*integrazione* e quella dell'*autonomia*, nella prospettiva dell'esigenza di una più ampia informazione e responsabilizzazione del personale della scuola. La pubblicazione della documentazione dei lavori svolti nelle due giornate realizza, dunque, non soltanto un atto dovuto nei confronti di quanti hanno recato apporti di sicuro rilievo all'avanzamento del dibattito sugli argomenti a tema, ma vuole, soprattutto, costituire un contributo documentale a vantaggio del vasto novero di cointeressati, a cominciare dagli insegnanti, e che si dilata fino agli amministratori locali, agli operatori socio-sanitari, ai genitori degli alunni stessi.

È ormai chiaro che il problema della piena integrazione di tutti i soggetti non è questione che possa riguardare soltanto la scuola, giacché sulla scuola ricadono le conseguenze di atti, decisioni, politiche culturali di ben più complesso livello e che essa, pertanto, da sola non potrebbe mai governare. Di conseguenza, è sempre più evidente che soltanto nella

convergenza dei quattro fondamentali ambiti d'intervento-nella famiglia, nella scuola, nelle attività lavorative e nelle politiche sociali- è possibile conseguire quei risultati che un Paese civile oggi si attende nel campo dell'integrazione.

Ci auguriamo che le indicazioni di studio e di lavoro contenute in questi Atti possano contribuire alla crescita della coscienza civile di tutta la comunità, e che, in senso assai più specifico, possano divenire un punto di riferimento per il quotidiano impegno dei docenti.

Nel turbinio di cambiamenti che la scuola italiana sta vivendo ci è parso importante porre al centro della nostra riflessione le ineludibili problematiche connesse al percorso e al 'senso' che assume l'integrazione degli alunni in situazione di handicap in un'ottica di autonomia scolastica.

E' necessario fare un'analisi attenta dei problemi emergenti per poter prendere degli impegni costruttivi, che con chiarezza e onestà possano costituire un supporto valido per genitori, docenti, esperti e soprattutto per gli alunni stessi.

Gli interrogativi che ci sottopongono le famiglie e le scuole hanno una base comune che mira fondamentalmente ad una migliore qualità dell'integrazione: condizioni favorevoli affinché l'integrazione scolastica si attui realmente, nel rispetto del diritto allo studio, certamente, ma anche delle individualità di ciascuno, e, *in primis*, non dimenticando mai le situazioni di sofferenza, anche fisica, a cui il più delle volte sono sottoposte le persone in situazione di handicap.

Operare in maniera qualificata vuol dire non disgiungere mai la *professionalità* dall'*umanità*, proprio perché le competenze e i rapporti si costruiscono tenendo sempre ben presente l'unicità e la formazione globale della persona.

Questo implica da una parte la conoscenza corretta della normativa e dall'altra un rapporto di collaborazione, di fiducia, di ascolto delle esigenze ma anche delle difficoltà che si incontrano: solo così può crescere l'idea di un progetto cooperativo per l'integrazione che coinvolga tutta la società.

Per raggiungere questo obiettivo occorre che gli sforzi siano comuni, che le risorse umane e culturali maturate alla luce della più che decennale esperienza di integrazione nelle scuole italiane, le conoscenze acquisite finora dagli insegnanti di sostegno e dai docenti curricolari diventino patrimonio condiviso di tutta una comunità.

Scuola come 'comunità' e quindi 'luogo di accoglienza', dove gli indici di qualità, una volta tanto, non sono quantitativi, numerici, ma sono individuati sulla capacità di accettare e condividere l'esperienza di scuola, e più generalmente di vita,

Un'attenzione nuova all'insegna della professionalità

**Giuliana
Ceccarelli**

*Scuola come 'comunità'
e quindi 'luogo di
accoglienza', dove gli
indici di qualità, una
volta tanto, non sono
quantitativi, numerici,
ma sono individuati
sulla capacità di
accettare e condividere
l'esperienza di scuola,
e più generalmente di
vita, con chi ha più
difficoltà nel processo
di apprendimento e nel
suo inserimento nel
tessuto sociale,
offrendo loro delle
opportunità di
successo.. proprio come
per tutti gli altri!*

**Coordinatrice
Ufficio
Integrazione
Handicap -
Servizio alla
Persona -
Provveditorato
agli Studi di
Pesaro e Urbino**

con chi ha più difficoltà nel processo di apprendimento e nell' inserimento nel tessuto sociale, offrendo loro delle opportunità di successo... proprio come per tutti gli altri!

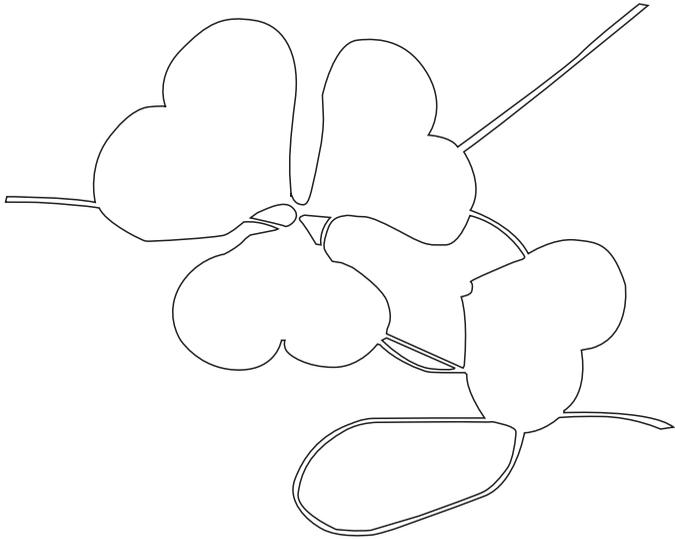
Si può facilmente cogliere, dalle relazioni contenute in questa pubblicazione, che l'intento di cui sopra è largamente condiviso, anzi è l'aspetto centrale di tutto lo studio e il confronto qui proposto, l'importante ora è mettersi in cammino, affinché le idee non restino solo dei buoni propositi.

Avendo curato gli aspetti tecnici-organizzativi del Seminario desidero porgere due particolari ringraziamenti:

- al *Dott. Mario Mazzeo*, che non potendo partecipare, per sopraggiunti inderogabili motivi, all'incontro del 27 maggio, ha inviato cortesemente il suo contributo per la presente pubblicazione;
- alla *Dott.ssa Sabrina Banzato*, responsabile del Coordinamento Provinciale per la tutela delle persone in situazione di handicap, che ha offerto un valido aiuto organizzativo al Seminario.

*Si potrebbe fissare il prezzo dei pensieri.
Alcuni costano molto,
altri poco.
E con che cosa si pagano i pensieri?
Io credo così: con il coraggio.*

L. Wittgenstein



*Non ho cambiato il mondo,
però ho migliorato la vita
a qualcuno,
e per me è un privilegio.*

Linus Torvalds

L'integrazione nella scuola dell'autonomia

Maria Michela De Meo

Il punto cardine di tutta l'opera di integrazione scolastica resta la qualificazione del personale docente, soprattutto oggi nelle scuole della nuova autonomia ...

I segnali di apertura sul tema dell'integrazione vengono da lontano anche in campo pedagogico. Tuttavia la problematica è scoppiata, circa trent'anni fa, con una forte connotazione sociale, ai tempi di Franco Basaglia, che ha portato alla revisione delle cosiddette strutture di emarginazione, fino all'abolizione dei manicomi, con la legge che porta il suo nome. Le successive vicende che tutti conosciamo dimostrano con ogni evidenza quanto la questione dell'emarginazione sia assai più complessa di quanto potesse apparire allora.

La scuola fece propri quei principi e si avviò sulla strada della flessibilità, con la rottura della classe burocraticamente costituita (L.517/1977), con il superamento della classe differenziale, con le esperienze di classi aperte, ecc.

Al di là di ogni formula organizzativa, apparve comunque evidente che la battaglia più mirata, per avere successo in ogni tentativo di integrazione degli alunni in difficoltà, era quella che si doveva combattere sulla strada della individualizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti.

Ci si accorse ben presto che la maggior parte delle problematiche di cui gli alunni erano portatori andava ben oltre i compiti e le possibilità della scuola.

La legge 104/1992, che resta fondamentale in questo cammino, riconobbe il carattere interistituzionale della questione e determinò la costituzione dei GLIP (art.15), fino a giungere alla precisazione di concetti quali Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale, Piano Educativo Individualizzato con il DPR 24.2.1994, ecc.

E' evidente che punto cardine di tutta l'opera di integrazione scolastica resta la qualificazione del personale docente a livello istituzionale e,

dopo la sospensione dei corsi di specializzazione polivalente, la questione attende tuttora d'essere definita nell'ambito del corso di laurea in Scienze della Formazione.

Sappiamo come la legge n.460/1998 che ha consentito alle Università di istituire corsi biennali di specializzazione per il sostegno, in molti casi ha dato luogo a fenomeni di grave disfunzione, soprattutto laddove consentiva la convenzione con soggetti privati esterni, di cui si è avuta eco fino in sede parlamentare.

La qualificazione del personale docente resta la questione cruciale soprattutto oggi nelle scuole della nuova autonomia.

Da più parti, e con evidenti ragioni, si è criticato il fatto che la scuola, in molti casi, per tentare di condurre a soluzione il problema degli alunni svantaggiati, abbia di fatto abbassato i livelli di apprendimento di tutti gli alunni.

Si è capito che questa soluzione era doppiamente ingiusta per tutti, ma soprattutto per coloro i quali, in situazione di svantaggio socioculturale, in una scuola scarsamente efficiente, perdevano l'unica opportunità di compensare quello svantaggio mediante una adeguata formazione che, al di fuori della scuola di tutti, non avrebbero mai potuto avere.

La vera sfida del nostro tempo è la costruzione di una scuola che sappia davvero essere a misura delle differenti esigenze di ognuno.

Una scuola che sappia adeguarsi alle specifiche esigenze dei più deboli, ma che, nel contempo, sappia tutelare la qualità degli standards formativi di ciascuno, consentendo a tutti di crescere e maturare nel rispetto di tempi e modalità differenti, fino ai livelli massimi che a ciascuno sono consentiti.

Sono certa che dal Seminario di studio che oggi stiamo avviando usciranno preziosi contributi proprio in questa direzione.

Esprimo il mio saluto a tutti i convenuti e l'augurio di buon lavoro.

Marcello Secchiaroli*

*Nel territorio tutte le istituzioni devono
fare la propria parte, tutte le istituzioni
hanno, ognuno nella loro specificità, una responsabilità
precisa e chiaramente ogni istituzione non potrà più lavorare da sola...*

Vi saluto e vi porto il saluto della Regione Marche.

Penso che sia l'inizio di una stagione che riguarda l'integrazione scolastica molto intensa e che presenta non pochi dubbi, difficoltà e perplessità per quanto riguarda poi la concretezza delle applicazioni della nuova normativa, soprattutto nell'ambito dell'Autonomia scolastica. *L'Integrazione nella scuola dell'Autonomia* credo che rappresenti veramente l'inizio di un Seminario importantissimo, al quale dovranno seguire sicuramente tanti altri perché c'è bisogno di confrontarsi, di discutere, di capire cosa è, di arrivare a una certa uniformità sul concetto di autonomia scolastica perché ognuno ha la sua tesi, la sua definizione. La riforma scolastica è una rivoluzione complessiva e, appunto per questo, non poteva rimanere fuori il problema dell'integrazione scolastica di soggetti in situazione di handicap.

E questo per tanti motivi: uno fondamentale perché nel discorso dell'autonomia dobbiamo cominciare a ragionare, a prendere in esame quello che di più positivo c'è e cioè che finalmente in un concetto di autonomia correttamente inteso possiamo avanzare nella qualità dell'integrazione di soggetti in situazione di handicap.

Io credo che sia lo sforzo che dobbiamo fare tutti, le istituzioni che sono anche qui sedute dietro questo tavolo e gli operatori che sono anche in sala, è uno sforzo che possiamo fare tutti perché altrimenti il discorso dell'autonomia si potrebbe ridurre - e il rischio è questo - a un ritorno indietro, dopo che come Italia abbiamo dato un grosso segno di civiltà in

*Assessore Regionale ai Servizi Sociali e Promotore della Legge Regionale n° 18 del 1996 " Promozione e Coordinamento delle politiche di intervento in favore delle persone in situazione di handicap".

tutta Europa che è quello dell'integrazione dei soggetti in situazione di handicap nelle scuole cosiddette normali.

Io credo che questo rappresenti veramente una scommessa che non possiamo delegare ai singoli assessori, alle singole istituzioni ma una scommessa che soprattutto coinvolge chi ci lavora quotidianamente e deve essere presa con molta sicurezza e con molta serietà, rispetto anche ai tentativi di un ritorno indietro che ci sono sulla questione dell'integrazione scolastica.

Io mi permetto di dire - non per fare dell'allarmismo - che stiamo vivendo un momento storico in cui il discorso dell'integrazione, il discorso di conquiste di civiltà che sono state fatte nel nostro Paese rischiano un ritorno indietro rispetto a un concetto della società, della vita, della politica che sta andando in tutt'altro senso.

Che ben vengano questi Seminari, che questi Seminari diventino veramente luoghi di lavoro e di confronto sulle modalità migliori da mettere in atto sul discorso dell'integrazione nell'autonomia e che questi seminari diventino formazione permanente necessaria anche a controbattere chi invece su questa questione vuole radicalmente tagliare con quello che si è ottenuto per ritornare indietro.

La storia, che ha fatto l'Isp. De Meo, di tutto il discorso dell'integrazione è una storia che non dobbiamo mai dimenticare e credo che sia una storia che ci debba far capire che indietro non si torna e che bisogna andare avanti su questo problema dell'integrazione.

Voglio però puntualizzare e preannunciare alcune cose, perché credo che rappresentino proprio la filosofia che sta dietro al concetto di autonomia scolastica, autonomia scolastica che si realizza anche e soprattutto in rapporto al territorio dove la scuola opera e dove la scuola è inserita .

Nel territorio tutte le istituzioni devono fare la propria parte, tutte le istituzioni hanno, ognuno nella loro specificità, una responsabilità precisa e chiaramente ogni istituzione non potrà più lavorare - in un discorso di autonomia scolastica, in un discorso di rete e di territorio - da sola, ma dovrà lavorare in stretto contatto l'una con l'altra; sicuramente se intendiamo questo per autonomia non è più possibile che la scuola vada avanti per conto proprio, che il comune in quel territorio faccia altrettanto, che la Provincia faccia altrettanto che tutte le realtà presenti

in quel territorio, che tutte le agenzie educative in quel territorio facciano altrettanto...e credo che questo sia il nuovo modo di lavorare che dovremmo tutti prendere come metodo di lavoro continuo.

A questo proposito voi sapete tutti che la Regione Marche alla fine della precedente legislatura si è dotata di un *Piano Socio-Assistenziale* che fa di questa filosofia del territorio, della rete, uno degli elementi principali e fondanti del lavoro insieme; il Piano Socio-Assistenziale affronta il problema degli Ambiti Territoriali, del lavoro insieme di tutti, per cui nell'Ambito Territoriale ci sarà la scuola con la sua autonomia che non potrà prescindere comunque da un rapporto con il territorio in cui è inserita, cioè la scuola non potrà più essere avulsa all'interno di tutti questi insiemi di rapporti. Così nell'integrazione scolastica: dobbiamo pensare ad una integrazione scolastica sempre meno burocratica e sempre più vicina ai bisogni specifici degli alunni in situazione di handicap e quindi in rapporto anche con quel territorio in cui si trova quella determinata scuola.

Io penso che tutto questo, anche se può sembrare un po' utopistico, credo che sia la novità della riforma scolastica; una novità di cui poco si parla nell'insieme della riforma scolastica, ma penso che questa sia la novità che fa ritornare il discorso della partecipazione, del coinvolgimento dei soggetti alla gestione di una integrazione che non può essere, ripeto, portata burocraticamente agli estremi.

Oggi sono contento di essere qui anche per ascoltare i relatori, che sono dei carissimi amici, ma sono anche dei maestri rispetto a tutta questa problematica.

Io spero di ricevere ulteriori *input* perché anche la politica della nostra Regione possa rimanere all'interno di questo concetto di integrazione che è un concetto fondamentale.

Nocera sicuramente ci rimprovererà sul discorso degli *Accordi di Programma* ed ha ragione a riprenderci come istituzioni sulla carenza di questi Accordi di Programma. Io però gli voglio dire che gli Accordi di Programma vanno bene, però penso che in un concetto di integrazione complessiva non bastano più, bisogna andare oltre agli Accordi di Programma che rischiano molto spesso di rimanere fogli nei cassetti delle singole istituzioni che li firmano; deve prevalere, per una vera integrazione, il concetto della partecipazione e dello stimolo che la

comunità deve dare alle istituzioni che si sottraggono a queste integrazioni, perché poi l'Accordo di Programma acquisti significato nei contenuti che propone e venga concretizzato.

Mi fermo qui, ringrazio di nuovo il Provveditorato e il Glip che hanno organizzato questo Seminario e sicuramente avremo occasione - all'interno dell'applicazione del Piano Socio-Assistenziale che dovrà coinvolgere tutti, comprese le scuole e gli operatori che lavorano in questo campo - di riapprofondire questi argomenti.

Penso che questi Seminari, nati con l'intento di arricchire la conoscenza e il confronto, ci possono portare veramente a un concetto di autonomia e di integrazione che siano veramente tali e non ci facciano ritornare indietro nel tempo e perdere le conquiste che io ritengo le più civili d'Europa.

Leonardo Talozzi*

*Un grande impegno, che come Provincia
stiamo cercando di portare a termine,
sarà quello dell'apertura di una rete telematica
provinciale di Centri d'Informazione e Documentazione
per l'Handicap, in stretto collegamento con il G.l.i.p. e con le scuole...*

Innanzitutto porto il saluto del Presidente Uccielli che non ha potuto essere presente per impegni istituzionali precedentemente assunti.

Non nascondo di essere lieto di trovarmi di fronte ad una folta platea di persone interessate a tracciare insieme la strada per l'integrazione scolastica nel nuovo scenario caratterizzato dalla grande riforma della scuola. Ognuno di noi, operatore sociale, amministratore, insegnante o familiare che sia, è coinvolto in questo grande processo e dovrà fare un nuovo, grande sforzo nella direzione dell'applicazione positiva della legge soprattutto a favore di chi vive già altri svantaggi.

Negli ultimi anni sono già stati compiuti grandi sforzi per raggiungere l'obiettivo della vera integrazione dei soggetti in situazione di handicap, ma restano ancora molti ostacoli da superare affinché anche nel nostro territorio si possa parlare di integrazione vera.

Il timore maggiore nei confronti della riforma è che con l'autonomia scolastica invece di migliorare la situazione possa peggiorare. C'è già chi afferma che le scuole dell'autonomia garantiranno sempre meno questo processo di integrazione non avendo le risorse necessarie per farlo. Le scuole, le famiglie segnalano spesso difficoltà dovute alle scarse risorse a disposizione: poche ore per gli insegnanti di sostegno, poco il personale assegnato alle scuole per il lavoro più strettamente assistenziale (in alcuni comuni più piccoli, soprattutto nelle aree interne, praticamente è assente questo tipo di supporto), ancora poco il coinvolgimento dei docenti curricolari negli interventi previsti.

*Assessore Provinciale ai Servizi Sociali e Presidente del Coordinamento Provinciale per la tutela delle persone in situazione di handicap.

Tutto questo avviene nonostante si abbia la fortuna di avere una Legge Regionale, la L.18, che è una legge nel settore che molti ci invidiano. Il Coordinamento Provinciale per le persone in situazione di handicap, di cui tra l'altro sono Presidente, istituito nel '96 appunto con la L.18, si sta occupando del monitoraggio degli interventi per l'handicap nella scuola; questo attraverso un'équipe specifica per l'integrazione scolastica.

Quest'anno l'équipe ha concentrato in modo particolare la sua attenzione sulle problematiche del mondo della scuola di II° grado che si trova oggi a gestire un numero sempre più alto di soggetti in situazione di handicap e questo sicuramente a causa dell'innalzamento dell'obbligo scolastico; tutto questo senza un'adeguata struttura e soprattutto senza un'approfondita conoscenza delle risorse e degli strumenti disponibili nel territorio affinché sia possibile una speciale progettualità personalizzata per ogni soggetto. Un gruppo ad hoc denominato *Gruppo Scuola-Lavoro*, composto da tecnici del territorio provenienti da differenti Enti coinvolti nel sistema, ha svolto per qualche mese studi specifici sull'argomento al fine di elaborare alcune linee progettuali che sintetizzino i possibili percorsi integrati scuola-lavoro attuabili nel territorio provinciale a partire dai nuovi strumenti messi a disposizione dalle recenti riforme legislative della scuola e del lavoro.

Appena definiti gli ultimi dettagli sulle risorse economiche che verranno messe a disposizione dalla Provincia attraverso il nuovo fondo strutturale 2000/2006 questo lavoro sarà presentato nelle scuole con le quali sarà affinato nello specifico per raggiungere risultati ottimali.

Un altro grande impegno, che come Provincia stiamo cercando di portare a termine, sarà quello della apertura di una rete telematica provinciale di *Centri di Informazione e Documentazione per l'Handicap*, in stretto collegamento con il Glip e con le scuole del territorio.

Dopo l'estate l'intenzione è quella di iniziare i lavori di indagine per la definizione dei nodi della rete e la stipula di un protocollo d'intesa con tutti gli enti aderenti per riuscire ad essere operativi nel gennaio 2001.

Attraverso questo ulteriore passo in avanti finalmente non si disperderanno più le preziose risorse create dalle esperienze territoriali vissute che verranno così documentate e messe a disposizione di tutti. Si inizierà quella importante attività di formazione e autoformazione degli operatori del settore e si avrà la possibilità di mettere in rete tutti i servizi che ruotano intorno al soggetto in situazione di handicap.

Il Convegno di oggi ci vede coinvolti come Ente Provincia non tanto in quanto

per legge un delegato provinciale è componente del Glip che ha organizzato questo incontro, ma grazie ai buoni rapporti instaurati tra i due Enti, Provveditorato e Provincia, che finalmente dopo tanto tempo cominciano a lavorare in stretta sintonia, implementando le reciproche risorse per il raggiungimento del fine comune: l'integrazione scolastica vera con la "I" maiuscola e di questo credo dobbiamo essere orgogliosi.

L'impegno è che i risultati di queste due giornate verranno ripresi e utilizzati da noi nei prossimi incontri per l'handicap provinciale e anche per quello regionale. Chiudo qui questo mio intervento, vi ringrazio in anticipo per l'impegno e vi auguro un buon lavoro.

Adriana Mollaroli*

*La scuola deve saper ridarsi un ruolo prioritario
rispetto agli altri agenti che fanno educazione,
ragionando sugli impulsi che derivano da fuori
e ricollocarli dentro contesti, valenze, valori...*

Io, ovviamente, farò un intervento molto breve. Sono ancora assessore al Comune di Fano ma per poco: in questo momento rivesto questa duplice funzione ma nei prossimi giorni diventerò esclusivamente consigliere regionale perché le due cariche sono incompatibili e quindi mi dovrò misurare con un nuovo lavoro, che ovviamente affronterò tenendo conto della straordinaria esperienza che ho vissuto nella città di Fano, nella gestione di politiche delicatissime come sono quelle della Pubblica Istruzione, del Servizio Educativo e delle Politiche Sociali.

A me interessa - in questa sede ovviamente non ho la pretesa di fare un intervento organico - fare soltanto due brevissime considerazioni sul senso e il valore dell'autonomia scolastica. Mi pare che serva, anche in un contesto come questo formato prevalentemente da figure di docenti, e non di dirigenti scolastici, portare un contributo per ricordare qual è il senso dell'autonomia scolastica e soprattutto ricordare qual è il valore culturale e politico dell'autonomia scolastica.

L'autonomia scolastica è arricchita da alcune aggettivazioni che sono: didattica e organizzativa, oltre che giuridica.

Io vorrei riprendere queste, insistere su queste aggettivazioni. Che cosa significa consentire alle nostre scuole italiane di avere autonomia didattica? Questo, io credo che sia uno dei punti di svolta culturale e politico, nel processo di riforma della scuola, più significativo.

Noi ancora oggi viviamo in un sistema scolastico che è stato organizzato su una visione centralistica e burocratica. I programmi, i saperi,

*Assessore ai Servizi Sociali e alla Pubblica Istruzione del Comune di Fano;
Consigliere Regionale.

l'organizzazione degli stessi veniva decisa ministerialmente e quindi centralmente e a ricaduta si procedeva nell'attività, nel lavoro della scuola. Oggi, "autonomia didattica" significa (ovviamente alcuni momenti di formazione generale, di valori nazionali debbono assolutamente essere tenuti in considerazione) che i programmi cioè *il cosa* e il *come* insegnare si realizzano nella scuola, nelle singole scuole partendo dai soggetti, quindi dagli utenti, e dai contesti, cioè dove questi si collocano.

Io credo che questa sia una rivoluzione significativa che aumenta notevolmente la responsabilità degli insegnanti e quindi del collettivo degli insegnanti, del collegio, se vogliamo riferirci a chi ha i poteri decisionali, ma che in sé contiene una vera e propria rivoluzione, che deve tener conto dei referenti più diretti, gli studenti, persone in carne ed ossa, i contesti culturali, sociali, geografici nei quali si opera e da qui partire per elevare il sapere ed il saper fare: questa è l'autonomia scolastica!

Io su questo insisto perché non si pensi che l'autoreferenzialità, l'autarchia, ma anche una visione esclusivamente di innovazione amministrativa, possano essere rischi possibili; c'è anche l'innovazione amministrativa, ovviamente, con una nuova responsabilità che viene tra l'altro assegnata agli Enti Locali, quindi allo Stato così come esso è organizzato nelle sue forme decentrate, ma non dobbiamo perdere di vista questo valore di fondo che è di un'importanza e di una novità straordinaria.

In questa situazione politica complessa rispetto alle riforme della scuola noi dobbiamo sapere che questa è la grande conquista della riforma Berlinguer.

Autonomia organizzativa: cosa significa? Significa che la scuola nella sua versione organizzativa quindi nelle forme in cui organizza gli orari, i tempi, gli spazi, è una scuola dinamica.

Anche qui non più omogeneizzazioni, omologazioni, modelli uguali per tutti, ma l'organizzazione della scuola è un fatto dinamico che si rapporta con la più complessa organizzazione della famiglia (questione importantissima, io credo: il ruolo dei genitori, delle famiglie nelle tante tipologie che oggi noi conosciamo) e del territorio.

Questa è un'altra chiave di novità e di straordinario significato che riguarda l'autonomia organizzativa della scuola.

Qual è un altro valore dell'autonomia e quindi del rapporto tra scuole e territorio?

La scuola è uno degli agenti, ancora con una valenza superiore agli altri, dei soggetti educativi del territorio.

Noi dobbiamo sapere che non tutto ciò che si insegna, che forma e informa gli studenti e le studentesse è dentro la scuola. Anzi oggi ci sono luoghi, come i mezzi di comunicazione di massa, il territorio nel suo complesso, che forse hanno un valore comunicativo e anche di indicatori di modelli molto più forti di quello che la scuola è.

Noi dobbiamo sapere che la scuola è uno degli agenti che fa educazione e io credo che debba restare un primato della scuola, rispetto anche ad altri agenti che sono il territorio, le famiglie, la televisione, se vogliamo nominare qualcuno. La scuola, però, deve avere la consapevolezza che così è, e quindi deve saper ridarsi un ruolo prioritario rispetto agli altri, che sappia ragionare sugli impulsi che derivano da fuori e ricollocarli dentro contesti, valenze, valori.

Mi interessa molto usare questa espressione che possa ridare alla scuola anche un 'orientamento', uso questa espressione ovviamente tra virgolette.

Questo è il senso forte del processo di autonomia rispetto al quale noi siamo di fronte, che chiama la scuola a svolgere dei compiti, ma anche far sentire la scuola (e deve far sentire la scuola) meno sola, pur in un suo primato, ma meno sola, e molte delle cose che dentro la scuola si vivono non possono essere tutte risolte nella scuola.

Occorre che il rapporto tra scuola e territorio, tra scuola e famiglia, tra scuola e associazionismo, tra scuola ed Enti Locali si viva in una rete sistemica. Io credo che sia questo il progetto che chiama in gioco anche le nostre funzioni, le funzioni di chi opera e lavora negli Enti Locali: avere questa visione e questa lucidità.

Io credo che questo processo sia di grande interesse e anche di straordinaria portata politica e culturale.

Una considerazione finale sul tema specifico della giornata di oggi, dell'integrazione dell'handicap, dei disabili, ma io credo dell'idea dell'integrazione più generale con la quale oggi dobbiamo fare i conti.

Credo che la presenza dei bambini, di studenti disabili nella scuola sia stata uno degli elementi di innovazione culturale e materiale tra i più forti

che noi abbiamo introdotto nel corso della recente storia scolastica. Insisto sul termine 'materiale' perché è facile parlare di culture delle diversità, facile per lo meno per chi ha una formazione, quella dei docenti, ma finché con la 'diversità materiale' non si fa i conti, l'innovazione non arriva ad una sua compiutezza.

E' stata per la scuola italiana uno degli elementi di più straordinaria trasformazione e, io credo, proprio nella 'cultura materiale' della scuola, quella del fare i conti a favore delle diversità e delle specifiche diversità dei bambini e dei giovani portatori di handicap.

Io credo che ci sia stato, rispetto a questa tematica, una innovazione nella scuola ma anche nella società italiana, complessivamente, straordinaria; quindi con un elevamento della civiltà di questo paese che io, ogni volta che sono chiamata a ragionare su questo aspetto, sottolineo.

Oggi la battaglia in gran parte è vinta; ovviamente perfezionare, migliorare ci compete, lo dobbiamo fare, ma le sfide che abbiamo di fronte sono altre. Solo facendo tesoro anche delle esperienze maturate rispetto a questo tema della integrazione dei disabili, quindi dei bambini e bambine in situazione di handicap fisico e psichico, noi dobbiamo far tesoro di questa esperienza per affrontare un'altra sfida che è quella della diversità multietnica e multirazziale. Questa è la grande sfida!

La scuola, così come ha saputo vincere la battaglia, io credo, rinnovandosi ed elevando la qualità del suo intervento educativo, oggi ha di fronte quest'altra sfida ed io confido molto sulla capacità e sulla possibilità della scuola di essere un luogo che sa fare dell'inclusione e dell'integrazione un modello che poi possiamo rivivere, riutilizzare, riadattare anche ad altri contesti.

Confido profondamente su questo e questa è la sfida che noi abbiamo di fronte.

Sulle questioni dell'integrazione dell'handicap, questioni importantissime, io sono convinta che noi abbiamo un'altra sfida da vincere che è quella dell'integrazione lavorativa.

I bambini crescono, diventano adulti, e l'autonomia va ricercata dando loro anche quelle condizioni materiali che consentono loro di essere autonomi in un processo di crescita anagrafica e di saper guardare con sicurezza al proprio futuro.

Quindi ritengo che queste siano le considerazioni da fare in questo contesto e su queste considerazioni credo che dovremo misurare, tutti, la nostra capacità di saper affrontare questi temi che non inventiamo, che sono nel mondo di oggi.

