

Giovanni Credidio

Sandra Grossi

L'integrazione scolastica

Itinerari legislativi e metodologici

MIT - COSENZA

See' amico Ligetto
One stimer ed affetto,
frustrano

Proprietà artistico-letteraria riservata
Luglio 2002

Finito di stampare presso la Tipografia MIT di Cosenza
nel mese di luglio del Duemiladue

Prefazione

Uno dei temi più significativi della riflessione pedagogica contemporanea è senza dubbio quello dell'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, o diversamente abili che dir si voglia.

E' un tema che si fonda su un'antropologia intesa a promuovere la piena realizzazione di ogni uomo che nasce alla vita e che è divenuto centrale nel dibattito pedagogico italiano del secondo Novecento per la sua forte connessione con il problema della formazione a scuola e con quello dell'innovazione di un'istituzione destinata a riconsiderare completamente, proprio negli anni presi in considerazione, il proprio assetto istituzionale, didattico e organizzativo.

I caratteri fondanti di tale antropologia sono da individuarsi in elementi di validità e principi correlati al riconoscimento della dignità della persona, all'affermazione della diversità come categoria che dà ragione dell'emergenza della soggettività e connota ogni persona nella sua unicità, singolarità e irripetibilità esistenziale, all'attribuzione del principio di educabilità ad ogni persona, al di là di qualsivoglia differenza, alla teorizzazione del rapporto intersoggettivo come presupposto per l'integrazione, oltre la fenomenologia della marginalità dietro cui si celano le dialettiche della sopraffazione, dell'alienazione, della reificazione.

In tale orizzonte antropologico si possono avvertire le risonanze di autori come Foucault, Lacan, Marcuse, Althusser, ma anche di Lévinas, Apel, Habermas, autori che nel nostro paese hanno introdotto i temi della cultura critico-radical con cui spesso, direttamente o meno, si sono confrontate personalità di spicco come Don Lorenzo Milani e pedagogisti di ispirazione laica come Angelo Broccoli, Alberto Granese, Piero Bertolini, Francesco Susi,

Franco Cambi, Giuseppe Spadafora, Michele Borrelli. Si tratta di autori che hanno interpretato l'educazione come luogo in cui può realizzarsi la persona, ma anche come strumento dell'ideologia, della conformazione e della deformazione. In ogni caso, il movimento culturale cui si è fatto cenno ha pensato l'emancipazione del soggetto come processo che passa anche attraverso la formazione a scuola, ovvero attraverso l'integrazione scolastica non solo pensata per gli alunni in situazione di handicap, ma anche per i "ragazzi difficili", gli alunni stranieri, quelli che vivono condizioni di estraneità e sono esposti al rischio della marginalità sociale. La crisi dei paradigmi unitari e totalizzanti, l'affermazione di un'etica pluralista, la definizione di modelli istituzionali aperti alla diversità contribuiscono, poi, a fondare l'integrazione scolastica che, dal punto di vista legislativo, ha trovato concretizzazione con l'approvazione in Italia di una specifica normativa da considerarsi una delle più puntuali del panorama giuridico europeo.

Gli autori del presente volume fanno il punto su questa storia dell'integrazione, prendendo le mosse proprio dall'analisi della normativa in materia per approdare all'approfondimento di questioni metodologiche e didattiche in cui, tra l'altro, emerge il nuovo profilo del docente specializzato di sostegno, i cui strumenti operativi si aprono a inedite possibilità di intervento e azione.

Giovanni Credidio, dirigente scolastico che ha al suo attivo una ricca esperienza nel settore della formazione degli alunni in situazione di handicap e nello stesso settore della formazione del docente specializzato di sostegno, nella prima parte del volume propone un puntuale excursus storico della normativa emanata a partire dai primi anni del Novecento in favore dell'educazione dei minorati della vista e dell'udito, normativa questa che può essere

considerata la piattaforma giuridica su cui si impianterà tutta la futura legislazione dell'integrazione scolastica. L'Autore ricorda poi come, solo a partire dagli anni Sessanta, sia maturata un'opinione pubblica "più consapevole dei diritti degli handicappati" e come, in quegli anni, si sia espressa la consapevolezza degli aspetti negativi di una differenziazione didattica da considerarsi legittimazione delle pratiche della segregazione e dell'emarginazione.

Credidio sottolinea opportunamente che, però, si incomincia ad affermare autenticamente l'integrazione scolastica dei soggetti in situazione di handicap con la Legge n° 118 del 1971 e, soprattutto, con la Legge n° 517 del 1977, un vero spartiacque, quest'ultima, tra una storia scritta con le cifre dell'esclusione e una storia dell'integrazione fondata sul principio costituzionale dell'uguaglianza giuridica e sul diritto allo studio di tutti i cittadini, al di là di ogni possibile differenza. La rassegna normativa che segue, analitica e completa, chiarisce di volta in volta il contributo offerto dalla normativa successiva che, come è noto, è prevalentemente di emanazione ministeriale e, per ciò stesso, riguarda interventi settoriali mancanti di un quadro organico di riferimento. Saranno le due Leggi-Quadro, la 104 del 1992 e la 328 del 2000 a mettere ordine in tale complessità. Del problema dell'integrazione non solo dovranno essere investiti tutti gli ordini e gradi dell'istruzione ma istituzioni e enti che, a titolo diverso, si occupano della questione. Il problema fondamentale è quello di adottare una prospettiva sistemica secondo cui i diversi interventi dovranno trovare comune giustificazione epistemologica e convergere attorno alla "centralità della persona", cui è necessario garantire apprendimento, socializzazione e autonomia.

L'analisi di leggi, decreti e circolari è corredata da un'appendice normativa che si offre come utile strumento

di consultazione al lettore interessato al tema e come pista di lavoro in ragione della quale segnalare, di volta in volta, i nodi cruciali dell'integrazione scolastica nel nostro paese.

La seconda parte del volume è affidata a Sandra Grossi, docente specializzato di sostegno, operatore psicopedagogico e supervisore di tirocinio nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Calabria. In linea con le proprie competenze e con i personali interessi professionali, l'Autrice entra nel merito dell'approfondimento delle più significative questioni metodologiche e didattiche dell'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, a cominciare dal ripensamento della figura e del ruolo del docente specializzato di sostegno.

Se l'integrazione passa attraverso l'innovazione scolastica, la formazione passa attraverso la figura del docente. Per Grossi si tratta di attendere a nuovi compiti, non solo perché le nostre società producono modalità inedite di apprendimento e socializzazione, ma soprattutto perché fuori da una idea retorica d'infanzia, occorre misurarsi con un soggetto in carne ed ossa, quello che esprime la problematicità dell'esistenza, della differenza, dell'emergenza, della crisi. Con simili argomentazioni, l'Autrice sottolinea che il ruolo del docente si è venuto configurando come quello del "progettista riflessivo", del "regista di apprendimenti integrati", del "progettista della formazione". Anche la formazione del docente stesso viene completamente ridisegnata, come testimoniano i recenti interventi legislativi in materia che esprimono l'esigenza della formazione universitaria di tutti i docenti, inclusa quella del docente specializzato di sostegno, e che individuano nelle competenze metodologico-didattiche, in quelle disciplinari, nelle relazionali, progettuali, organizzative

e valutative le dimensioni costitutive delle nuove professionalità. E' una professionalità, in definitiva, che si ispira al paradigma della personalizzazione dell'offerta formativa, un paradigma che non pensa solo alle esigenze dell'alunno in situazione di handicap, ma a quelle di ogni soggetto con cui il docente e la scuola si misurano.

L'Autrice adotta così una prospettiva didattica che, ispirandosi agli studi e alle ricerche di autori come Piaget, Rogers e Vygotskij, si concretizza nella definizione di precise e circostanziate strategie didattiche intese a rendere puntuali i momenti della rilevazione, dell'intervento e della valutazione, momenti indispensabili nel processo di integrazione, tanto per la dimensione diagnostica quanto per quella applicativa.

L'Autrice, infine, predispone ed elabora un'interessante appendice in cui viene proposto l'uso di schede esplicative del rapporto tra tipologie di handicap e trattamenti educativi e riabilitativi, per guidare il lettore verso l'interpretazione della complessa e problematica fenomenologia dell'handicap.

Per l'impostazione adottata, per gli itinerari proposti e per le indicazioni offerte, il volume si offre all'attenzione di quanti si interessano al tema dell'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap con intenzionalità educativa.

Viviana Burza
Università della Calabria

La PARTE PRIMA (Capitolo 1, Appendice parte prima e Bibliografia parte prima) è stata scritta da Giovanni Credidio.

La PARTE SECONDA (Capitoli 2-3-4, Appendice parte seconda e Bibliografia parte seconda) è stata scritta da Sandra Grossi.

PARTE PRIMA

Capitolo 1

IL CAMMINO DELL'INTEGRAZIONE

1. Dalla Riforma Gentile alla legge n.118/71

1.1 Istituzioni speciali e classi differenziali

In Italia, prima del 1923, non era stato emanato alcun provvedimento normativo che prevedesse la frequenza nella scuola dell'obbligo (era inimmaginabile, del resto, negli altri gradi scolastici) di quei soggetti che la letteratura specifica nel corso degli anni - variando gli approcci culturali e metodologici e, perciò, le soluzioni organizzative - ha definito di volta in volta anormali, atipici, deficienti, minorati, disadattati, diversi, svantaggiati, handicappati, disabili.

L'educazione degli handicappati ha avuto origine in tempi a noi assai vicini in quanto, prima, non veniva riconosciuto loro il diritto all'educazione ed ai suoi vantaggi: si nutriva, infatti, totale sfiducia sulle possibilità di un loro recupero.

I minorati erano sopportati e considerati spesso come una maledizione del cielo: quando non venivano confinati in casa come una vergogna da nascondere, erano internati in ospizi.

Fa notare Giraldi come *i codici delle leggi sancivano, pretestuosamente, questo modo di pensare: fino a buona parte del secolo nostro i ciechi e i sordomuti sono stati privati di quasi tutti i diritti civili e politici, escludendoli dal testimone giuridico, assieme ai criminali comuni!*¹

¹ G. Giraldi, *Storia della pedagogia*, Armando Editore, Roma, 1966, pag. 361.

L'educazione degli handicappati in Italia è stata dapprima impartita in strutture speciali e di essa si sono occupati i privati ed i Comuni.

Le prime scuole speciali sono sorte nei grandi Comuni con autonomia scolastica e disponibilità economica tra la fine dell'800 e i primi anni del 900. Nei Comuni più piccoli si ricorreva, in genere, al ricovero in istituti che comprendevano classi speciali in internato.

Con la Riforma Gentile si ha il primo intervento diretto e indiretto dello Stato sul riconoscimento del diritto allo studio degli handicappati. Essa prevede la scolarizzazione dei minorati sensoriali (ciechi e sordomuti), che devono assolvere l'obbligo scolastico.

I minorati psichici, considerati *disadattati* sociali, sono invece da internare in istituti di correzione di tipo *pre-carcerario* o *manicomiale* preposti all'*educazione dei corrigendi*.²

Il diritto assoluto all'educazione ed alla valorizzazione della persona e delle sue potenzialità è affermato dall'art. 38 della Costituzione: *Gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale*,³ ma bisognerà attendere una norma non di *diritto scolastico*, la Legge 118/71, perché fosse data attuazione al dettato costituzionale.

Per la scuola comune, i portatori di handicap sono considerati come soggetti da *tenere ai margini*, da escludere e/o accogliere in istituzioni apposite, in scuole speciali e classi differenziali.

La dizione *scuole speciali* è introdotta con il D.M. n. 786/33.

Il termine *classi differenziali* è usato per la prima volta nell'art. 415 del Regolamento Generale del 1928.

² A.A.V.V., *Enciclopedia pedagogica*, voce *Classi differenziali*, di I. Desideri, Editrice La Scuola, Brescia, pag. 3841.

³ Art. 38 Cost., comma 3.

Il Sagramola sottolinea come *con l'istituzione delle classi speciali e delle classi differenziali si determinò una sorta di doppio sistema scolastico-educativo (uno normale per gli alunni normodotati e l'altro speciale e separato per gli ipodotati e i minorati) che rimase operante nel nostro paese fino all'inizio degli anni '70.*⁴

Il R.D. 1297 del 1928 si occupa della formazione degli insegnanti speciali, che sono formati nelle scuole magistrali ortofreniche o attraverso i corsi di cultura sulla fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico.

Il R.D. 3126 del 1923 agli artt. 10 e 28 prevede la copertura degli oneri finanziari per assegnazioni a favore degli istituti per sordomuti, per l'istituzione e il mantenimento della regia scuola per insegnanti ed assistenti ciechi e dei giardini d'infanzia per le medesime categorie, nonché per le spese di assistenza educativa agli anormali.

Nel 1934, a seguito del passaggio definitivo delle scuole elementari dai Comuni allo Stato, le scuole speciali, istituite dagli Enti o dai Comuni, diventano statali attraverso un regime di convenzione previsto dall'art. 28 del R.D. n. 78/33.

L'istituzione, il funzionamento e la diffusione delle classi differenziali in Italia sono disciplinati dalla Legge n. 1859/62 per la scuola media inferiore e dalle Circolari ministeriale n. 4525 del 1962 e n. 934 del 1963 che, nonostante tutto, sono comunque da considerarsi come il primo tentativo di applicazione del dettato costituzionale.

Lo stato interviene, soprattutto indirettamente, a favore di istituzioni che svolgono compiti di educazione ed assistenza a soggetti disabili.