Io confido in questo e vi dico che noi, che svolgiamo un ruolo negli Enti Locali, dovremo essere dei collaboratori forti della scuola, *costruire delle complicità forti*, perché la sfida non è vinta, anzi ci sono intralci notevoli rispetto a questi problemi, ma se sapremo con intelligenza lavorare bene tra Enti Locali - non ho sentito l'Ass. Secchiaroli ma conosco la sua sensibilità, la sua formazione rispetto a questi temi - anche tra noi che siamo qui, a ciascuno per quanto ci compete, per quanto riguarda la nostra realtà (perché poi ognuno di noi dovrà essere misurato anche su ciò che sa fare nella realtà in cui opera e non soltanto demandando, responsabilizzando, credendo che le soluzioni si rinviano ad altri contesti nazionali, alle leggi, ai governi) tenendo presente che oggi noi siamo e rappresentiamo la realtà in cui governiamo, sapremo costruire questa complicità di cui parlavo precedentemente, con la convinzione che le sfide sono quelle che abbiamo di fronte.

La scuola dovrà avere delle alleanze forti con il mondo degli Enti Locali, e allora io credo che sapremo sicuramente dare delle risposte significative ai problemi che oggi sono davanti a noi.

Grazie.

Progetto di vita e rispetto delle identità

Andrea Canevaro *

*Progetto di vita vuol dire comprendere
che percorso ho fatto (= percorso storico)
e pertanto capire come posso andare avanti:
quindi memoria e capacità di previsione...*

Questo modo di cominciare con i collegamenti delle istituzioni e il richiamo all'autonomia, come costruire un'autonomia scolastica, permette di collegare il *micro* dell'autonomia individuale con il non proprio *macro*, ma un po' più ampio, disegno dell'autonomia scolastica.

Quando parliamo di autonomia di un ragazzo, di una ragazza, di un bambino, di una bambina, nessuno di noi credo intenda parlare di un modo di fare totalmente da soli: non lo può fare una persona normodotata, non lo può fare una persona con dei limiti, con dei bisogni particolari, non lo possiamo fare nessuno. L'autonomia di cui parliamo nei soggetti umani non è l'autarchia. La storia dell'umanità, andando indietro molto nel tempo, ci ha anche offerto una possibilità di riflessione perché per un lungo periodo convivevano due specie: uno era l'uomo *di Neanderthal*, molto più robusto, molto più capace, molto più efficiente dell'uomo *Sapiens* che invece era molto più fragile, debole. Dell'uomo di Neanderthal parliamo senza averlo conosciuto, l'uomo *Sapiens* siamo noi. Allora qualche cosa anche questo ci insegna, ce lo insegnano i biologi quando fanno riferimento alle società complesse, ce lo insegna il dibattito molto vivo in questi anni sulle riflessioni darwiniane e sulla possibilità di intendere la selezione naturale non tanto come un elemento in cui la forza e la capacità individuale è prevalente ma è la capacità di

*Docente Ordinario di Pedagogia Speciale c/o l'Università degli Studi di Bologna;
Direttore Dipartimentale di Scienze dell'Educazione.

organizzare le tutele dei deboli, quindi di avere una società complessa che permette di organizzare l'autonomia nella capacità di collaborazione. Di questo noi potremmo parlarne a prescindere dal fatto che ci occupiamo di situazione di handicap e sarebbe bene parlarne *a prescindere* per evitare la pregiudiziale, per qualcuno potrebbe essere questa, che si tenda a reinterpretare la realtà *ad usum handicappandi* perché questo è l'elemento che potrebbe far capire che noi tutto sommato facciamo una lettura capziosa della realtà: non è così, la realtà umana è una realtà di organizzazione delle tutele, quindi di capacità di organizzarsi e di organizzare.

Nessuno di noi, quindi, pretende un'autonomia, tanto meno lo dovrà pretendere la scuola dell'autonomia.

La scuola dell'autonomia dovrà capire come organizzarsi *in rapporto a*, così chi cresce con dei bisogni particolari ha un progetto se riesce a catturare quegli elementi di informazione che consentono di collegarsi a chi ha quello che lui o lei, magari, non ha.

Quindi non è una necessità di fare tutto per conto proprio, di catturare tutto, di capire tutto, ma di conoscere chi capisce quello che non conosco o, che non capisco io: semplice questo, ma complicato da realizzare.

Un elemento di riflessione può essere anche dato da uno sfondo storico che in sintesi può essere espresso in numeri sempre su uno scenario vasto.

Mi pare pochi mesi fa, a Sarajevo è nato un bambino che ha completato il 6° miliardo dell'umanità, poco dopo è nata una bambina in India che è entrata nel 7° miliardo dell'umanità. Quando ci sono queste cifre il buon senso suggerirebbe sempre di vedere in che tempi si è arrivati a questo. Allora è interessante sapere che l'umanità ha raggiunto il miliardo (adesso siamo nel settimo) nel 1804 e che il passaggio dal quinto al sesto, quindi un miliardo in più, è avvenuto in 12 anni; quindi l'accelerazione è impressionante.

Perché faccio questo scenario. Perché è interessante: non certamente da sviluppare in tempi brevi ma è un'indicazione su cui lavorare, perché no, anche con i ragazzi, sarebbe molto interessante coinvolgere i bambini, i ragazzi, le ragazze in queste riflessioni.

Nel 1804 era in corso quell'esperienza, per noi europei così importante, che era l'educazione del cosiddetto *ragazzo selvaggio*. L'educazione

che, quindi, stava costruendo un progetto di vita alla ricerca nello stesso tempo, della comprensione dell'identità di questo ragazzino.

Identità e progetto di vita vanno d'accordo, non possono fare a meno di andare d'accordo, devono andare d'accordo, anche se a volte è complicato ma bisogna che vadano d'accordo.

L'identità è un altro termine complicato su cui vale la pena fare poche e brevi riflessioni, saranno tutte brevi perché io, mi scuso in partenza, ho un intervento molto breve, molto contenuto, perché, nonostante il mio fisico non lo faccia capire, sono come una pallina di un flipper, corro da una parte all'altra.

La riflessione sull'identità sarà brevissima ma è collegata anche a questa vicenda: quale identità può avere un soggetto con bisogni particolari, quale identità poteva avere questa persona che chiamiamo ancora "il selvaggio" e che può essere chiamata Victor, ecc., ecc.?

E perché è capitata la combinazione, che non è causale a mio avviso, che si diventa un miliardo e si comincia a ragionare sui progetti di vita? Io non credo che nel passato gli handicappati avessero solo delle brutte vicende, potevano avere anche delle buone vicende, ne hanno avute di buone vicende, ma in un modo totalmente diverso.

Oggi prevale il tessuto urbano, anche la campagna vive i ritmi della città e l'organizzazione diventa la parola chiave: non è più pensabile che ci sia una lenta conquista di abitudini, bisogna cominciare da subito, appena si viene al mondo, bisogna essere aiutati a organizzarsi, non si può farne a meno. Organizzarsi... e la scuola deve farlo.

Bisogna tenere presenti due elementi.

Anche qui, se è possibile cerchiamo di dimenticare che stiamo parlando con al centro dell'attenzione le persone handicappate, facciamo un ragionamento che comprenda tutti.

Come si organizza un percorso di educazione, di formazione scolastica? Semplifico con le due componenti che sono necessarie: bisogna intrecciare una componente che ci è sempre molto presente, che è quella della crescita degli apprendimenti, e quindi la rappresento idealmente come una linea progressiva, crescono gli apprendimenti e si va avanti. Però la crescita degli apprendimenti deve avvenire contemporaneamente - è lì l'intreccio - con una capacità del singolo di organizzare il proprio tempo e il proprio spazio.

Sono quelle che mi piace chiamare le *attività ricorsive*, cioè quelle che bisogna rifare tutti i giorni per quanti giorni stiamo al mondo.

Io lo dico spesso tra educatori, non è ancora accaduto e non so se accadrà, che rifare il letto per cento volte la centunesima fa da solo; bisogna continuare a rifare il letto, oppure decidere di non rifarlo più.

Le attività ricorsive: allora chi cresce, chi è cresciuto in altri tempi aveva questi apprendimenti dell'organizzazione di tempo e spazio che vuol dire organizzazione dei piccoli accudimenti, delle cose di cui ci occupiamo, dei materiali, quaderni, abiti, ecc... averli conquistati in una maniera informale attraverso dei tempi familiari, che vuol dire la partecipazione a quello che è un clima domestico e nello stesso tempo è acquisizione di tutto ciò...ridotto di molto.

Ridotto di molto: basta vedere i negozi di alimentari in cui la maggioranza dei prodotti sono per una cottura rapida, per il forno a microonde, ecc... quindi è naturale che questo poi riporti un'accelerazione di quei tempi di cure ricorsive, di attività ricorsive che, fatte in presenza di un bambino e di una bambina che cresce, diventano un passaggio informale di tutta questa competenza che viene a mancare.

Qualche anno fa era di moda (non era solo una questione di moda era anche una ragione seria) il dibattito per cui la scuola deve solo insegnare, quindi solo apprendimento... o anche formare?

E' un dibattito che deve tener conto della necessità di tenere intrecciate queste due dimensioni che sto dicendo, altrimenti il progetto di vita, e quindi l'identità, diventa un elemento poco credibile.

Se noi pensiamo a un progetto di vita e ad una identità che sia fatta solo della linearità degli apprendimenti progressivi senza una capacità di organizzazione, noi creiamo delle situazioni poco rapportabili alla realtà, poco vivibili, e lo vediamo - dimentichiamo gli handicappati - in moltissimi bambini e bambine, o ragazzi e ragazze che sono assolutamente incapaci di tenere un minimo d'ordine della loro persona, di avere, per esempio, l'uso del tempo...è una cosa veramente micidiale questa incapacità di organizzarsi il tempo e di essere sempre con la necessità di stare in immersione, manca la durata e si è in immersione nella musica, in immersione nello sport... incapacità di attendere, di costruire, di proporre. Probabilmente esagero, ma per sottolineare la grossa importanza che, nella scuola dell'autonomia, ha l'organizzazione proprio delle cure

quotidiane. A proposito di incapacità di attendere: pensate alla poca attenzione che ha avuto tutta l'attività di riforma di Luigi Berlinguer e all'ingenerosa attitudine nei suoi confronti da parte di tutti noi che abbiamo sempre il vezzo di prendere in castagna, di vedere gli elementi che non ci piacciono, in una situazione intricata, complicatissima fatta di una somma... la nostra situazione scolastica, e non solo scolastica, ormai è diventata una somma di casi individuali e ogni volta che c'è una proposta insorgono tutti i casi individuali e questo vuol dire bloccare sempre tutto. Difendiamo la possibilità di andare avanti e vediamo nell'occasione dell'autonomia la possibilità reale di riprendere in mano le cure dell'ambiente, fatto come attività di apprendimento. Non bisogna arrivare a situazioni limite.

Noi - dico noi in questo caso non per *pluralis maiestatis* ma come gruppo di persone - stiamo facendo dei lavori in Paesi che hanno avuto delle tragedie molto grosse e uno degli impegni che mi sembra molto interessante è quello di partire da alcune scuole pilota per bonificare l'ambiente, per imparare a usare l'ambiente scolastico e l'ambiente circostante alla scuola in modo tale da bonificarlo e non vivere in un immondezzaio. La qualità della vita sappiamo che è un elemento importante...e farlo imparando, vuol dire scoprire le energie che sono nei rifiuti, le ricchezze che possono essere nei rifiuti, scoprire dei processi chimici, scoprire molte cose...è una quantità di lavoro, di educazione scientifica, di educazione storica, di capacità di lavorare insieme con delle funzioni, con dei lavori diversi...che si può e si deve fare.

In tutto questo se c'è una persona che ha dei bisogni particolari ci guadagna, ma ci guadagnano tutti.

E' lì l'elemento che noi dobbiamo accogliere, o continuare ad accogliere (perché non è una novità per molti di noi), come una sfida: la possibilità che la presenza di una persona in situazione di handicap dia maggiore qualità alla scuola complessiva e quindi maggiore qualità agli altri.

Abbiamo bisogno di avere molta attenzione ad aspetti che sono deboli nel nostro modo di organizzarci, debolezza della nostra memoria, labilità, tutte le cose sono vissute nell'attualità senza mai un percorso storico, come sono arrivate, come si sono costruite, e questo diventa debolezza progettuale.

Progetto di vita vuol dire anche individualmente capire che percorso ho

fatto e quindi capire come posso andare avanti. Quindi memoria e capacità di previsione. In tutte e due le dimensioni c'è bisogno di organizzazione.

La nascita di Centri di Documentazione mi ha fatto piacere, mi ha fatto piacere sentir dire che c'è una rete di Centri di Documentazione, anche perché me ne sto occupando da un pezzettino affinché la Regione vicina, la regione Emilia-Romagna, abbia una rete di Documentazione.

Io ho l'idea che non debbano essere scolastici, ma *anche* scolastici; che ci devono essere, cioè, dei Centri di Documentazione che nascono all'interno della scuola - Rimini lo sta organizzando, Ravenna l'ha organizzato a Faenza – però poi ci devono essere altri Centri di Documentazione (e la rete è una parola immediatamente necessaria) che permettano di tenere dentro un quadro più vasto anche la scuola. Perché quando parliamo di un progetto di vita dobbiamo anche immaginare di avere informazioni 'di memoria', ma anche di previsione e quindi dobbiamo avere la possibilità di organizzare delle banche dati di risorse tematiche.

Mi spiego, il mio vicino di banco (*riferimento a Salvatore Nocera*) domani è a lesi per la L. 68.

Sapete cos'è la 68, no? E' la legge che prevede il collocamento, e quindi l'assunzione e quindi il lavoro; parliamo del *dopo* quindi.

Il progetto di vita che si ferma all'anno in corso è un progetto di vita troppo ristretto, non ha respiro; al periodo scolastico, va già meglio, ma poi c'è il *dopo*...cosa succederà?

E' una domanda che non si fa solo il soggetto handicappato, se lo fanno tutti i ragazzi, e avere la possibilità di informarsi perché c'è un'organizzazione che permette l'informazione è un elemento importantissimo in un mondo che è entrato nel settimo miliardo, perché non c'è più la possibilità di spiarlo dagli alberi, dai frutti, dalla terra, dallo zio contadino. Queste informazioni sono sparite, non ci sono più, bisogna avere delle organizzazioni per informarsi, bisogna organizzarsi.

Allora questa possibilità di organizzazione la possiamo avere attivando delle costruzioni di banche dati.

Un piccolo esempio: un piccolo centro che raggruppa 5 comuni di valli di montagne tra Bologna e Modena ha fatto, con poca spesa, un Centro di Documentazione, non principale ma secondario, attraverso una rete

fatta di centri con capoluogo e poi reti secondarie; hanno ideato di dare una borsa lavoro per lo svolgimento di una tesi di laurea - in questo caso vengo coinvolto, è ovvio, ma mi faccio anche coinvolgere molto volentieri – perché si faccia un'indagine su tutte le possibilità di stage di lavoro, non stage di lavoro intenso ma anche di poche ore in tutte le piccole aziende, in tutti gli esercizi commerciali, piccoli e medi.

Questo prevenendo la L. 68: la 68 cambia il rapporto della dimensione dell'azienda che ha un obbligo di assunzione di persone disabili.

Lo cambia, e sono anche le piccole aziende che hanno questo obbligo. Noi abbiamo fatto questo censimento su 346 aziende, andando una per una, chiedendo ai titolari se la loro attività permetteva di avere per 6 ore la settimana come minimo, e forse per crescere, una persona disabile, se nella loro attività è possibile inserire una persona disabile, cioè una persona con difficoltà nella vista, nell'udito, nel movimento, un insufficiente mentale. Si va naturalmente per approssimazione con tutti i rischi delle stereotipie, certamente, però anche per far capire che non stiamo facendo un'operazione impositiva né tantomeno un'operazione caritativa. Dobbiamo fare un'operazione di giusto rapporto che permetta di guadagnarci in due e di vedere un orizzonte più vasto.

Un'operazione del genere va portata nelle scuole medie e nelle scuole superiori, chiedendo la partecipazione dei ragazzi perché facciano la taratura: che cosa è successo con queste cose? Noi abbiamo visto una serie di opportunità, voi un domani se aveste da lavorare potete servirvi di questa banca? Facciamo la prova.

Vediamo se tu, entrando in questa banca informatica, arrivi a capire qualche cosa che ti permette di mettere insieme la tua aspirazione, se ce l'hai, o di farti venire fuori un'idea circa quello che vorrai fare e le risorse che hai attorno.

Hai la possibilità di dire insieme: "Ragazzi nella nostra classe tutti hanno un futuro e se Marco, che ha delle esigenze particolari, deve pensare al futuro, cosa pensare, che suggerimenti gli diamo?". Marco è presente, quindi insieme cominciamo a ragionare su quello che può essere il progetto, ma per far questo bisogna anche coinvolgere nel progetto, che si è già vissuto nella scuola, i coetanei.

Certo le restrizioni economiche ci sono, a volte sono assurde e a volte sono anche il limite necessario: non si può pensare che si facciano le

cose senza fare i conti; a volte è necessario fare i conti e scoprire che ci sono delle altre risorse.

C'è l'abuso, lo abbiamo detto spesso, dell'insegnante che abbiamo chiamato in questi anni *di sostegno* (mi auguro che si arrivi a dire presto insegnante *specializzato*), l'abuso di questa figura alla quale sono stati delegati tutti i compiti per non volerne più sapere: questo lo dice la parola stessa, è un abuso, bisogna però avere, a volte, degli impatti duri per scoprire che si deve certamente coinvolgere di più gli insegnanti curricolari e utilizzare la grande capacità di responsabilità che possono avere i coetanei. L'esercizio delle responsabilità torna al punto delle *cure ricorsive*.

Non è immaginabile che una persona viva la propria identità come conquista e "rapina" del sapere per immagazzinarlo, per farsi un conto di sapere forte per conto suo senza sapere organizzare un contesto e quindi prendersi cura degli altri.

Siamo di nuova all'organizzazione di una società che diventa capace di sopravvivere se diventa capace di tutelare i deboli. Se si capisce che la debolezza non è una divisione, per cui ci sono i forti e i deboli, ma è un elemento che può o è già intervenuto nella vita di ciascuno, allora bisogna organizzarsi.

Le parole-chiave sono due:

- *organizzazione* - non si ha un progetto di vita se non c'è organizzazione;
- *identità* che tenga conto del bisogno di appartenenza ma che sappia anche fare i conti con le deformazioni che questa parola, appartenenza, può comportare e che sono molto dolorose.

Ho fatto un brevissimo accenno ai numeri della popolazione mondiale, un altro brevissimo accenno lo faccio al fatto che le nazioni si sono moltiplicate e che se nel 1850 c'era un numero di nazioni nel mondo che non raggiungeva le novanta oggi sono quasi 200.

L'impennata si è avuta negli ultimi 50 anni: sono nati molti stati e ne abbiamo sotto gli occhi alcuni che sono nati sotto la matrice etnica, che quindi hanno creato delle situazioni di disgregazione della popolazione che c'era perché hanno costretto qualcuno a doversi inventare un'etnia, che era mista - nessuno ci aveva mai pensato - così uno diceva: io sono serbo ma ho una moglie croata, ho una moglie bosniaca...non ci aveva mai pensato... invece bisogna decidere di essere 'puri'!

Ma arriva anche da noi una logica di questo genere: cinque milioni se mettete il letame addosso agli zingari... è accaduto in un paese della Lombardia, è una cosa detta da un sindaco, non è mica detta da uno in un bar dopo un bicchiere di troppo. E' una cosa molto grave, questa! Parlo di una cosa nota credo, no?

Quindi attenzione alle operazioni in cui l'elemento dell'appartenenza diventa un elemento ossessivo e di esclusione: appartenenza al genere umano, è chiaro, appartenenza significa certamente conoscere le radici, ma non soffocare la possibilità di altri e quindi l'accoglienza, la possibilità di accogliere e quindi la necessità di fare sì che tutto l'esercizio di costruzione del progetto di vita, che mettiamo - perché è il tema della giornata - più in relazione ai bisogni particolari delle persone disabili, diventi l'esercizio civico di apprendimento.

Quindi la *mission* della scuola è questa: apprendere, trasmettere degli apprendimenti per poter stare in un mondo, per poter costruire la nostra realtà individuale e l'identità non è un'identità che soffochi gli altri, deve essere un'identità di collaborazione.

Scusate il tono un po' moralistico, con cui dico queste cose; la sintesi, la necessità di stare in poco tempo mi costringe a usare più slogan che argomentazioni. Sugeriva, sempre il mio vicino di banco, di lasciare un recapito telematico per chi nel tempo, con calma, volesse tenere i contatti per ulteriori scambi di idee.

Il mio recapito è: *canevaro@scform.unibo.it*.

Ci sentiamo virtualmente.

Gli Accordi di Programma: opportunità e risorse

Salvatore Nocera *

L'Accordo di Programma deve diventare uno strumento che realizzi la migliore qualità dell'integrazione scolastica, nella logica della migliore qualità del servizio scolastico, e se cresce la qualità del servizio scolastico cresce la qualità di vita di tutta la comunità locale...

Io ringrazio dell'invito che mi è stato rivolto di partecipare a questo incontro perché mi dà la possibilità di confrontarmi con voi e confrontarmi su un tema che mi sta a cuore perché mi rendo conto che l'integrazione scolastica senza una logica programmatica è rimessa solo alla buona volontà di alcuni, quindi è soggetta agli umori cangianti delle persone che se ne occupano. I relatori che sono intervenuti per parte politica hanno tutti giustamente posto l'accento sull'aspetto della necessità di coniugare la logica dell'autonomia scolastica con quella delle autonomie locali e Canevaro ha insistito su due parole chiave: *organizzazione e identità*.

Il titolo del vostro convegno parla dell'Integrazione Scolastica nella scuola dell'Autonomia, io utilizzerei le parole chiave di Canevaro per leggere in controluce il tema di questo Seminario.

Il termine *integrazione* chiaramente non può andare disgiunto dal concetto di *organizzazione*.

Non si può parlare di integrazione scolastica senza pensare ad una organizzazione che la deve sostenere fin dall'inizio, e il termine *autonomia scolastica*, proprio secondo la logica della legge Bassanini che l'ha voluta

*Vicepresidente della F.I.S.H. (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) e Membro del Comitato Tecnico dell'Osservatorio Permanente per l'Integrazione Scolastica c/o il M.P.I.

introdurre nel nostro sistema, cioè quella del decentramento e della territorializzazione della comunità scolastica, chiaramente va letta alla luce del concetto di *identità*.

Finalmente la scuola finisce di essere una materia informe che ha la sua identità solo per il fatto che dipende dal Ministero e diventa invece il frutto dell'attività di una comunità locale che così come si organizza politicamente, socialmente, si organizza anche culturalmente nelle sue strutture.

Cercherò nel breve volgere di questo incontro di dare la documentazione normativa di questa mia interpretazione.

Guardate, già la Legge Quadro 104/92 aveva introdotto una visione nuova della scuola e dell'integrazione scolastica. Voi sapete che l'integrazione scolastica è partita alla fine degli anni '60 e primi anni '70, fondamentalmente come movimento spontaneo delle famiglie e degli operatori, soprattutto degli operatori socio-sanitari a cui poi si sono aggiunti anche gli operatori scolastici.

E' partita come movimento di massa, perché nell'arco di pochi anni sono transitati dalle scuole speciali svariate decine di migliaia di alunni in situazione di handicap.

Questa è stata la fase iniziale. Questo movimento ha prodotto gli atti normativi, di cui ora non sto a parlarvi, ma si è concretato in un fatto: bisognava cominciare ad organizzare questo fenomeno che era diventato tumultuoso, e già alla fine degli anni '70 cominciarono a nascere le prime intese fra scuola, USL ed Enti Locali.

State attenti ad una cosa: le intese di allora furono promosse dai Provveditorati agli Studi.

Le prime intese furono promosse perché i Provveditorati dovevano giustificare nei confronti dei loro superiori il fatto che nominavano degli insegnanti per attività di sostegno che, non essendovi allora una norma sugli organici per questo personale, erano anomali nell'ambito dell'Amministrazione, perché la scuola era strutturata secondo la logica 'un posto se c'è una classe', un insegnante fuori classe non aveva senso. Bene, i Provveditori dovevano nominare degli insegnanti non come docenti di una classe e allora avevano bisogno di trovare un appiglio. Qual'era l'appiglio? Quello della certificazione medica dell'alunno con handicap e della nomina di un insegnante che potesse aiutarlo.

Inizialmente le intese nacquero con questo scopo.

Quando poi si arrivò agli organici per il personale di sostegno (Legge 270/82), le intese presero un'altra piega, fortunatamente, cioè quello di impostare e di fare da supporto per creare un coordinamento tra i diversi servizi a sostegno dell'integrazione scolastica.

Non per nulla la Circolare 258/83 finalizza le intese alla realizzazione del Piano Educativo Personalizzato per gli alunni in situazione di handicap. Ma chi le promuove le intese? Continuano a promuoverle i Provveditori agli Studi; cioè l'integrazione scolastica è un interesse primario e prevalente della scuola, la quale chiede una collaborazione alla USL per le sue competenze e agli Enti Locali per altre competenze. Il perno del sistema è l'Amministrazione Scolastica nella persona del Ministro che si avvale dei Provveditorati agli Studi e dei Gruppi di Lavoro dei Provveditorati, ma che sono organi decentrati dell'Amministrazione Centrale.

Si avvale delle scuole che sono organi decentrati dell'Amministrazione Centrale, tranne qualche scuola, gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali che avevano già autonomia giuridica, ma anche questi organi, che erano già dotati di personalità giuridica sono sempre organi dell'Amministrazione Scolastica Centrale.

La legge-quadro cambia completamente ottica. Perché cambia ottica? Perché intanto c'è stato il decentramento amministrativo, si sono create le Regioni, con un ritardo di oltre 20 anni rispetto al testo costituzionale, con un ritardo anche di avvio organizzativo e gestionale, ma le Regioni alla fine degli anni '70, negli anni '80, si affermano e sono le prime che cominciano ad emanare delle leggi regionali a sostegno dell'integrazione scolastica.

C'è stato il decentramento dell'Unità Sanitaria Locale: il Servizio Sanitario Nazionale si è decentrato con la legge 833/78.

C'è stata una forma di decentramento dell'amministrazione scolastica con gli Organi Collegiali nelle scuole, un decentramento un po' così, all'acqua di rosa, senza grossi poteri, però ha contribuito ad educare gli operatori della scuola e gli utenti della scuola alla cultura della gestione di identità della propria realtà.

Comunque la legge-quadro ha preso atto di queste forme di decentramento, ha preso atto anche di una nuova legge importantissima

sulla riorganizzazione delle autonomie locali, la Legge 142/90, che, vedi caso, è coeva alla Legge 148 che è quella della riforma della scuola elementare.

La legge-quadro, la 104/92, tenendo conto di tutto questo, all'art. 13 comma 1, introduce, come mezzo di coordinamento di tutti i servizi per garantire l'integrazione scolastica, gli Accordi di Programma.

Molti, con la logica della pigrizia mentale, hanno interpretato gli Accordi di Programma come un nome nuovo dato alla stessa realtà delle intese. E così non è, perché chi si va a leggere la Legge 142, che ha introdotto come istituto generale gli Accordi di Programma, si renderà conto che c'è una diversità abissale con le intese.

Lo scopo è lo stesso: garantire interventi ben coordinati per l'integrazione scolastica ma la logica politica che c'è sotto, il salto politico che c'è sotto è notevolissimo.

L'art. 27 della Legge 142, quello che definisce che cosa sono gli Accordi di Programma, dice che quando un'amministrazione locale, Regione, Provincia o Comune, ritiene un programma di interventi - che può essere di carattere sociale, sanitario, socio-sanitario (di solito gli interventi per la verità, previsti dalla L.142 erano prevalentemente di carattere urbanistico e va detto che è stata la legge-quadro che ha applicato al campo sociale la logica degli Accordi di Programma) - di interesse primario o prevalente dell'Ente Locale allora stipula gli Accordi di Programma, chiamando le altre amministrazioni pubbliche.

Come vedete mentre le intese erano stipulate dai Provveditori perché avevano bisogno delle realtà del territorio per meglio realizzare un servizio di cui era responsabile fondamentalmente il Provveditore, con gli Accordi di Programma è l'Ente Locale che diventa il responsabile perché ritiene di interesse primario o prevalente quell'intervento e chiama intorno al tavolo, con una conferenza dei servizi, il Provveditore, la USL, i Comuni del territorio.

Come vedete, quindi, cambia completamente l'accento. Di questo cambiamento d'accento per la verità non sempre in Italia gli Enti Locali si sono resi conto, tant'è vero che sono stati i Provveditori che hanno dovuto continuare ad insistere per arrivare alla stipula di Accordi di Programma.

In una logica di vera sensibilità politica avrebbero dovuto essere gli

amministratori locali ad inseguire i Provveditori e le ASL per dire *venite qua, che questo mi interessa, perché io sono il responsabile della comunità locale del territorio, io sono responsabile dei miei cittadini e dei loro bisogni e voglio che l'integrazione scolastica sia realizzata al meglio nel mio territorio; venite intorno ad un tavolo, lavoriamo insieme ...*

Invece sono stati i Provveditori agli Studi che hanno dovuto continuare ad 'inseguire' amministratori locali che erano sfuggenti e che, ancora in buona parte d'Italia, continuano ad essere sfuggenti all'assunzione di questa responsabilità.

Questo cambiamento di accento politico deve essere sempre più portato all'emersione della coscienza politica, soprattutto dei cittadini, perché la possono proiettare sui loro amministratori. Siamo noi che li eleggiamo e allora dovremmo essere noi, nel momento in cui li eleggiamo, a dire: *guarda che io ti eleggo perché tra tutti i problemi del territorio tu devi ricordarti che ti devi fare carico di questi problemi e non puoi delegare alla scuola questi problemi, visto che ormai per legge sono d'interesse primario tuo, non esclusivo perché la scuola c'entra ancora, ma primario tuo sì!*

Questo è avvenuto nel '92.

Voi sapete che nel '97 c'è stata la legge Bassanini che ha creato il decentramento. In attuazione di questa legge noi abbiamo avuto alcuni atti molto importanti.

Il più importante è il D.L. 112/98, che ha decentrato, a livello di Regioni e di Enti Locali, tutta una serie di competenze dei Ministeri, fondamentalmente del Ministero dell'Interno, del Ministero della Sanità, del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero del Lavoro.

Tra tutte queste competenze c'è un capitolo importantissimo che riguarda i *Servizi alla Persona*, servizi che sono stati decentrati da questi Ministeri in modo tale che si possa avere una maggiore attenzione delle comunità locali per risolvere i bisogni della persona.

Ovviamente tra i bisogni della persona, direi in modo prepotente, ci sono i bisogni delle persone più deboli, delle fasce più deboli di popolazione, tra le quali ci sono anche le persone in situazione di handicap, e tra queste ci sono anche gli alunni in situazione di handicap.

Quindi c'è anche il problema dell'integrazione scolastica.

Infatti l'art.139 di questo Decreto Legislativo dice che è compito delle Province per le Scuole Superiori e dei Comuni per la scuola di base

l'approntamento dei servizi di supporto organizzativo all'integrazione scolastica.

Io debbo dire che, a mio giudizio, quest'articolo dà una lettura riduttiva dell'art. 27 della L. 142/90 e dell'art. 13 della 104/92, perché se abbiamo detto che la legge 104 ha ribaltato sugli Enti Locali il compito primario e prevalente della programmazione dell'integrazione scolastica, poi non può venire un decreto - sia pure di decentramento - che mi viene a dire che il compito degli Enti Locali è quello solo di fornire un supporto organizzativo.