Nel 1961 il D.P.R. n. 264 prevede che la vigilanza igienica e sanitaria sia esercitata con servizi medico - scolastici e specialistici. Ai Comuni è dato mandato per

⁴ O. Sagramola, *L'inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*, Editrice La Scuola, Brescia, 1995, pag. 19.

l'espletamento dei servizi ed alle scuole spetta il compito di mettere a disposizione locali idonei.

Nel decennio 50/60 s'incomincia ad avvertire con più consapevolezza l'esigenza di considerare l'handicappato come persona avente il diritto ad una formazione globale: con la legge 10 aprile 1954, n. 216, sono istituiti "Servizi di riabilitazione", in seno ai quali funzionano scuole speciali e classi differenziali - gestite da Enti ed Associazioni di genitori, tra le quali sono da annoverare l'ANFFAS e l'AIAS - con finalità di recupero e di apprendimento.

I programmi del '55 della scuola elementare, di cui al D.P.R. n. 53/55, che pure pongono al centro dell'educazione e dell'istruzione la persona umana, non fanno alcun riferimento ad alunni handicappati, sottintendendo una totale separazione delle strutture che li accolgono.

L'esperienza maturata negli anni nei Servizi di riabilitazione ed i risultati ottenuti pongono ulteriormente l'attenzione sulla necessità di intervenire sui soggetti portatori di handicap con operatori di vari settori e con il coinvolgimento degli insegnanti.

Scrive M. D'Amato: *Le "sperimentazioni" hanno consentito di operare anticipando quanto successivamente è stato codificato a livello di norme legislative: diagnosi funzionale, progettazione operativa, profilo dinamico individuale, verifiche periodiche e orientamento per le tappe successive da percorrere per ogni alunno.*⁵

Nel 1968 anche la Legge n. 444, istitutiva della scuola materna statale, prevede scuole e classi speciali.

Le scuole speciali e le classi differenziali mostrano, però, evidenti carenze: il personale è scarsamente preparato, le équipes specialistiche sono per lo più insufficienti quando

⁵ M. D'Amato, aspetti dell'integrazione scolastica dell'handicappato. Apprendimento scolastico e inserimento sociale, in Convegno Internazionale *Il punto sull'integrazione del disabile nella scuola*, AIAS, Cosenza, 1992, pag. 65.

non scarsamente adeguate professionalmente, la metodologia e la didattica inadeguate, i materiali a disposizione scarsi.

Alla fine del decennio i tempi sono maturi perché gli handicappati ricevano l'istruzione obbligatoria nelle classi comuni della scuola statale.

1.2 La normativa

1.2.1. R.D. 3 dicembre 1923, n. 3126

L'art. 5 dispone: *L'obbligo scolastico è esteso ai ciechi e ai sordomuti che non presentino altra anormalità che ne impedisce l'ottemperanza.*

1.2.2 R.D. 4 maggio 1925, n. 653

I presidi hanno facoltà di allontanare alunni affetti da *malattie contagiose o ripugnanti*. La legge consente, perciò, di non accogliere e di allontanare handicappati fisici e sensoriali.

L'art. 102 detta disposizioni speciali per i mutilati e gli invalidi: *I mutilati ed invalidi di guerra e coloro che dalla nascita e per causa sopravvenuta non abbiano la piena capacità funzionale degli organi per sostenere tutte le prove di esame, possono, in seguito a deliberazione motivata della commissione esaminatrice, ottenere la dispensa totale o parziale dalle singole prove con l'obbligo di sottoporsi, ove sia possibile, ad esperimenti che dalla commissione siano ritenuti equipollenti, e che consisteranno, secondo i casi, per le prove scritte o grafiche, in colloqui, o in trascrizioni di traduzione o in esecuzioni sulla lavagna per mano di uno degli esaminatori, per le prove orali, in risposte per iscritto da parte dei candidati, e per le prove pratiche, in spiegazioni date a voce o sulla lavagna.*

1.2.3 R.D. 5 febbraio 1928, n. 577

L'obbligo scolastico è fissato al 14° anno di età per i ciechi ed al 16° per i sordomuti.

Per le suddette categorie sono previste *appropriate* scuole e l'organizzazione di classi differenziali che, però, saranno istituite soltanto nel 1962.

1.2.4 R.D. 26 maggio 1928, n. 1297

Per gli alunni ciechi è previsto il rientro nella scuola pubblica comune dalla quarta classe elementare in poi (art.406).

L'art. 415, che riguarda i minorati psichici, recita: *Quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche, il maestro può, su parere conforme dell'ufficiale sanitario, proporre l'allontanamento definitivo dell'alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà l'assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel comune o, secondo i casi, d'accordo con la famiglia, inizierà le pratiche opportune per il ricovero in istituti per l'educazione dei corrigendi.*

È stato giustamente osservato come l'atto di nascita del principio dell'inserimento degli alunni handicappati nelle scuole comuni si accompagni con la nascita della prima scuola speciale.

1.2.5 R.D. 1 luglio 1933, n. 786

Il provvedimento dispone il passaggio delle scuole dai Comuni autonomi allo Stato.

E' previsto che le scuole per *svantaggiati* funzioneranno in convenzione con i Comuni e si denomineranno *speciali*.

1.2.6 La Costituzione italiana del 1948

La Costituzione afferma i diritti fondamentali della persona: diritto al lavoro, allo studio, alla salute, al rispetto della propria dignità, ad una vita libera e dignitosa, all'uguaglianza sostanziale del singolo nei confronti degli altri cittadini.

Di particolare importanza per i soggetti portatori di handicap sono i seguenti articoli:

- art.2: afferma l'uguaglianza e la pari dignità della persona;
- art.3: promuove la rimozione di ogni ostacolo che impedisce o limita la libertà, l'uguaglianza ed il pieno sviluppo della persona;
- art.31: protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù;
- art.32: tutela la salute come diritto individuale ed interesse collettivo;
- art.34: garantisce la scuola obbligatoria e gratuita per tutti;
- art.38: stabilisce il diritto all'educazione ed all'avviamento professionale degli inabili e dei minorati..

1.2.7 Legge 26.10.1952, n.1463 – Legge 3.3.1960, n. 190

Tali leggi prevedono il passaggio allo Stato delle scuole elementari per ciechi che, secondo l'Esposito, *si costituiscono come istituzione sociale emarginata.*

1.2.8 C.M. 11 marzo 1953, n. 1771

Alle classi differenziali, istituite presso le scuole comuni, devono essere avviati gli alunni *tardivi, nervosi, instabili, indisciplinati...*

Alle scuole speciali, istituite e funzionanti in sedi autonome, devono essere avviati *i minorati fisici, psichici e sensoriali*.

1.2.9 C.M. 4 gennaio 1962, n. 103

Definisce cinque tipologie di classi differenziali:

1. per tardivi o falsi anormali psichici
2. per minorati psichici
3. per minorati fisici
4. per ambliopi
5. per sordastri

1.2.10 C.M. 9 luglio 1962, n. 4525

Sottolinea l'esigenza di *selezionare* gli alunni da avviare alla frequenza delle classi differenziali e delle classi di scuola speciale.

1.2.11 Legge 24 luglio 1962, n. 1073

La legge generalizza l'istituzione di classi differenziali e di classi di scuola speciale, che erano già state istituite nei grandi centri in regime di autonomia scolastica.

1.2.12 Legge 31 dicembre 1962, n. 1859

Riguarda l'istituzione e l'ordinamento della scuola media statale e prevede il funzionamento di *classi di aggiornamento* e di *classi differenziali*.

Le classi di aggiornamento si affiancavano alla prima classe e ad esse potevano accedere gli alunni bisognosi di particolari cure per poter frequentare tale classe, che poteva essere formata con non più di 15 alunni.

Le classi differenziali erano previste per alunni *disadattati*. Potevano essere formate anch'esse con non più di 15 a-

lunni ed usufruivano, almeno formalmente, di insegnanti particolarmente qualificati.

1.2.13 C.M. 2 febbraio 1963, n. 934

Invita alla necessaria prudenza nella selezione per avviare gli alunni alle classi differenziali o alle classi di scuola speciale.

L'eventuale reinserimento nelle classi normali di alunni frequentanti le classi differenziali può effettuarsi soltanto per gli alunni che abbiano un Q.I. compreso tra 0.75 e 1.00.

È confermata l'emarginazione e la ghettizzazione degli alunni portatori di handicap.

1.2.14 Legge 18 marzo 1968, n. 444

È la legge istitutiva della scuola materna statale destinata ai bambini dai 3 ai 6 anni.

È prevista l'istituzione di sezioni speciali per i bambini diversi, ossia per gli handicappati fisici, psichici o sensoriali.

2. Dalla legge n. 118/71 alla legge-quadro n. 104/92

2.1 L'inserimento, la socializzazione e l'integrazione

Nel corso degli anni '60, si è andata formando un'opinione pubblica sempre più consapevole dei diritti degli handicappati e del dovere della società di considerarli come persone con eguali diritti dei cosiddetti normali e si era cominciato a riflettere sugli aspetti negativi della differenziazione didattica, che spesso si traduceva nella segregazione e nell'emarginazione dei soggetti handicappati.

Ancora nel 1961, però, A. Wiegand nel Dizionario Enciclopedico di Pedagogia della S.A.I.E., alla voce "Scuole speciali", così si esprime: *I bambini anormali, qualunque sia la causa dell'anormalità, non sono adatti all'insegnamento della scuola elementare comune; nell'ambiente normale non vengono sollecitati a sufficienza, restano indietro, scoraggiati, diventano sovente insofferenti, in molti casi anche socialmente pericolosi. Nello stesso tempo rappresentano per gli scolari normali una zavorra che ritarda il progresso di questi ultimi. Il trattamento particolare riservato alle peculiarità di ogni bambino, offre i migliori successi sotto il punto di vista didattico ed educativo, raggiunge passo passo le mete previste, servendo in misura eguale ai bambini, ai genitori ed a tutto il popolo. Ragioni pedagogiche, organizzative, economiche e caritative esigono perciò l'istituzione di scuole speciali là dove un numero sufficiente di bambini le renda possibili e sovvenzionabili. La necessità di scuole speciali, messa dapprima in dubbio da molte parti, è da lungo tempo dimostrata dallo sviluppo attuale.*⁶

Il principio della differenziazione è messo in crisi dalla legge n. 118/71 che sancisce, all'art. 28, il diritto

⁶ A.A.V.V., *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*, voce Scuole Speciali di A. Wiegand, Editrice S.A.I.E., Torino, 1961, pag. 284.

dell'handicappato all'istruzione dell'obbligo, che *deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica anche se con esclusione dei soggetti affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento e l'inserimento nelle classi normali.*

Lo stesso articolo afferma che *sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie. Le stesse disposizioni valgono per le istituzioni prescolastiche e per i doposcuola.*

La legge n. 118/71, pur essendo una legge non settoriale, è la prima a favorire l'integrazione e ad applicare i principi sanciti dalla Costituzione, in particolare l'art. 34 (*La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita*) e l'art. 38 (*Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale*).

Essa, però, non dispone l'abrogazione delle norme preesistenti sulle scuole speciali e sulle classi differenziali.

Tutta l'organizzazione scolastica è messa in discussione e le proteste delle famiglie e della società, che accusano le istituzioni di *ghettizzare* gli handicappati, unitamente alle sentenze della magistratura, che condannano il rifiuto delle scuole *normali* di accogliere tali soggetti, contribuiscono a far sorgere una cultura diversa, nuova.

Il mondo della scuola è in subbuglio.

Si hanno i primi inserimenti nella scuola elementare di handicappati, anche sotto forma di "sperimentazioni" autorizzate ad Enti ed Associazioni, che costituiscono i primi tentativi di attuare nella scuola pubblica quanto già realizzato, spesso con buoni risultati, attraverso i Servizi di riabilitazione.

La scuola è impreparata a ricevere il gran numero di handicappati che reclamano il diritto all'educazione ed all'istruzione nelle classi comuni e si hanno episodi di in-

tolleranza e qualche volta di rifiuto alla loro iscrizione e frequenza nelle classi comuni.

Più spesso l'inserimento nelle classi comuni si risolve in un parcheggio dell'handicappato con qualche risultato soltanto sul piano della socializzazione. Non a caso si è parlato di inserimento selvaggio.

Il Ministero della P.I. istituisce nel 1974 la Commissione Falcucci, così chiamata dal nome della senatrice che la presiedeva, allo scopo di fare il punto sull'integrazione degli alunni handicappati e di dare le indicazioni necessarie per il loro recupero scolastico e sociale.

Il Documento, redatto dalla suddetta Commissione, dà la definizione di handicappato e fornisce indicazioni e suggerimenti per favorire e realizzare la piena integrazione scolastica.

A partire dal 1975 vengono emanate diverse circolari ministeriali che favoriscono il graduale inserimento degli handicappati nelle classi comuni e viene introdotta la figura dell'insegnante di sostegno.

Nella generalità dei casi, però, l'integrazione scolastica non è adeguatamente sostenuta da interventi qualificati di didattica differenziata e da interventi terapeutico - riabilitativi adeguati.

Nel 1977 viene promulgata la legge n. 517, che prevede forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni di scuola elementare e media portatori di handicap nell'ambito di attività integrative contemplate dalla programmazione educativa, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

La legge 270/82 estende gli effetti della legge n. 517/77 alla scuola materna mentre il diritto alla frequenza nelle scuole superiori dei soggetti in situazione di handicap è affermato dalla sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987.