Io leggo questo secondo decreto alla luce del primo dicendo che oltre all'obbligo per legge di curare, di prendere in mano il progetto d'integrazione scolastica sul proprio territorio, gli Enti Locali hanno anche l'obbligo, molto più umile ma molto più operativo, di fornire dei supporti. Quindi fermo restando sempre l'obbligo di coordinamento della presa in carico da parte della Comunità locale rappresentata dagli amministratori di vertice (Sindaco, Presidente della Provincia, Presidente della Regione), ci sono anche gli obblighi operativi di fornire personale, attrezzatura, ecc... .

La Legge Bassanini n.59/97 ha anche, però, introdotto un principio nuovo che è quello dell'autonomia scolastica, che è una forma di decentramento, e non più di decentramento puramente organizzativo come poteva essere con i Provveditorati, ma è una forma di decentramento autonomo, autonomo significa che ormai le scuole si possono dare esse stesse delle regole. Il Ministero interverrà sempre meno ad emanare circolari: non potremo più aspettarci dal Ministero dei chiarimenti a quesiti, dovremo *cuocerci nel nostro brodo*, dovremo trovare noi le nostre risposte.

So bene che la scuola era stata abituata con una logica paternalistica. Io che vivo a Roma vi assicuro che a Roma è un *casotto* perché ogni scuola, ogni dirigente scolastico andava direttamente al Ministero, poi gli amici si trovano sempre, e si facevano risolvere i problemi; certo la situazione di quelli che stavano in periferia era un po' più complicata, ma la logica era sempre quella di andare da *papà* a chiedere dei chiarimenti... da domani in poi scordatevelo!

Le soluzioni dobbiamo trovarle noi, nelle nostre scuole e allora la Legge Bassanini all'art. 21 ha dato degli strumenti - di carattere generale per il

momento - per la realizzazione di questa autonomia. Quali sono questi strumenti?

Voi sapete che sono stati fatti intanto i ridimensionamenti delle scuole. Molti avranno anche sofferto, perché ci sono stati sdoppiamenti o ci sono stati accorpamenti, scuole di antica tradizione sono scomparse, inghiottite da scuole più moderne, più al passo con i tempi, che si sono espanse, le altre si sono rimpicciolite e sono state fagocitate ... c'è poco da fare!

Ci sono stati insegnanti che sono stati dichiarati soprannumerari in alcune scuole a causa di queste operazioni: ma questo perché? Perché la normativa sull'autonomia scolastica ha voluto che ci fossero delle scuole, che diventeranno aziende, che avessero un bacino di utenza minimo di un certo livello, di regola non meno di 500 alunni, però che non fossero neppure troppo grosse, non più di 900.

Queste realtà acquistano la personalità giuridica, ma la personalità giuridica se vogliamo è uno strumento nel senso che diventano soggetti di diritto, tutto lì, ma non è la grossa novità dell'autonomia scolastica, perché parliamoci chiaramente: gli istituti tecnici, gli istituti professionali e d'arte avevano già la personalità giuridica. Significa che avevano già un loro bilancio e il capo d'istituto era il legale rappresentante come avviene in una società commerciale, ecc., ecc... .

La cosa interessante è che all'autonomia normativa con personalità giuridica seguono almeno tre forme di autonomia:

- l'autonomia di bilancio e quindi contabile
- l'autonomia organizzativa
- l'autonomia didattica.

Che significano queste tre cose?

L'autonomia contabile significa che ormai ogni scuola avrà un suo bilancio, il Ministero si limiterà a dare una quota capitaria, come avviene con la USL, per ogni utente, io dò al Provveditore agli Studi un certo budget che serve grosso modo a pagare gli insegnanti, gli oneri previdenziali nei loro confronti, il personale non docente e le spese di funzionamento di istituto in percentuale per ogni alunno.

Questi sono dei fondi che il Ministero darà senza alcun vincolo di destinazione nel senso che le scuole ne potranno fare quello che vogliono ad una sola condizione: che siano finalizzati alla realizzazione dell' *offerta formativa d'istituto*.

Ovviamente in quest'offerta formativa noi dobbiamo prevedere anche che vi sono alunni in situazione di handicap a cui quest'offerta si deve rivolgere. Sulla base di cosa? Sulla base, per esempio, della Carta dei Servizi che ogni scuola si deve essere data, sulla base del Piano Educativo d'Istituto, che ogni Istituto deve essersi dato, sulla base del POF, della Proposta di Offerta Formativa che ogni istituto deve sapersi dare.

Queste somme non sono le uniche di cui si potrà valere il bilancio perché ci saranno altre somme che possono arrivare o dal Ministero o da altri soggetti, per esempio gli Enti Locali o soggetti esterni dell'Amministrazione Scolastica.

Finalmente si supera la logica che la scuola non può ricevere donazioni, non può ricevere contributi.

Per esempio noi abbiamo molte leggi che danno dei finanziamenti vincolati all'integrazione scolastica, vedi tutti i finanziamenti previsti dalla Legge-quadro per quanto riguarda gli acquisti di ausili, per quanto riguarda la sperimentazione, l'aggiornamento degli insegnanti, il funzionamento dei Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali. A questi potete aggiungere le somme che ormai vengono date specificamente per le sperimentazioni dell'integrazione scolastica, anche attraverso la sperimentazione dell'autonomia scolastica. E addirittura il regolamento sull'attuazione del decentramento scolastico, all'art. 43 -parlo dal D.M.331/98 - indica quali sono le tipologie di sperimentazione, perché il Ministero, su indicazione dell'Osservatorio, ha voluto evitare che con la scusa della sperimentazione, per esempio, si dessero finanziamenti alle scuole speciali ...e che facciamo, diamo i finanziamenti agli Istituti, ma che scherziamo!

Quindi anche lì c'è stata una serie di tipologie di esperienze.

Ancora: fondi per l'integrazione ne vengono anche in base alla L. 9/99 sull'innalzamento dell'obbligo scolastico, perché l'innalzamento dell'obbligo scolastico costringe gli alunni con handicap, purché in possesso del diploma di licenza media, ad effettuare un anno obbligatorio in scuola superiore e quando sarà attuata la riforma dei cicli scolastici con la legge 30 del 2000, saranno 2 gli anni di scuola superiore.

Siccome il numero degli insegnanti di sostegno nella scuola superiore è basso, aumentando il numero degli alunni con handicap bisognava dare un maggiore consistenza finanziaria e quindi la L. 9/99 ha dato una dote

per questo e allora sono altri fondi.

Ancora: quest'anno è stata varata la L.69 che è una legge contrastatissima, e lì ne ha una grossa responsabilità il proponente che è un DS, Biscardi, il quale aveva fatto una proposta di legge per finanziare la ristrutturazione delle scuole speciali statali per ciechi e sordi dicendo nella relazione - cosa che non gli perdonerò mai e non dovrete perdonargli nemmeno voi del partito - che è ovvio, che non è concepibile, che gli alunni con menomazioni uditive e visive possano essere integrati normalmente nelle scuole ordinarie! Questo era scritto in quella legge. Si tratta di ben 23 miliardi l'anno per 3 anni e poi come spesa a regime.

Bene, noi con alcune associazioni, io sono vicepresidente della Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap, la FISH, abbiamo contrastato quest'impostazione e ci siamo dovuti battere anche contro il rappresentante del governo nella persona della Senatrice Rocchi, dei Verdi, allora sottosegretario delegato all'handicap, che ha sostenuto questa legge e ha contrastato le nostre richieste di emendamenti.

Noi siamo riusciti a convincere la Camera a delle modifiche, nel senso che il 45% di quei fondi sono stati finalmente destinati per progetti locali d'integrazione scolastica, non solo per i minorati della vista e dell'udito ma anche per tutti gli altri alunni che non sono meno bisognosi di interventi per l'integrazione scolastica. Abbiamo dovuto lottare, noi volevamo anche una percentuale maggiore per l'integrazione scolastica degli altri alunni ma non ci è stato possibile perché la Rocchi con un colpo di mano, dopo che già le era stata tolta la delega per l'handicap, si è messa d'accordo con AN (e risulta a verbale della Commissione) e hanno detto a tutti che tanto non si votava la legge, invece ha chiamato i suoi amichetti e hanno votato con un colpo di mano la legge senza emendamenti che noi avevamo proposto in quella circostanza.

Comunque questi 10 miliardi circa l'anno per i progetti locali d'integrazione scolastica ci sono e li potete utilizzare, ma ci sono altri finanziamenti e sono grossi: sono i fondi strutturali dell'Unione Europea. Questi vengono dati o dalle Regioni o dal MPI sulla base di progetti. Tenete presente che noi avremo almeno 3 tipologie di interventi, quelli riguardanti i progetti di sperimentazione della integrazione scolastica, che possono rientrare nei progetti più ampi del rinnovamento delle scuole, e a questi fondi, se fate dei progetti, come scuole potrete attingere; ci

sono quelli per la formazione degli insegnanti e dobbiamo pensare molto alla formazione degli insegnanti curricolari perché finisca la delega, attualmente abbastanza giustificata, di questi docenti agli insegnanti di sostegno, perché giustamente se questi non hanno avuto nessuna formazione come possono essi farsi carico del progetto globale di integrazione, come invece per legge debbono farsi carico? Allora bisognerà puntare molto sui finanziamenti per progetti dovuti anche alla formazione, all'aggiornamento in servizio degli insegnanti curricolari. E poi c'è il progetto IQUAL che darà finanziamenti per formazione professionale inserimento lavorativo e qui potremmo inserirci con dei progetti di percorsi misti di istruzione e formazione professionale e stage lavorativi e tirocini di lavoro, specialmente per le scuole superiori laddove l'integrazione scolastica non si può attuare con la stessa logica della scuola elementare perché ci sono bisogni diversi, ci sono problematiche diverse, ci sono operazioni da condurre in porto diverse.

Quindi questi sono tutti finanziamenti di cui potete rendervi conto. Quindi nel bilancio di Istituto delle scuole autonome tutti questi fondi, se farete dei progetti, potranno entrare. Tenete presente che nei bilanci potranno entrare anche le sponsorizzazioni, potete anche accettare da società, da enti, da organismi che vogliono farsi pubblicità (si capisce, secondo la logica dell'attività scolastica) dei finanziamenti da destinare alle attività scolastiche. Quindi abbiamo un'infinità di cose che i bilanci autonomi ci offrono.

Poi abbiamo **l'autonomia organizzativa** che offre la possibilità alle scuole di organizzare il tempo e lo spazio-scuola in modo completamente diverso da prima. Il Ministero si limiterà a stabilire quanti sono i giorni di lezione che dovranno essere fatti, quante sono le ore di lezione per ogni disciplina; poi voi nelle scuole potrete liberamente organizzarvi il calendario scolastico a livello di settimana, di mese e di anno. Potreste benissimo decidere di fare alcune discipline solo all'inizio dell'anno e non alla fine dell'anno. Potrete decidere di fare le lezioni anche di trenta minuti purché globalmente le ore di quella disciplina siano quelle o decidere di organizzare la settimana come vi pare e piace. Questo è un grosso strumento che vi viene messo in mano.

Poi c'è **l'autonomia didattica**, e questa è importante, è ancora più importante.

Il Ministero non vi darà più dei programmi, si limiterà a darvi degli obiettivi: a conclusione della scuola di base, della scuola primaria, che sarà di 7 anni, gli alunni debbono saper fare questo, questo e questo. Come arriveranno entro 7 anni a fare tutto questo il Ministero non ve lo dirà più, né vi manderà ispettori perché ve lo dicano, siete voi a dover decidere come realizzare.

Voi capite che grande libertà si offre all'integrazione scolastica.

Ma c'è di più, voi avete anche la possibilità di organizzare le classi in classi aperte, fondendo alcune classi, spaccando una classe, facendo dei gruppi per fasce di livello... a una sola condizione: che i gruppi per fasce di livello siano temporanei perché se facciamo i gruppi per fasce di livello stabili che sono anche più pratici da gestire, parliamoci francamente, ricreiamo, le classi differenziali e questo non lo possiamo accettare.

E poi c'è una grande **autonomia nella sperimentazione e nella ricerca.**

Si potranno sperimentare nuove metodologie didattiche, per esempio con gli autistici, con gli psicotici, si potranno sperimentare nuove forme d'integrazione scolastica. Oggi in quasi tutti gli Accordi di Programma che ho visto si parla di percorsi integrati, ma ormai se ne parla anche nelle leggi, vedi la L.144/99 all'art.68 che prevede obbligatoriamente percorsi integrati d'istruzione e formazione professionale per tutti gli alunni e non solo per gli alunni con handicap. Ma da dove sono partite queste norme? Sono partite dalla sperimentazioni che si sono fatte in alcune scuole, scuole-pilota, così come l'integrazione scolastica che abbiamo visto per la prima volta formalizzata nella legge 118/71, sono partite inizialmente da forme di sperimentazione che allora erano considerate *selvagge*.

Quindi direi che il sistema normativo si sta adeguando per offrire alle scuole autonome un dialogo e, in collaborazione con gli Enti Locali, una serie di strumenti enormi, nuovi e importanti. Non dimenticate che ormai gli alunni con handicap, come tutti gli altri alunni, oltre all'innalzamento dell'obbligo scolastico hanno anche l'obbligo formativo, cioè dopo il 15° anno di età hanno l'obbligo di fare 3 anni di formazione, che in base alla normativa si può realizzare o con una normale formazione professionale o con l'apprendistato o con la frequenza della scuola superiore. Sapete qual è il problema delicato che ci dovremo porre?

È il fatto che molti insegnanti di scuola media hanno una visione un po' *retrò* della stessa scuola media, per cui dicono che se un alunno con handicap intellettivo non sa leggere e far di conto in modo migliore che non alla scuola elementare non può ricevere il diploma di scuola media. Io ho una visione diversa anche perché la legge quadro all'art. 16 comma 2, che riguarda proprio la valutazione degli alunni con handicap intellettivo, dice che questa va fatta sulla base dei percorsi differenziati (questa legge tiene ancora conto dei programmi ministeriali) che possano misurare il progresso realizzato rispetto ai livelli iniziali di apprendimento di questi alunni.

Voi capite che con questa visione quella interpretazione che io mi permetto di definire *retrò* dovrebbe essere modificata, ma siccome, grazie a Dio, nel nostro sistema scolastico rimane la libertà d'insegnamento e rimane la competenza tecnico-professionale degli insegnanti, nessun Ministro vi verrà a imporre di promuovere un alunno solo perché lo vuole il Ministro, siete voi che vi assumete la responsabilità.

Quindi ci potranno essere degli insegnanti che in perfetta buona fede, sbagliando a mio giudizio, ma in perfetta coscienza professionale ritengono di non dare la licenza media all'alunno con handicap intellettivo. Che succede? Siccome questi alunni sino al 18° anno di età hanno l'obbligo formativo, non è che li si può lasciare in terza media a fare solo terza media perché non adempirebbero all'obbligo formativo; allora bisognerà trovare attraverso gli Accordi di Programma dei modi per cui loro, pur ripetendo formalmente la terza media, però svolgano i percorsi integrati di istruzione e formazione professionale perché altrimenti questi poi si presenteranno al mondo del lavoro senza un minimo di preparazione e quindi saranno ulteriormente svantaggiati.

Questo è un problema grosso che dovrete porvi, dovrete porverlo con attenzione. Io ho guardato qua, in cartella, vi hanno dato delle indicazioni molto utili e ho visto, per esempio, che c'è uno schema da cui risulta che avete oltre 500 alunni con handicap in questa provincia e ho visto che nel corso di questi tre anni c'è stata una crescita di questo numero di alunni e una crescita del numero degli insegnanti di sostegno; quindi è un discorso che specialmente per la scuola superiore ve lo dovrete porre perché, parliamoci francamente, l'integrazione scolastica a livello di scuola materna ed elementare ormai è stata metabolizzata dal sistema,

ormai è una cosa normale. Nessuno più si pone dei problemi tranne qualche eccezione.

I problemi ci sono ancora nella scuola media e soprattutto nella scuola superiore. Ma perché nella scuola superiore? Perché nella scuola superiore l'integrazione è arrivata molto dopo, è arrivata dopo la Sentenza 215 del 1987 e comunque la logica della scuola superiore era una logica di scuola selettiva, pre-professionale. Quindi gli alunni con handicap ci si sono trovati male, parlo dell'handicap intellettivo.

Vi confesso, io non parlo quasi mai dei ciechi, un po' di più dei sordi perché i sordi certamente pongono problemi più delicati dei ciechi. Se il cieco è riuscito ad essere autonomo nel senso che ha trovato un insegnante che gli *insegni bene* il Braille, a leggere e scrivere in Braille (io ho sempre sostenuto che un insegnante di sostegno, per un alunno cieco, che non conosca il Braille debba essere mandato altrove perché non si può dare una risorsa che diventa un inciampo per un alunno) e che poi a partire dall'ultimo anno di scuola elementare e i primi anni di scuola media impari bene l'uso del computer con sintesi vocale è abbondantemente autonomo.

Il problema si pone per gli handicappati intellettivi, che poi sono circa l'80% degli alunni con handicap, e lì sono problemi grossi a cui dovete seriamente ragionare e per i quali dovete stipulare degli Accordi di Programma che siano seriamente orientati a farsi carico anche di questi problemi. Ora, dicevo che l'autonomia data alla scuola in queste varie forme permetterà alle scuole di organizzare progetti individualizzati per questi alunni: allora gli Accordi di Programma che dovete andare a stipulare debbono essere finalizzati all'attuazione di questi progetti.

Io ho avuto la possibilità, perché l'ispettrice De Meo me ne ha offerto copia, di guardare rapidissimamente la bozza del vostro Accordo di Programma, che mi piace molto perché pur non essendo ancora in linea con la normativa sull'autonomia scolastica e con il decentramento di questi ultimi anni, però ha già una cultura di questa logica.

Ho visto che, per esempio, nelle varie fasi di attuazione degli interventi scolastici ci sono gli interventi collaterali delle altre amministrazioni.

Ecco forse ancora in questa bozza dovrete evidenziare di più il ruolo determinante degli Enti Locali.

Consentitemi un'osservazione sulla terminologia, ma me l'ha fatta

osservare Canevaro, per questo mi permetto di dirlo, non parlate di portatori di handicap ma parlate di persone in situazione di handicap o di alunni in situazione di handicap, perché portatore di handicap significa che è una persona che porta qualcosa che è suo: no, l'handicap glielo dà la società quando non sa risolvere questi problemi. Quindi dobbiamo essere attenti a questa terminologia.

Ritornando ai contenuti di questo Accordo di Programma, che mi sembra, vi ripeto, molto interessante, mi permetto di suggerire di puntare molto su un'evidenziazione degli obblighi degli EE.LL. . Tenete presente che gli Enti Locali ora hanno un obbligo in meno, perché i bidelli che prima erano a carico degli Enti Locali adesso sono transitati tutti nei ruoli dello Stato e con loro anche le risorse, ma d'altra parte era necessario e questo permetterà adesso alle scuole di non avere più la scusa di dire che non si può organizzare l'assistenza igienica per gli alunni con handicap perché manca il bidello.

Voi sapete che in base al recente Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del maggio 1999 del comparto scuola, per il personale ausiliario è prevista come mansione aggiuntiva quella dell'assistenza agli alunni con handicap, sotto due profili: per la locomozione (da fuori alla scuola, a dentro la scuola, nei locali della scuola) e per l'assistenza igienica e l'igiene personale. Che significa mansione aggiuntiva? Significa che nel loro mansionario ordinario questi compiti non ci sono, però nel momento in cui li svolgono hanno diritto al premio incentivante.

Questo è stato voluto dai sindacati per far dare il premio incentivante perché, tenete presente, che i bidelli che dipendevano dagli Enti Locali questo diritto al premio incentivante non l'avevano, avevano il dovere di farlo ma non avevano diritto al premio incentivante. La formulazione normativa purtroppo viene equivocata perché si dice che hanno questi compiti e *possono* inoltre fare questi altri. Il *possono* alcuni lo hanno interpretato così: se lo vogliono lo fanno, se non lo vogliono non lo fanno. Questa è un'interpretazione di tipo individualistico ma non di tipo organizzativo, perché i bidelli dipendono dal capo di Istituto e dalla comunità scolastica.

Se c'è bisogno, e questo bisogno c'è, e se è previsto addirittura un aumento di stipendio per la realizzazione di questo bisogno c'è anche un ordine di servizio che può dare il capo d'istituto.

Certamente seguirà tutte le forme democratiche: convocherà un'assemblea del personale ausiliario, dirà loro di aver bisogno di tante ore di assistenza igienica per questi alunni, chiederà chi vuole offrirsi, dirà che ci sono tanti soldi in bilancio... ma se non si offre nessuno il capo d'Istituto non può mica telefonare ai genitori affinché, quando il ragazzino si sporca, lo vengano a pulire!

Questo capita in alcune scuole e io prenderei i capi d'Istituto e li denuncierei per omissione d'atti d'ufficio, perché loro non debbono andare a scomodare i genitori.

Pensate ad un servizio pubblico, per esempio il servizio della nettezza urbana: se non vengono quelli della nettezza urbana a pulire sotto casa e il sindaco chiedesse al cittadino di pensarci lui a pulire sotto casa sua e poi portare la propria immondizia alla discarica pubblica...ma che scherziamo!

C'è un servizio pubblico e il capo d'Istituto fa un ordine di servizio e il bidello che si rifiuta viene mandato altrove.

Non per nulla il CCNL ha previsto anche un corso di aggiornamento per questo personale. Gli Enti Locali questa spesa non ce l'hanno più e quindi possono meglio spendere in altre direzioni.

Ora, io mi permetto di farvi alcune proposte, non ho visto bene i contenuti dell'Accordo di Programma, però qualche cosa, conoscendone molti altri, mi permetterò di dirvela, poi fatene l'uso che volete, chiaramente.

Non scrivete nell'Accordo di Programma che i Comuni e la Provincia, rispettivamente per le scuole di base e per le scuole superiori, si impegnano ad eliminare le barriere architettoniche. Non c'è bisogno di scriverlo sull'Accordo perché c'è scritto in un'infinità di leggi.

Invece dovete scrivere che il Comune di Fano, per esempio, s'impegna nell'arco dell'accordo (che sono 3 anni o 5 anni) a realizzare:

- l'eliminazione delle barriere architettoniche nelle scuole a, b e c;
- a tal fine stanziare per l'anno 2000 la somma di lire *tot*, per l'anno 2001 la somma di lire *tot*, ecc... ecc... .

Allora sì che diventa un Accordo di Programma, altrimenti è una semplice trascrizione, copiatura di leggi che non serve.

Ancora: per quanto riguarda la scuola non ha senso che si scriva che il Provveditore agli Studi garantisce gli insegnanti per attività di sostegno. Questo c'è scritto sulla legge. Dovreste prevedere, invece, la possibilità

che sulla base dei progetti di integrazione scolastica predisposti dalle singole scuole e sulla base dei pareri offerti in base alla normativa vigente dai GLIP e dai GLH del Provveditorato si possa procedere o si debba procedere a deroghe nella nomina di insegnanti di sostegno secondo i bisogni effettivamente rappresentati. Questo è un Accordo di Programma! Altrimenti non serve a niente.

Tenete presente che la possibilità di deroga in organico di fatto il Provveditore ce l'ha in quanto la legge finanziaria del 1997 lo prevede e la legge finanziaria del 2000 ha richiamato quelle norme che prevedevano le deroghe.

La legge finanziaria di quest'anno, non so chi se ne sia reso conto (perché in Italia siamo facili a fare scandalismo specialmente se poi viene da forze di opposizione contraria a una certa maggioranza), ha stabilito che il numero degli insegnanti si deve ridurre rispetto all'anno precedente dell'1%; ha stabilito però che questa norma non si applica agli insegnanti per attività di sostegno. Questo è scritto sulla legge finanziaria, è scritto in modo tecnico, per cui molti non lo hanno capito, ma c'è scritto.

Ancora: per quanto riguarda l'Amministrazione Provinciale, per esempio, mi pare che sia stata richiamata la legge 67/93; questa è una norma importante perché lì si è creato un piccolo conflitto tra il D.L. 112, art.39 e la L.67/93. Cosa dice la legge? Ha stabilito che l'assistenza scolastica dei ciechi e ai sordi è a carico delle Province, mentre l'art. 39 stabilisce che l'assistenza scolastica, il supporto organizzativo all'integrazione scolastica, è data alle Province solo per la scuola superiore, dai Comuni alle scuole di base.

C'è un conflitto fra queste due norme. Per intenderci: i ciechi e i sordi che stanno nella scuola materna, elementare e media sono assistiti scolasticamente dai Comuni o dalle Province?

Secondo la legge 67 sono assistiti dalle Province, secondo il Decreto 112 sembrerebbe che fosse dai Comuni... .

Quando ero consulente giuridico all'Unione Italiana dei Ciechi, alla sede nazionale, d'intesa con l'allora responsabile nazionale dell'integrazione scolastica abbiamo fatto un quesito al Ministero della Funzione Pubblica, il quale ha dato ragione a noi e l'ha proposto al Ministero dell'Interno il quale a sua volta ha fatto una circolare a tutte le Province e a tutti i Comuni in cui si è detto che l'assistenza scolastica per i ciechi e i sordi

rimane a carico delle Province. Questo per un motivo di fondo che il numero dei ciechi e dei sordi - lo vedete anche da questo documento che c'è in cartella - è enormemente basso rispetto al numero degli altri alunni con handicap. Ora, voi capite, su un territorio molto vasto come fa un singolo Comune, che magari ha un solo alunno cieco, ad organizzare un servizio di trasporto solo per un cieco o un servizio di assistenza pomeridiana solo per un sordo.... mentre a livello provinciale... so bene che questo discorso non piace ad alcune fasce della sinistra che avrebbero voluto la logica della 'incardinazione' a livello comunale di tutti i settori dell'handicap.

I Comuni, invece, che altri obblighi possono avere? Per esempio quello dell'assistenza per l'autonomia personale degli alunni, gli assistenti-educatori, che sono importanti.

Per la Provincia c'è un compito nuovo che il Decreto 112 introduce ed è definitivo: è quello della formazione professionale in collegamento con l'organizzazione scolastica, con il percorso scolastico e quello dell'inserimento lavorativo. Ormai, voi sapete, che gli Uffici del Lavoro, prima organi periferici del Ministero del Lavoro, sono diventati uffici dipendenti dalle Province, secondo la logica del decentramento. Quindi saranno essi ormai, che in base alla legge 68/99, dovranno garantire l'integrazione lavorativa, secondo la logica dell'integrazione scolastica. E' molto bello il decreto applicativo della legge 68, che stabilisce che le Commissioni per l'integrazione lavorativa dovranno fare una Diagnosi Funzionale che prende le mosse dalla Diagnosi Funzionale della scuola e realizza l'integrazione lavorativa secondo la logica della programmazione scolastica, cioè c'è una diagnosi lavorativa che indica le capacità, le potenzialità oltre che le incapacità della persona minorata, poi c'è un comitato tecnico che predispone un progetto d'inserimento lavorativo, anche tramite convenzioni con Enti Locali, con ASL, con cooperative sociali, ecc., che permettono lo sviluppo dal mondo della scuola al mondo dell'inserimento lavorativo.

Ma c'è un altro problema grosso che i Comuni e le Province debbono affrontare, ed è quello dei Centri Diurni perché non tutti i disabili che abbiamo a scuola potranno lavorare.

La legge impone il collocamento per quelli che non superano il 66% d'invalidità, per quelli che hanno un'invalidità superiore non c'è nessun

obbligo di collocamento. Si può cercare in base a delle convenzioni di farli entrare in cooperative sociali. Ma anche quelli che non potessero entrare neppure nelle cooperative sociali, che ne facciamo? Li rimandiamo all'istituto qua vicino? Istituto di grande importanza per la tradizione che ha svolto, ma del tutto fuori tempo ed ha ancora centinaia di alunni.

Mi fa impressione che questa regione tanto avanzata continui ancora a spendere un sacco di rette per gli Istituti Speciali e non pensi ad un piano pluriennale di deistituzionalizzazione, calibrato, equilibrato ma che abbia una chiara scelta politica in tal senso.

Scusate sono mie riflessioni personali, certamente questo non lo potete mettere nell'Accordo di Programma a meno che gli Enti Locali di questa zona non vogliano cominciare a fare la deistituzionalizzazione dei loro cittadini che stanno presso gli Istituti Speciali di questa o di altre Regioni. Io concluderei chiedendo a voi di farmi delle domande, se lo ritenete opportuno, quindi se volete sono a vostra disposizione, e chiederei se gli amministratori locali presenti qui eventualmente vogliono prendere la parola per dire la loro sulle cose che mi sono permesso di prospettare, perché torno a dire che l'Accordo di Programma deve diventare uno strumento, se volete farlo, che realizzi la migliore qualità dell'integrazione scolastica, nella logica della migliore qualità del servizio scolastico. Ma il servizio scolastico ormai diventa un servizio della comunità locale, se cresce la qualità del servizio scolastico cresce la qualità di vita in tutta la comunità locale, perché da questo servizio poi si irradiano i servizi dell'inserimento lavorativo per tutti, i servizi del tempo libero per tutti.

Prima l'assessore diceva che abbiamo anche dei problemi grossi oggi, oltre quello dell'integrazione, che sono, per esempio, quelli degli extracomunitari, sono quelli della dispersione scolastica... voi non ce l'avete ma noi in Sicilia abbiamo il problema dei ragazzi che vengono appaltati dalla mafia per svolgere attività criminale e non vanno a scuola. Io debbo dire che la cultura che abbiamo maturato, la cultura della diversità che abbiamo maturato con l'integrazione scolastica, adesso diventa una forma di capitalizzazione per risolvere questi altri problemi. Io credo che noi non saremmo riusciti ad accogliere tanti alunni extracomunitari in modo accettabile, non ottimale ma accettabile, se non avessimo avuto la cultura dell'integrazione scolastica. Noi non saremmo

riusciti a fare una legge, che è unica in Europa, sull'inserimento lavorativo su progetti mirati per i disabili se non fossimo partiti dall'esperienza che abbiamo maturato, non sui libri ma sulla prassi quotidiana in cui gli artefici, gli attori siete stati fundamentalmente voi insegnanti, i capi d'Istituto ed i bidelli, oltre che gli operatori degli Enti Locali, ma chi se li è dovuti 'scioppiare' a scuola senza grosse forme di aiuto sono stati soprattutto gli insegnanti e soprattutto ancora quelli di sostegno mentre da domani in poi dovranno essere anche e sempre più gli altri insegnanti.

Non dimenticate che c'è un decreto interessante e che purtroppo stranamente - e mi auguro che sia stato soltanto una svista - il M.P.I. non ha messo nel proprio sito internet ed è il decreto 141/99. Questo decreto stabilisce che si possono avere classi con non più di 20 alunni quando c'è un alunno con handicap a condizione che – vedete che non ci sono più automatismi - ci siano scelte razionali, progettuali, cioè vi sia un progetto che deve essere redatto da tutto il team docente, da tutto il consiglio di classe.

Quindi finiamola con le deleghe agli insegnanti di sostegno: tutti gli insegnanti, (tenete presente questo specialmente se organizzate dei corsi di aggiornamento anche per i docenti curricolari) debbono fare questo progetto.

In questo progetto bisogna indicare:

- gli obiettivi che volete realizzare
- le strategie che volete attuare
- il perché volete questa riduzione del numero di alunni per classe.

E' previsto in questo decreto la presenza di non più di due alunni con handicap nella stessa classe purché non si tratti di alunni in situazione di gravità. Questa norma vale specialmente per le scuole di base perché nelle scuole secondarie di II° grado dato ancora il vezzo pessimo di iscrivere questi alunni solo agli Istituti Tecnici o soprattutto a quelli Professionali e d'Arte, c'è una forte concentrazione e quindi arrivare a più di un alunno per classe diventa una necessità specialmente all'ultimo anno.

Però bisognerà che anche gli Istituti Scientifici, i Licei Classici si facciano carico di questi problemi. E in questo decreto ancora si dice che comunque le classi con alunni in situazione di handicap non possono superare il numero di 25. Quindi se questa è una riduzione rispetto ai 30 alunni che spesso costituiscono le classi ordinarie, è una agevolazione

offerta a tutti gli insegnanti di classe perché essi possano meglio realizzare il loro compito facilitando l'integrazione scolastica cioè la capacità di comunicazione, di crescita negli apprendimenti, di scambio relazionale tra gli alunni non handicappati e i compagni handicappati, tra la comunità scolastica e gli alunni in situazione di handicap che hanno diritto, al pari di tutti gli altri, ad avvalersi dello Statuto delle studentesse e degli studenti, varato dal Ministero nel '98, che prevede necessariamente anche l'accoglienza per gli alunni con handicap in modo tale che possono realizzare appieno il loro diritto allo studio.

Come vedete, siamo tornati alla partenza: non si può realizzare l'integrazione scolastica se non c'è una buona organizzazione - e questo è data dagli Accordi di Programma - e se non c'è una seria identità di scuola o di rete di scuole, anche questo consentito dal decreto sull'autonomia scolastica, il D.P.R. 275/99.

Con la piena identità di scuola ogni comunità scolastica dovrà essere orgogliosa di avere una organizzazione e di avere una struttura organizzativa che consenta la piena accoglienza e la realizzazione del diritto allo studio anche degli alunni con handicap.

Queste a me pare che siano le linee che la normativa più recente ci offre. Tenete presente che queste linee sono state confermate sia dalla legge sulla Riforma dei Cicli Scolastici, la L. 30 del 2000 che prevede espressamente tra i principi fondamentali della riforma quella dell'integrazione scolastica e anche della L. 62, dello stesso anno, sulla parità scolastica che prevede espressamente l'obbligo per le scuole che chiedono la parità di realizzare l'integrazione scolastica secondo i principi della Legge-quadro.

Anzi, si danno 7 miliardi, altri soldi e altri posti in più, per gli insegnanti di sostegno che verranno assunti in queste scuole.

Quindi come vedete queste sono delle linee che ormai la normativa va portando avanti; certo, se dovesse cambiare l'andazzo politico e il quadro politico che attualmente ha prodotto questa normativa qualcosa potrà cambiare, ma non tanto da sopprimere questi orientamenti perché noi abbiamo sempre alle spalle una norma della Costituzione interpretata da una sentenza della Corte Costituzionale e nessun Parlamento può andare contro la Costituzione che è quella che garantisce l'integrazione scolastica a pieno titolo degli alunni in situazione con handicap.

Certo non ci sarà più il Ministero, che ormai si sta ristrutturando, voi sapete che ormai l'Ufficio Studi non si occupa più di integrazione scolastica, se ne occupa la Direzione Generale Classica che si occupa dell'autonomia scolastica.

Ma questo è già un chiaro segno politico: l'integrazione scolastica rientra nella piena logica dell'autonomia e dovrà essere attuata nell'ambito delle norme generali sull'autonomia. Certo non avremo più alle spalle i Provveditorati agli Studi perché ci sarà un Ufficio Scolastico Regionale, però i GLIP continueranno a funzionare perché sono previsti dalla legge quadro e i Gruppi di Lavoro dei Provveditorati agli Studi potranno essere riformati nella logica degli organismi di supporto all'autonomia scolastica a livello regionale o super regionale. Saranno comunque sempre delle strutture indispensabili che vi aiuteranno a svolgere il vostro lavoro.

I docenti utilizzati presso gli uffici decentrati ci saranno sempre, non avranno più la sede, perché perdono la sede di titolarità, però avrete sempre delle persone a cui rivolgervi per avere dei suggerimenti.

Poi oggi, grazie a Dio, abbiamo i siti internet che permettono una comunicazione forte e permettono di acquisire informazioni: e ormai ci sono tutti i sistemi delle *mailing list* e delle liste di discussione che permettono scambi di idee e scambi di informazioni.

Come vedete ormai è un mondo che malgrado i cambiamenti rapidissimi che negli ultimi tre anni si sono verificati continua a vivere; l'integrazione scolastica ormai è una realtà acquisita.

Si tratta per un verso di difenderne i principi, per altro verso di modificare le attuazioni attualizzandole, rendendole più coerenti con le forme organizzative e d'identità della scuola che cambia perché solo in questo modo noi potremmo rispondere ai bisogni di questa società che sono sempre più complessi e sempre più ci comportano sforzi di attenzione e di fantasia. Grazie.

Dibattito

1° intervento

Io sono Lombardi, per quarant'anni sono stata nella scuola, prima nella scuola media e successivamente come preside della scuola magistrale

che ora non esiste più.

Nella scuola magistrale avevamo le classi di scuola materna, parlo del 1960, per il tirocinio. Quindi in queste classi avevamo anche dei bambini disabili, ma allora l'aiuto non c'era. Queste classi, per disposizione del Ministero, sono passate alla Direzione Didattica pur continuando da noi il tirocinio. Successivamente abbiamo fondato a Fossombrone - Secchiaroli ci conosce bene - l'ANFFAS, una Associazione che aiuta le persone disabili, da circa 10 anni.

A questa Associazione si sono iscritti ragazzi e ragazze che quella volta avevo avuto come bambini nella scuola materna. Io posso dire la differenza che c'è tra quella volta e adesso. Nel '96 abbiamo istituito a Fossombrone un servizio riabilitativo cominciando con i piccolissimi; noi siamo collegati con la USL 75 di Milano, che ci manda un fisioterapista ogni 2 o 3 mesi, abbiamo una cinquantina di famiglie che ci portano i bambini da piccolissimi. Io vi posso dire che dal '96, quando ho cominciato, a quest'anno fra quei bambini che nel 1996 avevano 4 o 5 mesi e che oggi hanno quattro anni circa, la differenza fra loro e i bambini normali è pochissima.

Va bene parlare d'integrazione, ma io dico una cosa: bisogna insistere presso le ASL perché facciano questo servizio riabilitativo cominciando da piccolissimi; a Fano lo fanno al Bignamini, ma prendono i bambini da due anni e 1/2 o tre ed è troppo tardi. Prima si comincia più si ottiene, questo ve lo dico per esperienza diretta.

Io non so se dipenda dai Comuni ma in certe Regioni, in Lombardia specialmente, le ASL fanno questo servizio gratuitamente, i genitori vanno lì con l'autorizzazione del medico e sono visitati, aiutati da piccolissimi. Nella regione Marche credo (non so se ce ne siano altri, uno a Macerata mi pare) che Fossombrone sia l'unico che fa questo servizio riabilitativo per bambini piccolissimi.

Lei ha parlato di sperimentazione: noi abbiamo fatto nel '98 un convegno di cinque giorni facendo conoscere teoricamente agli insegnanti (erano più di 300 gli insegnanti della zona) il *metodo Rapizza*. In seguito un gruppo numeroso di maestre di Bellocchi di Fano ha preparato il progetto, l'ha presentato in Provveditorato, è stato approvato e l'Anffass ha collaborato mandando una dottoressa per i consulti, i controlli. Dal marzo 1999 abbiamo applicato praticamente il metodo Rapizza in prima classe.

Quest'anno è attuato in prima e in seconda classe, dal settembre '99 lo stanno applicando le insegnanti delle scuole materne di Mondavio e, sembra, con ottimi risultati.

Noi, oltre ad avere l'autorizzazione del Provveditore e delle Direzioni Didattiche, chiediamo l'autorizzazione completa dei genitori. Se i genitori e gli insegnanti non sono d'accordo la sperimentazione non si applica.

S. Nocera - Posso chiederle un'informazione? Ma svolgono attività di riabilitazione a scuola? Questo metodo lo applicano a scuola durante le ore delle lezioni?

Lombardi - Con i piccolissimi in ambulatorio, ma con i bambini della scuola materna ed elementare si applica con le classi complete perché è un metodo che non serve solo ai disabili ma è ottimo anche per i normali. Sono le classi complete che fanno questa sperimentazione.

S. Nocera - Io personalmente, ma parlo dall'esterno, ho sempre ritenuto che la scuola sia un luogo di apprendimenti e che la riabilitazione va fatta negli ambulatori. Però so, per esempio al sud, che molte realtà riabilitative vengono svolte a scuola, in orario scolastico e in aule particolari.

Lombardi - Questo metodo più che essere riabilitativo è un metodo che insegna a leggere e a scrivere e a far di conto ottimamente!

S. Nocera - Ho capito. E allora non lo vedrei tanto come riabilitazione ma lo vedrei come metodologia didattica.

Lombardi - La riabilitazione la facciamo per i piccolissimi in ambulatorio.

S. Nocera - Ho capito, va bene. La ringrazio di queste precisazioni.

2° intervento

Chiedo scusa, sono un professore di scuola media. Io ho assistito a tutti gli interventi però rimango molto deluso dal fatto che voi propagandate l'autonomia come il toccasana di tutta la scuola italiana. Invece devo

dire che questo non e' assolutamente vero. Mi trova completamente contraddittorio. Specialmente il fatto che ieri, non so se qualcuno di voi l'ha letto, sul Corriere della Sera il Ministro della Pubblica Istruzione affermava che a livello europeo la nostra scuola elementare è la terza, mentre la scuola media è la quinta.

Allora non si capisce come mai adesso ci sia questa riforma dei cicli, viene smobilitata la scuola elementare, viene smobilitata la scuola media. E questa è una cosa molto grave perché una cosa che funziona deve continuare. E questo non è stato detto. Si propaganda in continuazione, si fanno delle ideologie politiche, benissimo, ma non si parla e non si è parlato di cultura della scuola. E questo è un fatto molto grave.

S. Nocera - Neppure Canevaro?

I. - Sì certo, Canevaro ha accennato a qualcosa comunque anche lui è per questa autonomia, e io trovo che sia molto grave, perché anche la 104/92 che lei ha citato a tutt'oggi, se andiamo a vedere, nella grossa maggioranza della territorialità non viene applicata, perché per chiamare i referenti dell'ASL bisogna chiamarli dalla scuola, quando per legge debbono venire loro o debbono essere contattati; vengono esclusivamente alla fine degli anni scolastici, del quinquennio o del triennio a seconda se si tratta di elementari o di medie, per fare il cosiddetto PDF.

Ma per quanto riguarda gli interventi mirati, periodici, finalizzati l'équipe non viene mai. Io direi di parlare più di scuola come cultura e non di scuola come azienda, come si intende e si vuole fare. Diventa una scuola di competizione, d'immagine. Questa è la scuola che si propina. E poi quando si fa un progetto di questo genere si parla anche di risorse. Noi abbiamo visto che il nostro contratto, il vecchio contratto, è stato rispettato in parte, perché tutti quanti abbiamo avuto gli aumenti da novembre e non da gennaio. E anche questo contratto che si propina a tutt'oggi: il Ministro ha parlato di tutta una serie di problematiche degli insegnanti ma delle risorse comunque non ha ancora parlato.

Noi siamo una categoria considerata molto ma molto male, diciamo, dal contesto della società.

E questo è una cosa molto grave. Bisogna recuperare non la professionalità ma la dignità di insegnanti che è stata, nel trascorrere degli anni, gettata

a terra. Oggi dire che uno è insegnante è anche una vergogna...è così... e anche per quanto riguarda gli alunni alle superiori bisogna dire anche questo: ci sono delle cooperative di tipo A e di tipo B e alla fine del triennio viene rilasciato l'attestato o il certificato di frequenza. Però c'è anche qui un contenzioso che andrà avanti.

Io chiedo scusa, ma sto facendo la carrellata: è risaputo che un alunno con handicap potrà essere iscritto al 3° anno e frequentare il 4° anno. Però sicuramente qui verrà fuori una tempesta anche a livello costituzionale perché è illegale questo modo di procedere, perché siccome c'è il diritto allo studio a questo punto il Ministero si dovrà porre questo problema, infatti uno non può essere iscritto al 3° anno delle superiori e frequentare il 4° anno, oppure frequentare il 4° anno e il 5° e alla fine ricevere un certificato di frequenza e non un diploma.

Chiedo scusa dell'intervento ma andava fatto.

S. Nocera - Queste secondo me sono delle osservazioni che meritano delle precisazioni proprio per vedere se siamo d'accordo.

Primo punto: io sgancerei la connessione tra Riforma dei cicli e Autonomia. L'autonomia può funzionare indipendentemente dai cicli.

Seconda cosa: lei ha posto il problema dell'obbligo delle USL. Lì ha pienamente ragione.

Credo che nell'Accordo di Programma non dobbiate limitarvi a scrivere che le ASL s'impegnano a garantire l'esistenza delle Unità Multidisciplinari. Non basta, perché questo è previsto per legge. Dovreste invece stabilire che ogni ASL deve garantire un numero di ore di intervento delle Unità Multidisciplinari per ogni alunno tali da permettere l'impostazione della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale, del PEI e almeno due verifiche, una in corso d'anno e una alla fine dell'anno scolastico. Quante ore siano per ogni alunno lo dovete concordare discutendo con le ASL, ma un Accordo di Programma che riguardi gli impegni delle ASL è questo.

Ecco perché sono contento - non so se ci sono ancora - della presenza degli Assessori Regionali. Perché voi dovete andare a parlare con il vostro collega della Sanità e dovete concordare che del Fondo Sanitario Nazionale che va alla riabilitazione, che va ai servizi materno-infantili, che va ai centri di riabilitazione, una quota deve essere tale da garantire

il funzionamento delle Unità Multidisciplinari.

Voi siete una delle poche Regioni che ha finalmente scritto una legge, la legge 18, in cui si dice che ci deve essere una Unità Multidisciplinare per ogni Distretto socio-sanitario di base. Però dovete anche quantificare quante sono le ore per ogni alunno, così come noi abbiamo quantificato quante sono le ore di sostegno minime che si richiede per un alunno con handicap, così come abbiamo quantificato quante sono le ore di assistenza da parte degli Enti Locali per gli alunni con handicap... lo deve fare anche l'ASL!

Ora, giustamente, un Direttore Generale se non riceve delle indicazioni e non riceve delle congrue risorse non può farlo. Ma voi sapete che la riforma della Bindi, la 229 (che a molti non piace ma a me per molti versi piace), ha stabilito che c'è la Conferenza dei Sindaci che dà delle direttive al Direttore Generale. Le risorse sono quelle, però il Direttore Generale deve realizzare quello che suggeriscono i sindaci e se addirittura si rifiuta può anche essere deferito alla Regione e può non essere confermato in questo incarico. Voi dovrete fare in modo che l'Accordo di Programma - al quale non sarebbe male se partecipasse come stipula anche la Regione - come avviene in moltissimi Accordi di Programma, contenga queste precisazioni.

Questo problema che il professore ha sollevato io lo condivido pienamente, perché è vero che bisogna andare a cercare le Unità Multidisciplinari, non per cattiva volontà ma perché hanno un eccessivo carico di lavoro e spesso non sono in grado di rispondere ai bisogni della scuola.

Per quanto riguarda l'ultimo punto posto dal professore, io suggerisco di tenere presente che c'è la Sentenza della Corte Costituzionale, la n. 215/87, che ha stabilito che la valutazione del profitto negli alunni con handicap non può essere effettuata secondo parametri oggettivi ma deve tener conto delle loro peculiarità e potenzialità.

Ed allora al Ministero, c'ero ancora io, ci siamo inventati questa norma: gli alunni che non possono essere promossi alla classe successiva (e se non possono essere promossi dopo due ripetenze sarebbero buttati fuori dal servizio scolastico e quindi non potrebbero avvalersi della sentenza che ha garantito loro il diritto allo studio in tutto l'ordine di scuola) possano essere ammessi alla frequenza, non promossi ma

ammessi alla frequenza, della classe successiva.

Per tutte le scuole dove non ci sono sbarramenti intermedi non ci sono stati problemi. I problemi si sono posti per gli Istituti Tecnici Professionali e d'Arte in cui c'è un esame intermedio.

Avevamo detto: guardate che questo esame intermedio serve per dare il titolo legale. Ma se questi alunni il titolo legale non lo prendono perché dovete subordinare la loro frequenza, non ammissione, alla classe successiva al possesso del titolo? Non si sono voluti smuovere da questa logica e allora abbiamo fatto un quesito al Consiglio di Stato, abbiamo ottenuto un parere favorevole del Consiglio di Stato, per cui noi abbiamo stabilito che, in mancanza di una normativa più snella, questi alunni ripetono (visto che la legge consente sino a 3 ripetenze che significano 4 frequenze in una classe), quindi nella classe terza delle scuole superiori, dove c'è lo sbarramento, ripetono, però sono ammessi a frequentare - d'intesa tra i due consigli di classe – le attività della quarta classe.

Finalmente dallo scorso anno, in applicazione della legge 425/97 sui nuovi esami di stato, sono ammessi anche a sostenere l'esame di stato ovviamente non per prendere il titolo di studio ma solo al fine di vedersi riconoscere i crediti formativi con un attestato che è utilizzabile nei corsi di formazione professionale o in altre attività.

Io mi permetto di chiederle, se volesse gentilmente rispondere a questa mia domanda, che cosa c'è di incostituzionale in tutto questo? O tutto questo, invece, non ha cercato di trovare la quadratura del cerchio tra una logica burocratica della scuola, che essendo scuola di stato deve comunque essere rispettata fintanto che non cambiano le norme, e una logica del diritto allo studio secondo il rispetto del principio dell'eguaglianza?

Cosa ci trova lei d'illegittimo in questo?

I. - Siccome chi valuterà questo certificato comunque avrà un certificato, con l'attestato non può certificare niente. E' questo l'aspetto che non va. Se io ho un certificato di frequenza non ho l'altro tipo di certificato...

S. Nocera - Mi perdoni, per gli handicappati è uscito sul sito internet del Ministero il modello dell'attestazione dei crediti formativi sia per l'obbligo scolastico sia per gli esami di stato. Ci sono delle pagine in cui si dice

quello che sa fare e quello che non sa fare, disciplina per disciplina, e ci sono anche attività extra disciplinari.

Quindi l'alunno con handicap, al pari di tutti gli altri, avrà un attestato in cui si dirà quello che sa fare e quello che non sa fare. Non più un certificato di frequenza. Il certificato di frequenza valeva sino a due anni fa. Dallo scorso anno c'è un attestato.

Lo scorso anno il Ministero non aveva predisposto un modulo. Quest'anno l'ha predisposto sia per l'adempimento dell'obbligo, o per il proscioglimento, sia per gli esami di stato. Ci sono, e lei può andarseli a prendere.

Tenga presente che addirittura il Ministero ha pubblicato le linee guida per gli esami di stato, è un volumetto, c'è anche una cassetta e un cd-rom e lei troverà, se va a sfogliare il libro, alla pag.67 paragrafo 3° lettera C, circa otto pagine in cui ci sono le spiegazioni delle norme sugli esami di stato e poi ci sono 6 pagine di modello di attestato per il riconoscimento dei crediti formativi. Non mi sto inventando nulla, le sto dando anche gli estremi precisi con le pagine.

Se lei condivide le informazioni che mi sono permesso di sottoporle io credo che i timori di incostituzionalità che vi sarebbero stati, e ha ragione lei se fosse rimasto il semplice certificato di frequenza, dovrebbero essere ormai fugati.

3° intervento

Desideravo dei chiarimenti in merito al passaggio di un ragazzino dalla scuola media alle superiori. Lei prima nella relazione diceva *previo diploma conseguito* adesso ha fatto distinzione fra certificato di frequenza, che non c'è più, e attestato di frequenza che può essere rilasciato all'alunno con handicap. Ho bisogno di una certa chiarezza su questo punto.

S. Nocera - Il ragazzino che frequenta la 3^a media ha come tutti i compagni due possibilità: o è promosso o è bocciato. Se è promosso va alle scuole superiori, laddove debba andarci per l'adempimento dell'obbligo, se è bocciato deve ripetere sino ad ottenere il proscioglimento dall'obbligo.

Non dimenticate che per gli alunni con handicap la legge quadro all'art. 14 stabilisce che l'obbligo scolastico per gli alunni con handicap si può

adempiere sino al 18° anno di età.

Purtroppo nelle note relative al modulo del proscioglimento dell'obbligo scolastico non è riportata questa norma e questo sarà invece fonte di contenzioso perché molte scuole medie al ragazzino che verrà bocciato daranno l'attestato (quando ha raggiunto il 15° anno di età anche se ha fatto solo uno e due anni di 3^a media) di adempimento dell'obbligo, dimenticandosi invece che per gli alunni con handicap l'obbligo si adempie al 18° anno di età.

Rimane fermo, pertanto, fintanto che non cambia la normativa, il fatto che non si può andare alla scuola superiore se non si ha il diploma di scuola media. Io sostengo la tesi che ormai il Ministero, così come ha consentito di poter arrivare addirittura all'esame di stato senza diploma di maestro d'arte o di qualifica professionale, possa concedere all'alunno con handicap di sostenere l'esame solo per avere l'attestato, proprio alla luce della sentenza, consentendo anche all'alunno non in possesso della licenza media di adempiere all'obbligo scolastico facendo uno o due anni di scuola superiore. Cosa che si può fare anche attraverso la scolarizzazione integrata con corsi di formazione professionale.

Mi rendo conto che per certi alunni con handicap intellettuale grave la frequenza di una scuola superiore, fintanto che la scuola superiore non cambia, sarà molto pesante e talora frustrante e quindi i percorsi integrati sono la cosa migliore. Non so se ho chiarito quel dubbio che le avevo fatto nascere.

Non si può andare alla scuola superiore se non c'è il diploma di scuola media. Il problema grosso è proprio questo: come si farà adempiere l'obbligo scolastico a questi ragazzi che praticamente non andranno alla scuola superiore se non hanno il diploma. Bisognerà trovare un sistema nella formazione professionale, questo però non è stato ancora chiaramente previsto. Dovreste realizzarlo tramite sperimentazioni. Chiaro?

4° intervento

Sono una mamma di un bambino di 4 anni e mezzo in trisomia 21 e sono un insegnante anche se a tempo determinato, ma sono comunque nel mondo della scuola.

Secondo me, contrariamente a quello che è stato detto dal professore prima di me, sono estremamente soddisfatta dal tipo di legislazione che

noi abbiamo in Italia. E' una delle legislazioni, a livello europeo, che ha, comunque sia, una visione globale della presa in carico globale del bambino fino all'età adulta.

Il problema ora consiste in che cosa? La legge c'è, bisogna tradurla in vita pratica. Canevaro diceva *nella vita del bambino*. Allora, dove puntare soprattutto l'attenzione? Io punterei l'attenzione sulle persone che sono a stretto contatto col bambino, a cominciare dall'ASL, infatti il bambino quando nasce ha una certificazione che comunque proviene da un ospedale. Sia per un bambino in situazione di handicap, sia per un bambino che lo diventa poi, la base comunque sia è l'ospedale.

Poi sempre più spesso c'è la frequenza di un nido, della scuola materna, fino ad arrivare alla scuola elementare o scuola primaria. Successivamente si giungerà all'età della scuola superiore e quindi all'età adulta.

E' questo, comunque sia, l'itinerario che si progetta sul bambino ed è un processo, un processo d'integrazione. La legge c'è e certamente siamo in un periodo di grande transizione in cui ci sono molte innovazioni. Mio figlio, i nostri figli vivono questa trasformazione perché comunque i nostri figli non possono perdere tempo, questo è vero.

Però comunque sia la legge c'è, dobbiamo tradurla nella vita pratica. Sono d'accordissimo con l'importanza strategica degli Accordi di Programma, perché 'chiamano' il territorio, l'Ente Locale dove il bambino vive: mio figlio vive a Fano, non è l'Europa che è tanto importante ma è il Comune di Fano che diventa importante, ciò che c'è a Fano. Diventa importante perciò l'Accordo di Programma in cui le varie componenti s'incontrano per porre e per formulare il processo, la maratona.

Canevaro in un libro la chiama *maratona* la vita del bambino.

Io lo chiedo al 'vecchio' assessore, ma lo chiedo direttamente a lei Dott. Nocera: nella sua esperienza come ha visto questo processo tradotto in pratica?

Quali sono le cose fondamentali?

Qui si è parlato di identità e di organizzazione, dove organizzazione è l'Accordo di Programma e l'identità ha diverse sfaccettature: l'identità del bambino, l'identità del territorio, l'identità delle scuole... ma come renderlo reale e utile nella vita del bambino?

La più importante componente, a mio parere, è la formazione di quelli che stanno a contatto col bambino. La formazione dell'insegnante

specializzato, la formazione degli insegnanti del team docente, la formazione della scuola, del plesso in cui il bambino vive, la formazione dell'ASL, la formazione riabilitativa...ci sono vari componenti nella riabilitazione del bambino.

Le volevo soltanto chiedere qualche suggerimento per il nostro territorio.

S. Nocera - Nella bozza di Accordo di Programma vostro ho visto che si prevedono dei corsi di aggiornamento congiunti del personale scolastico ed extrascolastico dei servizi. Questa è una ipotesi di lavoro affascinante perché gli insegnanti, gli operatori sociali, gli operatori sanitari vengono da tre mondi amministrativi, economici, professionali diversi e di solito si relazionano con gli alunni con handicap con tre mentalità diverse. Riuscire a creare un coordinamento non solo tra gli apparati amministrativi, con gli Accordi di Programma, ma anche a livello di gestione del progetto globale di vita del bambino, formando lentamente, avvicinando queste mentalità, in modo da creare una presa in carico globale, unitaria.

Io credo che questa parte degli Accordi dovreste svilupparla molto.

Seconda cosa: le leggi vanno attuate per garantire la migliore qualità del servizio scolastico.

Se vi può interessare con la casa editrice Erickson stiamo pubblicando, insieme all'Associazione Italiana Persone Down, una ricerca che abbiamo curato lo scorso anno sulla qualità dell'integrazione scolastica dei bambini down.

E' stata fatta una ricerca in alcune città italiane e adesso la Erickson sta pubblicando i dati. La cosa importante che è emersa è la necessità di individuare degli indicatori di qualità che possono essere in parte di carattere giuridico, e sono le norme di legge (per esempio, il fatto di non avere più di tanti alunni per classe, il fatto che ci voglia la certificazione, la diagnosi funzionale, ecc.), in parte dettati dal come la scuola, dal come i servizi si rapportano con questi ragazzini.

C'è un aspetto importante che non dobbiamo trascurare. Io credo che, oltre che lavorare sugli operatori non dobbiamo dimenticare che l'integrazione permette un contatto quotidiano del ragazzino con i compagni; è la formazione dei compagni, che avviene per il fatto stesso che stanno insieme e per il modo con cui stanno insieme, che fa crescere tutta la società perché i compagni quando diventeranno lavoratori,

quando diventeranno impiegati, operai, ecc., si ricorderanno di quell'esperienza e quando si presenterà un caso cercheranno di trovare delle soluzioni. E' tutta la società che si sviluppa.

Io le confesso: 20 anni fa non si vedeva quasi un handicappato per le strade, oggi ce ne stanno tantissimi. Allora era una cosa che faceva impressione, oggi è una cosa normale. Quindi è la società che sta lentamente cambiando in questo modo.

Diceva Canevaro che bisogna realizzare una scuola cooperativa, intendendosi per cooperazione la cooperazione tra compagni disabili e compagni non disabili. Tenga presente che la vostra associazione fa un lavoro molto grosso che è quello di convincere le famiglie a mettersi insieme per formarsi insieme e per far pressione sulla società perché specialmente l'extrascuola, oltre che la scuola, si sappia attrezzare per dare risposte a questi bisogni, a questi problemi.

Sul sito internet dell'Associazione Persone Down di Roma c'è anche un portale che riguarda la scuola e io curo delle schede (ormai saranno oltre ottanta) che riguardano l'aggiornamento della normativa sull'integrazione scolastica. Questo è anche un modo per informare ulteriormente la scuola e l'extrascuola su questi aspetti problematici e su come le soluzioni si possono trovare. Poi tutto sta alla prassi applicativa. Io credo che la prassi sia un fatto di professionalità: più gli insegnanti, gli operatori dei servizi faranno, e sempre meglio, il loro lavoro e più l'integrazione diventerà un fatto di vita quotidiana, sarà un fatto normale.

Sono sempre più convinto che quando riusciremo a non fare più convegni sull'integrazione scolastica vuol dire che ormai sarà diventato un fatto normale, così come non si fanno più convegni sugli orari ferroviari.

Sarà un po' burocratico, per chi ci ha creduto, per chi ci si è speso sarà meno gratificante, ma a me che importa della mia gratificazione, a me quello che interessa è la gratificazione degli utenti che hanno certe difficoltà e che debbono essere considerati come cittadini alla pari degli altri.

Io insegno a te

Raffaella Iosa *

*C'è un tasso di sofferenza e di dinamica
interna ai soggetti, alle aree sociali, agli interessi,
tali da poter determinare il rischio che la diversità
come incontro, come eterogeneità, come "meticciato"
possa invece diventare una diversità
come muro da, come isolamento da...*

Buongiorno a tutte e a tutti, scusatemi per il cambio della giornata. Io sono molto contento di essere a Fano, era un pezzo che non venivo, in giro per l'Italia parlo sempre di Fano. Credo sappiate che Fano è considerata ormai una delle città più interessanti nel suo rapporto con i bambini, è la città dei bambini per antonomasia e quindi ho il piacere, a parte il luogo splendido dove siamo, di essere in un luogo nel quale i bambini vengono rispettati di più che in altri luoghi di questo Paese.

Sono coordinatore dell'Osservatorio Permanente e quest'elemento di coordinamento ha un significato che va su due aspetti.

1° - Non pensiate che la parola coordinatore voglia dire 'capo di chissà che cosa', è prevalentemente un *mestiere vinavil*, è un *mestiere frullatore*. Intendo per *mestiere vinavil* un mestiere che cerca di mettere insieme i pezzi delle varie cose. Ergo: è il segno della necessità che abbiamo, anche nei confronti dell'integrazione, che i vari soggetti, le varie situazioni nelle quali si interviene abbiano tra di loro maggiore connessione. Il *mestiere frullatore* è quello di mescolare insieme, di dare maggiore omogeneità, e se volete fluidità, ad un'esperienza che ha bisogno di essere maggiormente radicata.

2°- La cosa interessante è che questo coordinamento viene inserito all'interno della struttura generale del Ministero che parla di Autonomia,

*Ispettore Tecnico del M.P.I. e Coordinatore dell'Osservatorio Permanente per l'Integrazione Scolastica c/o il M.P.I.; Componente del Coordinamento Nazionale Autonomia e Coordinatore del Comitato Nazionale delle Pari Opportunità.

che prefigura in qualche modo quel che sarà il nuovo Dipartimento. L'argomento può interessarvi poco sul piano, come dire, dei poteri, ma assume un significato nuovo perché da quest'anno il tema dell'handicap non è più tema da Ufficio Studi.

Voi sapete che per 20 anni le problematiche dell'handicap sono state come degli oggetti messi in un angolo, come se fossero un problema di studio; oggi sono inserite nella normale procedura e iniziativa attinente ad un sistema chiamato *Dipartimento dell'Autonomia*.

In una battuta - vorrei che ne coglieste il senso - l'handicap con l'autonomia torna ad essere un fatto normale.

Contemporaneamente ho l'avventura di coordinare il Comitato Nazionale delle Pari Opportunità.

Vi sembrerà strano, non vi sto parlando dei miei galloni, ma non è un caso e non è di poco conto che sia un uomo a coordinare il Comitato Nazionale delle Pari Opportunità, perché finora i comitati per le pari opportunità erano prevalentemente comitati attinenti alla questione donne.