Scrive il Desideri: *In pratica la integrazione radicale affiancata da un docente di sostegno esterno rappresentò la soluzione sostitutiva, e non esente da critiche, delle classi differenziali che, in ogni modo rappresentarono un momento essenziale della storia dell'istruzione compensativa dei soggetti ai quali si riferisce l'art. 38 della Costituzione... Di fatto anche il principio dell'integrazione fu largamente condizionato da esigenze pratiche e generiche.*⁷

Una riflessione sui limiti dell'attuazione dell'integrazione scolastica è espressa dalla Burza, che sottolinea la necessità di una *cultura dell' handicap che, però, necessita di circostanze educative tutte da predisporre e riferite più da vicino agli aspetti didattici ed organizzativi. Si tratta veramente di adottare l'abito della programmazione perché il successo scolastico mai come nei casi di soggetti in situazione di handicap dipende dalla capacità di organizzare situazioni di apprendimento in cui nulla sia lasciato al caso o all'indeterminatezza. Ci si riferisce alla necessità di concepire un modello didattico che riorganizzi l'insegnamento sulla base di criteri che, per un verso, tengano in considerazione le diversità e, per l'altro, orientino l'azione educativa verso il conseguimento di obiettivi che, se possibili, devono essere necessariamente perseguiti: incentivazione della partecipazione dell'alunno al progetto di lavoro; corretta graduazione degli obiettivi e lenta progressione degli apprendimenti; ricorso a procedure che alternino molteplici modalità di apprendimento (concreto, iconico, astratto) e tempi a diversa dominanza (espressiva, comunicativa, cognitiva e ricreativa); utilizzazione di diversi linguaggi, anche di tipo multimediale; uso di tecniche e materiali diversificati; razionale utilizzazione degli spazi; costante attività di rinforzo dell'apprendimento... Si può riconoscere al docente specializzato un ruolo di mediazione dei rapporti che si atti-*

⁷ A.A.V.V., *Enciclopedia pedagogica*, op. cit., pagg. 3844,45.

vano nella scuola in funzione dell'integrazione e occorre restituire l'alunno alla classe e ai docenti a cui la classe è affidata; e, soprattutto, bisogna riconoscere che l'alunno in situazione di handicap è della scuola tutta, di una comunità che, non volendo alimentare disuguaglianze né costruire microcosmi di emarginazione, si ispira a un modello pedagogico, didattico e organizzativo contrassegnato dalle carte dell'apertura, della flessibilità della programmazione, della sperimentazione.⁸

2.2 La normativa

2.2.1 Legge 30 marzo 1971, n. 118 – Norme a favore dei mutilati e invalidi civili

La legge n. 118/71 all'art. 28 afferma il principio che *l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali* (L'ultima parte di tale principio è stata abolita dall'art. 43 della Legge n. 104/92).

Con la Legge 118, che sancisce il diritto dei disabili a frequentare la scuola di tutti, e con la legge n. 820 dello stesso anno sul tempo pieno, sono poste le basi giuridiche per avviare l'integrazione dei soggetti portatori di handicap nelle scuole normali e sono dettati provvedimenti per assicurare la frequenza scolastica.

⁸ V. Burza, *Pedagogia dell'handicap e integrazione scolastica degli handicappati*, in G. Spadafora (a cura di), *Insegnare oggi. Dal docente al progettista della formazione*, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria, a.a. 1997-98, pagg. 115 – 116.

2.2.2 La Relazione Falcucci del 1975

Nel giugno del 1974 fu insediata la Commissione Falcucci, incaricata di studiare il problema dell'educazione speciale e di formulare indicazioni e proposte operative.

Nel gennaio 1975 la Commissione pubblicò un Documento, a seguito del quale il Ministero della P.I. istituì un "Ufficio speciale per i problemi degli alunni handicappati" che redasse nel luglio dello stesso anno un Rapporto in cui erano indicati, come condizione necessaria per l'inserimento nelle scuole dell'obbligo degli alunni handicappati, mutamenti sostanziali nelle strutture, nei contenuti e nei metodi delle scuole.

Le indicazioni della Commissione furono in buona parte recepite nella legislazione successiva emanata dal Ministero della Pubblica Istruzione.

2.2.3 C.M. 8 agosto 1975, n. 227 – Interventi a favore degli alunni handicappati. Programma per l'a.s. 1975/76

In questa Circolare confluiscono indicazioni e proposte dell'Ufficio speciale.

Essa estende agli handicappati psichici quanto previsto dall'art. 28 della legge 118/71, aprendo la scuola al graduale inserimento di questi alunni. Anche se la proposta di raggruppare le scuole dove sperimentare l'inserimento si rivelò inattuabile, va comunque riconosciuta la validità di molte affermazioni in essa contenute, compresa quella della costituzione presso i provveditorati agli Studi dei Gruppi di Lavoro per affrontare i problemi dell'inserimento.

2.2.4 C.M. 5 settembre 1975, n. 235 – Iscrizioni alla scuola materna di bambini handicappati

La Circolare affronta il problema del divario fra età mentale ed età cronologica dei bambini handicappati di scuola

materna demandando al Collegio dei Docenti, con la partecipazione degli specialisti aventi compiti medico e socio-psico-pedagogici, la decisione dell' iscrizione dei bambini oltre il compimento del sesto anno di età.

2.2.5 C.M. 29 settembre 1976, n. 228 – Inserimento degli alunni handicappati nella scuola comune - A.s. 1976/77

La Circolare prende atto delle difficoltà di applicazione di quanto proposto con la precedente C.M. n. 227 e si limita ad autorizzare il contenimento a 20 alunni nelle sezioni e nelle classi interessate alla sperimentazione dell' inserimento.

Si evidenziano le difficoltà nei confronti del limitato apporto medico-psico-pedagogico offerto dagli Enti Locali e viene presa in considerazione l'impossibilità di attuare l'inserimento degli handicappati.

2.2.6 C.M. 3 agosto 1977, n. 216 – Iniziative per l' inserimento degli alunni handicappati nelle scuole comuni e attività dei "Gruppi di Lavoro" per l' a.s. 1977/78

Rimane attuale per la dettagliata descrizione delle attribuzioni e delle competenze del Gruppo di Lavoro per l'inserimento di alunni handicappati nelle classi comuni.

2.2.7 Legge 4 agosto 1977, n. 517 – Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico

Il processo di integrazione scolastica, avviato dalla legge 118/71, viene perfezionato giuridicamente dalla legge 4 agosto 1977, n. 517 che stabilisce con chiarezza presuppo-

sti e condizioni, strumenti e finalità dell'attuazione dell'integrazione scolastica degli handicappati.

Sono di grande interesse gli articoli 2-7-10.

L'art.2, relativo alla scuola elementare, rappresenta uno dei più interessanti supporti legislativi all'inserimento: *la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni... anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.*

Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap con la prestazione di insegnanti specializzati...

Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti...

L'art.7, relativo alla Scuola Media, esprime la medesima valorizzazione della programmazione educativa già fondamento dell'art. 2.

Appare interessante l'assegnazione dell'insegnante specializzato alla classe e non agli alunni handicappati, principio che purtroppo verrà abrogato con l'art. 14 della Legge 270/82.

Altrettanto esplicita è la definizione delle attività di integrazione programmabili, in sostituzione delle attività didattiche, fino ad un massimo di 160 ore annue.

In questo articolo appare l'unica abolizione esplicita di classi differenziali fino a quel momento apparsa nella legislazione scolastica.

L'art. 10 estende i benefici della legge 517/77 agli alunni sordomuti, frequentanti le scuole speciali o le classi comuni, ai quali viene assicurata la necessaria integrazione specialistica ed i provvedimenti di sostegno.

2.2.8 C.M. 21 luglio 1978, n. 169 - Programmazione educativa - Applicazione art. 2 della Legge 4 agosto 1977, n. 517.

È la circolare applicativa dell'art. 2 della legge 517/77 in cui sono chiaramente esplicitati i concetti di programmazione educativa e di attività integrativa.

Nel paragrafo dedicato all'organizzazione didattica si trova un'interessante definizione dei compiti dell'insegnante specializzato.

La circolare sottolinea l'opportunità di utilizzare per le attività integrative anche personale eventualmente fornito dagli Enti Locali e di evitare la compresenza di più insegnanti nella stessa classe.

2.2.9 C.M. 31 luglio 1978, n. 178 - Applicazione delle disposizioni di cui all'art. 7 della Legge n. 517/77

Si tratta della applicazione dell'art. n. 7 della legge n. 517/77.

La Circolare si divide in due parti: la prima definisce le attività di integrazione e le iniziative di sostegno, qualificandole come interventi ordinari per assicurare a tutti gli alunni l'individualizzazione dell'insegnamento.

La seconda parte riguarda gli interventi rivolti agli alunni portatori di handicap richiamando le disposizioni già impartite con la C.M. n. 216/77.

2.2.10 C.M. 28 giugno 1979, n. 159 - Collaborazione tra Scuola e Servizi specialistici del territorio

La circolare è frutto dell'applicazione del D.P.R. n. 616/77 relativo al passaggio agli Enti Locali di tutte le funzioni di assistenza e di intervento medico-psichico.

Abolisce le precedenti convenzioni a carattere socio - psichico - pedagogico.

2.2.11 C.M. 28 luglio 1979, n. 199 - Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap

La circolare si occupa di definire i compiti degli insegnanti di sostegno.

È importante perché in essa è data la prima definizione della descrizione funzionale che deve accompagnare la certificazione dell'handicap.

2.2.12 D.M. 26 agosto 1981 - Criteri orientativi per le prove di Stato per il conseguimento del diploma di Licenza della Scuola Media e modalità di svolgimento delle medesime

Il Decreto aggiorna l'esame di licenza coerentemente con la riforma dell'Ordinamento della Scuola Media del 9.2.1979.

Sono previste prove d'esame differenziate per gli alunni portatori di handicap e l'eventuale sostituzione parziale e/o totale di alcune discipline con altre attività integrative e di sostegno.

2.2.13 C.M. 28 aprile 1982, n. 129 - Problemi inerenti alla presenza di alunni handicappati nella scuola secondaria superiore

La circolare sottolinea le seguenti esigenze:

- *nella scuola media devono essere particolarmente curate le attività di orientamento... Ciò rende necessario che siano individuate e stimolate le potenzialità dell'alunno portatore di handicap e non restino, di conseguenza, inutilizzate attitudini e capacità per l'eventuale frequenza anche di una scuola secondaria superiore il cui indirizzo si presenti congeniale alle possibilità dell'allievo stesso*
- *è molto utile che le famiglie degli allievi handicappati siano messe in grado di ricevere corrette ed esaurienti*

informazioni sulle finalità e sui piani di studio dei singoli ordini di scuola

- *è necessario che vengano garantiti tutti quegli interventi atti a rendere possibili all'allievo portatore di handicap di frequentare con profitto un corso di studi secondari superiore.*

2.2.14 Legge 20 maggio 1982, n. 270 - Revisione della disciplina di reclutamento del personale

Di questa legge interessa in modo particolare l'estensione alla Scuola materna statale delle provvidenze fino ad allora garantite alla Scuola dell'obbligo.

La determinazione delle dotazioni organiche del personale deve perciò assicurare, di norma, un rapporto medio di un insegnante di sostegno ogni 4 alunni portatori di handicap, con la possibilità di derogare da tale rapporto in casi di particolare gravità.

L'art. 14 abroga le disposizioni dell'art. 7 delle legge 517/77 che stabiliva l'utilizzazione dell'insegnante di sostegno nel limite di 6 ore settimanali per ciascuna classe.

2.2.15 C.M. 22 settembre 1983, n. 258 - Indicazioni di linee di intesa tra Scuola, Enti Locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap

La Circolare propone un'Intesa tra i rappresentanti dell'Amministrazione scolastica, degli Enti Locali e del Servizio Sanitario Nazionale con il compito di *perseguire unitariamente in favore di tutti gli alunni e, in particolare, di quelli portatori di handicap, l'attuazione di precoci interventi atti a prevenirne il disadattamento e l'emarginazione e la piena realizzazione del diritto allo studio.*

2.2.16 D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104 – Programmi didattici per la scuola primaria.

I programmi per la scuola elementare del 1985, con riguardo all'integrazione scolastica degli svantaggiati e degli handicappati, dopo aver affermato il dovere di evitare che le diversità si trasformino in difficoltà di apprendimento ed in problemi di comportamento, affermano che *l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione obbligatoria non può essere impedito dalla presenza di difficoltà nell'apprendimento scolastico, siano esse legate a situazione di handicap o di svantaggio che, per altro, non vanno tra loro confuse.*

È affermata la necessità della diagnosi funzionale, predisposta da servizi specialistici, che metta in evidenza *le principali aree di potenzialità e di carenze* del soggetto handicappato. Gli alunni handicappati in condizione di particolare gravità hanno bisogno di *interventi qualificati di didattica differenziata, integrata da sostegni terapeutico - riabilitativi... La valutazione dei risultati scolastici degli alunni portatori di handicap non può che essere rapportata ai ritmi ed agli obiettivi formativi individualizzati perseguiti nell'azione didattica.*

2.2.17 C.M. 3 settembre 1985, n. 250 - Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap

Per consentire la redazione di un Progetto educativo individualizzato, la Diagnosi funzionale *dovrà porre in evidenza, accanto ai dati anagrafici e familiari e a quelli risultanti dalle acquisite certificazioni dell'handicap il profilo dell'alunno dal punto di vista fisico, psichico, sociale ed affettivo, comportamentale, e dovrà mettere in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap, e le relative possibilità di recupero, sia le capacità ed abilità possedute, che devono essere soste-*

nute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate, al fine di fare redigere un progetto educativo individualizzato.