D'altre parte nel sistema scuola il problema maschio-femmina è particolarmente delicato sia perché di uomini insegnanti ne abbiamo troppo pochi, e vi garantisco che è un grande problema, sia perché coloro che insegnano, insegnano a persone maschi e femmine.

Perché questa relazione? Perché in un qualche modo c'è il tentativo, per me strategico, di cercare di connettere insieme tutti i luoghi della diversità, tutti i pensieri della diversità, avendone una visione d'insieme. Naturalmente insieme non vuol dire mescolarli rispetto alla specificità che ognuno di questi ha, ma immaginare che la diversità è la vera parola del futuro.

La collego subito allora all'Autonomia.

Negli ultimi tre anni sono accaduti nelle scuole dei fatti strani nel rapporto tra handicap ed autonomia. Noi come sapete, abbiamo fatto la sperimentazione dell'autonomia.

Circa il 100% delle scuole hanno presentato il loro P.O.F. (non so se è una sigla che vi piace, ne sono l'inventore, a me sembrava un sigla molto vicina a quella di un purè, ma al di là della sigla la cosa che conta naturalmente è che cosa ci mettete dentro) e in tre anni noi abbiamo avuto tantissime scuole che hanno attuato la sperimentazione.

Abbiamo notato che in questa sperimentazione l'handicap è poco presente, cioè che in un qualche modo nel primo avvio dell'autonomia, paradossalmente la prima dimensione di tentativo di flessibilità, sembra non toccare, o non toccare quanto noi vorremmo, la tematica dell'integrazione.

Ditemi se nelle vostre scuole è accaduto diversamente, ne sarei lieto...naturalmente ne parlo come quadro generale.

Perché, che cos'è, cosa ha di natura l'autonomia? Sapete, sull'autonomia si possono scrivere milioni di pagine di chiacchiere, proviamo a cercare di dirne il perché, perché troverete immediatamente la formidabile connessione con le cose che ho detto finora sulla questione della diversità e sulla questione dell'handicap.

Allora, il modello tradizionale di scuola, quello che in un qualche modo noi con l'autonomia vorremmo cambiare, ha un prototipo molto secco: quello di dare a tutti la stessa cosa, nello stesso momento, nella stessa quantità.

Si chiama ora di lezione, insegnamento, compito, interrogazione, in una didattica prevalentemente direttiva è un modello d'apprendimento fatto per programmi. Ricorderete Don Milani quando diceva che non c'è cosa peggiore che far parti uguali tra disuguali.

Ma questo modello, di dare a tutti la stessa cosa allo stesso momento, contiene in sé due grandi difetti.

1° - Il vizio del taylorismo, chiamiamolo così, ricorderete il film di Charlie Chaplin, *Tempi Moderni*, dove un operaio attaccato all'altro attaccava i bulloni per costruire... il taylorismo è questo, è cioè un modello parcellizzato, frantumato, frammentato in cui la metafora molto concreta è il tabellone settimanale delle lezioni di una scuola superiore o media dove alle 9,00 della mattina di tutti i martedì, piovesse o nevicasse o ci fosse il sole, si fa chimica.

Per dire come questo modello della frantumazione inevitabilmente provoca la solitudine degli insegnanti, la separazione, il delegare l'uno all'altro e la dimensione di una pratica prevalentemente costituita con un luogo chiamato classe, che può diventare in un qualche modo l'unico luogo in cui avviene l'apprendimento.

Questo modello è stato messo in crisi naturalmente da molti anni, attraverso tantissime cose; pensate alla legge 517/77, alla questione

delle classi aperte. Io considero il termine “classi aperte” un brutto termine perché dà l'idea che le classi possono essere aperte o chiuse, cioè legate più ad una filosofia della buona volontà che strutturale.

2° - Questo secondo aspetto mi importa di più rispetto alla ricerca del difetto di un modello: dare a tutti la stessa cosa, nello stesso momento, nella stessa quantità, provoca la noia per i bambini ‘geniali’ (chiamiamoli geniali per andar veloce) e l'impossibilità per i bambini che fan fatica di farcela.

Inevitabilmente cioè premia la ‘classe media’, chiamiamola così, chi si adatta, è cioè figlia di un modello di ‘normalità degli apprendimenti’.

Questo modello è figlio di un certa idea di scuola, Giovanni Gentile ne è il padre, nel senso molto concreto e storico della scuola italiana, ma contiene la natura sociale della scuola così com'è nata: quella di essere un luogo di selezione, e in questo luogo di selezione era quindi molto semplice immaginare che gli handicappati dovevano andare nelle scuole speciali differenziali, che la scuola dovesse essere una scala ascendente per cui mano a mano restavano solo i migliori e chi non ce la faceva andava a lavorare. Questo modello, ripeto, da 20 o 30 anni è stato messo fortemente in crisi e in particolare tutti noi dobbiamo con orgoglio dire che l'integrazione delle persone in situazione di handicap è stata un elemento che ha stracciato il velo, ha rotto in modo molto positivo una certa idea di normalità. E' qua è il punto.

Noi pensiamo che dando alla scuola margini di autonomia, che vuol dire sostanzialmente flessibilità, tali da poter rompere le classi, direi di più, perfino a farle scomparire (vado agli estremi), organizzare una didattica in forma grupppale, cooperativa, per interessi, per obiettivi, con didattiche brevi o didattiche intensive, insomma rompendo il rito liturgico dell'anno scolastico dove una cosa si attacca dietro all'altra, sia possibile pensare a una maggiore personalizzazione degli apprendimenti e degli insegnamenti. Passare, cioè, dal modello del dare a tutti la stessa cosa, nello stesso momento, nella stessa quantità, ad un modello del *dare ad ognuno il massimo possibile di potenzialità di apprendimento*.

Naturalmente, voi capite, che il modello non può essere quello di immaginare l'apprendimento diverso uno per uno nel senso secco. Peraltro questo è uno degli aspetti che alcune volte accade, patologicamente intendo, nei confronti dell'handicap quando grandissima

parte degli apprendimenti della persona in situazione di handicap avviene fuori dall'aula, chiuso in un'auletta con una persona sola.

Paradossalmente quello non diventa allora un modello di apprendimento o di opportunità ma può correre il rischio di diventare un elemento di scarto, di delega, di isolamento e di chiusura.

La fortuna degli esseri umani sta nel fatto di non imparare mai da soli ma di imparare in contesti, di imparare in situazione di relazione.

Ora, perché questo tipo di idea, questo tipo di modello organizzativo e questo tipo di pratica? Perché, dicevo prima, la scuola così com'è non riesce a realizzare al massimo possibile lo sviluppo delle potenzialità di tutti gli esseri umani. Ma questo fa parte di un desiderio che non attiene solamente a una questione democratica... sapete che da molti anni per fortuna in questo paese il concetto dominante della scuola è quello del *diritto allo studio*. Noi siamo passati da un'idea del diritto allo studio attinente al diritto all'ingresso, cioè che tutti avessero gratuitamente la scuola, a un'idea di diritto all'uscita, che alcune volte purtroppo si confonde con il diploma.

Invece noi sappiamo di dover dire, in termini più radicali, che dovremo garantire ad ogni persona il *diritto alla conoscenza* - che è un po' di più - intesa come quella cosa per la quale ogni scuola, ogni insegnante tira fuori dalle persone il massimo di potenzialità possibile, partendo da un'idea molto semplice: che sia possibile cambiare il destino della persona, cioè che le persone come entrano nella scuola siano diverse da come escono, soprattutto in quelle condizioni, in quelle situazioni nelle quali l'ingresso abbia dei *gap*. Guardate che questo è il vero scopo, o anche il vero mito, perché è il difficile di una scuola che si chiama democratica.

L'ISTAT ieri ha diffuso i dati sulla situazione del paese ed emerge che ancora oggi i figli di imprenditori hanno il 50% di probabilità di fare gli imprenditori, i figli degli operai hanno l'8% di probabilità di fare gli imprenditori. La probabilità per il figlio di un medico di diventare medico è di 270 volte superiore della probabilità che ha un figlio di un contadino... conta ancora troppo il contesto sociale di provenienza!

Grazie a Dio questo paese non è drogato da un'idea genetica dell'intelligenza. Alcuni altri paesi, tipo l'Inghilterra, hanno 'pagato' parecchio per questa idea fissa di quozienti intellettivi o delle soglie e

temo molto il giorno in cui questo avverrà, anche se in questo paese cominciano ad esserci troppi modelli tipo Dottor Cassano, che è un signore per il quale le litigate con la moglie non dipendono dai rispettivi caratteri (sempre che si litighi, s'intende) o da chissà che cosa, ma dipendono da alcune reazioni biochimiche per le quali se si prende il Prozac giusto, si sta bene.

Sapete, negli Stati Uniti sta nascendo un movimento dei genitori intitolato *Non è colpa mia*, il quale sostiene che tutte le difficoltà dei bambini dipendono da questioni cromosomiche, genetiche, biochimiche, ormonali, ecc., ecc., e quindi è un po' la stessa storia di Fatima per quanto riguarda Ali Agca... siccome il segreto di Fatima diceva che è stato Dio allora Agca è innocente. Trovo entrambe le cose banali.

Così come le questioni che possono toccare modelli clinici di intervento, atteggiamenti nei confronti delle persone o quell'idea che, almeno nella regione dove sono nato si dice con una battuta 'sangue dal muro non se ne cava', il destino delle persona sia segnato da una sorta di tara. Siccome io a queste cose non credo, ma credo, invece, che l'ambiente, l'esperienza umana e di vita delle persone sia determinante per la formazione, altrimenti non esisterebbe neppure la libertà, significa che la scuola ha una scommessa grande: quella di garantire a tutti il massimo di opportunità di farcela.

Non si sostiene qui l'idea di dare la laurea a tutti, ovviamente, ma quello di tirar fuori da ogni persona il massimo di opportunità, il che significa vedere nelle persone ciò che hanno, non ciò che manca loro. Questo per esempio nell'handicap è fondamentale: non una diagnosi funzionale come elenco dei non, ma una diagnosi funzionale come elenco dei potenziali.

Noterete che non sto parlando molto di handicap e voglio proprio far così per inquadralo nel contesto generale, almeno nella prima parte, dell'idea di fondo che c'è.

Questo vuol dire accettare la diversità di una persona dall'altra come un dato, non come un problema e naturalmente di accettare la diversità come un potenziale, non come un *gap*. La questione della diversità poi viene ulteriormente valorizzata da altre piccole questioni.

1^a.- L'Italia è un Paese che non fa più figli, sorvolo sulle ragioni, vengo però ad una questione: noi abbiamo un enorme bisogno di pensare che

davanti ad un Paese che non fa più bambini, ancora di più diventa urgente la necessità che non possiamo perdere nessuno di loro, già prima era indispensabile non perderli, ma ora ancora di più.

2^a - In questo inizio di millennio la parola dominante dentro ognuno di noi, è la parola *diversità*, non la parola *uguaglianza*. Intendo dire che il termine uguaglianza si declina meglio, più che in ciò che ci rende uguali, in ciò che è possibile nell'uguaglianza essere diversi. La prova palese è che siete tutti vestiti in un modo diverso.

Devo dire che questo valore della parola *diversità* ci è stato dato, ci è stato insegnato, soprattutto dalla cultura femminista, dall'esperienza femminile.

Il titolo di questa mia comunicazione *Io insegno a te*, è per la verità figlio di un grande libro che io amo molto, che non c'entra nulla con la pedagogia - alcune volte bisogna anche leggere cose diverse - di una grande femminista (scusate i tanti grandi che sto usando), Luce Irigaray, il libro si intitola *J'aime à toi, Amo a te*. se qualcuno vuol mettere in crisi la propria dimensione affettiva o, al contrario, provare a ritrovarla lo legga subito.

Mi importa farvi cogliere il senso dell'*a te*. Uno dei capitoli di questo libro si intitola: *Tu, che non sarai mai mio*. Questo libro, come dicevo, tratta della dimensione affettiva e il dire *Tu, che non sarai mai mio* è già una radicale differenza rispetto alla teoria del possesso, del dominio, della gelosia, dell'essere due cuori e una capanna e così via... riconosce cioè all'altro, quell'*a te*, che non è un errore di ortografia, una radicale differenza *da me*. Riconosce che il rapporto educativo, esattamente come il rapporto affettivo, ha bisogno che tra chi insegna e chi impara sia molto chiara la differenza, chiara in termini di modello educativo.

Sapete, noi abbiamo vissuto un secolo nel quale il modello educativo nascosto, non le tabelline o la geografia, il modello educativo interiore era semplice: era quello di far diventare i bambini il più possibile uguale a noi. E' il modello del demiurgo.

Leone Tolstoj dice che *fortunatamente gli essere umani non sono educabili*, cioè che alla fin fine ognuno si fa da sé. Pensateci un po': ognuno di voi è diverso da quello che i vostri genitori o le vostre maestre volevano che diventaste. E quella diversità che avete spesso ve la siete guadagnata litigando.

Forse la storia dell'uomo non è la storia di lotte di classe; forse le teorie marxiste sono in crisi... è, però, la storia di lotte di generazioni, questo sì. E la storia non sarebbe andata avanti se i giovani non avessero disobbedito.

Sto proponendovi un pensiero strano sull'educazione che però trovo utile per eliminare determinate manie, e cioè l'idea che per fortuna il nostro ruolo è un ruolo mite, non è mai del tutto determinante, può naturalmente condizionare ma dovrebbe essere, più che un ruolo che faccia diventare le persone come vogliamo noi, un ruolo in cui si aiutano le persone a diventare come vogliono loro; cioè cercare il più possibile di dare all'altro autonomia, responsabilità, capacità di giudizio e così via.

Quest'idea della diversità è sempre di più sentita nella nostra cultura, nella nostra vita, ma naturalmente ha anche degli elementi patologici. Penso ad esempio al fatto delle eccessive, violente attese delle famiglie oggi nei confronti dei bambini, collegato al fatto che è cambiata la natura strutturale della genitorialità: nel momento in cui di figli se ne fanno quattro uno può avere i brufoli e lo si ama lo stesso, ma quando di figli se ne fa uno solo, a 29 anni e dopo averci pensato parecchio, deve essere bello da dio e non avere nessuna malattia.

Questo per dire come la relazione con il bambino sta diventando spesso patologica, con degli eccessi (si veda la ricaduta nei confronti della dimensione dell'handicap) che provoca un dato: l'aumento, visibilissimo nelle scuole, di situazioni di stress e di disagio dei bambini.

Sono anche dell'opinione che la cosa che ho appena detto stia in qualche modo anche complicando la lettura, l'interpretazione dell'handicap; ad esempio negli ultimi anni sono fortemente aumentate le diagnosi di 'handicap psichico' dentro le quali c'è tutto di tutto e il suo contrario, dalla dislessia all'autismo, segnando però oggettivamente un problema e cioè che i bambini gentili, normali, buoni, obbedienti sono sempre meno, cosa per la verità che io non trovo affatto drammatica ma crea stress, crea tensione nella dinamica organizzativa della vita di una scuola e contemporaneamente rimette in discussione il compito del docente: fare star zitti i bambini o coinvolgerli e motivarli? Il che diventa sempre più complicato.

Questo determina ancora di più, rispetto all'autonomia e rispetto ad una dinamica della scuola, l'idea che forse il modello della classe chiusa

dove tutto avviene all'interno di un luogo, in una dinamica rituale dove si zittisce l'alunno o si danno compiti o altro non regge più.

In questa dimensione, un ulteriore tema della diversità ci viene naturalmente dato nella diversità intrapersonale in ordine alle etiche, alle culture, alle etnie.

Questa è la ragione per cui, in questo nuovo Dipartimento del Ministero, vorremo fare una sorta di *sottodipartimento sulla diversità*, cioè mettere insieme le diversità per i significati di connessione che hanno, perché la scommessa per il futuro è questa.

Nel secolo che si è chiuso la scuola aveva il compito di portare ad uguaglianza le persone, pensate alla battuta classica che l'Unità d'Italia e la statalizzazione delle scuole elementari di Giolitti è servita a determinare l'unità linguistica degli italiani.

Oggi invece noi siamo davanti allo scenario della diversità come valore e come crescita.

Sullo sfondo un problema complesso sulla cosa che ho appena detto: la diversità non è mai un valore guadagnato una volta per sempre, è sempre un tema che può portare ai mitra del Kosovo, può sempre riportare all'apertura dei lager o dei collegi. La ragione è molto semplice: c'è un tasso di sofferenza e di dinamica interna ai soggetti, alle aree sociali, agli interessi, tali da poter determinare il rischio che la diversità come incontro, come eterogeneità, come 'meticcio' (come piace a me) possa invece diventare una diversità come *muro da, come isolamento da*.

E' il fenomeno che sta accadendo nel nostro pianeta, nel conflitto tra globalizzazione e localizzazione. Perdonate se la prendo larga, ma il rischio è che per cercare di avere una propria identità, che è necessaria, la si cerchi contro gli altri (penso al fenomeno Haider, come penso alle guerre della ex Jugoslavia, come penso anche a certi pensieri italiani o a certi giuramenti che si fanno in alcune regioni) e questo può implicare quello che io chiamo la 'pedagogia del radicchio' - la chiamo così perché provengo per nascita da una città che fa il radicchio, Treviso - e cioè l'idea che la mia terra, i miei prodotti, la mia natura siano *Heimat*, come diceva Hitler, la mia natura terrena, sangue e terra, e che la mia terra sia la migliore.

Sapete, per altro, che questo aspetto nel nostro Paese, in termini di campanilismo, è violentissimo anche nelle partite di calcio. Io sono

dell'opinione che l'identità certamente va valorizzata e quindi è buona cosa che il Veneto conosca il radicchio, l'importante è che la conoscenza del radicchio serva a conoscere anche i carciofi o i fagioli e non che, invece, ci si fermi all'apologia del radicchio contro tutti gli altri.

La differenza deve creare l'incontro piuttosto che il muro.

Sento di questa cosa il profilarsi di un grande rischio, anche se per fortuna in questo paese non è ancora presente nei confronti dei bambini in situazione di handicap (anzi dobbiamo ammettere che il nostro Paese su questo ha avuto un'esperienza straordinaria) ma è un rischio sempre dietro l'angolo, ed è un po' la stessa cosa dei *gay*: i diversi in certi contesti possono dar fastidio.

A proposito della manifestazione *gay* dell'otto luglio a Roma mi ha molto colpito una battuta che ho sentito ieri per radio, ascoltando un programma molto bello che si chiama *Zapping*, dove un signore - guarda caso di Treviso - ha detto: "La soluzione è molto semplice: perché non vanno a fare la loro manifestazione in uno stadio? E chi vuole ci va e chi non vuole non ci va?". E' l'esatto modello del lager, del luogo isolato da, del luogo chiuso.

Sapete, chiuso/aperto è il tema vero della dimensione della differenza. Perdonate questa digressione larga, ma mi era indispensabile per capirci insieme in ordine a ciò che attiene alla questione dell'integrazione di quelle persone che specificatamente sono in situazione di handicap, cioè il capire - la cosa a me spiace, ed è uno dei primi impegni che cercheremo di assolvere - perché, in questi primi anni di autonomia, paradossalmente la scuola che stiamo costruendo non agevola ancora di più l'integrazione, ma forse la diminuisce.

Io temo allora che ci sia rispetto a questo un problema di fondo connesso al fatto che in questi anni, pur considerando l'integrazione un evento straordinariamente felice (credo che siamo assolutamente i migliori in Europa), pur considerandola significativa, forse l'integrazione dell'handicap ha trovato un eccesso, un irrigidimento di delega - naturalmente non nei casi singoli ma nei macro-processi dentro la scuola - tale da determinare il rischio di un differenziazione interna all'attività normale della vita della scuola.

I segnali sono molti, per esempio un eccesso di richiesta di insegnanti di sostegno. Quando poi si va nei singoli casi ognuno ha da strillare, ma

spesso dietro a queste richieste (una richiesta non tanto legata al bambino quanto agli altri) c'è una sorta di idea, di malessere diffuso che però piuttosto che diventare un processo collettivo dell'intera scuola sembra risolversi più facilmente se c'è qualcun altro che si prende carico. Guardate, lo stesso identico problema è vissuto nei confronti dell'integrazione dei bambini extracomunitari, cioè che serva sempre *qualcun altro*. Qual è il rischio del *qualcun altro*? E' che piuttosto che diventare, questo qualcun altro, *parte di un tutto* diventi *parte dal tutto* e che si stacchi, determinando due fenomeni che ovviamente di per sé sono bizzarri:

- 1° - che l'integrazione diventi una finta integrazione e molto spesso un'illusione;
- 2° - che si abbassino le soglie della qualità degli esiti, e questo paradossalmente mi interessa di più.

Io devo al grande Vygotskij l'idea che l'apprendimento avviene per eterogeneità, per modelli di prossimalità, e il principio fondamentale è che si impara meglio se si è diversi, non se si è uguali. D'altra parte era questo principio che ha mosso negli anni '70 la chiusura dei collegi e colpisce il fatto che questo aspetto non sia ancora vissuto come dovremmo. Ebbene la mia percezione è che questo abbassa le soglie di *performance* di apprendimento per tutti, non solo per i bambini in situazione di handicap, per tutti. Per esempio: sembra perduto nella scuola italiana un patrimonio educativo - se mai c'è stato e secondo me molto di più ci vorrebbe - che è quello della *cooperazione educativa tra bambini*.

Voi sapete che il modo migliore perché un bambino impari davvero una cosa è che provi a spiegarlo ad un suo compagno, non che provi a raccontarlo ad un insegnante. E' l'idea di una modalità didattica nella quale l'insegnante è più un regista che un protagonista e dove i ragazzi nell'apprendere insieme si aiutano vicendevolmente.

Poi c'è anche l'idea di scuola incarnata sull'attività di *loisir*, un po' da Club Méditerranée, e cioè le cosiddette *attività aggiuntive*, l'attività quotidiana della classe è quella classica, dal saper le tabelline a fare attività linguistiche o di qualsiasi tipo, poi ci sono le attività aggiuntive, appunto, correndo così il rischio di una scuola a due sensi: quando si fanno le cose serie tutti seduti ad ascoltare poi c'è anche il momento del divertimento.

Ora non sto affatto dicendo che la scuola è questo quadro fosco che vi ho detto, ma il rischio c'è, i segni sono questi; ad esempio, ho percepito che spesso i gruppi vengono fatti nelle classi e tra le classi secondo la logica dei livelli. Io non sto sostenendo che di per sé fare gruppi di livello sia sempre sbagliato, sostengo però che se si fanno troppi gruppi di livello e troppo spesso gruppi di livello il rischio inevitabilmente è quello di aumentare la forbice tra i bambini, non di diminuirla.

Altre due cose, poi ho finito.

Questo aspetto ci fa pensare che la formazione che abbiamo dato agli insegnanti in questi anni nel nostro Paese vada ripensata da zero.

Il vizio, voi sapete, è stato che parallelamente al calo demografico, i corsi di specializzazione per sostegno erano l'anticamera per entrare nei ruoli, non c'erano alternative.

L'handicap è diventato una scusa. Sto esagerando ma capitemi.

Non è un caso che tantissima parte di questi corsi di specializzazione sono luoghi molto chiacchierati, anche oggi molto chiacchierati.

Sembrano più luoghi di *business* che di formazione, non tutti naturalmente, ma è un segno.

Non abbiamo mai invece affrontato seriamente fino in fondo il fatto che il tema della diversità, vedete lo allargo al solo handicap, deve invece diventare *background* di competenza pedagogica di tutti.

Noi dobbiamo aumentare l'attenzione alla diversità come patrimonio collettivo di qualsiasi persona che insegni. Questo è un antidoto, chiamiamolo così, al rischio della delega.

La seconda cosa.

Io sono dell'opinione che in questo paese dentro le scuole siano accaduti eventi pedagogici straordinari, forse in alcuni casi anche invenzione di didattiche.

Il fatto è che finita l'esperienza muore l'oggetto. Noi abbiamo troppo spesso buttato via patrimoni di esperienze che potrebbero invece diventare i cosiddetti saperi esperti e che potrebbero esserci molto più utili di tante chiacchiere dei docenti universitari.

La scuola è un luogo bizzarro per il quale in genere a fine anno scolastico le bidelle tirano giù dai muri tutto quello che c'è, perché ad inizio anno la scuola deve essere nuda. È in questa metafora l'idea di come si vive l'esperienza scolastica: un usa e getta.

Ebbene io sono dell'opinione - in particolare per quanto riguarda l'integrazione ma questo riguarda anche l'autonomia – che noi dobbiamo creare circuiti, reti, luoghi, nei quali le esperienze non vengano perdute e sia possibile dare agli insegnanti forse la cosa più importante su questo particolare aspetto: il diritto di copiare, di andare a vedere gli altri cosa hanno fatto, di lavorare in modo analogico, creando allora competenze esperte più raffinate che ci aiutino su questo a fare supervisione o filtro, chiamiamolo così, di codifica della qualità di questi oggetti. Dovete ammettere che molto spesso invece l'unico oggetto da cui un insegnante parte è una guida scolastica o un libro, non un'esperienza in diretta, vissuta.

Naturalmente voi sapete che ogni esperienza ha il rischio della contestualità, va anche relativamente contestualizzata ma io sono dell'opinione che la didattica e la pratica educativa si imparano meglio con il metodo analogico, piuttosto che con metodi astratti.

Ecco perché per l'autonomia stessa, non solo per l'integrazione, noi stiamo molto lavorando a costruire reti, luoghi di incontro, partendo da un altro fatto: parallelamente a questo cercheremo di avviare un sistema di formazione degli insegnanti, lo dicevo prima, che abbia un *background comune* e mano a mano specializzi in modo tale da rendere le competenze di tipo donativo, quelle più esperte, e non di tipo ad 'angolo' o a 'nicchia', cioè insieme ci si costruisce delle competenze.

Per far questo abbiamo un grande nemico e il grande nemico che abbiamo è la mentalità dei formatori. E un po' brutale quello che sto dicendo ma ho il dovere di dirlo in termini radicali. Cioè devo ammettere onestamente che purtroppo nel sistema scolastico italiano la formazione degli insegnanti sembra interessare più che gli insegnanti stessi coloro che gliela fanno, dai Provveditorati, al Ministero, agli Ispettori, alle Associazioni professionali, alle Università, etc. .

Sono un po' radicale, ma amo molto le teorie di Ivan Illich, se qualcuno ricorda *Descolarizzare la società* laddove scrive del rischio della 'iatrogenesi', e cioè sul rischio che sia l'esperto a creare la malattia. Vi faccio subito un esempio per capirci. Io ho osteggiato molto, e continuerò ad osteggiare, il disegno di legge della senatrice Salvato sullo psicologo a scuola; non perché sono dell'opinione che non vadano bene gli psicologi a scuola, ma su quel modello: prevede uno psicologo ogni X insegnanti,

naturalmente a prescindere che gli insegnanti stiano bene o male, che abbiano dolori o gioie o ne abbiano bisogno o meno. Questo modello è a mio avviso l'anticamera della iatrogenesi, dicesi iatrogenesi quando il medico ammala per... .

Questo non vuol dire affatto che io non consideri importante avere delle competenze psicologiche che ci aiutino, ma è il modo con cui tra insegnanti e costoro ci si rapporta. Deve essere un rapporto reciproco, non dipendente e non di delega.

Questo per dirvi come il quadro della ricostruzione delle competenze vorrebbe avere, almeno da parte mia, una maggiore idea di emancipazione degli insegnanti, insegnanti che siano meno depressi o vittime di un'idea di ignoranza. Ecco dove nasce l'idea di costruire reti esperte di competenze più solide possibili, prodotte dalle scuole come circuito ed eventualmente supervisori d'aiuto facendo in modo che la formazione diventi il più possibile di proprietà della scuola, non di qualcun altro.

Vi sto parlando ad esempio, di alcune esperienze di formazione, a mio avviso non positive, delle funzioni obiettivo; poi sicuramente da qualche parte questi corsi si sono fatti bene, ma queste liturgie delle 20 ore fatte a tutti allo stesso modo, nello stesso momento - come è accaduto in alcune parti - è tipico di quel modello di scuola che non vorremmo più. Per la verità il sistema universitario non ci aiuta molto e l'aver affidato ad alcune università i bienni di specializzazione, come ha fatto il Ministero della Pubblica Istruzione, per la formazione degli insegnanti di sostegno, oggi è tema da carabinieri, non da pedagogia... questo per dire come purtroppo i temi sono di grande complessità.

Io sono dell'opinione che meriti molto di più il modello chiamato dell'*outsourcing*, dare alle scuole il danaro, e che siano le scuole in qualche modo a trovare i soggetti, eventualmente con dei *broker* che territorialmente aiutino a trovarli, ma che non ci sia più qualcuno che a nome vostro decide di mandarvi 'pinco pallo' o 'pinco pallino'. Soprattutto poi con un'idea: che la formazione migliore la si fa in situazione e che è dalla situazione che si arriva alla teoria e non viceversa, sto parlando soprattutto di professionisti che stanno lavorando giorno per giorno, altra cosa è la formazione iniziale prima che accada.

Ho cercato di darvi un po' un quadro di quello che è la filosofia

dell'autonomia perché mi interessava darvi questo pensiero di fondo: più l'integrazione dei bambini in situazione di handicap diventa un fatto normale - capitemi nel significato - più diventa processo che tocca tutto, meglio è per questi nostri bambini; e meglio è anche per coloro che a scuola ci lavorano con una certa idea di handicap.

Io in chiusura vi voglio raccontare un fatto personale, il più grande successo della mia vita nei confronti di un bambino in situazione di handicap, come metafora dell'idea, che molto spesso abbiamo, di come dovrebbe essere il successo formativo di un bambino in situazione di handicap. Tanti, tanti, tanti anni fa io ero un maestro elementare e nella mia scuola ho avuto un bambino down, non vi racconto come gli avevo insegnato, vi racconto di quando se ne è andato. Quando ha finito le elementari è andato alla scuola media e siccome abitava davanti al capolinea e la scuola media era a cinque fermate dal capolinea la mamma gli ha detto: "Adesso tu vai a scuola da solo in corriera". Ma siccome la mamma non si fidava del tutto ha fatto con la pittura una croce sull'asfalto, giusto sulla quinta fermata della corriera. Questo bambino sale in autobus, la mamma gli dice: "Attento, è la prima volta, suona tutti i campanelli e guarda bene!". Il bambino parte, preme il bottone guarda se c'è la croce, non c'è, avanti così fino a che la vede e scende. Il secondo giorno fa la stessa cosa: a ogni fermata preme il bottone per guardare; il terzo giorno idem, il quarto giorno idem. Dopo 10 o 15 giorni l'autista, era sempre lo stesso, s'arrabbia (me l'ha raccontata l'autista questa cosa), e gli dice: "Adesso basta, non si può suonare a ogni fermata, ormai avrai imparato dov'è la fermata!", e questo bambino risponde: "Ma io lo so da sempre dov'è la fermata, è che io sono mongolo!".

Riflettete. L'ho trovata una risposta formidabile, perché questo ragazzino è arrivato al paradosso: approfittare della propria condizione, avere il coraggio della propria situazione.

Noi abbiamo molto spesso situazioni di lagnosità o di *politically correct* o di una specie di pidocchieria nei confronti del proprio stato personale per cui ci si deve vergognare, per esempio, di essere grassi. Io sono convinto che l'orgoglio personale sia anche quello di accettarsi così come si è, diciamolo in positivo, potendo perfino approfittare, per esempio prendendosi il gusto perfino di suonare i campanelli, ma attenzione, con un problema, che è proprio il rischio dei bambini down come di altri: i

bambini down, poiché sono troppo simpatici, corrono il rischio che nessuno impedisce loro di suonare i campanelli sempre ; perché è chiaro che quel ragazzino non può suonare i campanelli tutta la vita, deve anche diventare uomo.