Viene chiarito che le scuole particolarmente attrezzate in cui vengono accolti alunni handicappati gravi... bisognosi di una specifica continua assistenza... non sono e non devono essere, né di diritto né di fatto, scuole speciali bensì scuole comuni che per dotazione di personale qualificato, di idonee strutture ed attrezzature e per prossimità di presidi sanitari o riabilitativi possono favorire la funzionale interazione degli interventi specialistici e scolastici di cui gli alunni portatori di handicap necessitano.

2.2.18 Il diritto allo studio dei disabili: la sentenza della Corte Costituzionale n. 215/87

Con la sentenza n. 215/87 la Corte Costituzionale ha dichiarato illegittimo l'art. 28, 3° comma, della legge n. 118/71 nella parte in cui prevede che la frequenza alla scuola superiore di soggetti handicappati *sarà facilitata* anziché *disporre è assicurata*.

Alla sentenza ha fatto seguito la C.M. n. 262/88: Iscrizione e frequenza della scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap, con la quale si dichiarano applicabili in via analogica nella scuola secondaria di II grado le norme delle leggi 517/77 e 270/82.

La sentenza della Corte Costituzionale è di grande importanza in quanto, come fa rilevare Sergio Neri, ha solennemente reso cogenti, per le scuole di ogni ordine e grado, questi tre principi:

- *L'integrazione scolastica è fattore decisivo e insostituibile per lo sviluppo della personalità dell'handicappato: nell'integrazione, è stato felicemente notato, consiste la vera speranza delle persone disabili*

- Il primato dell'educazione come diritto, anche nel caso dei disabili fisici e/o mentali in particolare situazione di gravità
- Il rifiuto di ogni interruzione dei processi di integrazione: la continuità educativa è fattore fondamentale dello sviluppo della personalità e la sua mancanza può comportare rischi di arresto di tale sviluppo, quando non di regressione. In questo contesto occorre sottolineare che anche *l'orientamento precoce verso percorsi differenziati pregiudica l'equità della scuola.*

2.2.19 C.M. 22 settembre 1988,n.262 - Attuazione delle Sentenze della Corte Costituzionale n. 215 del 3.6.1987. Iscrizione e frequenza della Scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap.

Dopo aver illustrato il contenuto della storica sentenza, la circolare ribadisce l'opportunità di Intesa tra Scuola, USL ed Enti Locali e dà indicazioni, relativamente ai soggetti portatori di handicap, su pre-iscrizioni, frequenza, assistenza personale e sostegno, svolgimento dei programmi, valutazione.

La Circolare, infine, istituisce presso l'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero P.I. un Osservatorio permanente per le problematiche inter-istituzionali ed inter-professionali relative all'integrazione di alunni con handicap in ogni ordine e grado di Scuola.

2.2.20 Legge 5 giugno 1990, n. 148 - Riforma dell'ordinamento della Scuola elementare

Art. 3 - *Il numero di alunni in ciascuna classe non può essere superiore a venticinque, salvo il limite di venti per le classi che accolgano alunni portatori di handicap.*

Art. 4 - (Comma 4) *I posti di sostegno sono determinati nell'organico di diritto in modo da assicurare un rapporto medio di un insegnante ogni quattro alunni portatori di handicap; deroghe a tale rapporto potranno essere autorizzate in organico di fatto, in presenza di handicap particolarmente gravi per i quali la diagnosi funzionale richiede interventi maggiormente individualizzati e nel caso di alunni portatori di handicap frequentanti plessi scolastici nelle zone di montagna e nelle piccole isole.*

Art. 6 - (Comma 2) *Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle classi in cui operano e collaborano con gli insegnanti del modulo organizzativo di cui all'art. 4, con i genitori e, se necessario, con gli specialisti delle strutture territoriali, per programmare ed attuare progetti educativi personalizzati.*

La legge prevede, inoltre, l'utilizzazione di docenti per attività psico-pedagogiche e verifiche biennali sui risultati raggiunti nell'integrazione scolastica da presentare al Parlamento.

2.2.21 D.M. 16.11.1990 – Continuità del processo educativo.

I Piani di intervento per la continuità, previsti dalla norma, devono esplicitare *possibili momenti e forme di partecipazione alle attività didattiche degli insegnanti delle classi iniziali e terminali, con particolare attenzione agli alunni in situazione di handicap*, la cui documentazione specifica deve essere inserita nel Fascicolo personale dell'allievo.

2.2.22 D.M. 3 giugno 1991 – Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne

La scuola dell'infanzia rappresenta un'opportunità formativa per tutti i bambini dai 3 ai 6 anni, anche e principalmente per quelli handicappati e svantaggiati, condizionati sul piano dell'efficienza psico-fisica o dall'ambiente di vita.

La presenza nella scuola dei bambini in difficoltà è fonte di una preziosa dinamica di rapporti e di interazioni, che è, a sua volta, occasione di maturazione per tutti, dalla quale si impara a considerare ed a vivere la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica emarginante. La scuola offre ai bambini con handicap adeguate opportunità educative, realizzandone l'effettiva integrazione secondo un articolato progetto educativo e didattico, che costituisce parte integrante della programmazione.

2.2.23 D.M. 3 luglio 1991, n. 184 – Interventi a favore degli alunni portatori di handicap: posti di sostegno – Organico di fatto 1991-92

È applicativa della legge sugli ordinamenti della scuola elementare n. 148/90.

Ribadisce la necessità di una *puntuale applicazione alla norma che prevede l'istituzione di un posto di sostegno per ogni quattro portatori di handicap*, con la deroga come risposta finalizzata a situazioni di particolare gravità da verificare sulla base dei bisogni formativi del bambino handicappato "in apprendimento" e del progetto a lui riferito, *escludendo ogni automatismo tra gravità clinica dell'handicap e deroga a conferma.*

3. Dalla legge n. 104/92 alla legge finanziaria 2002

3.1 L'approccio sistemico ai problemi dell'integrazione e le verifiche dei risultati

Il decennio di fine secolo si caratterizza per l'emanazione della legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione scolastica e i diritti delle persone handicappate n. 104/92, che viene emanata dopo un iter parlamentare di quasi cinque anni. La 104/92 è la prima legge di settore che si riferisce alla disabilità ed afferma che la Repubblica deve garantire alle persone handicappate il pieno rispetto della dignità umana, la prevenzione e la rimozione delle condizioni invalidanti, il raggiungimento della massima autonomia personale possibile, la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali, l'assicurazione degli interventi sanitari e sociali, il superamento degli stati di emarginazione e di esclusione sociali.

La legge dà indicazioni specifiche riferite a tutti gli aspetti della vita della persona handicappata e della sua famiglia. Esamina i rapporti e le competenze interistituzionali, prevedendo il superamento delle intese con accordi di programma tra gli enti locali, le istituzioni scolastiche e le aziende sanitarie locali.

Non tutto quanto da essa previsto è realizzato.

Si ritiene necessario procedere ad una verifica parlamentare per garantirne la totale applicazione e nel '98 è effettuata una Indagine Conoscitiva sui risultati del processo di integrazione svolta dalla 7^a Commissione Cultura della Camera in tutta l'Italia.

A dicembre del '99 la Conferenza nazionale sulle politiche dell'handicap tenta di tracciare un bilancio sui risultati conseguiti a quasi otto anni dall'approvazione della legge 104/92. I lavori riguardano diverse tematiche: la scuola, la formazione, l'università, il lavoro e le nuove norme di accesso, la famiglia ed i servizi del territorio soprattutto in

presenza di handicappati gravi, la riabilitazione, lo sport, la cultura, le politiche locali che devono considerare l'integrazione in una prospettiva complessiva che interessi l'intera organizzazione della società. È stata auspicata la realizzazione di un sistema integrato di interventi e servizi sociali, utile a dare concretezza ai poteri già conferiti ai comuni ed alle province con l'at. 139 del Decreto legislativo n. 112/98 in tema di *servizi di supporto organizzativo per l'istruzione degli alunni con handicap e in situazione di svantaggio*.

La Relazione del Ministro della P.I. al Parlamento sullo stato di attuazione della legge-quadro relativamente all'anno 200 ha come tematica centrale l'integrazione degli alunni disabili dopo l'attuazione dell'Autonomia e l'innalzamento dell'obbligo scolastico.

La necessità di migliorare la qualità dell'integrazione delle persone in situazione di handicap determina l'approvazione della legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali n. 328/2000, che ancora è poco conosciuta ed applicata. Essa dà dato impulso a quel sistema di relazionalità orizzontale derivante dal processo di decentramento dello stato che confluisce nel principio di sussidiarietà.

La ricaduta legislativa si ha con la Legge Costituzionale n. 2 del 18 ottobre 2001, che introduce nuove modalità di governo scolastico, affidando alle regioni capacità concorrente anche in materia di istruzione.

La necessità di riconsiderare integralmente le politiche per l'handicap è rilevabile nei contenuti della legge finanziaria del 2002, nell'interessante Documento Programmatico relativo al triennio 2001-2003 approvato dalla Commissione handicap della Confindustria *per determinare politiche attive e innovative per la piena partecipazione dei disabili al processo di crescita...*, e nel Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. n. 672 del 18 lu-

glio 2001, in cui l'handicap e la diversità sono definiti come *risorsa per la qualità dell'insegnamento*.

Il nuovo scenario legislativo configura innovativi percorsi per una integrazione sistemica o totale del soggetto in situazione di handicap fondata su alcuni punti nodali: centralità della persona, priorità del progetto partecipato e rilevanza degli interventi del terzo settore.

Quanto esplicitato dalla recente normativa dà l'opportunità di ripensare la disabilità fornendo un efficace supporto giuridico alla qualità dell'integrazione.

3.2 La normativa

3.2.1 Legge 5 febbraio 1992, n. 104 – Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

La legge n. 104/92 è la più significativa e la più innovativa a tutela delle persone handicappate e dà indicazioni per risolvere i problemi affrontati con le leggi 118/71 e 517/77.

È la prima legge specifica di settore sulla disabilità e recepisce le istanze pedagogiche, sociologiche e politiche nonché le decisioni giudiziarie e giurisdizionali, che condannavano la non accettazione e, spesso, il rifiuto dell'alunno handicappato nelle classi comuni.

Le finalità, di cui all'art. 1, sono enunciate con riferimento alla Costituzione, in particolare agli artt. 2-3-4-30-31-32-34-38.

La legge consta di 44 articoli attraverso i quali il Legislatore sviluppa essenzialmente sei tematiche:

- Principi generali, finalità, definizione di handicap (artt. 1-7)
- Integrazione sociale (artt. 8-11)
- Integrazione scolastica (artt. 12-17)
- Integrazione lavorativa (artt. 18-19)

- Agevolazioni varie (artt. 20-37)
- Compiti degli Enti Locali e dello Stato (artt. 39-41)
- La legge è di notevole portata, oltre che per l'organicità con cui affronta il problema dell'handicap, per i seguenti motivi:
 - Istituisce un Comitato per le politiche sull'handicap (art. 41) con il compito di favorire la realizzazione degli obiettivi da essa perseguiti, di promuovere azioni di sostegno per le persone handicappate e di verificare l'attuazione della legislazione sull'handicap
 - Integra i Gruppi di lavoro presso i Provveditorati
 - Costituisce un Gruppo di lavoro presso le Istituzioni scolastiche
 - Rende flessibili i Centri di formazione professionale, che devono rilasciare un attestato di frequenza, utile per il collocamento lavorativo
 - Sostituisce l'Intesa USL-Scuola-Enti Locali con gli Accordi di programma comunali e provinciali, su cui vigila un Comitato specifico (art. 27 della Legge n. 142/90). Gli accordi di programma sono atti pubblici giuridici e vincolanti, la cui inosservanza è censurabile, a differenza delle Intese, che erano facoltative in quanto previste dalle Circolari del Ministero della P.I. n. 258/83, n. 250/85 e n. 262/88.

Gli accordi di programma previsti dalla 104 tra gli enti locali, gli organi scolastici e le unità sanitarie locali consentono *l'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università* e sono finalizzati alla *predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché a forme di integrazione tra attività scolastiche e attività integrative extrascolastiche.*

La 104 contempla che anche *gli enti locali e le unità sanitarie locali possono altresì prevedere l'adeguamento dell'organizzazione e del funzionamento degli asili nido alle esigenze dei bambini con handicap, al fine di avviarne precocemente il recupero, la socializzazione e l'integrazione, nonché l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori ed assistenti specializzati.*

3.2.2 C.M. 18 giugno 1992, n. 199 – Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Valutazione del rendimento delle prove

È applicativa dei criteri generali di valutazione del rendimento scolastico e delle prove di esame di cui all'art. 13, 6° comma, della Legge n. 104/92 e fornisce istruzioni generali riguardanti l'istruzione secondaria di primo e secondo grado.

3.2.3 D.M. 26 giugno 1992 – Legge quadro 5.2.92, n. 104, art.15 – Gruppi di lavoro interistituzionali provinciali – Criteri di costituzione e finanziamento per l'esercizio finanziario 1992

I gruppi di lavoro provinciali hanno durata triennale e svolgono i seguenti compiti:

1. consulenza e proposta al Provveditore agli Studi
2. consulenza alle scuole
3. collaborazione con gli enti locali e le unità sanitarie locali
4. predisposizione di una relazione annuale da inviare al Ministro della Pubblica Istruzione ed al Presidente della Giunta Regionale.

3.2.4 D.M. 9 luglio 1992 - Indirizzi per la stipula degli accordi di programma ai sensi dell'art. 13 della

legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, sull'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

Tutte le prescrizioni ed indicazioni sugli accordi di programma della legge 104/92 sono recepiti dal D.M. 9.7.92, che si configura importante strumento di politica sociale e scolastica, detta norme per la redazione e la stipula degli accordi di programma e fornisce indicazioni concrete per giungere alla definizione delle intese e dei raccordi inter-istituzionali previsti dalla legge.

Gli accordi possono avere ambito provinciale o comunale.

Quelli provinciali sono *finalizzati alla programmazione coordinata delle attività formative, sanitarie, socio-assistenziali, culturali e sportive da realizzare con gli istituti di istruzione secondaria superiore ed artistica ed in centri di formazione professionale.*

Quelli comunali sono *finalizzati al coordinamento dei servizi scolastici con tutti quelli territoriali ed extrascolastici.* Le modalità di formale stipula e di pubblicazione degli accordi sono regolate dall'art. 27 della legge 8 giugno 1990, n. 142.

Per gli alunni con handicap in situazioni di gravità gli accordi di programma debbono garantire interventi prioritari. I servizi previsti possono essere gestiti da enti attraverso la stipula di convenzioni.

È prevista la costituzione di collegi di vigilanza ai sensi della legge n. 142/90.

3.2.5 C.M. 16 novembre 1992, n. 339 – Continuità educativa. Trasmissione del Decreto Ministeriale applicativo dell'art. 2 della legge 5 giugno 1990, n. 148

L'istanza della continuità, affermata nei Programmi della scuola media ed elementare e negli Orientamenti per la scuola materna, è recepita dalla Legge n. 148/90 di riforma

della scuola elementare come normativa che investe l'intero sistema educativo di base.

Sono previsti *Piani di intervento* per promuovere la continuità e si sottolinea che *il rapporto di scambio e comunicazione con le famiglie e con le comunità è particolarmente importante per gli alunni appartenenti a culture diverse ed è anche centrale per i soggetti in situazione di handicap o di svantaggio.*

Il decreto istituisce il *Fascicolo personale dell'allievo*, che è un *raccoglitore* che contiene, tra l'altro, *la documentazione specifica per gli alunni portatori di handicap (diagnosi funzionale, progetto educativo personalizzato), per i quali si pone l'esigenza di interventi congiunti e coordinati per un progetto rispondente ai bisogni formativi, anche attraverso la "sottoscrizione di intese"- prevista dalla C.M. n. 258/83 – tra i soggetti istituzionali interessati.*

3.2.6 O.M. 26 aprile 1993, n. 136

L'art 96 stabilisce che a decorrere dall'anno scolastico 1993/94 viene costituito, per l'istruzione secondaria di II grado, con l'O.M. n. 78 del 23.3.93, un contingente provinciale di posti di sostegno per l'integrazione scolastica di studenti portatori di handicap, in conformità a quanto prescritto dall'art. 13 della legge n. 104/92.

3.2.7 C.M. 5 giugno 1993, n.181 – C.M. del 31.12.1991, n. 400

Iscrizione alunni alle scuole materne, elementari e secondarie di primo e secondo grado – Abolizione del certificato medico di sana e robusta costituzione. Integrazione del punto 8.2 e modifica punto 8.3

In attuazione della legge n. 104/92 si dispone che per l'iscrizione a classi di scuole e istituti di istruzione secondaria di II grado non è prevista la presentazione del certifi-

cato di sana e robusta costituzione sia per gli alunni normodotati che per quelli che versano in situazione di handicap.

3.2.8 D.P.R. 24 febbraio 1994 – Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap

Le regioni sono tenute ad assicurare l'intervento medico cognitivo sull'alunno in situazione di handicap alla cui individuazione *provvede lo specialista, su segnalazione ai servizi di base, anche da parte del competente capo d'istituto, ovvero lo psicologo esperto dell'età evolutiva.*

Il decreto dà le definizioni di diagnosi funzionali, profilo dinamico funzionale e piano educativo individualizzato.

Per diagnosi funzionale si intende la descrizione analitica dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap... Alla diagnosi funzionale provvede l'unità multidisciplinare composta: dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso la unità sanitaria locale in regime di convenzione con la medesima. La diagnosi funzionale deriva dall'acquisizione di elementi clinici e psico-sociali.

Il profilo dinamico funzionale è atto successivo alla diagnosi funzionale e indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni). Il profilo dinamico funzionale viene redatto dall'unità multidisciplinare, dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati della scuola, che riferiscono sulla base della diretta osservazione ovvero in base all'esperienza maturata in situazione analoga, con la collaborazione dei familiari dell'alunno... descrive in modo analitico i possibili livelli di risposta dell'alunno in situa-

zione di handicap riferiti alle relazioni in atto e a quelle programmabili.

Il Piano educativo individualizzato (P.E.I.) è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione...

Il P.E.I. è redatto... congiuntamente dagli operatori sanitari... e dal personale insegnante curriculare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno.

Il D. P. R. prevede, infine, la verifica dei diversi interventi disposti e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico sull'alunno in situazione di handicap.

3.2.9 C.M. 11 aprile 1994, n. 123 – Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale-G.L.I.P. ex art. 15 della legge 5.2.1992, n. 104

È specificata la differenza tra i Gruppi H – Gruppi di lavoro provinciali – ed i G.L.I.P. – Gruppi di lavoro Interistituzionali Provinciali –.

I Gruppi H, a differenza dei G.L.I.P., non hanno un carattere istituzionale-rappresentativo, ma una connotazione tecnico-professionale istituzionale. Essi, infatti, sono costituiti da operatori che operano nell'ambito del sistema educativo, con competenze professionali afferenti alle scienze dell'educazione nell'accezione più ampia. Ai "Gruppi H" rimangono, pertanto, le competenze di carattere istituzionale, tra le quali – in primo luogo – l'esame dei documenti diagnostici e dei materiali di programmazione educativa e didattica riferita ai singoli alunni in situazione di handicap.

3.2.10 D.M. 11 aprile 1994, n. 122 – Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale – G.L.I.P. – ex art. 15 della legge 5.2.1992, n. 104

Il decreto dà direttive per l'individuazione dei componenti, le procedure di nomina, i compiti, il funzionamento dei G.L.I.P..

L'art. 8 prevede l'istituzione di Gruppi di studio e di lavoro di Circolo e d'Istituto: *I gruppi di studio e di lavoro ... sono costituiti a cura del Capo d'Istituto sentiti il Consiglio di Circolo o d'Istituto ed il Collegio dei Docenti. Nella costituzione e nella promozione delle attività dei gruppi di studio e di lavoro ... il Capo d'Istituto tiene conto delle particolari esigenze espresse nel territorio e nella scuola...*

3.2.11 Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 – Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative a tutte le scuole.

Il Testo Unico recepisce tutta la normativa precedente sull'integrazione e dedica all'argomento i seguenti articoli: 72 – 102 – 126 – 167 – 312 – 313 – 314 – 315 – 316 – 317 – 318 – 319 – 320 – 321 – 322 – 323 – 324 – 325 – 443 (è stato abrogato dall'articolo 40 della legge n. 449/97).

Si riporta uno stralcio dell'articolo n. 127: *I docenti di sostegno fanno parte integrante dell'organico di circolo... assumono la contitolarità delle classi in cui operano; collaborano con i docenti del modulo organizzativo..., con i genitori e con gli specialisti delle strutture territoriali, per programmare ed attuare progetti educativi personalizzati; partecipano alla programmazione educativa e didattica ed alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse e dei collegi dei docenti.*

3.2.12 C.M. 22 dicembre 1994, n. 363 – Iscrizione degli alunni alle scuole o istituti statali di ogni ordine e grado

All'atto dell'iscrizione ... per gli alunni individuati in situazione di handicap fisico, psichico o sensoriale ... deve essere presentata da parte di uno dei genitori o di chi esercita la potestà familiare la diagnosi funzionale o, in mancanza, in via provvisoria, il certificato dello specialista o dello psicologo... Ove tale documentazione non venga prodotta, il Capo d'Istituto, sentito il consiglio di classe, invita la famiglia, per iscritto, a produrre la documentazione stessa, necessaria per l'esercizio del diritto all'istituzione scolastica, con l'avvertenza che non provvedendo entro dieci giorni, il Capo d'Istituto medesimo potrà rivolgersi alla U.S.L. Ove la famiglia espressamente rifiuta di produrre la certificazione, l'alunno non può in alcun modo considerarsi in situazione di handicap, a meno che nel suo interesse non intervenga il Tribunale per i minori.

Qualora presso lo stesso istituto d'istruzione secondaria superiore si verifichi un rilevante numero di iscrizioni in situazioni di handicap in rapporto al numero delle classi prime che si prevede di attivare, al fine di evitare che il numero di handicappati in una stessa classe vanifichi il processo di integrazione, possono essere accolte le iscrizioni al massimo di due alunni per classe o, in casi eccezionali, di tre alunni, previa delibera del Collegio dei Docenti.

3.2.13 D.M. 25.5.1995, n. 170 - Organici delle scuole superiori.

Il comma 4 dell'art. 3 così recita: La "ripartizione" dei posti di sostegno è disposta in base ai profili dinamico - funzionali ed ai piani educativi individualizzati, definiti

dai competenti organi collegiali, nonché in relazioni ai tipi di scuola cui singoli studenti hanno chiesto di essere iscritti e dalle materie di insegnamento dei docenti specializzati disponibili nell'ambito della provincia...

3.2.14 Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 7 giugno 1995 – Schema generale di riferimento della “Carta dei Servizi scolastici”

Particolare impegno è prestato per la soluzione delle problematiche relative agli studenti... in situazione di handicap.

Per quanto riguarda la programmazione educativa è sottolineato il compito del collegio dei docenti che deve elaborare gli interventi di sostegno sulla base dei criteri espressi dal consiglio di circolo o di istituto.

Infine, in relazione alle condizioni ambientali della scuola, la carta dei servizi prescrive l'obbligo per ogni istituzione scolastica di individuare i seguenti fattori di qualità: numero dei servizi igienici, con indicazione dei servizi igienici per handicappati; esistenza di barriera architettoniche; esistenza di ascensori e montacarichi.

3.2.15 Contratto collettivo nazionale di lavoro (CCNL) del 1995

Il contratto prevede che il collaboratore scolastico possa svolgere *assistenza agli alunni portatori di handicap fornendo ad essi ausilio materiale nell'accesso dalle aree esterne alle strutture scolastiche, all'interno di tali strutture e nell'uscita da esse, nell'uso dei servizi igienici e nella cura dell'igiene personale.*

Il contratto prevede anche che il collaboratore scolastico *in relazione alle esigenze emergenti nel sistema formativo, con riguardo anche all'integrazione di alunni portatori di handicap e alla prevenzione della dispersione scolastica,*

partecipa a specifiche iniziative di formazione e aggiornamento.

3.2.16 D.M. 27 giugno 1995, n. 226 – Nuovi programmi dei corsi di specializzazione ex D.P.R. n. 970/1975

Nella presentazione dei nuovi programmi dei corsi biennali di specializzazione si afferma che L'azione finalizzata alla integrazione scolastica dei soggetti in situazione di handicap deve impegnare la struttura sociale nel suo complesso, più specificatamente tutto il sistema scolastico, e non più solamente alcune operatori di esso. Resta senza dubbio essenziale ed insopprimibile, allo stato dei bisogni e della normativa la figura del docente "specialista" quale risorsa della scuola e nella scuola. La risposta all'esigenza di integrazione non può più esaurirsi né quindi limitarsi alla formazione di personale "specializzato", evidenziandosi invece la necessità che tutto il personale scolastico sia riqualificato in funzione della messa in atto di strategie e tecniche che consentano di realizzare una piena ed effettiva integrazione scolastica.

3.2.17 O.M. 6 maggio 1996, n. 169 – Istituzione e organizzazione dei corsi biennali di specializzazione per le attività di sostegno alle classi in presenza di alunni in situazione di handicap

È l'ordinanza ministeriale applicativa dei nuovi programmi dei corsi di specializzazione ex D.P.R. 970/75.

3.2.18 D. P. R. n. 471 del 31 luglio 1996 – Regolamento concernente l'ordinamento didattico del corso di laurea in scienze della formazione primaria

Il D. P. R. prescrive che i piani di studio di coloro che intendono partecipare ai concorsi per le attività di sostegno prevedono almeno sei ulteriori semestralità di insegna-

mento, scelte nell'area dell'integrazione scolastica per allievi disabili.

3.2.19 Legge n. 662 del 23 dicembre 1996 – Misure di razionalizzazione della finanza pubblica

I provveditori determinano le dotazioni organiche provinciali necessarie per effettuare interventi di supporto e valutazione *limitatamente agli istituti di istruzione secondaria superiore, dell'integrazione degli alunni portatori di handicap.*

I provveditori agli studi determinano l'organico funzionale di ciascun circolo didattico, in relazione... al sostegno necessario per l'integrazione degli alunni portatori di handicap.

È detto testualmente che è *garantita la continuità del sostegno per gli alunni portatori di handicap*, ma questa prescrizione non è quasi mai stata attuata.

3.2.20 C.M. 24 dicembre 1996, n. 766 – Legge 104/92 – Indicazioni utilizzo finanziamenti - e.f. 1996 (Capp. 1149 – 1150 – 1151 – 1152)

Il PEI, per essere efficace, si fonda sull'Autonomia della Scuola che deve essere supportata dal Provveditorato, dall'A.S.L. e dalle Regioni *in un'ottica complessiva di integrazione sistematica ed interistituzionale delle risorse personali e materiali disponibili.* La circolare dà indicazioni per l'utilizzo dei seguenti finanziamenti per l'integrazione scolastica:

- dotazione tecniche e didattiche
- sperimentazione didattica e metodologica
- formazione docenti.