E' molto importante che in prima media abbia avuto l'orgoglio della propria identità, ma non può farlo quando andrà a lavorare. C'è cioè il rischio anche di un eccesso di *maternage* nei confronti della nostra relazione con questi bambini che potrebbe portarli, non perché lo vogliamo naturalmente, ma implicitamente, a regredire piuttosto che a farli sviluppare. Anche loro hanno bisogno di traumi.

Dibattito

1° intervento

Sono Andrea Bertini del Centro Documentazione Handicap di Macerata e sono insegnante di scuola Media Superiore.

Desidero fare due brevi osservazioni auspicando una risposta, se possibile.

1^a - In questo nuovo modello di scuola, di insegnamento soprattutto, che ci viene chiesto, molto pragmatico, molto rivolto all'oggettività della verifica, del confronto, dei progressi del ragazzo, prenda per esempio i test, come si riesce, come è possibile riuscire a portare avanti questo modello di confronto, di dialogo, di cultura, che lei giustamente stava sostenendo ma che sicuramente mostra tutta una serie di contrasti con quella necessità di mostrare i progressi, di produrre che è quello che ci viene chiesto continuamente dentro la scuola? La cultura, secondo me, non trova più posto nel rapporto tra le figure che operano all'interno della scuola, infatti, i ragazzi non sono più abituati a parlare, sono abituati a mettere delle crocette, quindi come è possibile che riescano a confrontarsi con qualcuno che magari usa linguaggi, usa schemi, usa realtà diverse dalla loro, perché dentro la scuola praticamente non si riesce più a parlare di relatività (non a caso insegno fisica), e si punta sempre sul numero di quello che si riesce a produrre.

2^a - Secondo me la formazione si scontra con il problema dell'autonomia, perché l'autonomia porta ad una polverizzazione di necessità, una

polverizzazione di interessi, le scuole ricevono fondi e molti dirigenti sono convinti che questi fondi servano per pubblicizzare la scuola, per farla conoscere, per acquisire iscrizioni; quindi a questo punto si spendono i soldi della formazione per formare i propri insegnanti, ma difficilmente si riesce a fare una formazione che rispecchi il contesto del territorio, rispecchia soltanto la realtà locale, se non la realtà di quella scuola. Non sarebbe più opportuno a livello di formazione individuare delle strutture territoriali, tipo la provincia o qualcosa di un po' più largo, che si occupino di lavorare su questi schemi?

2° intervento

Sono professore di scuola media, sono intervenuto ieri molto polemicamente sull'autonomia, perché la vivo in prima persona. Vengo da due anni di esperienza di autonomia, devo dire che gli insegnanti hanno un superlavoro nella progettazione di tutte le attività e sulla flessibilità. Ma aldilà di questo volevo tornare sugli insegnanti di sostegno. Qui nella provincia di Pesaro in dieci anni hanno cambiato la propria identità professionale, dalle materne alle superiori, circa ottocento insegnanti di sostegno, i quali sono transitati nel proprio insegnamento curricolare. Io dico che questa risorsa andava tutelata, in continuazione gli insegnanti di sostegno 'scappano' per passare all'insegnamento curricolare.

Non trova, come componente dell'Osservatorio Nazionale, che questa risorsa professionale vada individuata e capita?

Quando una professionalità come questa viene a mancare naturalmente c'è un ricambio e in questo ricambio comunque si devono cercare di risolvere problematiche che invece a monte potevano essere risolte. Un'ultima cosa sull'autonomia: non trova che a livello territoriale la gestione delle scuole diventi più un fatto politico, di partito e di interesse localistico?

Perché ieri ne abbiamo avuto un bell'esempio, sembrava una campagna elettorale! Io trovo che l'autonomia si scontri con questa realtà territoriale, dove la gestione dei sindaci e dei responsabili degli enti locali possa negativamente influenzare l'attività scolastica.

3° intervento

La figura dell'insegnante di sostegno nella scuola dell'autonomia come si inquadra?

Perché si sentono tante voci, si sente dire che l'insegnante di sostegno è una figura che scomparirà e che sarà valorizzato l'insegnamento curricolare, il che sarebbe l'optimum, però quando vediamo che si fa formazione all'interno delle scuole i docenti che si occupano dell'integrazione sono quasi esclusivamente i docenti di sostegno perché i docenti curricolari si impegnano in linea di massima, per fortuna non sempre, quasi esclusivamente sulla didattica della loro disciplina e quando c'è qualcosa di più specifico i presenti sono pochi; allora come regolamentare questo futuro, come prevederlo?

Ed ora una cosa più specifica: volevo chiedere come mai noi docenti di sostegno delle superiori ancora non abbiamo una titolarità, siamo le uniche mosche bianche che all'interno della scuola sono regolamentati su DOS senza possibilità di una scuola, di una titolarità e non credo che la motivazione riguardi il fatto che l'alunno potrebbe l'anno successivo non esserci, perché questo succede sia nella scuola elementare che nella scuola media e adesso che anche le superiori hanno un anno di obbligo questo pericolo non dovrebbe esserci.

4° intervento

Intendo rispondere, senza fare polemiche, al collega che si è lamentato per la presenza dei politici a questo Seminario di studio. Il mio nome è Giuliana Ceccarelli, sono la coordinatrice dell'ufficio Integrazione Handicap del Provveditorato agli Studi di Pesaro-Urbino nonché responsabile degli aspetti organizzativi di questo seminario.

Seminario che, se si è potuto realizzare, lo si deve anche ai responsabili politici, e cioè ai tre Assessori coinvolti in questa iniziativa: l'Assessore ai Servizi Sociali della Regione, che ci ha concesso il Patrocinio, della Provincia, che ha offerto i contributi finanziari per la stampa di inviti e manifesti, del Comune di Fano, che ci ha permesso di usufruire di questa bellissima Sala Verdi.

Invitarli, a mio parere, è stato sì un doveroso omaggio alla loro disponibilità ma anche una forma di ringraziamento per l'attività molto seria che stanno svolgendo per l'integrazione scolastica da diversi anni. Ed ora voglio fare una considerazione di carattere personale e professionale. Io sono stata insegnante di sostegno, funzione di cui sono orgogliosa, ma sono dell'idea che non si debba rimanere per sempre

insegnanti di sostegno in quanto, se professionalità è stata, tale professionalità va 'spesa' e trasferita all'interno della classe e quindi a disposizione di tutti, nella prospettiva di una relazionalità educativa più ampia. Questo perché ci si auspica che l'ex docente di sostegno sappia individuare, meglio e di più, forse, di coloro che non hanno avuto l'esperienza del sostegno, tutte le strategie per una reale integrazione. Questa è la mia opinione, che sarei lieta di mettere a confronto.

R. Iosa - Il primo intervento, se l'ho capito bene, attiene ad un problema che effettivamente esiste e potrebbe essere diviso in due parti. Sembra che questo sistema sia diventato obeso di contenuti che poi diventano di fatto schede, fotocopie, quiz, manie di quantità e contemporaneamente il rischio che la scuola diventi il luogo dove si ritorna a valutare in modo quantitativo. Questo è un vero problema, a dir la verità però non è tanto un problema della scuola ma un problema della società.

Faccio un esempio perché mi capiate: come un gas inodore e insapore dentro le scuole italiane è entrato, soprattutto nella scuola di base e soprattutto negli ultimi 20 anni, la mania della quantità. Basta che guardiate gli zaini dei bambini. E ne è venuta fuori la 'fotocopio-pedagogia', si fotocopiano un sacco di cose e si appiccicano; da un'idea che però viene da un modello esterno in cui si ritiene che sapere vuol dire sapere tanto.

Io vi posso dire invece che il lavoro che stiamo facendo sui curricoli va esattamente per la strada opposta.

Vogliamo costruire dei curricoli essenziali non quantitativi. Solo questo meriterebbe tre ore di discorso, ma lo posso dire in battute: è finita l'epoca dell'enciclopedia, una volta il mito era quello di insegnare tutto in ordine, ed è finita anche l'epoca dell'alfabetizzazione solo a scuola, oggi i ragazzi non hanno più bisogno della scuola per imparare un sacco di cose e mano a mano che si svilupperà Internet avranno bisogno sempre meno di noi come trasmettitori. Hanno bisogno di noi in un altro ruolo che è più sottile, più leggero, quello di **interpretatori**, come dire da un ruolo epistemologico ad un ruolo più ermeneutico, cioè una scuola che fa meno ma in modo *più profondo*.

Questo però viene contrastato sia nei termini di una nostra riscrittura di curricoli, che sono le cose che stiamo facendo in queste ore e dove il

grande scontro che c'è è causato oltre che dalla società (questo gas inodore e insapore che c'è esterno), anche da tutti quei baroni delle varie accademie o delle varie cattedre che in un qualche modo pensano che se tu gli tocchi un'ora della sua disciplina muore tutto.

Io non ho mai creduto che per imparare bene il greco servano cinque anni per forza, dipende da come lo fai, qualche volta ne occorrono sette di anni e qualche volta due.

E' però un problema perché l'Europa ci chiede una cosa nuova sulla quale la questione dell'handicap avrà un impatto molto serio, che è la certificazione di competenza. Diciamo che nel futuro dovrebbero finalmente sparire i diplomi... e la certificazione di competenza è un bel problema!

Guardate, però, che per il ragazzo handicappato la certificazione di competenza è un vantaggio e non uno svantaggio, perché finora il diploma era giocato sulle abilità, mentre i certificati di competenza tengono ai potenziali. Posso suggerire di andare a vedere l'ultimo accordo tra Ministero della Sanità e Ministero del Lavoro sulla certificazione di competenza degli handicappati per l'inserimento nel lavoro: è bellissimo perché ha pochissimo di clinico e ha molto invece di potenziale. L'idea delle certificazioni di competenze non è a scala: 1,2,3,4,5,6,7,8 ma è un po' più complesso.

Sulla questione della formazione e della pubblicità: siccome ho sentito un po' di malumori debbo dire che ognuno ha i malumori che si merita, dipende dalle scuole dove siete. Io sono convinto che non è vero questo né vero l'altro, ci sono scuole molto serene che lavorano molto bene, che l'autonomia non li ha costretti a lavorare di più, ma a lavorare meglio; ci sono scuole che se avevano fatto poco prima ovviamente ora sentono la fatica e poi dipende sempre dall'idea obesa che può avere qualche preside e qualche insegnante: la convinzione cioè che il P.O.F. deve essere grosso per forza.

Noterete che stamattina ho problemi di dieta nei miei linguaggi. Io sono dell'idea che la progettazione di una scuola debba essere leggera e profonda, non grande, e devo anche dirvi che fortunatamente si cominciano ad avere i segnali che le scuole che si fanno la pubblicità cominciamo ad andare in crisi e non il contrario. Ed è evidente la ragione:

finché qualche anno fa era solo qualche istituto tecnico che si faceva la pubblicità attirava, ma quando la fanno tutti uno annulla l'altro. Sapete il top che ho trovato nella mia vita l'ho trovato in Romagna, dove un Istituto Alberghiero regalava ai ragazzi che si iscrivevano la tessera per il Golf Club del posto. Voi sapete, è noto, che i camerieri finito il loro leggerissimo lavoro normalmente vanno a giocare a golf... è chiaro che quell'Alberghiero non ha guadagnato un'iscrizione per questo.

Ma il problema più serio, ciò che io trovo più importante nel nostro rapporto con il territorio, è la trasparenza della scuola circa ciò che fa, non circa ciò che dice.

Ad esempio - mi dispiace se la cosa vi farà soffrire - noi dobbiamo aumentare molto di più i cosiddetti *customers satisfaction*, chiedere ai cittadini che opinione hanno del servizio; non è la valutazione dei genitori, è qualche cosa di più sottile, è mettersi anche nei loro panni.

Detto questo, io penso che il destino della formazione degli insegnanti non sia all'interno dei collegi dei docenti, su questo non ho dubbi, deve essere con strutture di servizio locali.

Vi chiederei di andare a leggere l'art. 9 del Regolamento dell'autonomia che ha perfino inventato una parola: 'laboratori territoriali' (sapete che le parole sono polisemiche) e l'idea è di creare delle strutture, dal basso e non dall'alto, perché se arrivano dall'alto sono dei 'neo piccoli provveditorini', dove si possa combinare, mettere insieme dei saperi esperti che si socializzano.

Devo dire la verità che centri di questo tipo già ce ne sono, da come il collega parlava intuitivo che ce n'è uno dove lavora lui; il problema è uno solo: farli diventare sempre più forti sempre più legittimati, avendo meno possibile 'santi in paradiso' e meno possibile revisori dei conti. Insomma devono essere strutture agili che si muovono nel mercato della formazione rispondendo ai bisogni... insomma io sono convinto che dovremmo creare una specie di reticolo, guardate che questo reticolo però c'è già in molte parti e non è più neanche fisico, è virtuale. Ci sono decine di scuole che sono in rete tra di loro via Internet e si scambiano continuamente programmi. Esiste una rete di scuole che porta avanti il *metodo Feuerstein*, per esempio, e, connesse tra di loro, si scambiano ogni giorno le cose che fanno... io sono convinto che questo sistema nei prossimi anni si gonfierà da morire, non si ridurrà.

Poi credo anche ad un'altra cosa, vi starò dicendo un paradosso, ma io credo che un insegnante ogni tanto abbia bisogno anche di studiare sotto un albero da solo; è molto importante l'esperienza di imparare con gli altri, non è questo che sto dicendo, ma è altrettanto importante che qualche volta possiate avere i vostri tempi. Questa cosa in termini snob si chiama 'autoformazione', 'formazione a distanza', ma preferisco parlare dell'albero dove voi potete avere dei momenti di silenzio per riflettere su quello che si fa senza avere il collega in mezzo i piedi, o il direttore didattico, il preside che vi tallona sull'ora.

D'altra parte voi sapete benissimo che molto spesso la formazione vi costringe ad andare anche in un pomeriggio in cui avete mal di stomaco o in cui avete altro da fare. La formazione a distanza ha questo: che potete farla nel momento in cui vi sentite meglio rispetto alla vostra predisposizione ad apprendere.

Sulla politica vorrei fare una battuta più larga.

1° - Io sono convinto che in questi quattro anni si è parlato di scuola molto di più che nei decenni precedenti.

2° - La politica ha cominciato in tutti i posti (Fano in particolare poi è considerata in Europa la città più interessata ai bambini) ad interessarsi di più, a ripensare, alla questione dei ceti e dei generi in termini nuovi. Mi spiego meglio. Negli anni '90 c'è stata un'inevitabile propensione ad investire in anziani (mi importano poco gli aspetti elettorali, mi interessa di più l'aspetto della politica in generale) e la ragione è ovvia visto che i vecchi non muoiono più, ben per loro, è necessaria una politica sugli anziani, e la politica sui bambini veniva invece in qualche modo affidata o ad una logica assistenzialistica o ad una logica familistica.

Oggi c'è un maggior interesse verso le scuole, ma va tenuto presente un punto: noi abbiamo un sistema per il quale il 1° settembre 2000 nasceranno 11 mila nuovi Enti Locali. Questa è l'autonomia della scuola. Non sarete più dipendenti del Ministero della Pubblica Istruzione come una caserma o un ufficio postale. La natura di una scuola autonoma è simile a quella di un ente locale, un ente locale quindi che parla con gli altri enti locali con competenze diverse ma obbligatoriamente in modo 'partneriale'. Ecco il punto.

Io credo che spesso ci siano stati tra enti locali e scuola due equivoci: il

rischio dell'invasione o il rischio dell'assenza. Il rischio dell'assenza è facile da dire, è difficile trovare una scuola che non si lamenti perché manca qualcosa; il rischio dell'invasione è il contrario. Il sindaco di Fucecchio ha comperato di sua spontanea volontà un computer per ogni aula, ma siccome non erano stati richiesti dagli insegnanti sono ancora tutti chiusi nei magazzini. Sto parlando di un problema che va al di là delle tessere, attiene ad una necessaria collaborazione, di partnership, perché il territorio diventi educante e la scuola diventi territoriale. Vi porto un esempio. Sapete che qualsiasi azienda di smaltimento dei rifiuti se vuole fare la diversificazione dei rifiuti in un territorio ha un modo perfetto per avere successo, passare attraverso la scuola. Perché non c'è peggior tiranno del bambino che a scuola ha fatto il lavoro sullo smaltimento dei rifiuti e che, quindi, obbliga la mamma a dividere le bucce delle mele dalla carta. Ebbene, in questo caso la scuola purtroppo è ancora abituata a ringraziare l'azienda di smaltimento dei rifiuti che le ha dato l'opportunità di fare quell'attività. Guardate che è un errore: la scuola invece deve farsi pagare perché l'azienda di smaltimento dei rifiuti attraverso questa comunicazione fatta a scuola ha dei profitti.

Sto usando un esempio paradossale apposta, perché si ragioni sul fatto che è ora di smettere di considerare la scuola una spesa e quindi come tale un contributo a perdere, ma, anzi, la scuola in un territorio può diventare un investimento, tipo lo smaltimento dei rifiuti che, se fatto attraverso i bambini, ha successo. Allora la scuola deve avere un profitto... tenete presente che uso la parola *profitto* in senso sociale, naturalmente. Io vorrei ragionare di più sull'idea del rapporto scuola-territorio che non è solo dare-chiedere, domanda-offerta, ma è anche partecipare insieme ai processi. La battuta che mi piace molto è che i nostri bambini sono 'in comune', usando la parola 'comune' in un senso polisemico.

Sugli insegnanti di sostegno. Io sono dell'opinione che così come li abbiamo fatti finora vadano ripensati, non uccisi, ripensati. Certamente ci sono tanti variabili: entrano e poi scappano. Abbiamo sentito due tesi opposte: è un bene o un male? Io sono dell'opinione che siano vere tutte e due, ma che soprattutto il male principale è stato che molto spesso queste persone sono entrate non per fare gli insegnanti di sostegno ma per passare attraverso l'insegnamento di sostegno, cioè c'è un *gap* di motivazione a monte.

La storia è molto 'secca', mi dispiace, ma è così: il modo in cui insegnate, ognuno di voi, dipende dal perché avete fatto questo mestiere, non c'è niente da fare, è un *imprinting* che resta; allora io penso nei confronti della vostra professione che questa meriti un 'riprofilo' che abbia però un *background* (che è poi quello che cercavo di dire prima), cioè noi dobbiamo innalzare di molto - sia nella formazione iniziale che nella formazione in servizio - la competenza di tutti sul tema delle differenze. Solo così riusciamo, non a far scomparire gli insegnanti di sostegno, non è questo il punto, ma a provare a capire meglio cosa voglia dire. Sapete la battuta che si fa sempre: tutte le leggi dal '70 in poi dicono che il sostegno è alla classe... in realtà poi il sostegno è al bambino handicappato; già questo è un segno di fallimento, no? Allora dobbiamo aumentare in tutti la *competenza*.

Ancora. Dobbiamo organizzare la scuola in modo tale che flessibilmente sappia rispondere alle differenze, e quindi, rispondo anche alla questione delle superiori, c'è bisogno di un organico funzionale, ma non certo nel modo in cui è stato fatto finora.

Organico funzionale vuol dire: smetterla di dare i posti per classe ma darlo per numero di alunni e in rapporto al contesto e alle condizioni di quella scuola. Sarebbe una vera rivoluzione. Noi ci abbiamo provato alle elementari ma con troppi freni.

Dirò di più: all'interno di un'idea funzionale dell'organico la scuola deve avere spazio di decisione su chi gli serve. Questo vuol dire un cambiamento della mobilità degli insegnanti, voi per ora vi trasferite da un posto ad un altro solo sulla base del numero dei figli o degli anni di insegnamento, non sulla base delle competenze o dei fini che uno può avere.

Non sto parlando di una scuola che mercantilmente si vende gli insegnanti, capitemi. Per fare un esempio banale: dal 1° settembre 2000 ogni scuola avrà il *curricolo locale*, cioè un pezzo del curriculum potrà sceglierlo lei. Se una scuola decide di attuare l'insegnamento del violino non può venirgli un insegnante di chitarra perché ha un figlio in più; faccio un esempio stupido, ma è chiaro che noi dovremo ridefinire meglio il profilo delle vostre competenze e quindi anche sul sostegno.

Io penso che bisognerà aumentare la competenza di tutti ma parallelamente generalizzare di più la competenza degli insegnanti di sostegno e quindi non solo agire per uno specifico problema di handicap

ma per sviluppare strategie di connessione con gli altri, farlo davvero diventare di più soggetto che faccia da *vinavil* della classe. Questa è una competenza che nessun corso di formazione ha mai dato davvero, perché tendenzialmente i modelli formali su cui si sono formati gli insegnanti di sostegno non sono molto diversi dal modello precedente, di quando erano differenziali, cioè semiotica, terapia, didattica differenziale ... e la parte integrativa, ancora, è fatta più in modo moralistico che in modo strategico.

Penso anche però che potrebbero servire delle competenze 'finissime', 'super'. Competenze finissime e super che non vadano in classe e che affianchino gli insegnanti in ordine a particolari strategie didattiche.

Siccome però quando si parla di queste cose si corre il rischio di avere gli esperti esterni, bisogna stare molto attenti a come strutturare il tutto. La metafora che uso io è quella dell'ape: abbiamo bisogno di api che vadano di fiore in fiore, permettano la fecondazione ma che si portino via il polline; cioè di persone che possono aiutare altre persone a capire come fare ma che poi possano raccogliere queste esperienze e possano fecondarle da altri parti. Questo è il tipo di profilo alto che io preferirei pensare. Tenete conto in più di un ultimo problema: io sono dell'opinione che nei confronti degli insegnanti di sostegno, ma in genere del supporto, dobbiamo avere maggiore coraggio che nei confronti del resto del mondo; cioè è capitato troppo spesso che l'insegnante di sostegno sia diventato, non per colpa sua o della scuola, l'unico soggetto che agisce nei confronti dell'integrazione.

Ancora. Le ASL in questi ultimi anni hanno pensato più ad aprire i letti per i neuropsichiatri che fare la psichiatria sociale. Questo è accaduto in tutte le parti d'Italia: preferiscono stare in ospedale piuttosto che girare nei territori, provocando un forte calo dell'intervento nel sociale, ma per fortuna il ministro Turco lo ha fortemente contrastato.

Dico questo perché è indispensabile ragionare sul come immaginare l'integrazione dei servizi, altro snodo molto delicato, che non vuole certamente riferirsi a quella storia degli assistenti che vengono a scuola e con i quali si dividono le responsabilità - questo tocca a me e questo a te - ma implica invece una pluralità di interventi. Sto pensando in particolare ai bambini gravissimi per i quali bisogna avere una capacità d'azione fortemente connessa al territorio e in questo ambito, ad esempio,

il cosiddetto 3° settore proclama a grande forza il suo titolo ad entrare. Il 3° settore è il volontariato.

Qui abbiamo un rischio, è ovvio, il rischio non è tanto occupazionale, se viene il 3° settore calano gli insegnanti di sostegno, il rischio è di una invasività senza quadro; è un po' il problema degli psicologi che dicevo prima. Non sempre il 3° settore dà un servizio perché serve, può dare un servizio perché ha bisogno di essere presente, per farsi riconoscere. Ci vuole un *mix*, ma chi deve fare il *mix*? Ecco il punto. Penso che sia un quadro in evoluzione, in generale.

Tenete conto, per esempio, che alcune università fanno dei corsi di formazione dal titolo (che vale poi per le ASL) "Educatori di integrazione", figura molto vicina a quella degli insegnanti di sostegno. In realtà questo mercato ha una strana eterogeneità di mestieri, io credo che tutto questo vada messo a sistema in modo migliore.

In ogni caso la persona che mi sembrerebbe più importante inventare in questo momento per l'handicap è il **documentarista**. Io penso che alcuni insegnanti di sostegno dopo un po' di anni, siccome fa male alla salute, anch'io sono d'accordo, farlo sempre (ma questo riguarda anche i matrimoni e il lavoro professionale normale: farlo per troppo tempo fa male e ogni tanto è proprio giusto cambiare) potrebbero raccogliere le esperienze.

E' un lavoro importantissimo nei confronti dell'integrazione - per la verità riguarda tutte le didattiche, tutte le esperienze - quello del documentarista, non l'archivista nel senso banale, ma qualcuno che riesca a far memoria. Collego questo discorso ai Laboratori e ai Centri, perché vedete nei Laboratori, nei Centri che si possono fare nel territorio corriamo il rischio di mandare dei 113 (sapete gli insegnanti 113 sono coloro che a causa di un malanno non possono insegnare); deve essere il contrario, dovremmo far fare i Centri di Documentazione da coloro che ne hanno fatte talmente tante di esperienze didattiche che adesso hanno voglia di sedersi a mettere in ordine e dare un senso alle carte.

La documentazione se fatta bene è una potenza enorme d'aiuto, se fatta male è un ammuffito archivio. Io sono dell'opinione che in merito all'esperienza integrazione una cosa sulla quale dovremo investire è questa: qualcuno che metta in memoria questi 20 anni, attraverso documenti, *best practices*, come si ha la mania di chiamare le pratiche migliori, attraverso lo sviluppo di un circuito. Questa è una competenza del tutto nuova.

Un'ultima competenza di cui mi sto appassionando negli ultimi mesi che non riguarda soltanto l'handicap e della quale in Italia si parla poco è quella della **mediazione**. Mi spiego.

L'handicap come tante altre cose nella vita è frequentemente oggetto di conflitto tra insegnanti e genitori, tra genitori, insegnanti e preside, tra scuola e Provveditorato, tra USL ed Enti Locali, ecc. ecc. .

Quando poi i conflitti diventano di tipo interno ad una scuola voi sapete che l'unico modello che finora abbiamo è quello degli avvocati, mandare un ispettore, fare un'inchiesta... e la logica deve per forza essere torto o ragione. Questo modello, pensate anche ai conflitti in un collegio dei docenti, non funziona perché noi dobbiamo ammettere (chi poi ha esperienze ispettive lo sa) che spesso ci si trova in un conflitto come scontro tra diverse ragioni e non tra ragione e un torto, o tra diversi punti di vista. Allora in altri settori sociali, per esempio nei Tribunali dei minorenni, o nei Servizi Sociali degli Enti Locali, esiste questa figura della *mediazione professionale* (non della mediazione all'italiana, vedete che brutta opinione che abbiamo di noi, un tanto a me, un tanto a te) che cerca di agire nei conflitti riconoscendoli e aiutando le persone a trovare una soluzione. Il caso più bello che ho seguito è avvenuto a Roma e riguardava un ragazzo di 15 anni che aveva fatto una rapina in una gioielleria e che ha avuto come pena quella di stare tre mesi in quella gioielleria a fare il garzone. Questo ha voluto dire un lavoro di riconciliazione tra la vittima e il carnefice, a parte il fatto che in questo caso è difficile capire chi è davvero la vittima. Pensate a un ragazzino di 15 anni, che il gioielliere ha dovuto accettare di avere con sé, che si trovava dall'altra parte del bancone...pensate alla vergogna di questo ragazzo.

Il caso più bello che c'è al mondo di questa cosa sta accadendo in Sud Africa dove, come sapete, esistono dei Tribunali della Verità - così li ha chiamati Nelson Mandela - dove tutti coloro che durante l'*apartheid* ne hanno combinate di tutti i colori vanno a dire quello che hanno fatto, e questo determina il perdono: guardate che stiamo parlando di migliaia di morti e di situazioni drammatiche!

Vi sto portando l'esempio di un caso estremo. Io penso che questo ci possa aiutare molto ad evitare il rischio da una parte di andare troppo dagli avvocati e dall'altra di andare troppo dagli psichiatri, cioè di considerare una malattia quello che alcune volte è davvero, invece, un problema di conflitti.

Penso, ad esempio, al fatto che fortunatamente le cosiddette terapie di coppia stanno fortemente calando e si sostituiscono con la mediazione familiare. Sapete c'è stata un'epoca nella quale gli psicologi ci marciavano nei confronti delle coppie perché le consideravano malate; la mediazione invece non considera affatto malattia l'adulterio o il conflitto, li considera punti di vista diversi. Ve ne parlo con passione perché sono dell'opinione che questo modello, nato in Canada qualche tempo fa, ha un profilo professionale molto particolare e, per certi aspetti, molto vicina all'esperienza degli insegnanti di sostegno, in quanto molto spesso - se siete stati insegnanti di sostegno mi capite - voi siete stati soggetti di mediazione. Naturalmente lo dovevate fare al ribasso perché eravate in un contesto dove vi si tirava da tutte le parti, il mestiere è un po' più sottile, ma questo è. Ma molto spesso quando i genitori vanno in Provveditorato a battere cassa per avere un posto in più, in realtà, dietro ci sono sempre degli insegnanti che litigano, vi sono degli insegnanti che li hanno spinti. Ritengo che una delle cose deontologicamente più rigorose che la scuola dovrebbe usare, non coinvolgere mai i genitori quando ci sono i problemi di conflitto tra la scuola e Provveditorato, per esempio, perché il cittadino è l'utente, uno che in qualche modo deve avere i diritti e non usato per..., tanto per dirne una.

Ecco, questo della mediazione è un territorio che mi appassiona e ne parlo rispetto ai profili professionali: noi dovremmo un po' diversificare... a dirvi la verità da tre anni abbiamo un decreto che propone la sperimentazione di nuovi comportamenti, sia degli insegnanti di sostegno che degli altri. Un decreto che non ha letto nessuno, tra parentesi ci avevamo messo su anche una decina di miliardi, non spesi.

Per questo dicendo all'inizio che con la sperimentazione dell'autonomia non abbiamo visto molte innovazioni sull'handicap lo affermavo come segnale di questa cosa che vi ho appena detto.

Tenete presente, inoltre, che dall'anno prossimo i finanziamenti per sperimentare nuovi modelli di integrazione vengono praticamente triplicati e sarà interessante, se qualcuno di voi lo vorrà, provare a individuare, a trovare forme nuove anche nel ruolo dell'insegnante di sostegno, o di altre persone, come modelli di integrazione.

Tenete conto che pensiamo di farlo perché nascano 'casi', cioè perché si crei quella rete, quel circuito di cui vi parlavo.

La formazione degli insegnanti nella prospettiva dell'autonomia

Carlo Ricci *

*Se vogliamo che l'integrazione delle persone
in situazione di handicap faccia un salto di qualità,
dobbiamo compiere questo passaggio
dall'integrazione all'inclusione, cioè al pensare che
all'interno di una classe il fatto che ci sia una
persona in situazione di handicap
o non ci sia non cambia la didattica di quella classe...*

Buon giorno a tutti.

Sono molto lieto di poter condividere questa giornata di riflessione, avendo l'opportunità di proporvi alcuni spunti di riflessione che hanno a che fare con la formazione.

Prima di procedere vorrei fornirvi i punti essenziali che saranno oggetto del mio intervento che si articola in due parti.

Nella 1^a, sulla base anche delle sollecitazioni che abbiamo appena ricevuto dall'ispettore Iosa, vorrei fornirvi un quadro che a che fare con lo scenario, in riferimento alla formazione dell'insegnante, ma con particolare riguardo all'integrazione della persona in situazione di handicap; questo scenario dovremo un pochino complicarlo o se vogliamo avvicinarlo ancora di più, di quanto è stato già fatto, alla quotidianità della conduzione della classe, perché ci sono alcuni nodi di cui dobbiamo essere molto coscienti per poter poi indirizzare la formazione verso un suo potenziale perseguimento di risultati perché il rischio, che nel nostro Paese purtroppo è di sovente presente, è di aver le idee molto chiare su quello che dovremmo fare ma idee un po' meno chiare su come imparare a farlo e siccome la formazione

**Presidente dell'Associazione Italiana di Psicologia e Terapia Cognitivo-Comportamentale e
Componente del Comitato Tecnico - Scientifico dell'Osservatorio Permanente per l'Integrazione
Scolastica c/o M.P.I.; Direttore dell'Istituto Walden di Roma.*

dovrebbe preoccuparsi del “come fare”, ecco, una riflessione della distanza tra quello che dovremmo fare e quello che possiamo fare credo sia necessaria.

La 2ª parte, invece, dell'intervento è più tecnica, se posso usare questa espressione. In ambito di lavoro dell'Osservatorio Nazionale dell'integrazione scolastica abbiamo per più di un anno riflettuto animosamente sulla figura professionale dell'insegnante di sostegno, interrogandoci su quale competenze questa figura debba avere, essendo consapevoli che i percorsi fatti fino a questo momento, per quanto, in parte soddisfacenti sembravano non soddisfare i mutamenti che la scuola nel frattempo ha realizzato e quindi in qualche misura risultava essenziale chiarirsi su queste competenze.

Allora nella parte tecnica il mio intervento cercherà di puntualizzare alcune di queste competenze, perché è possibile, nello scenario futuro della formazione dell'insegnante, che si incominci sempre più a dedicare spazio e tempo alla formazione di queste competenze e che, quindi, in qualche modo le potrete rivedere come ricaduta sul piano dell'aggiornamento nel caso in cui stiate già facendo un insegnamento di sostegno o addirittura nel caso vogliate intraprendere un percorso di specializzazione verso il sostegno.

Alcune riflessioni su quello che potremmo definire i nodi dell'integrazione, sui quali ci concentreremo in relazione alla formazione.

Un primo nodo, che anche il tema dell'autonomia sta in qualche misura mettendo in risalto, ha a che fare con la concezione della scuola. Cerco di essere rapido ma anche sufficientemente esaustivo su questo punto. Che cosa intendo per concezione della scuola. Vi cito un aneddoto. Qualche tempo fa, mi è stato chiesto da un genitore di una persona in situazione di handicap di informarmi presso un istituto tecnico, di cui non farò naturalmente il nome, per valutare l'opportunità di inserimento del proprio figlio, mi riferisco alla genitrice, all'interno di questo istituto. Io conoscendo sia la genitrice che il dirigente scolastico di questo istituto mi sono prestato a questa richiesta. Il dirigente, persona illuminata assolutamente favorevole all'integrazione pensandola come valore, quindi come qualcosa che è sano e giusto dal punto di vista civico, mi riferisce che questo istituto fino a questo momento non ha mai avuto persone in situazione di handicap al suo interno e quindi che la questione poneva qualche problematica. Naturalmente ne parliamo e alla fine, questo dirigente scolastico mi dice:

“Sì, ma noi abbiamo un istituto che ha una sua notorietà, e quelli che escono da questo istituto hanno una probabilità di lavorare molto alta; ora capisci se io devo riorganizzare l’istituto per fare delle offerte formative nei confronti di persone che non riusciranno ad avere quegli standard di rendimento la cosa crea non pochi problemi”.

Perché vi ho raccontato questo, che è un dato di realtà, non c’è nulla di fantasioso nel mio racconto. Perché dietro a questa scuola c’è naturalmente una *concezione di scuola*. C’è una scuola che potremo accostarla come metafora, diciamo, a quello che potrebbe avvenire in un’azienda, cioè la scuola è una metafora aziendale, una scuola di prodotti, la qualità viene definita come capacità di rendimento degli studenti che usciranno da questa scuola. Ora è chiaro che se la concezione della scuola va in questa direzione, in cui io devo documentare la possibilità che la scuola possa perseguire certi risultati, è chiaro che l’integrazione troverà degli ostacoli; ed è chiaro che se utilizziamo un pensiero lineare possiamo arrivare a concludere: per quale motivo mettiamo una persona in situazione di handicap, in un contesto in cui non potrà perseguire gli obiettivi che saranno invece propri dei suoi compagni? E perché quindi non lo mettiamo in una situazione in cui invece lui avrà più opportunità di apprendimento, più opportunità di acquisire delle competenze professionalmente utili per il suo futuro? E così via.

Vedete che da questa prospettiva abbiamo una dimensione sulla quale dobbiamo riflettere. Perché ho citato una scuola secondaria di secondo grado? Sapete che nel riordino dei cicli non avremo più la distinzione tra gradi nella scuola di base, e indubbiamente non abbiamo a che fare con la stessa situazione dal punto di vista della realtà, se ci occupiamo di integrazione nella scuola di base e nella scuola secondaria di secondo grado.

Abbiamo, come dire, situazioni e problemi che dal punto di vista dell’integrazione non possano essere facilmente sovrapposti il che significa che dobbiamo preoccuparci dal punto di vista della formazione, di promuovere non solo e non tanto competenze, di cui però vi parlerò di più nei dettagli in seguito, ma mutamenti di atteggiamenti e convinzioni rispetto alla conduzione della classe, rispetto alla concezione della scuola in cui ci troviamo; dobbiamo riuscire a produrre cambiamenti in questa direzione, cioè riuscire a persuaderci che, per esempio, una didattica frontale in cui

un insegnante entra in classe fa la sua lezione e valuta i risultati della sua lezione attraverso la prestazione degli alunni, quindi li interroga, cerca di capire cosa loro hanno imparato, non è l'unica strada percorribile. Questa concezione, che nella scuola di base è stata messa in crisi già da qualche tempo e cominciamo ad avere le prime reazioni a questa didattica (quindi fortunatamente in molte scuole si sta quantomeno sperimentando modi diversi per fare didattica), nella scuola secondaria di secondo grado è il modello dominante. Direi che sono veramente rare le occasioni in cui gli insegnanti sperimentano una didattica non frontale. Attenzione, non come singola occasione, facciamo laboratorio e lì utilizziamo didattiche diverse, ma come modalità elettiva nella conduzione della classe.

Allora perché ho citato la situazione frontale? Perché se abbiamo nella classe persone in situazione di handicap e facciamo lezione frontale, la lezione frontale è incompatibile con la presenza di persone in situazione di handicap. Ma il problema non è allora perché mettere le persone in situazione di handicap in classe, il problema è *cambiamo il modo di fare didattica*.

Ma prima di questo dobbiamo convincerci, dal punto di vista dei nostri atteggiamenti, nei confronti della conduzione del gruppo classe, perché se prevale il modello della lezione frontale non riusciremo neanche con la formazione capillare a produrre quei cambiamenti necessari per poter poi fronteggiare la sfida dell'handicap, perché comunque io ho di fronte un persona che ha dei suoi modi peculiari per affrontare la situazione di insegnamento-apprendimento; è vero, ognuno di noi ha i suoi modi di apprendere, però nel caso della persona handicappata - mi riferisco soprattutto a coloro che hanno problemi di ritardo mentale - naturalmente è più complesso, è più difficile riuscire a trovare la giusta modalità perché la sua partecipazione in classe sia attiva, il suo contributo sia produttivo per sé e per gli altri. Quindi occorreranno delle competenze, oserei dire, ancora più sofisticate per poter favorire il suo lavoro all'interno della classe.

Altro nodo sul quale è stato già detto qualcosa di interessante: il nostro Paese dal punto di vista dell'integrazione scolastica è visto, dai cosiddetti partners europei, attraverso due atteggiamenti in un certo senso contrastanti.

Il 1°, di grande interesse perché noi abbiamo una normativa sicuramente all'avanguardia; ci sono Paesi che fanno una certa fatica a legiferare, a produrre una legislazione, a favore dell'inclusione. Pensate che in Austria,

per esempio solo di recente è stato consentito alle famiglie di scegliere se il proprio bambino frequenti una scuola comune o una scuola speciale, perché fino a qualche tempo fa esisteva solo il percorso della scuola speciale; in Olanda che è un paese a democrazia avanzata, se si può dire così, c'è il più alto tasso di scuole speciali rispetto a tutta Europa, ci sono pochissimi alunni inseriti, e solo in chiave sperimentale, in scuole comuni. Quindi noi siamo sicuramente visti con grande interesse perché siamo riusciti a sviluppare un insieme di norme, un insieme di regole che sicuramente favoriscono l'integrazione, la rendono quanto meno possibile. Il 2° atteggiamento è un atteggiamento di scetticismo. Nel senso che giustamente ci chiedono: come riuscite a farlo? Che tipo di documentazione avete per dimostrarci come si fa? Vorremo, da un punto di vista ideale, avvicinarci alla vostra concezione dell'inclusione, perché è coerente con quello che sono gli sviluppi che l'Unione Europea sta dando all'educazione nel suo complesso, ma noi scarseggiamo dal punto di vista della documentazione, cioè non siamo in grado di dare sufficienti prove di come stiamo realizzando questa integrazione, perché abbiamo situazioni di eccellenza con delle esperienze straordinarie, di cui possiamo vantarci e possiamo veramente confermare il valore dell'integrazione, ma abbiamo anche situazioni in cui emergono delle cose non così gradevoli da presentare.

Il nodo sul quale volevo soffermarmi è un altro. Noi abbiamo potuto realizzare l'integrazione con l'eccellenza e coi lati oscuri grazie al forte investimento su una figura professionale che è quella dell'insegnante di sostegno, che è una risorsa non indifferente, se pensate a quanti insegnanti sono oggi in ruolo attivo presso la scuola, ed è una risorsa significativa. Però nonostante sia stato ripetuto più volte dalle direttive e circolari ministeriali che l'insegnante è un insegnante alla classe e non un insegnante all'alunno, è anche vero che l'insegnante di sostegno è stato molto spesso, e se ci spostiamo nella scuola secondaria di primo e secondo grado direi nella quasi totalità dei casi, come una risorsa aggiuntiva e non integrata all'interno del collegio dei docenti, quindi come una persona in più, alla quale delegare l'intervento per quanto concerne la situazione di handicap. E questo spiega credo la richiesta di insegnanti di sostegno: ogni qualvolta ci troviamo di fronte una situazione difficile dal punto di vista didattico, che pone delle difficoltà per quanto concerne il perseguimento

degli obiettivi rispetto alla disciplina, affidiamo l'incarico a qualcun altro, cioè all'insegnante di sostegno, perché questa persona possa intervenire a risolvere il problema.

Il momento, che pure è stato fondamentale, dell'utilizzazione dell'insegnante di sostegno come supporto all'integrazione, come passaggio probabilmente obbligato per favorire l'integrazione, deve cessare come prassi e dobbiamo fare in modo che l'insegnante di sostegno diventi una risorsa all'interno della scuola; ma – e qui incomincio ad avvicinarmi alla seconda parte del discorso – contemporaneamente l'insegnante curricolare deve riappropriarsi fino in fondo delle sue funzioni di docente e deve riassumere la responsabilità in proprio della didattica nei confronti delle persone in situazione di handicap.

Se questa tesi è sostenibile, cioè se è l'insegnante curricolare e il collegio dei docenti nel suo complesso che devono fronteggiare la presenza di persone in classe che per definizione non hanno lo stesso potenziale di apprendimento dei propri compagni, è evidente che la formazione deve consentire a queste persone - mi riferisco agli insegnanti curricolari - di mutare, anche in questo caso, atteggiamento.

Di quale atteggiamento sto parlando. Per esempio per poter lavorare con delle persone affette da sindrome di Down bisogna essere esperti di sindrome di Down, per lavorare con persone autistiche bisogna essere esperti di autismo, per lavorare con persone che hanno altre difficoltà... ci sono oltre 2000 sindromi che solo dal punto di vista genetico possono produrre danni al tessuto cerebrale, quindi evidentemente dovremo avere una tale competenza sul piano dell'esperienza che sarà difficile poterla fornire in chiave di formazione.

Ebbene questa è una convinzione molto diffusa nel senso che l'insegnante curricolare si autodefinisce come non competente rispetto alla difficoltà che può porre sul piano didattico-cognitivo l'allievo in situazione di handicap, e quindi si ritira. Con una forma di disimpegno definibile come *disimpegno morale*, perché io mi ritiro non perché non voglio lavorare con questa persona, per carità, non perché sia contrario al fatto che questa persona stia nella mia classe ma perché non sono competente, quindi per il suo bene è opportuno che intervenga qualcuno che ne sappia più di me.

Ora, uno dei nodi da sciogliere nella formazione è persuadere gli insegnanti che gli esperti da un punto di vista degli apprendimenti, della didattica sono gli insegnanti stessi.

Vi cito un esempio: vi è in classe un bambino diagnosticato da esperti come dislessico, sono molto rari in realtà, ma ammettiamo che in questo caso sia chiara la diagnosi. C'è addirittura una motivazione sul piano neurologico dietro la sua dislessia.

Ma chi è l'esperto per quanto riguarda, sul piano educativo, la didattica della lettura, chi ha competenze per poter consentire a questa persona di recuperare dal punto di vista del suo potenziale le capacità che hanno a che fare con il leggere? Beh, si potrebbe dire che la diagnosi l'ha fatta il neuropsichiatra e il neurologo potrebbe poi dirci come fare. Il neurologo ha le idee molto chiare nel cercare di capire perché una persona può avere una dislessia, ma poi quando deve dire cosa fare sul piano educativo (perché sul piano farmacologico, che io sappia non ci sono grandi percorsi, sul piano neurochirurgico neanche), quindi può darci dei suggerimenti ma non è più, non sta più parlando da esperto come faceva quando ci ha detto che era dislessico... e allora l'esperto chi è? Il logopedista, ma il logopedista viene formato cercando di capire come funziona il sistema fono-articolatorio, sa fare tutta una serie di esercizi, ma poi non si mette a fare l'insegnante, a fare le schede... ma allora chi è l'esperto? Lo stesso insegnante che magari per 20 anni ha insegnato a leggere a centinaia di bambini, pensa di essere inesperto perché qualcuno ha detto che quel bambino è dislessico e allora non è più in grado di insegnare a leggere. Ecco, ripeto, queste sono convinzioni, non sono questioni su cui si può essere in accordo o in disaccordo, possiamo approfondire, saperne di più sulla dislessia.

Ma se non riusciamo a far capire all'insegnante curriculare che la presenza di una persona in situazione di handicap non è una minaccia, cioè una situazione nella quale io avrò più problemi, ma addirittura può essere una sfida, cioè la possibilità di poter sperimentare quanto io so fare nella mia competenza proprio nei confronti di una persona che probabilmente avrà ancora più giovamento dalla mia esperienza, dalla mia competenza e probabilmente potrà anche arricchire la mia stessa competenza proprio per le sfide che mi porrà rispetto agli obiettivi che dovrò raggiungere... e così via.

Ma insisto: si tratta di atteggiamenti, di riuscire a fare in modo che l'insegnante si appropri delle proprie competenze, accetti la sfida nei confronti, non solo a questo punto dell'handicap, ma della *diversità*, come

è stato più volte sottolineato in precedenza, e sulla base di questo si metta a fare la sua professione che è quella di insegnante.

Anche su questo è evidente che la scuola non può essere più una scuola dei saperi inteso in senso gentiliano in cui la scuola cerca di dare il maggior numero di cognizioni possibili, una scuola enciclopedica, questo mi pare che possiamo ormai sostenerlo con certezza, non possiamo più pensare in questi termini.

Di quali competenze come insegnanti abbiamo bisogno per mantenere la nostra professione di docenti in una scuola che non è più una scuola di trasmissione di saperi?

Qui entro nel merito della seconda parte del mio intervento, l'insegnante passa da una funzione prevalentemente di *fonte*, come era negli anni passati, in una funzione di *mediazione* nei processi di insegnamento-apprendimento.

E questo è un primo punto essenziale: l'insegnante non è più colui che dà le cognizioni, ma è colui che si mette tra le fonti di informazioni (qualunque esse siano, compreso esso stesso che in alcune occasioni può fornire delle informazioni) e il soggetto-persona-alunno che riceve queste informazioni.

Allora l'insegnante diventa una figura professionale che deve sviluppare almeno quattro competenze fondamentali:

1) la 1 competenza ha a che fare con le relazioni umane, ed è una competenza secondo la quale noi dobbiamo fare in modo che le persone che apprendono - mi riferisco agli alunni - non siano ostacolate in quello che ormai molti biologi chiamano istinto, che è quell'istinto che spinge i bambini ad aver voglia di conoscere. La scuola può inavvertitamente riuscire ad inibire questo istinto, può cioè convincere i bambini che non è bello, non è gradevole, non è piacevole ciò che si fa a scuola, ciò che si impara. Abbiamo fatto un breve studio con bambini di scuola materna e prima elementare e i bambini di scuola materna erano molto attratti dalla lettura, desideravano riuscire a decodificare quei segni grafici che poi consentono di attribuire dei fonemi e quindi cominciare a leggere. Ma quando la scuola ha cominciato a porli come compiti, come cose da fare e su cui essere valutati, molti dei bambini (gli stessi che erano stati monitorati per un anno) hanno cambiato atteggiamento; hanno cominciato a vedere la lettura come una fatica, come un impegno, come una cosa

non più così bella come era prima. Questo significa che in quel momento quella scuola (era una singola ricerca che riguardava pochissime scuole) stava fallendo il suo mandato perché non è importante solo che il bambino naturalmente impari a leggere, ma è importante che non sia inibito nel suo naturale desiderio di trovare piacevole acquisire nuove competenze. Siccome sappiamo per certo che è un fatto naturale la predisposizione nell'essere contenti ad accrescere le nostre capacità, vuol dire che se questo non accade, se la motivazione si perde, qualcuno sta intervenendo per frenarla, per inibirla, e non credo che questo sia un compito della scuola.

Noi abbiamo spesso pensato - adesso parlo in riferimento all'insegnante - alla motivazione come antecedente e non come esito, invece la motivazione dobbiamo pensarla come esito, non è una cosa che debbono averla prima i bambini, perché ce l'hanno già per natura, se è un esito, se è qualcosa che può avvenire successivamente dobbiamo sapere - e qui entro nell'ambito stretto della formazione - motivare a lavorare.

Ma questo significa che la motivazione è un compito dell'insegnamento, cioè motivare le persone ad apprezzare, ad amare ciò che fanno è un compito e non è una condizione.

Quante volte nella scuola secondaria di II° grado si avanza la motivazione dell'insuccesso scolastico degli alunni, come alunni poco motivati, come se il problema della motivazione non fosse della scuola ma fosse dell'alunno in quanto tale, della sua famiglia, del suo ambiente di provenienza e così via. Ecco dobbiamo cominciare a pensare che uno dei compiti fondamentali di un buon insegnante è quello di saper motivare gli alunni ad apprendere, il che significa che dobbiamo capire poi come farlo, quindi probabilmente ci possono essere dei percorsi di formazione, di aggiornamento che possono aiutarci nel trovare i percorsi più efficaci più utili per poter favorire questo tipo di motivazione. Ma dobbiamo sapere che la motivazione è un esito e non un antecedente.

Poi parliamo del sostegno. Allora potremmo fare un parallelo: così come io devo saper fare per motivare gli alunni quando sono in classe, come insegnante di sostegno devo saper motivare i colleghi ad impegnarsi per l'alunno in situazione di handicap, perché il rischio che il collega anche ben disposto ci deleghi, perché pensa che noi siamo più esperti rispetto a quella tematica, è sempre presente. Qui c'è un problema di motivazione,

dobbiamo trovare i modi perché le persone si orientino verso la motivazione, e lavorino sulla motivazione.

2) Poi abbiamo un altro insieme di competenze, e queste riguardano gli aspetti che definirei più di tipo cognitivo, più di tipo didattico in senso stretto e racchiuderei l'insieme di queste competenze in tre fondamentali:

- la prima ha a che fare con l'individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento
- la seconda ha a che fare con la semplificazione di questi processi
- la terza ha a che fare con la valutazione di questi processi.

Un insegnante che voglia favorire quello che è stato già chiamato massimo potenziale di sviluppo di apprendimento di un alunno, chiunque esso sia a questo punto, deve saper fare bene, deve possedere bene queste tre competenze perché se è lacunoso in qualcuna di queste avrà serie difficoltà a perseguire questa finalità. Che cosa però si intende per individualizzazione del processo di insegnamento-apprendimento?

Sono state spese migliaia di pagine sulla programmazione, sull'individualizzazione, però anche qui dobbiamo intenderci.

Per individualizzazione dobbiamo cogliere questi aspetti essenziali:

1° - abbiamo bisogno di sapere esattamente quali processi devono essere attivati dall'alunno perché lui possa perseguire un risultato dal punto di vista dell'apprendimento;

2° - dobbiamo sapere con certezza lo stato iniziale; cioè rispetto alle sue competenze, quelle dell'alunno, di quali risorse disponiamo? In altre parole di tutto quello che gli occorre per poter apprendere la nuova informazione o un nuovo modo di affrontare un problema che vogliamo insegnarli, quali abilità lui deve avere già appreso in precedenza?

Questo significa che noi dobbiamo riuscire ad aver già chiaro uno stato finale, quello che noi vogliamo lui debba perseguire come obiettivo, ma dobbiamo avere altrettanto chiaro lo stato iniziale che corrisponde a quello che lui sa fare e non quello non sa fare, a quello che sa fare e può essere utilizzato come risorsa per poterlo portare al perseguimento dello stato finale.

Naturalmente questo presuppone una capacità di condurre delle analisi in situazione, in cui un insegnante, che sa naturalmente dove voler portare gli alunni, è in grado di individuare per ogni alunno lo stato iniziale e quindi

presupporre un obiettivo in comune per alunni diversi. Non è che si insegnano cose diverse a persone diverse in termini di obiettivo ma si individualizza il percorso in modo che l'alunno possa fronteggiare la sfida degli apprendimenti.

Prima ho citato il termine di sfida in relazione al nostro lavoro, ma non c'è dubbio, mettiamoci nei panni di un alunno, magari in situazione di handicap, al quale proponiamo di imparare a leggere: lui incontrerà molti più ostacoli rispetto al proprio compagno e quindi emergerà la sua naturale tendenza a sottrarsi, e vedere di nuovo non come sfida gli apprendimenti ma come minaccia perché gli dimostrano ulteriormente che lui ha dei problemi, e perché più se li confronta con i propri compagni è più ancora sono evidenti. Allora se l'integrazione deve favorire le relazioni, deve favorire le diversità, e io gli documento che lui è meno abile degli altri ecco allora c'è una contraddizione in questo. Ma la questione è che io devo fare in modo che il bambino non percepisca gli apprendimenti come minaccia, ma come sfida, come possibilità di migliorare. Ma chiaramente le sfide per essere interessanti devono presupporre la previsione di successo. Io accetto una sfida se ho qualche idea mia personale che riuscirò in quella sfida perché se sono assolutamente certo che di fronte a quel compito non sono in nessun modo in grado di riuscire, vedo quel compito come una minaccia, ho due possibilità: se posso mi sottraggo, non mi metto nei confronti di quella situazione, e se non posso sarò costretto ad inventarmi qualcosa per disimpegnarmi dal compito. Allora quello che dobbiamo riuscire a fare intorno all'individualizzazione è mettere in atto quello che Piaget chiamava *novità moderata*, cioè quella giusta sollecitazione che sia una sfida per l'alunno, sia un qualcosa che lui deve raggiungere ma che non sia troppo sovradimensionata rispetto le sue potenzialità, le sue possibilità, ma non deve essere neanche qualcosa di troppo facile per lui.

Ho in mente adesso un bambino che ho visto di recente con sindrome di Down, e l'insegnante mi mostrava il suo lavoro: c'erano decine e decine di quaderni, quadernoni con esercizi di copia... la motivazione di questo è che a lui piace molto copiare e siccome quando si provava a dettare aveva avuto molte difficoltà si era pensato che, per far stare bene lui e per impegnarlo in compiti come facevano in classe gli altri, si faceva copiare. Qual è il problema di questo? E' che adesso per quanto lui abbia sviluppato la capacità di copia - in cui ovviamente non commette errori - gli si sta

impedendo un progresso. Stiamo rispondendo forse ad un bisogno che è quello di non essere esposto ad uno stress dato dalla sfida di un nuovo apprendimento ma non lo stiamo aiutando, perché lui deve essere esposto ad una sfida, il nostro aiuto sta nel far vincere a lui la sfida, ma la sfida ci deve essere e quindi in questo senso non stiamo facendo un buon lavoro. Perché dico questo. Perché il rischio è che noi abbassiamo il livello delle pretese rispetto alle persone in situazione di handicap quando invece trovando la giusta modalità, la giusta *novità moderata* tutti gli alunni, anche quelli in situazione di massima gravità, possono fare dei progressi; il problema è, da parte nostra, riuscire a trovare questo spazio sul quale intervenire, e quindi aiutare.

Questo esempio della persona che copiava mi permette di parlare dell'altra competenza:

3) la competenza di semplificare, e qui dobbiamo essere ancora una volta molto chiari. Perché alle volte l'idea di semplificare si confonde con quella di ridurre le aspettative di risultato, ridurre per esempio il contenuto dal punto di vista dell'apprendimento, allora quando un insegnante dice, nei confronti di questo allievo, 'semplifico', significa che invece di insegnargli venti cose gliene insegno due, cioè c'è una semplificazione quantitativa. Oppure c'è una semplificazione qualitativa, gli insegno la prima cosa, la seconda cosa, poi il resto non avrò più il tempo per insegnarlo.

Non si intende per semplificazione questo, semplificazione non è uguale a riduzione. Perché se io tolgo riduco, allora possiamo parlare di riduzione non di semplificazione. Semplificazione significa che io sto perseguendo un obiettivo e l'alunno raggiunge questo obiettivo, tramite una modalità che io ho adottato e messo in opera perché lui lo raggiunga; la semplificazione significa che nel caso in cui questo non abbia funzionato, cioè l'allievo non sia in grado di dimostrarmi di aver raggiunto quell'obiettivo, semplifico nel senso che modifico, cambio la modalità e chiamo semplificazione questo cambiamento di modalità, e cambio finché una modalità semplifica per lui, per quella persona, il processo di apprendimento-insegnamento.

Portato alle estreme conseguenze io dovrei essere in grado come insegnante di dire, saper dire, le stesse cose ad alunni diversi, in modi differenti.

Allora l'abilità che devo sviluppare nel semplificare è: come faccio a dire

questa stessa cosa che ho già detto e che alcuni hanno già capito molto bene - e sono in grado di dimostrarlo quanto l'hanno capita bene - come faccio a dirla in un modo diverso perché la possa capire quell'alunno. Che sia in situazione di handicap o no non è irrilevante, lui però quasi sempre ce lo chiederà questo sforzo, quindi abbiamo bisogno di sviluppare questa competenza necessariamente con lui ma comunque io devo saper semplificare, nel senso di saper trovare modi diversi per poter raggiungere, consentire alla persona di raggiungere il processo di apprendimento.

Questo significa ancora una volta sviluppare delle metodologie che hanno a che fare con la semplificazione, cioè metodologie che hanno a che fare, per esempio, con la capacità di condurre un gruppo di lavoro di bambini con modalità differenti; o addirittura di fare una lezione frontale, metodo discusso e discutibile per sua natura, però almeno con modalità diverse. Allora devo conoscere, devo capire, devo sapere, per esempio, condurre lezioni con stili di insegnamento, con stili di pensiero, con stili cognitivi diversi.

Perché? Perché è possibile che uno dei processi di semplificazione che occorre in quella situazione è cambiare stile, cambiare preferenza nel modo di fornire l'informazione. Oppure vado a selezionare delle fonti, non sono più in situazione di lezione 'ex cathedra', ma utilizzo delle fonti che semplificano e valorizzano un aspetto, per esempio visuale piuttosto che verbale, o viceversa. Allora il mio compito è trovare le fonti che possono fungere da semplificazione del processo di insegnamento-apprendimento. Ultima competenza di quelle che ho cercato di racchiudere e sintetizzare: **4) la valutazione.** Ora su questo ambito, di nuovo si è riflettuto a lungo, ci sono state stagioni di variazione rispetto ai sistemi di valutazione, c'è stato, credo, un grosso sforzo nel tentare di trasmettere il messaggio sulla valutazione cercando di produrne un mutamento in termini di finalità e anche di metodologie, ma anche in questo caso mi pare che non avendo mutato radicalmente atteggiamento nei confronti della valutazione il risultato è stato molto spesso un cambiamento puramente nominale.

Perché questo? Perché la concezione – parlo di concezione, quindi di convinzione – che ancora è dominante (e personalmente dico purtroppo) nella scuola è una valutazione che potremmo definire in termine *di prodotti*. Cioè la valutazione è concepita come una misura della distanza tra quello che l'alunno avrebbe dovuto fare sul piano dell'apprendimento e quello

che effettivamente fa.

E gli strumenti che consentono di fare questa misura sono l'interrogazione e il compito, attraverso i quali io prendo atto di questa misura.

Quindi l'alunno mi dice quello che io mi aspetto lui mi dica rispetto a ciò che io gli ho insegnato, tanto più si avvicina il suo resoconto, qualunque sia la modalità attraverso la quale me la propone, alla mia aspettativa di apprendimento nei suoi confronti tanto più alta sarà la valutazione; naturalmente tanto più lui si distanzia e tanto più bassa sarà la mia valutazione.

Allora, perché dico che rischiamo un puro nominalismo? Perché allora anche nella scuola di base invece di dare 2 o 10, piuttosto che A, B, C o D, piuttosto che sufficiente e così via, non cambia la sostanza, anzi se proprio vogliamo polemizzare, se posso dire così, la numerazione era anche più facilmente condivisibile, più facile, più intuitiva, sia per l'alunno che per la famiglia, e anche per l'insegnante perché si potevano usare i meno e i più.

Insomma in qualche modo essendo un metro l'unità di misura della distanza i fisici ci insegnano che in quel caso, poiché la nozione di metro è largamente condivisa, era una modalità più facile da adottare.

Ma è chiaro che la valutazione di cui abbiamo bisogno non è quella dei prodotti; certo nella letteratura sulla valutazione si è, per esempio, sottolineata la valutazione come componente formativa, si parla di valutazione formativa diversificando da quella sommativa.

Qual'era il senso di questa affermazione? È che qualcuno giustamente ha pensato alla valutazione non come giudizio sull'alunno, che è implicito, non si può evitare di farlo (quando si misura una distanza e lo si comunica evidentemente diamo anche un giudizio), però l'idea interessante era quella di usare la valutazione, parlo di quella formativa, come *feed-back*, come informazione di ritorno per me insegnante.

L'idea era: io faccio una valutazione, rilevo la distanza tra quello che lui ha imparato e quello che avrebbe dovuto imparare, sulla base di questa rilevazione modifico il mio insegnamento; che da un punto di vista teorico mi pare interessante, mi pare condivisibile, nel senso che io sulla base di questa rilevazione deciderò di insegnare tenendo conto di questa informazione. Ma non è questa però la concezione di valutazione di cui adesso abbiamo bisogno, la concezione di cui abbiamo bisogno è spostare radicalmente l'attenzione dal prodotto, che di nuovo è un esito, lo dobbiamo

concepire come esito al processo.

Che cosa significa questo spostamento? Significa che noi dobbiamo saper valutare ciò che accade durante il processo insegnamento-apprendimento prima dell'apprendimento. Ora, cosa significa "ciò che accade prima dell'apprendimento?".