3.2.21 D.M. 16 giugno 1997 – Istituzione corsi statali intensivi di specializzazione per l'attività di sostegno

all'integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap previsti dalla legge 662/96, art. 1, comma 75

I corsi intensivi di specializzazione per l'attività di sostegno all'integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap sono finalizzati, oltre che a consentire la mobilità del personale docente in situazione di esubero rispetto alla dotazione organica provinciale, a garantire che i posti per le attività di sostegno alle classi, in presenza di alunni in situazione di handicap, siano ricoperti da personale fornito del necessario livello di qualificazione professionale che assicuri la realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione nonché la migliore attuazione dell'integrazione scolastica di handicap.

3.2.22 Legge n. 449 del 27 dicembre 1997 - Misure per la stabilizzazione della finanza pubblica

L'art.40, in attuazione della legge 104/92, assicura l'integrazione degli alunni handicappati con interventi adeguati al tipo e alla gravità dell'handicap e fissa la dotazione organica degli insegnanti di sostegno nella misura di un insegnante per ogni gruppo di 138 alunni complessivamente frequentanti gli istituti scolastici statali della provincia e stabilisce che i criteri di ripartizione di tali insegnanti debbano assicurare la continuità educativa degli insegnanti di sostegno in ciascun grado di scuola. Il provveditore agli studi approva *progetti volti a sperimentare modelli efficaci di integrazione, nelle classi ordinarie, e ad assicurare il successo formativo di alunni con particolari forme di handicap.*

3.2.23 O.M. 20 febbraio 1998, n. 65 - Norme per lo svolgimento degli scrutini ed esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e se-

condaria superiore – Anno scolastico 1997/98 (Testo coordinato con le OO.MM. n. 80 del 9 marzo 1995 e n. 330 del 27 maggio 1997)

L'ordinanza dà specifiche e dettagliate indicazioni sullo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole di ogni ordine e grado e sulla valutazione degli alunni handicappati.

3.2.24 Legge n. 162 del 21 maggio 1998 – Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104 concernenti misure di sostegno in favore di persone con handicap grave

È una legge molto importante perché prevede l'istituzione della Conferenza nazionale sulle politiche dell'handicap.

Il Ministro per la solidarietà sociale... promuove indagini statistiche e conoscitive sull'handicap e convoca ogni tre anni una conferenza nazionale sulle politiche dell'handicap alla quale invita soggetti pubblici, privati e del privato sociale che esplicano la loro attività nel campo dell'assistenza e dell'integrazione sociale delle persone handicappate. Le conclusioni di tale conferenza sono trasmesse al Parlamento anche al fine di individuare eventuali correzioni alla legislazione vigente.

3.2.25 D.M. 26 maggio 1998 – Criteri generali per la disciplina da parte delle Università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e della scuola di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria

Sono esplicitati i criteri di cui al testo dell'Ordinanza.

3.2.26 D. P. R. n. 323 del 23 luglio 1998 – Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superio-

re, a norma dell'art. 1 della legge 10 dicembre 1997, n. 425

Si prevede che la commissione d'esame possa predisporre per gli alunni in situazione di handicap prove equipollenti a quelle predisposte per gli altri candidati.

3.2.27 D.M. 24 luglio 1998, n. 331 – Disposizioni concernenti la riorganizzazione della rete scolastica, la formazione delle classi e determinazione degli Organici del personale della scuola

Le classi con alunni in situazioni di handicap (comprese le sezioni di scuola materna) *possono essere costituite con meno di 25 iscritti*. Nel caso accolgano *alunni portatori di handicap in situazione di disagio e difficoltà di apprendimento particolarmente grave possono essere costituite con meno di 20 iscritti, ove tale esigenza sia adeguatamente motivata nei piani educativi individualizzati, con riguardo anche alle condizioni organizzative delle singole scuole e alle risorse professionali disponibili.*

Le dotazioni provinciali di sostegno... sono determinate... tenendo conto del numero complessivo degli alunni iscritti alle scuole statali, di ogni ordine e grado, in ciascuna provincia e dividendo lo stesso numero per 138.

In presenza di handicap particolarmente gravi, il Provveditore agli Studi può assumere personale con rapporto di lavoro a tempo determinato anche in deroga al rapporto numerico fissato... fermo restando, comunque, il vincolo di riduzione della consistenza complessiva del personale in servizio in ciascuna provincia posto all'art. 40, comma 1, della legge 27 dicembre 1997 n. 449.

3.2.28 Legge 28 gennaio 1999, n.17 – Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104,

per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

All'art.13 è aggiunto il seguente comma: *Agli studenti handicappati iscritti all'università sono garantiti sussidi tecnici e didattici specifici...nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato....*

Il comma 5 dell'art.16 è sostituito con il seguente: *Il trattamento individualizzato...in favore degli studenti handicappati è consentito per il superamento degli esami universitari previa intesa con il docente della materia e con l'ausilio del servizio di tutorato...È consentito, altresì, sia l'impiego di specifici mezzi tecnici in relazione alla tipologia di handicap, sia la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del servizio di tutorato specializzato.*

All'art. 16 è aggiunto il seguente comma: *Le università, con proprie disposizioni, istituiscono un docente delegato dal rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'ateneo.*

3.2.29 C.M. 30 luglio 1999: D.M. n. 141 del 6.6.1999
formazione classi con alunni in situazione di handicap

La Circolare trasmette il testo del D.M. n. 141 del 6.6.99.
L'art. 10 del D.M. n.331/98 è sostituito come segue: *Le classi delle scuole ed istituti di ogni ordine e grado, ivi comprese le sezioni di scuola materna, che accolgono alunni in situazione di handicap sono costituite con non più di 20 alunni, purché sia esplicitata e motivata la necessità della riduzione numerica di ciascuna classe, in rapporto alle esigenze formative dell'alunno, e il progetto articolato di integrazione definisca espressamente le strategie e le metodologie adottate dai docenti della classe,*

dall'insegnante di sostegno, nonché da altro personale della stessa scuola.

E' prevista come ipotesi residuale la presenza di più di un alunno nella stessa classe e soltanto in presenza di handicap lievi.

È possibile, previa valutazione della gravità dell'handicap, costituire classi e sezioni con un numero di alunni superiore a 20 ma non oltre le 25 unità.

3.2.30 C.M. 20 ottobre 2000, n. 235 – Piano di interventi e di finanziamenti per l'integrazione degli alunni in situazione di handicap – A.s. 2000/2001

La Circolare fornisce indicazioni in merito alle iniziative - promosse dalle istituzioni scolastiche per l'integrazione degli alunni in situazione di handicap.

Sono previsti finanziamenti:

- per la qualità dell'integrazione (sperimentazione metodologico-didattica)
- per le attrezzature didattiche destinate all'integrazione degli alunni disabili
- per l'eccellenza, la ricerca, la comunicazione.

3.2.31 Legge 8.11.2000, n. 328 – Legge Quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali

La legge rappresenta un progetto globale di integrazione scolastica, lavorativa e sociale delle persone in situazione di handicap.

L'integrazione è inquadrata in una prospettiva più ampia, diversificata ed innovativa, come specificato all'art. 1: *La Repubblica assicura alle persone e alle famiglie un sistema integrato di interventi e servizi sociali; promuove interventi per garantire la qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione e diritti di cittadinanza, previene,*

elimina o riduce le condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare, derivanti da inadeguatezza di reddito, difficoltà sociali e condizioni di non autonomia, in coerenza con gli articoli 2, 3 e 38 della Costituzione.

L'art. 14 prevede che i Comuni unitamente alle Aziende Sanitarie Locali predispongano, su richiesta dell'interessato, un *progetto individuale* per realizzare, ai sensi dell'art. 3 della legge 104/92, la piena integrazione familiare, sociale e scolastica di ogni persona in situazione di handicap.

L'art. 19 prevede che gli stessi soggetti istituzionali di cui all'art. 14 definiscano un Piano di zona, da approvare non soltanto con *accordi di programma*, ma anche con *accordi di programma quadro*. Il Piano di zona si riferisce anche al periodo successivo a quello scolastico e perciò consente un approccio più globale e sistemico del P.E.I.

Per realizzare la piena integrazione scolastica secondo parametri di qualità è possibile disporre di finanziamenti nazionali ed europei.

La legge – quadro n. 328 /2000 è importante per aver considerato la centralità della persona, intesa come valore, che si fa soggetto consapevole e protagonista di un proprio progetto di vita.

Infine, la legge ha considerato come efficace risorsa il terzo settore – ossia le istituzioni pubbliche di assistenza e di beneficenza e l'insieme delle pubbliche aziende di servizi – che certamente può efficacemente concorrere a realizzare una integrazione totale o sistemica.

3.2.32 Sentenza della Corte Costituzionale n. 2264 del 6 luglio 2001

Riafferma il principio dell'integrazione scolastica, anche nei corsi di educazione permanente per adulti, dopo il compimento del 18° anno di età: *Superata l'età*

dell'obbligo scolastico di diciotto anni, per gli alunni handicappati l'istruzione viene a configurarsi come un diritto che potrà essere esercitato mediante la frequenza, al di fuori della scuola dell'obbligo, di corsi per adulti finalizzati al conseguimento del diploma. Naturalmente l'attuazione di tale diritto postula che vengano garantite le medesime misure di sostegno dettagliatamente previste dalla legge-quadro n. 104 del 1992.

3.2.33 O.M. 21 maggio 2001, n. 90 – Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore – Anno scolastico 2000/2001

Consente l'iscrizione al primo anno di scuola superiore ed al quarto anno degli istituti professionali e d'arte, anche se gli alunni in situazione di handicap sono sprovvisti del titolo di studio necessario, al fine di ottenere la certificazione dei crediti formativi maturati in attuazione dell'obbligo scolastico e formativo.

L'art. 15 dà disposizioni per la valutazione degli alunni in situazione di handicap, in maniera specifica per gli alunni con minorazioni fisiche e sensoriali e per quelli in situazione di handicap psichico, richiamandosi alla normativa precedente.

3.2.34 Legge 28 dicembre 2001, n. 448 (Legge finanz. del 2002)

Pur senza modificare i D.D. M.M. n. 331/98 e n. 141/99 sull'assegnazione delle ore di sostegno alle singole scuole e sulla formazione delle classi, l'art. 22 prevede che gli organici dei docenti vengano costituiti tenendo conto *delle necessità di garantire interventi a sostegno degli alunni in*

particolari situazioni ed assicurando una distribuzione degli insegnanti di sostegno all'handicap correlata all'effettiva presenza di alunni iscritti portatori di handicap nelle singole istituzioni scolastiche. Da ciò si deduce che è abrogato il criterio secondo cui era assegnato alle singole istituzioni scolastiche un insegnante di sostegno ogni 138 alunni frequentanti.

3.2.35 C.M. 8 luglio 2002, n.77 – Adeguamento dell'organico alla situazione di fatto

Prevede non più di 25 alunni per ogni classe in cui sia presente un alunno in situazione di handicap e non più di 20 alunni nelle classi in cui ne sono presenti 2.

Oltre tali limiti, i dirigenti scolastici potranno chiedere la formazione di nuove classi.

Eventuali posti in deroga saranno gestiti dagli Uffici scolastici regionali entro il 31 luglio.

Ulteriori esigenze verificatesi oltre tale data potranno essere risolte dai dirigenti scolastici che dovranno motivare opportunamente i provvedimenti adottati.

Appendice parte prima

1. Stralcio dalla Costituzione della Repubblica Italiana

Art. 2

La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.

Art. 3

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e la uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Art. 4

La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto.

Art. 30

È dovere e diritto dei genitori, mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio.

Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti.

La legge assicura ai figli nati fuori dal matrimonio ogni tutela giuridica e sociale, compatibile con i diritti dei membri della famiglia legittima.

La legge detta le norme e i limiti per la ricerca della paternità.

Art. 31

La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose.

Protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo.

Art. 32

La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite agli indigenti.

Art. 34

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

Art. 38

Ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto dei mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all'assistenza sociale.

I lavoratori hanno diritto che siano preveduti ed assicurati mezzi adeguati alle loro esigenze di vita in caso di infortu-

nio, malattia, invalidità e vecchiaia, disoccupazione involontaria.

Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale.

Ai compiti previsti in questo articolo provvedono organi ed istituti predisposti o integrati dallo Stato.

L'assistenza privata è libera.

2. Stralcio dalla Legge 30 marzo 1971, n. 118

Art. 28.

(Provvedimenti per la frequenza scolastica)

Ai mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dello obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato vengono assicurati:

- a) il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o del corso e viceversa, a carico dei patronati scolastici o dei consorzi dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi;
- b) l'accesso alla scuola mediante adatti accorgimenti per il superamento e la eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza;
- c) l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi.

L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.

Sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie.

Le stesse disposizioni valgono per le istituzioni prescolastiche e per i doposcuola.

3. Stralcio dalla Legge 4 agosto 1977, n. 517

Art. 2.

Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

Art. 7.

Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

Nell'ambito della programmazione di cui al precedente comma sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap da realizzare mediante la utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta, entro il limite di una unità per ciascuna classe che accolga alunni portatori di handicap e nel numero massimo di sei ore settimanali.

Le classi che accolgono alunni portatori di handicap sono costituite con un massimo di 20 alunni.