Il ragionamento è il seguente: se io produco insegnamento poi vado a misurare l'apprendimento, cioè il risultato del mio insegnamento. Sono già in ritardo, perché se poi tenterò di fare un recupero su quelle che sono state le difficoltà rispetto all'apprendimento sono già fuori, sono in ritardo. Il ritardo è perenne nella scuola, i debiti formativi nella scuola secondaria, le difficoltà di apprendimento nella scuola di base, sembra che la scuola non abbia mai tempo... perché quando lo facciamo il recupero? Lo facciamo d'estate... no, d'estate no... è bene che i bambini abbiamo anche delle occasioni di svago, allora lo facciamo nel pomeriggio..... sembra che il tempo sia un nostro nemico, quando il tempo, di nuovo mi richiamo ai fisici, è una dimensione che non possiamo modificare ma non possiamo neanche attribuire al tempo la responsabilità dal punto di vista di obiettivi e processi che siamo noi poi ad attivare. Per cui il tempo credo che non sia imputabile di responsabilità in questo senso. Ma non abbiamo tempo perché valutiamo qualcosa che è già accaduto, allora dobbiamo sviluppare delle competenze che spostano la valutazione dal prodotto, e quindi dalla misura della distanza, come dicevamo prima, ai processi, cioè dobbiamo capire quando un alunno riceve delle informazioni da una fonte, quali processi sta attivando, per esempio quali informazioni sta selezionando, quelle rilevanti e quelle irrilevanti, ma siamo in grado di capirlo? Perché se noi riusciamo a capire quello che sta succedendo nell'alunno prima che arrivi l'apprendimento possiamo lì intervenire sul piano della semplificazione, possiamo lì intervenire sul piano dell'individualizzazione, e allora possiamo correggere il tiro dal punto di vista dell'insegnamento prima che si realizzi l'apprendimento.

Ora immagino che alcuni di voi di fronte a queste sollecitazioni, incomincino un po' a preoccuparsi, nel senso che pur condividendo alcune linee di fondo che sembrano ragionevoli però diciamo che non è facile fare questo, e questa è la 1^a obiezione; la 2^a obiezione riguarda il tempo, quando lo faccio, perché io devo anche istruire, fino adesso si è parlato sempre dell'*aspetto educativo* che credo sia assolutamente fondamentale nella

scuola, ma c'è anche un *aspetto istruttivo*, la scuola trasmette anche e comunque dei saperi, per quanto in un'ottica di complessità, li dobbiamo intendere diversamente rispetto al passato ma certamente abbiamo a che fare anche con l'istruzione, con il trasferimento dei saperi per quanto, ripeto, attuati con modalità differenti.

E' qui che entra in gioco la dimensione della formazione degli insegnanti, cioè dobbiamo creare delle occasioni attraverso le quali con modalità che dovranno essere sempre più perfezionate ci si mette a tavolino, o anche sotto un albero se si vuole, ma ci si mette a ragionare in questa chiave, si comincia a ragionare nel senso che ci dobbiamo preoccupare di capire come possiamo migliorare le nostre capacità di insegnanti per sviluppare queste competenze. C'è qualcuno che le dispone queste componenti? Ci sono studi, ricerche? Ci sono accademie? C'è qualcuno o qualcosa che può aiutarci nel capire come si può fare una valutazione sui processi piuttosto che sui prodotti? Informiamoci, vediamo se queste cose qualcuno già le fa, ci sono per esempio metodologie didattiche che non presuppongono la lezione frontale, ma lavorano con modalità totalmente diverse... esistono? C'è una qualche tradizione? Ovviamente sì, allora cerchiamo di capire come si fa a condurre una classe senza fare lezioni frontali. Quindi bisogna trovare le fonti della formazione, e quindi riuscire a capire di che cosa ho bisogno come insegnante per migliorare la mia capacità di insegnamento e per rispondere a questi mutamenti che la scuola 'mi impone', più che la scuola direi la società, la scuola resiste un po' ma la società in qualche modo impone.

Ma l'altro aspetto significativo - e torno a dire in questo l'autonomia è un'opportunità, anche se qualcuno può vederla come minaccia o come sfida - è come sul piano dei modelli organizzativi possiamo organizzarci. Adesso un dato sul quale credo sia utile riflettere è che la tendenza più generale è un arretramento da parte del Ministero della Pubblica Istruzione nel fornire modelli nazionali per quanto concerne la formazione.

L'idea è che non dobbiamo più aspettarci che qualcuno ci dica di che cosa ho bisogno sul piano della mia formazione ma dobbiamo invertire le regole del gioco, cioè dobbiamo formulare dei bisogni di formazione e far sì che questi siano supportati ovviamente da interventi, da risorse, umane, materiali, finanziarie ma che la responsabilità del percorso formativo, della scelta formativa sia nostra... dobbiamo in qualche modo essere

responsabilizzati. Questo significa riuscire a trovare una modalità anche organizzativa, all'interno della quale poter esprimere questi bisogni di formazione. Naturalmente questi bisogni poi vanno incanalati, vanno ridiscussi, vanno valutati, confrontati ma certamente è un percorso assolutamente inevitabile.

E arrivo alla conclusione. Se vogliamo che l'integrazione delle persone in situazione di handicap faccia un salto di qualità, nel senso che non sia più una presenza sommativa dell'alunno in una classe e che l'insegnante di sostegno non risponda alla stessa logica, c'è qualcuno in più, si deve compiere questo passaggio dall'integrazione all'inclusione, cioè al pensare che all'interno di una classe il fatto che ci sia una persona in situazione di handicap o non ci sia non cambia la didattica di quella classe.

Ecco questa è la meta, che rischia di essere utopica, ma un po' di utopia serve per poter sapere quanto ci stiamo approssimando. Per fare questo occorre pensare ad una formazione che coinvolga tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado, aldilà naturalmente della specializzazione per il sostegno. Qualche indicazione del Ministero della Pubblica Istruzione incomincia ad arrivare nella giusta direzione, cioè si è incominciato a cogliere questa come dimensione reale, come necessità e si è incominciato a dirottare investimenti e risorse per fare in modo che gli insegnanti curricolari siano messi nella condizione di poter fronteggiare quella errata convinzione di cui parlavo all'inizio, del tipo *io non sono un esperto di handicap quindi qualcun altro mi deve dire cosa fare o meglio ancora che lo faccia lui*, mettendoli nelle condizioni di aggiornarsi e formarsi.

Solo quando riusciremo a diffondere questa cultura della formazione per insegnanti curricolari potremo incominciare a passare alla seconda fase dell'inclusione in cui veramente la presenza di alunni diversi, come è stato detto fin dall'inizio, non è una minaccia, è una sfida, è veramente una risorsa e quindi un'ulteriore occasione di crescita per tutti, alunni e insegnanti. Vi ringrazio dell'attenzione.

Dibattito

1° intervento

Buongiorno, sono Francesca Busca e sono un genitore. Mia figlia è un utente e io sono la mamma di una bambina in situazione di handicap, precisamente Trisomia 21 o Down, come purtroppo viene chiamata, e già il termine stesso sembra dire 'sotto', ma siccome nella patologia è Trisomia 21 è giusto che ci si abitui ad usare questo termine visto che in altri campi, dove ci sono altre patologie, viene usata sempre la terminologia giusta. Giustamente in questa sede, dalle stesse parole del professor Ricci e anche dagli altri relatori, è uscito fuori invece che è importante avere un'attenzione maggiore alla terminologia.

Voglio riflettere sull'affermazione che l'alunno in situazione di handicap è una risorsa. E questo è una cosa molto importante, ma soprattutto è giusto che venga presa in considerazione dall'insieme degli insegnanti perché, di fatto, io come utente quando vado a sottolineare determinati specifici bisogni devo andare sempre dall'insegnante di sostegno, mentre non è solo l'insegnante di sostegno che si deve far carico dei problemi di mia figlia, la responsabilità deve essere globale, della classe.

Questo aspetto è determinante perché la cosa più triste che si può verificare per i familiari di un alunno in situazione di handicap è constatare che per la propria figlia ci sia solo una persona a cui fare riferimento, anche se devo ammettere che per mia figlia fortunatamente non avviene così.

E' vero, anche il genitore è chiamato ad essere molto responsabile nel seguire il proprio figlio a scuola, però non deve mai accadere che un genitore che ha un bambino in una situazione di handicap debba 'mendicare' l'ascolto e la considerazione di tutti i docenti.

Però è anche vero che le persone che seguono il figlio a scuola devono essere un grande supporto per il genitore, perché se il genitore si sente abbandonato dalle stesse insegnanti e vede che suo figlio è solo ed esclusivamente con l'insegnante di sostegno la battaglia è persa. Allora io devo dire che le modalità servono per tutti i bambini, è una risorsa il bambino con handicap, rischio di essere retorica, però un bambino con una difficoltà diventa effettivamente un mezzo per imparare ad insegnare, e le insegnanti, che hanno in classe un bambino in situazione di handicap imparano di più e meglio a fare scuola agli altri.

C. Ricci - Vorrei rassicurarla sulla definizione di Sindrome di Down la quale, come lei sa, è accreditata da un punto di vista scientifico. Il termine Down va scritto con l'iniziale maiuscola perché è il cognome del ricercatore che per primo ha isolato la trisomia 21.

In due punti trovo molto interessante il suo intervento: il 1° ha a che fare con quello che giustamente più volte è stato sottolineato, e cioè che il salto di qualità che deve fare l'integrazione (dico 'deve fare', significa quindi che in molte situazioni ancora non è stato fatto) è proprio quello di pensare ad una condivisione e a una gestione della classe come fatto acquisito da parte delle insegnanti del collegio docenti curricolari, quindi il sostegno è una risorsa e la presenza della persona in situazione di handicap senz'altro va concepita in chiave di inclusione.

Il 2° punto riguarda invece il coinvolgimento del genitore. Io sono un fautore del coinvolgimento delle famiglie e sono persuaso che la scuola perda delle grandi occasioni, delle grandi opportunità di coinvolgimento. Se voi osservate una classe 1^a di una scuola elementare avete quasi il 100% di frequenza dei genitori agli incontri, andate in una 2^a in genere c'è una forte caduta, andate in 1^a o 2^a media osserverete una caduta sempre più evidente, come la Borsa nella crisi del 1929.

Anche qui probabilmente c'è qualcosa che non funziona: se c'è un iniziale interesse, perché poi i genitori rinunciano ad un loro diritto di partecipare, considerato che abbiamo una normativa che facilita la partecipazione del genitore alla scuola? Credo che la scuola si debba assumere un'altra ulteriore responsabilità, quella cioè di vedere il lavoro con le famiglie come compito, come un qualcosa che deve realizzare, ma non limitatamente alle persone in situazione di handicap.

Vi cito un'esperienza che stiamo conducendo da alcuni anni in provincia di Prato e che riguarda le abitudini di studio, cioè l'imparare a studiare. Nella scuola del duemila avremo sempre più bisogno di insegnare alle persone ad apprendere, non di insegnare alle persone direttamente ciò che devono sapere.

Ma allora questo significa che dobbiamo abituare i bambini fin dalle scuole elementari ad imparare a studiare in modo autonomo. Questo tutti gli insegnanti lo dicono, ma poi cosa fanno con i genitori perché loro possano coadiuvare questo tipo di obiettivo sul quale credo sia facile dividerne

la qualità? Molto spesso si limitano ad assegnare i compiti e a dare qualche indicazione su come farli.

In provincia di Prato abbiamo istituito dei corsi di formazione per genitori e insegnanti in cui discutiamo come si può essere di supporto al bambino nello sviluppare le abitudini di studio a casa. Questo per dirle che è assolutamente fondamentale che la scuola si faccia carico della collaborazione con le famiglie e che trovi dei punti, dei momenti in cui la scuola espande le sue competenze coinvolgendo la famiglia e perseguendo delle finalità che sono proprie, tipiche in qualche modo della scuola.

2° intervento

Mi chiamo Roberto Panaroni e sono un educatore dell'assistenza scolastica per l'handicap del Comune di Pesaro. Volevo chiederle, prof. Ricci, come possono collaborare le due figure, insegnante di sostegno ed assistente-educatore, perché innanzitutto non sempre c'è compresenza e poi spesso non c'è collaborazione tra le due figure.

E ancora: come possono gli insegnanti curricolari "usare" questa figura, intendendola come un valore, secondo me, all'interno della classe. Grazie.

C. Ricci - Lei pone una questione che è molto importante se la prendiamo di per sé ma che addirittura possiamo estendere... cerco di spiegarmi. Noi rispetto alla situazione di handicap abbiamo un rischio che è quello della frammentazione dei servizi che offriamo di supporto, pensando di fare cosa buona e giusta, alla persona in situazione di handicap. Cosa vuol dire frammentazione? Vuol dire che aumentiamo il numero di servizi, che spesso coincidono con il numero poi di risorse umane rispetto ai diversi servizi, pensando che l'incremento della quantità dei servizi sia una risposta ai bisogni reali della persona sulla quale interveniamo. Allora qual è il rischio? Il rischio è che se questo diventa sempre 'per aggiunta', l'insegnante di sostegno l'abbiamo aggiunto, l'assistente lo aggiungiamo se c'è una situazione di gravità, lo psicologo lo aggiungiamo... questo 'per aggiunta' crea frammentazione; ciò vuol dire che persone diverse avranno letture diverse di questa situazione che invece di facilitare l'inclusione rischiano di frammentarla, e questa situazione diventa controproducente.

Allora di che cosa abbiamo bisogno? Abbiamo bisogno di fare un percorso inverso, cioè abbiamo bisogno di integrare coloro che lavorano sull'integrazione, abbiamo bisogno non di lavorare su ruoli professionali codificati; lei va inteso come una risorsa, così come una risorsa è il compagno che può fare il lavoro di *tutor*, può mettersi lui a fare la lezione, oppure lei può fare la lezione ai migliori della classe perché in quel momento hanno bisogno di essere sollecitati su pensieri complessi, e lei essendo un adulto li può aiutare in questa direzione anche se non ha una competenza in una singola disciplina.

Dobbiamo immaginare di pensare a diversi ruoli professionali all'interno dello stesso contesto in chiave di massima flessibilità e soprattutto in chiave di bisogni delle persone a cui ci rivolgiamo. Quindi, di nuovo, in termini di formazione di cosa abbiamo bisogno? Di migliorare le nostre capacità di cooperare anche tra competenze completamente diverse e di responsabilizzarci all'interno delle scelte che vengono fatte.

3° intervento

Sono Bertini del CDH di Macerata, volevo fare un'osservazione che non è una vera e propria domanda però può essere di stimolo, chiaramente non pretendo assolutamente di scoprire l'acqua calda, faccio solamente rientrare il discorso in una realtà che è quella della nostra scuola.

Si fa un gran parlare di questo insegnante di sostegno, sostenendo che non è un sostegno alla persona ma alla classe. Questo è sicuramente una gran cosa e ormai sono anni che ce lo sentiamo dire. Premetto che io non sono un insegnante di sostegno, purtroppo sono un insegnante di fisica, quindi leggo dall'altra parte della barricata certe difficoltà e certi problemi. E' molto difficile riuscire a coniugare questo discorso quando non si ha a che fare con un insegnante di sostegno, intendo un insegnante specializzato, un insegnante che ha una sensibilità adeguata a certi tipi di problematiche. Ricordo una grandissima polemica, avvenuta due anni fa ad un convegno a Macerata, tra un relatore ed un insegnante di educazione fisica prestato al sostegno. Il relatore sosteneva che l'insegnante di sostegno deve essere specializzato e questa docente si è sentita punta nel suo orgoglio, sostenendo di essere molto brava a fare questo lavoro e chiedeva il motivo per cui non poteva fare il docente di sostegno, pur non essendo specializzata.

Questo per dire che il discorso della specializzazione va coniugato anche con la sensibilità della persona. Io qualche mese fa ho scoperto, non lo sapevo, che quando tratto con degli studenti sordi o conosco il linguaggio dei segni, la *L.I.S.*, per cui i gesti sono concetti e il sordo capisce rapidamente, oppure debbo utilizzare la lettura labiale e in questo caso ho a che fare con un ragazzo che fatica il doppio di un ragazzo normale, perché prima deve capire la mia parola, poi deve coniugarla in una frase, in un concetto. Io questo non lo sapevo, l'ho scoperto avendo a che fare con dei sordi.

Se proviamo a chiudere le orecchie e pensiamo a quello che significa percepire parola per parola e poi farle diventare una frase di senso compiuto, capite che difficoltà può avere il ragazzo se non ha vicino qualcuno che immediatamente fa una traduzione simultanea, o quasi.

Quindi tutto il rispetto e tutto l'affetto per i docenti di sostegno, ma non è possibile continuare a lavorare con questa improvvisazione, con questa buona volontà facendo fede sulle dame di San Vincenzo, senza alcuna offesa per le dame di San Vincenzo, in una realtà così delicata e così importante che ci deve portare ad una progressione, come diceva il professor Ricci, che è fondamentale in un percorso formativo scolastico. Grazie.

C. Ricci - La ringrazio per il suo intervento e per aver citato persone in situazione di handicap di tipo sensoriale, perché questa è una delle motivazioni che abbiamo portato avanti proprio per sostenere il convincimento di cui parlavo prima, cioè che abbiamo bisogno di esperti. La *L.I.S (Lingua Italiana dei Segni)*, per chi non è informato, viene concepita dai sostenitori di questo sistema come una vera e propria lingua, il che significa che presuppone una competenza linguistica avanzata, ma ci sono degli interpreti di L.I.S., cioè persone che fanno questo per lavoro e non sono insegnanti né di sostegno né di altro, sono interpreti. E' una scelta della famiglia di richiedere questa attività di traduzione, quindi in questo senso la isolerei come problematica perché ha a che fare con una dimensione che non è di didattica o di insegnamento, questo rispetto all'interprete, se vogliamo che attraverso l'interprete la persona possa facilitare il processo di apprendimento.

Sulla questione più generale torno a dire che abbiamo bisogno di valutare

le nostre competenze docenti. Io insegno da molti anni in corsi di formazione e ne ho diretti anche molti di corsi di formazione per insegnanti di sostegno, e dopo molti anni di lavoro posso assicurare che una conclusione è evidente: quello che insegniamo in questi corsi sperando di aver fatto un buon lavoro fino adesso, è esattamente quello che qualunque insegnante deve sapere per fare bene un'attività didattica. Non ci sono tecniche, come dire, 'speciali', non ci sono, non esistono, non c'è un modo speciale per insegnare a leggere a persone con Trisomia 21 o X fragile. Quello che noi insegniamo agli insegnanti di sostegno è ciò che qualunque insegnante dovrebbe imparare a fare.

E qui devo dare una buona notizia, sapete che finalmente chi dovrà fare l'insegnante nei prossimi anni dovrà passare dai due ai quattro anni all'università e mettersi a tavolino; non deve più, cioè, studiare i contenuti della disciplina che insegnerà ma deve fare quelle cose che noi abbiamo insegnato nei corsi di sostegno... quindi è stato recepito in un certo senso il messaggio.

Allora torno a dire: cerchiamo di fare in modo che la formazione su *come* insegnare, non su *cosa* insegnare, sia rafforzata anche per l'insegnante curricolare e se riusciamo a raggiungere questo obiettivo probabilmente torniamo a fare quel salto di cui parlavo prima.

Gli alunni con deficit visivo nella scuola dell'autonomia:

il progetto educativo scolastico
ed il suo necessario supporto riabilitativo

Mario Mazzeo *

*In una scuola integrata, il paesaggio del
vivere e dell'apprendere si presenta variopinto e interessante.*

*Una molteplicità di soggetti che conoscono
e si conoscono, che interagiscono vivendo
insieme un'esperienza duratura e significativa...*

Come proposizione introduttiva possiamo affermare, con la dovuta semplicità preliminare, che il processo di integrazione scolastica degli alunni con deficit nasce e si sviluppa in un contesto di *riparazione*.

Il termine riparazione assume in questa sede un significato esteso e complesso, tale da richiedere almeno qualche distinzione fondamentale. In primo luogo riparazione degli errori del passato, durante il quale gli alunni con deficit erano stati esclusi dalla scuola comune e marginalizzati in ambienti scolastici speciali, dove la loro diversità assumeva le caratteristiche di una vera e propria divisa sociale, da indossare con spirito di sottomissione paziente e uniforme.

In secondo luogo riparazione di tutti quei comportamenti che indicassero in qualche modo la diversità degli alunni con deficit per sottolineare la problematicità della loro presenza.

In terzo luogo riparazione-dissolvimento del deficit stesso, mediante un contesto socio-organizzativo più adeguato che cancellasse con l'handicap anche il sentimento del limite.

In quarto luogo riparazione come recupero di funzioni scolastiche e

*Psicologo Clinico e Componente della Commissione Istruzione Nazionale Unione Italiana Ciechi.

produttive, tale da restituire all'alunno il sentimento del saper agire e dell'essere utilizzabile nel corso della sua vita sociale.

Per completezza possiamo inoltre affermare che il *pathos* della riparazione si collega naturalmente in prevalenza con il sentimento del giusto e del necessario, piuttosto che con la concezione di un possibile miglioramento da praticare per gradi successivi.

L'insieme di queste prime considerazioni può aiutarci a comprendere i motivi che hanno determinato un processo di integrazione scolastica accelerato e confuso dalla volontà un po' frettolosa di mettere finalmente le cose a posto. Occorre soprattutto comprendere come in un simile contesto l'alunno con deficit abbia vissuto e viva spesso tuttora la sua presenza in classe tra i compagni come l'occasione per una disputa tra insegnanti ed in qualche misura avverta se stesso come un oggetto da riparare.

Naturalmente tutto ciò limita la qualità della sua identità personale ed il volume della sua soggettività psicosociale, complicando notevolmente il suo percorso di apprendimento e di sviluppo.

La percezione socio-sanitaria degli alunni con deficit ed anche la tendenza a risolvere i loro problemi negli automatismi di un tecnicismo didattico, costituiscono nel loro insieme la conseguenza più vistosa e preoccupante di una velleità di riparazione che fin troppo facilmente e frequentemente si discosta dal confronto con il limite e più complessivamente da un esame della realtà.

Sulla base di simili presupposti possiamo ritenere che la riforma della scuola nel senso della autonomia rappresenta indubbiamente un'occasione storico-culturale per affermare i principi dell'integrazione all'interno di una cultura progettuale scolastica.

Le disposizioni giuridiche che introdussero gli alunni con deficit nella scuola di tutti, nel corso degli anni settanta, concentravano soprattutto la loro attenzione sulle cosiddette integrazioni didattiche e specialistiche, trascurando l'importanza di una cultura progettuale che sapesse portarci oltre le abitudini quotidiane della scuola, verso fatti educativi nuovi modellati e modulati nel rispetto delle diversità individuali e della vita di gruppo dei coetanei.

In una scuola non integrata non è stato possibile attuare il processo di integrazione degli alunni disabili, neanche in presenza di validi supporti didattici e specialistici.

Infatti un contesto dimostra di saper accogliere la diversità quando appare predisposto ai processi di ristrutturazione. Ciò è possibile soltanto se le norme che regolano la sua vita quotidiana presentano una loro ordinaria modificabilità.

Soltanto una cultura progettuale è caratterizzata da regole chiare e modificabili, capaci di vincere la forza delle abitudini mediante una sequenza di obiettivi che rappresentano con la loro concretezza la via per un continuo miglioramento.

Incluso in un contesto di miglioramento praticabile l'alunno con deficit sarà percepito né più né meno come un soggetto che desidera conoscere una vita migliore e che magari ha paura di non farcela.

Egli sarà semplicemente aiutato a considerare con maggiore attenzione e fiducia i propri mezzi e a percorrere il suo personale cammino tra persone che, ciascuna a suo modo, vivono un'analoga esperienza.

La diversità individuale dell'alunno con deficit verrà percepita nella sua specificità, nelle sue caratteristiche particolari, ma anche come una delle differenze individuali, degna come le altre di essere conosciuta e celebrata. Logicamente si tratta di un percorso complesso e critico, tale da esigere il più delle volte il supporto di attività riabilitative.

Non possiamo però considerare la dimensione riabilitativa come un'entità globale senza scivolare in un confuso e contraddittorio dualismo di interventi e di competenze professionali.

In questo senso può giovare una distinzione teorica e organizzativa fra tre diversi settori della riabilitazione, aventi finalità autonome, convergenti e conciliabili con il fatto educativo scolastico.

Innanzitutto è importante indicare la necessità di una riabilitazione che potremmo definire specifica, vale a dire confezionata ad hoc per quel tipo di deficit, da praticare in un contesto particolarmente attrezzato.

Ad esempio nel caso del deficit visivo possiamo riferirci alla riabilitazione delle funzioni percettive, immaginativo-motorie e socio-relazionali. In senso più strettamente funzionale possiamo inoltre riferirci al raggiungimento delle autonomie, con attenzione particolare alla autonomia nello studio, mediante la padronanza dei sussidi didattici speciali e di tutti quegli strumenti che facilitano il rapporto tra la persona non vedente o ipovedente e la realtà culturale.

La diffidenza ancora oggi diffusa e persistente intorno ai contesti

particolarmente attrezzati non si dimostra nei fatti rispettosa di un'esigenza fondamentale degli alunni con deficit visivo.

Essi infatti hanno bisogno anche di confrontarsi con ragazzi che presentano la loro stessa condizione sensoriale, per conoscere e valutare meglio se stessi, le loro possibilità e i loro limiti.

La riabilitazione specifica esige un contesto particolare per consentire all'alunno di tornare nella società dei vedenti su una base di consapevolezza e di equilibrio.

In definitiva occorre capire che tra le altre cose c'è anche bisogno di un luogo dove il deficit visivo sia di casa, lontano dalla meraviglia e dalla facile indulgenza, in una parola lontano dal *pathos* della cecità tuttora presente nella realtà del nostro vivere sociale.

In secondo luogo possiamo distinguere e indicare tutte quelle attività che potremmo comprendere nel concetto di socio-riabilitazione. Per lo più si tratta di attività motorio-espressive, ludico-sociali, ginnico-sportivo, ricreativo-culturali, da praticare in ambiente sociale integrato.

A questo proposito è necessario prendere atto che il nostro territorio civico dimostra in questo senso una grave situazione di inadeguatezza. Non soltanto le realtà sociali di questo tipo sono carenti, ma generalmente dimostrano uno scarso coefficiente di integrazione, prevalentemente per la rigidità delle loro formule organizzative e per l'incapacità di accogliere i soggetti con deficit come una risorsa, come una opportunità di miglioramento.

Malgrado le difficoltà della situazione dobbiamo comunque insistere in questa direzione, individuando modalità di pressione sociale sempre più incisive e convincenti.

Le attività di socio-riabilitazione costituiscono infatti un elemento centrale e propulsivo nel processo di integrazione sociale del bambino disabile visivo.

Gli effetti positivi di queste attività irradiano l'intera esistenza del bambino e ne facilitano sensibilmente il processo di realizzazione umana.

In particolar modo dovremmo sostenere con ogni mezzo l'inserimento dei ragazzi con deficit visivo nelle ludoteche. Un bambino non vedente o ipovedente che sappia giocare con gli altri bambini, che conosca e proponga giochi adattabili alla sua condizione sensoriale, è un bambino

che difficilmente vivrà il disagio della marginalizzazione.

In terzo e ultimo luogo dobbiamo soffermarci sulla riabilitazione propriamente scolastica, intesa soprattutto come facilitazione dei processi di apprendimento e riattivazione della disposizione ad apprendere.

Indiscutibilmente questo settore è parte della funzione docente, anche se ne costituisce la dimensione più nuova e meno praticata.

Storicamente la scuola è abituata a porre l'alunno di fronte alla prova, per valutarne le capacità e le incapacità. Diversamente la facilitazione ad apprendere è orientata dal desiderio e dalla prospettiva di procedere insieme con l'alunno, sostenendo le sue possibilità mediante supporti didattici capaci di attivare meglio le sue effettive risorse. In questo modo si evita la cronicità dell'insuccesso e si favorisce un percorso di apprendimento secondo modalità e ritmi corrispondenti alle esigenze dell'alunno. Simili metodi di facilitazione didattica, quali ad esempio il metodo Feuerstein, non sono confezionati per gli alunni con deficit, ma più generalmente per tutti gli alunni che presentano in varia misura l'esigenza di una mediazione per affrontare con fiducia l'esperienza dell'apprendimento.

Nel caso sempre più frequente di alunni disabili visivi pluriminorati il supporto riabilitativo, in queste sue tre dimensioni fondamentali, rappresenta la parte più consistente dell'intervento.

Tale preponderanza dovrà essere controbilanciata da una relazione educativa che sappia percepire nell'alunno, nonostante la sua grave limitazione, il desiderio di vivere, il piacere di esistere ed il gusto di migliorare.

Se necessario i miglioramenti dovranno essere osservati con la lente di ingrandimento allo scopo di non scivolare in una vicenda scolastico-istituzionale di abitudini quotidiane prive di storia e di prospettiva.

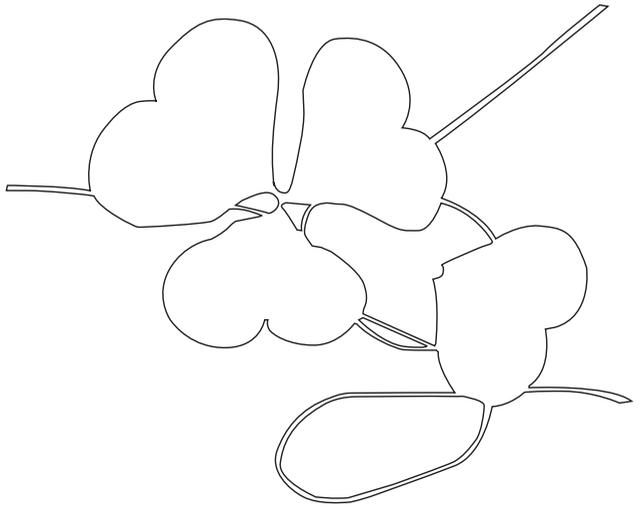
Più gravi sono le limitazione funzionali, più importanza assume l'osservazione dell'umanità del soggetto, vale a dire le sue aspettative, le sue emozioni, gli sforzi della sua intelligenza per guadagnarsi uno spazio di vita più vantaggioso.

In una scuola integrata, il paesaggio del vivere e dell'apprendere si presenta variopinto e interessante. Una molteplicità di soggetti che conoscono e si conoscono, che interagiscono vivendo insieme

un'esperienza duratura e significativa.

Quando la scuola riesce a rappresentare queste dimensioni, non diviene soltanto contesto educativo di apprendimento, luogo di convivenza democratica. Essa diviene inoltre l'occasione di una seconda nascita che nel rispetto della prima ci offre nuove condizioni per conoscere noi stessi, gli altri ed il mondo circostante.

Indice



<i>Verso un'autentica integrazione scolastica</i>	
Romualdo Discenza	pag. 5
<i>Il significato del Seminario</i>	
Maria Michela De Meo	pag. 6
<i>Un'attenzione nuova all'insegna della professionalità</i>	
Giuliana Ceccarelli	pag. 9

SEMINARIO DI STUDIO

L'Integrazione nella scuola dell'autonomia

Maria Michela De Meo - Nota introduttiva	pag. 13
---	---------

Contributi di:

Marcello Secchiaroli	pag. 15
Leonardo Talozzi	pag. 19
Adriana Mollaroli	pag. 22

Progetto di vita e rispetto delle identità

Andrea Canevaro	pag. 27
------------------------------	---------

Gli Accordi di Programma: opportunità e risorse

Salvatore Nocera	pag. 36
-------------------------------	---------

Io insegno a te

Raffaele Iosa	pag. 68
----------------------------	---------

*La formazione degli insegnanti
nella prospettiva dell'autonomia*

Carlo Ricci	pag. 96
--------------------------	---------

*Gli alunni con deficit visivo nella scuola
dell'autonomia: il progetto educativo scolastico
ed il suo necessario supporto riabilitativo*

Mario Mazzeo	pag. 119
---------------------------	----------