In tali classi devono essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive compe-

tenze dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale.

Le attività di cui al primo comma del presente articolo si svolgono periodicamente in sostituzione delle normali attività didattiche e fino ad un massimo di 160 ore nel corso dell'anno scolastico con particolare riguardo al tempo iniziale e finale del periodo delle lezioni, secondo un programma di iniziative di integrazione e di sostegno che dovrà essere elaborato dal collegio dei docenti sulla base di criteri generali indicati dal consiglio di istituto e delle proposte dei consigli di classe.

Esse sono attuate dai docenti delle classi nell'ambito dell'orario complessivo settimanale degli insegnamenti stabiliti per ciascuna classe.

Le attività previste dall'ultimo comma dell'articolo 3 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, devono essere coordinate con le iniziative comprese nel programma di cui al precedente quinto comma.

Il suddetto programma viene periodicamente verificato e aggiornato dal collegio dei docenti nel corso dell'anno scolastico.

I consigli di classe, nelle riunioni periodiche previste dall'ultimo comma dell'articolo 2 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, verificano l'andamento complessivo dell'attività didattica nelle classi di loro competenza e propongono gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro.

Le classi di aggiornamento e le classi differenziali previste dagli articoli 11 e 12 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sono abolite.

4. Stralcio della Legge 5 febbraio 1992, n. 104

Art. 1 - Finalità –

1. La Repubblica:

- a) garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società;
- b) previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali;
- c) persegue il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e assicura i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona handicappata;
- d) predispone interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata.

Art. 2 - Principi generali –

1. La presente legge detta i principi dell'ordinamento in materia di diritti, integrazione sociale ed assistenza della persona handicappata. Essa costituisce inoltre riforma economico-sociale della repubblica, ai sensi dell'art. 4 dello statuto speciale per il Trentino-Alto Adige, approvato con legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 5.

Art. 3 - Soggetti aventi diritto –

1. È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressi-

va, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione.

2. La persona handicappata ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva individuale residua e alla efficacia delle terapie riabilitative.

3. Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici.

4. La presente legge si applica anche agli stranieri e agli apolidi, residenti, domiciliati o aventi stabile dimora nel territorio nazionale. Le relative prestazioni sono corrisposte nei limiti ed alle condizioni previste dalla vigente legislazione o da accordi internazionali.

Art. 4 - Accertamento dell'handicap –

1. Gli accertamenti relativi alla minorazione, alle difficoltà, alla necessità dell'intervento assistenziale permanente e alla capacità complessiva individuale residua, di cui all'art. 3, sono effettuati dalle unità sanitarie locali mediante le commissioni mediche di cui all'art. 1 della legge 15 ottobre 1990, n. 295, che sono integrate da un operatore sociale e da un esperto nei casi da esaminare, in servizio presso le unità sanitarie locali.

Art. 5 - Principi generali per i diritti della persona handicappata –

1. La rimozione delle cause invalidanti, la promozione dell'autonomia e la realizzazione dell'integrazione sociale sono perseguite attraverso i seguenti obiettivi:

- a) sviluppare la ricerca scientifica, genetica, biomedica, psicopedagogica, sociale e tecnologica anche mediante programmi finalizzati concordati con istituzioni pubbliche e private, in particolare con le sedi universitarie, con il Consiglio nazionale delle ricerche (CNR), con i servizi sanitari e sociali, considerando la persona handicappata e la sua famiglia, se coinvolti, soggetti partecipi e consapevoli della ricerca;
- b) assicurare la prevenzione, la diagnosi e la terapia prenatale e precoce delle minorazioni e la ricerca sistematica delle loro cause;
- c) garantire l'intervento tempestivo dei servizi terapeutici e riabilitativi, che assicuri il recupero consentito dalle conoscenze scientifiche e dalle tecniche attualmente disponibili, il mantenimento della persona handicappata nell'ambiente familiare e sociale, la sua integrazione e partecipazione alla vita sociale;
- d) assicurare alla famiglia della persona handicappata un'informazione di carattere sanitario e sociale per facilitare la comprensione dell'evento, anche in relazione alle possibilità di recupero e di integrazione della persona handicappata nella società;
- e) assicurare nella scelta e nell'attuazione degli interventi socio-sanitari la collaborazione della famiglia, della comunità e della persona handicappata, attivandone le potenziali capacità;
- f) assicurare la prevenzione primaria e secondaria di tutte le fasi della maturazione e di sviluppo del bambino e del soggetto minore per evitare o constatare tempestivamente l'insorgenza della minorazione o per ridurre e superare i danni della minorazione sopraggiunta;
- g) attuare il decentramento territoriale dei servizi e degli interventi rivolti alla prevenzione, al sostegno e al recupero della persona handicappata, assicurando il coordinamento e l'integrazione con gli altri servizi terri-

toriali sulla base degli accordi di programma di cui all'art. 27 della legge 8 giugno 1990, n. 142;

- h) garantire alla persona handicappata e alla famiglia adeguato sostegno psicologico e psicopedagogico, servizi di aiuto personale o familiare, strumenti e sussidi tecnici, prevedendo, nei casi strettamente necessari e per il periodo indispensabile, interventi economici integrativi per il raggiungimento degli obiettivi di cui al presente articolo;
- i) promuovere, anche attraverso l'apporto di enti e di associazioni, iniziative permanenti di informazione e di partecipazione della popolazione, per la prevenzione e la cura degli handicap, la riabilitazione e l'inserimento sociale di chi ne è colpito;
- j) garantire il diritto alla scelta dei servizi ritenuti più idonei anche al di fuori della circoscrizione territoriale;
- k) promuovere il superamento di ogni forma di emarginazione e di esclusione sociale anche mediante l'attivazione dei servizi previsti dalla presente legge.

Art. 6 - Prevenzione e diagnosi precoce –

1. Gli interventi per la prevenzione e la diagnosi prenatale e precoce delle minorazioni si attuano nel quadro della programmazione sanitaria di cui agli artt. 53 e 55 della legge 23 dicembre 1978, n. 833, e successive modificazioni.

2. Le regioni, conformemente alle competenze e alle attribuzioni di cui alla legge 8 giugno 1990, n. 142, e alla legge 23 dicembre 1978, n. 833, e successive modificazioni, disciplinano entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge:

- a) l'informazione e l'educazione sanitaria della popolazione sulle cause e sulle conseguenze dell'handicap, nonché sulla prevenzione in fase preconcezionale, durante la gravidanza, il parto, il periodo neonatale e nel-

- le varie fasi di sviluppo della vita, e sui servizi che svolgono tali funzioni;
- b) l'effettuazione del parto con particolare rispetto dei ritmi e dei bisogni naturali della partoriente e del nascituro;
 - c) l'individuazione e la rimozione, negli ambienti di vita e di lavoro, dei fattori di rischio che possono determinare malformazioni congenite e patologie invalidanti;
 - d) servizi per la consulenza genetica e la diagnosi prenatale e precoce per la prevenzione delle malattie genetiche che possono essere causa di handicap fisici, psichici, sensoriali di neuromotulesioni;
 - e) il controllo periodico della gravidanza per la individuazione e la terapia di eventuali patologie complicanti la gravidanza e la prevenzione delle loro conseguenze;
 - f) l'assistenza intensiva per la gravidanza, i parti e le nascite a rischio;
 - g) nel periodo neonatale, gli accertamenti utili alla diagnosi precoce delle malformazioni e l'obbligatorietà del controllo per l'individuazione e il tempestivo trattamento dell'ipotiroidismo congenito, della fenilchetonuria e della fibrosi cistica. Le modalità dei controlli e della loro applicazione sono disciplinate con atti di indirizzo e coordinamento emanati ai sensi dell'art. 5, primo comma, della legge 23 dicembre 1978, n. 833. Con tali atti possono essere individuate altre forme di endocrinopatie e di errori congeniti del metabolismo alle quali estendere l'indagine per tutta la popolazione neonatale;
 - h) un'attività di prevenzione permanente che tuteli i bambini fin dalla nascita anche mediante il coordinamento con gli operatori degli asili nido, delle scuole materne e dell'obbligo, per accertare l'inesistenza o l'insorgenza di patologie e di cause invalidanti e con controlli sul bambino entro l'ottavo giorno, al trente-

simo giorno, entro il sesto ed il nono mese di vita e ogni due anni dal compimento del primo anno di vita. È istituito a tale fine un libretto sanitario personale, con le caratteristiche di cui all'art. 27 della legge 23 dicembre 1978, n. 833, su cui sono riportati i risultati dei suddetti controlli ed ogni altra notizia sanitaria utile a stabilire lo stato di salute del bambino;

- i) gli interventi informativi, educativi, di partecipazione e di controllo per eliminare la nocività ambientale e prevenire gli infortuni in ogni ambiente di vita e di lavoro, con particolare riferimento agli incidenti
3. Lo Stato promuove misure di profilassi atte a prevenire ogni forma di handicap, con particolare riguardo alla vaccinazione contro la rosolia.

Art. 7 - Cura e riabilitazione -

1. La cura e la riabilitazione della persona handicappata si realizzano con programmi che prevedano prestazioni sanitarie e sociali integrate tra loro, che valorizzino le abilità di ogni persona handicappata e agiscano sulla globalità della situazione di handicap, coinvolgendo la famiglia e la comunità. A questo fine il Servizio sanitario nazionale, tramite le strutture proprie o convenzionate, assicura:

- a) gli interventi per la cura e la riabilitazione precoce della persona handicappata, nonché gli specifici interventi riabilitativi e ambulatoriali, a domicilio o presso i centri socio-riabilitativi ed educativi a carattere diurno o residenziale di cui all'art. 8, comma 1, lettera l);
- b) la fornitura e la riparazione di apparecchiature, attrezzature, protesi e sussidi tecnici necessari per il trattamento delle menomazioni.

2. Le regioni assicurano la completa e corretta informazione sui servizi ed ausili presenti sul territorio, in Italia e all'estero.

Art. 11 - Soggiorno all'estero per cure –

1. Nei casi in cui vengano concesse le deroghe di cui all'art. 7 del decreto del ministro della Sanità 3 novembre 1989, pubblicato nella G.U. n. 273 del 22 novembre 1989, ove nel centro di altissima specializzazione estero non sia previsto il ricovero ospedaliero per tutta la durata degli interventi autorizzati, il soggiorno dell'assistito e del suo accompagnatore in albergo o strutture collegate con il centro è equiparato a tutti gli effetti alla degenza ospedaliera ed è rimborsabile nella misura prevista dalla deroga.
2. La commissione centrale presso il Ministero della Sanità di cui all'art. 8 del decreto del ministro della Sanità 3 novembre 1989, pubblicato nella G.U. n. 273 del 22 novembre 1989, esprime il parere sul rimborso per i soggiorni collegati agli interventi autorizzati delle regioni sulla base di criteri fissati con atto di indirizzo e coordinamento emanato ai sensi dell'art. 5, primo comma, della legge 23 dicembre 1978, n. 833, con il quale sono disciplinate anche le modalità della corresponsione di acconti alle famiglie.

Art. 12 - Diritto all'educazione e all'istruzione –

1. Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido.
2. È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie.
3. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.
4. L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né

da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap.

5. All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal ministro della P.I. Il profilo indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata.

6. Alla elaborazione del profilo dinamico-funzionale iniziale seguono, con il concorso degli operatori delle unità sanitarie locali, della scuola e delle famiglie, verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico.

7. I compiti attribuiti alle unità sanitarie locali dai commi 5 e 6 sono svolti secondo le modalità indicate con apposito atto di indirizzo e coordinamento emanato ai sensi dell'art. 5, primo comma, della legge 23 dicembre 1978, n. 833.

8. Il profilo dinamico-funzionale è aggiornato a conclusione della scuola materna, della scuola elementare e della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore.

9. Ai minori handicappati soggetti all'obbligo scolastico, temporaneamente impediti per motivi di salute a frequen-

tare la scuola, sono comunque garantite l'educazione e l'istruzione scolastica. A tal fine il provveditore agli studi, d'intesa con le unità sanitarie locali e i centri di recupero e di riabilitazione, pubblici e privati, convenzionati con i Ministeri della Sanità e del Lavoro e della previdenza sociale, provvede alla istituzione, per i minori ricoverati, di classi ordinarie quali sezioni staccate della scuola statale. A tali classi possono essere ammessi anche i minori ricoverati nei centri di degenza, che non versino in situazione di handicap e per i quali sia accertata l'impossibilità della frequenza della scuola dell'obbligo per un periodo non inferiore a trenta giorni di lezione. La frequenza di tali classi, attestata dall'autorità scolastica mediante una relazione sulle attività svolte dai docenti in servizio presso il centro di degenza, è equiparata ad ogni effetto alla frequenza delle classi alle quali i minori sono iscritti.

10. Negli ospedali, nelle cliniche e nelle divisioni pediatriche gli obiettivi di cui al presente articolo possono essere perseguiti anche mediante l'utilizzazione di personale in possesso di specifica formazione psicopedagogica che abbia una esperienza acquisita presso i nosocomi o segua un periodo di tirocinio di un anno sotto la guida di personale esperto.

Art. 13 - Integrazione scolastica -

1. L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza, fermo restando quanto previsto dalle leggi 11 maggio 1976, n. 360, e 4 agosto 1977, n. 517, e successive modificazioni, anche attraverso:

a) la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati. A tale scopo gli enti locali, gli

organi scolastici e le unità sanitarie locali, nell'ambito delle rispettive competenze, stipulano gli accordi di programma di cui all'art. 27 della legge 8 giugno 1990, n. 142. Entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, con decreto del ministro della P.I., d'intesa con i ministri degli Affari sociali e della Sanità, sono fissati gli indirizzi per la stipula degli accordi di programma. Tali accordi di programma sono finalizzati alla predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché a forme di integrazione tra attività scolastiche e attività integrative extrascolastiche. Negli accordi sono altresì previsti i requisiti che devono essere posseduti dagli enti pubblici e privati ai fini della partecipazione alle attività di collaborazione coordinate;

- b) la dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni altra forma di ausilio tecnico, ferma restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzioni con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione e adattamento di specifico materiale didattico;
- c) la programmazione da parte dell'università di interventi adeguati sia al bisogno della persona sia alla peculiarità del piano di studio individuale;
- d) l'attribuzione, con decreto del ministro dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica, da emanare entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, di incarichi professionali ad interpreti da destinare alle università, per facilitare la frequenza e l'apprendimento di studenti non udenti;

- e) la sperimentazione di cui al D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419, da realizzare nelle classi frequentate da alunni con handicap.
2. Per le finalità di cui al comma 1, gli enti locali e le unità sanitarie locali possono altresì prevedere l'adeguamento dell'organizzazione e del funzionamento degli asili nido alle esigenze dei bambini con handicap, al fine di avviarne precocemente il recupero, la socializzazione e l'integrazione, nonché l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori ed assistenti specializzati.
3. Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del D.P.R. 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni, l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati.
4. I posti di sostegno per la scuola secondaria di secondo grado sono determinati nell'ambito dell'organico del personale in servizio alla data di entrata in vigore della presente legge in modo da assicurare un rapporto almeno pari a quello previsto per gli altri gradi di istruzione e comunque entro i limiti delle disponibilità finanziarie all'uopo preordinate dall'art. 42, comma 6, lettera h).
5. Nella scuola secondaria di primo e secondo grado sono garantite attività didattiche di sostegno, con priorità per le iniziative sperimentali di cui al comma 1, lettera e), realizzate con docenti di sostegno specializzati, nelle aree disciplinari individuate sulla base del profilo dinamico-funzionale e del conseguente piano educativo individualizzato.
6. Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di inter-classe, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti.

Art. 14 - Modalità di attuazione dell'integrazione -

1. Il ministro della P.I. provvede alla formazione e all'aggiornamento del personale docente per l'acquisizione di conoscenze in materia di integrazione scolastica degli studenti handicappati, ai sensi dell'art. 26 del D.P.R. 23 agosto 1988, n. 399, nel rispetto delle modalità di coordinamento con il Ministero dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica, di cui all'art. 4 della legge 9 maggio 1989, n. 168. Il ministro della P.I. provvede altresì

- a) all'attivazione di forme sistematiche di orientamento, particolarmente qualificate per la persona handicappata, con inizio almeno dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado;
- b) all'organizzazione dell'attività educativa e didattica secondo il criterio della flessibilità nell'articolazione delle sezioni e delle classi, anche aperte, in relazione alla programmazione scolastica individualizzata;
- c) a garantire la continuità educativa fra i diversi gradi di scuola, prevedendo forme obbligatorie di consultazione tra insegnanti del ciclo inferiore e del ciclo superiore ed il massimo sviluppo dell'esperienza scolastica della persona handicappata in tutti gli ordini e gradi di scuola, consentendo il completamento della scuola dell'obbligo anche sino al compimento del diciottesimo anno di età nell'interesse dell'alunno, con deliberazione del collegio dei docenti, sentiti gli specialisti di cui all'art. 4, secondo comma, lettera l), del D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416, su proposta del consiglio di classe o di interclasse, può essere consentita una terza ripetenza in singole classi.

2. I piani di studio delle scuole di specializzazione di cui all'art. 4 della legge 19 novembre 1990, n. 341, per il conseguimento del diploma abilitante all'insegnamento nelle

scuole secondarie, comprendono, nei limiti degli stanziamenti già preordinati in base alla legislazione vigente per la definizione dei suddetti piani di studio, discipline facoltative, attinenti all'integrazione degli alunni handicappati, determinate ai sensi dell'art. 4, comma 3, della citata legge n. 341 del 1990. Nel diploma di specializzazione conseguito ai sensi del predetto art. 4 deve essere specificato se l'insegnante ha sostenuto gli esami relativi all'attività didattica di sostegno per le discipline cui il diploma stesso si riferisce, nel qual caso la specializzazione ha valore abilitante anche per l'attività didattica di sostegno.

3. La tabella del corso di laurea definita ai sensi dell'art. 3, comma 3, della citata legge n. 341 del 1990 comprende, nei limiti degli stanziamenti già preordinati in base alla legislazione vigente per la definizione delle tabelle dei corsi di laurea, insegnamenti facoltativi attinenti all'integrazione scolastica degli alunni handicappati. Il diploma di laurea per l'insegnamento nelle scuole materne ed elementari di cui all'art. 3, comma 2, della citata legge n. 341 del 1990 costituisce titolo per l'ammissione ai concorsi per l'attività didattica di sostegno solo se siano stati sostenuti gli esami relativi, individuati come obbligatori per la preparazione all'attività didattica di sostegno, nell'ambito della tabella suddetta definita ai sensi dell'art. 3, comma 3, della medesima legge n. 341 del 1990.

4. L'insegnamento delle discipline facoltative previste nei piani di studio delle scuole di specializzazione di cui al comma 2 e dei corsi di laurea di cui al comma 3 può essere impartito anche da enti o istituti specializzati all'uopo convenzionati con le università, le quali disciplinano le modalità di espletamento degli esami e i relativi controlli. I docenti relatori dei corsi di specializzazione devono essere in possesso del diploma di laurea e del diploma di specializzazione.

5. Fino alla prima applicazione dell'art. 9 della citata legge n. 341 del 1990, relativamente alle scuole di specializzazione si applicano le disposizioni di cui al D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417, e successive modificazioni, al D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970, e all'art. 65 della legge 20 maggio 1982, n. 270.

6. L'utilizzazione in posti di sostegno di docenti privi dei prescritti titoli di specializzazione è consentita unicamente qualora manchino docenti di ruolo o non di ruolo specializzati.

7. Gli accordi di programma di cui all'art. 13, comma 1, lettera a), possono prevedere lo svolgimento di corsi di aggiornamento comuni per il personale delle scuole, delle unità sanitarie locali e degli enti locali, impegnati in piani educativi e di recupero individualizzati.

Art. 15 - Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica –

1. Presso ogni ufficio scolastico provinciale è istituito un gruppo di lavoro composto da: un ispettore tecnico nominato dal provveditore agli studi, un esperto della scuola utilizzato ai sensi dell'art. 14, decimo comma, della legge 20 maggio 1982, n. 270, e successive modificazioni, due esperti designati dagli enti locali, tre esperti designati dalle associazioni delle persone handicappate maggiormente rappresentative a livello provinciale nominati dal provveditore agli studi sulla base dei criteri indicati dal ministro della P.I. entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge. Il gruppo di lavoro dura in carica tre anni.

2. Presso ogni circolo didattico ed istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado sono costituiti gruppi di studio e di lavoro composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo.

3. I gruppi di lavoro di cui al comma 1 hanno compiti di consulenza e proposta al provveditore agli studi, di consulenza alle singole scuole, di collaborazione con gli enti locali e le unità sanitarie locali per la conclusione e la verifica dell'esecuzione degli accordi di programma di cui agli artt. 13, 39 e 40, per l'impostazione e l'attuazione dei piani educativi individualizzati, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento.

4. I gruppi di lavoro predispongono annualmente una relazione da inviare al ministro della P.I. ed al presidente della giunta regionale. Il presidente della giunta regionale può avvalersi della relazione ai fini della verifica dello stato di attuazione degli accordi di programma di cui agli artt. 13, 39 e 40.

Art. 16 - Valutazione del rendimento e prove d'esame --

1. Nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline.

2. Nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali.

3. Nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado, per gli alunni handicappati sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione.

4. Gli alunni handicappati sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico o allo svolgi-

mento di esami anche universitari con l'uso degli ausili loro necessari.

5. Il trattamento individualizzato previsto dal comma 4 in favore degli alunni handicappati è consentito per il superamento degli esami universitari, previa intesa con il docente della materia e, occorrendo, con il consiglio di facoltà, sentito eventualmente il consiglio dipartimentale.

Art. 17 - Formazione professionale -

1. Le regioni, in attuazione di quanto previsto dagli artt. 3, primo comma, lettere l) e m), e 8, primo comma, lettere g) e h), della legge 21 dicembre 1978, n. 845, realizzano l'inserimento della persona handicappata negli ordinari corsi di formazione professionale dei centri pubblici e privati e garantiscono agli allievi handicappati che non siano in grado di avvalersi dei metodi di apprendimento ordinari l'acquisizione di una qualifica anche mediante attività specifiche nell'ambito delle attività del centro di formazione professionale tenendo conto dell'orientamento emerso dai piani educativi individualizzati realizzati durante l'iter scolastico. A tal fine forniscono ai centri i sussidi e le attrezzature necessarie.

2. I corsi di formazione professionale tengono conto delle diverse capacità ed esigenze della persona handicappata che, di conseguenza, è inserita in classi comuni o in corsi specifici o in corsi prelaborativi.

3. Nei centri di formazione professionale sono istituiti corsi per le persone handicappate non in grado di frequentare i corsi normali. I corsi possono essere realizzati nei centri di riabilitazione, quando vi siano svolti programmi di ergoterapia e programmi finalizzati all'addestramento professionale, ovvero possono essere realizzati dagli enti di cui all'art. 5 della citata legge n. 845 del 1978, nonché da organizzazioni di volontariato e da enti autorizzati da leggi vigenti. Le regioni, entro sei mesi dalla data di entrata in

vigore della presente legge, provvedono ad adeguare alle disposizioni di cui al presente comma i programmi pluriennali e i piani annuali di attuazione per le attività di formazione professionali di cui all'art 5 della medesima legge n. 845 del 1978.

4. Agli allievi che abbiano frequentato i corsi di cui al comma 2 è rilasciato un attestato di frequenza utile ai fini della graduatoria per il collocamento obbligatorio nel quadro economico-produttivo territoriale.

5. Fermo restando quanto previsto in favore delle persone handicappate dalla citata legge n. 845 del 1978, una quota del fondo comune di cui all'art. 8 della legge 16 maggio 1970, n. 281, è destinata ad iniziative di formazione e di avviamento al lavoro in forme sperimentali, quali tirocini, contratti di formazione, iniziative territoriali di lavoro guidato, corsi prelaborativi, sulla base di criteri e procedure fissati con decreto del ministro del Lavoro e della previdenza sociale entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge.

5. Stralcio dalla Legge 8 novembre 2000, n. 328

Articolo 1.

(Principi generali e finalità).

1. La Repubblica assicura alle persone e alle famiglie un sistema integrato di interventi e servizi sociali, promuove interventi per garantire la qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione e diritti di cittadinanza, previene, elimina o riduce le condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare, derivanti da inadeguatezza di reddito, difficoltà sociali e condizioni di non autonomia, in coerenza con gli articoli 2, 3 e 38 della Costituzione.

2. Ai sensi della presente legge, per "interventi e servizi sociali" si intendono tutte le attività previste dall'articolo 128 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112.

3. La programmazione e l'organizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali compete agli enti locali, alle regioni ed allo Stato ai sensi del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, e della presente legge, secondo i principi di sussidiarietà, cooperazione, efficacia, efficienza ed economicità, omogeneità, copertura finanziaria e patrimoniale, responsabilità ed unicità dell'amministrazione, autonomia organizzativa e regolamentare degli enti locali.

4. Gli enti locali, le regioni e lo Stato, nell'ambito delle rispettive competenze, riconoscono e agevolano il ruolo degli organismi non lucrativi di utilità sociale, degli organismi della cooperazione, delle associazioni e degli enti di promozione sociale, delle fondazioni e degli enti di patronato, delle organizzazioni di volontariato, degli enti riconosciuti delle confessioni religiose con le quali lo Stato ha stipulato patti, accordi o intese operanti nel settore nella programmazione, nella organizzazione e nella gestione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.

5. Alla gestione ed all'offerta dei servizi provvedono soggetti pubblici nonché, in qualità di soggetti attivi nella progettazione e nella realizzazione concertata degli interventi, organismi non lucrativi di utilità sociale, organismi della cooperazione, organizzazioni di volontariato, associazioni ed enti di promozione sociale, fondazioni, enti di patronato e altri soggetti privati. Il sistema integrato di interventi e servizi sociali ha tra gli scopi anche la promozione della solidarietà sociale, con la valorizzazione delle iniziative delle persone, dei nuclei familiari, delle forme di auto-aiuto e di reciprocità e della solidarietà organizzata.

6. La presente legge promuove la partecipazione attiva dei cittadini, il contributo delle organizzazioni sindacali, delle associazioni sociali e di tutela degli utenti per il raggiungimento dei fini istituzionali di cui al comma 1.

7. Le disposizioni della presente legge costituiscono principi fondamentali ai sensi dell'articolo 117 della Costituzione. Le regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono, nell'ambito delle competenze loro attribuite, ad adeguare i propri ordinamenti alle disposizioni contenute nella presente legge, secondo quanto previsto dai rispettivi statuti.

Articolo 2.

(Diritto alle prestazioni).

1. Hanno diritto di usufruire delle prestazioni e dei servizi del sistema integrato di interventi e servizi sociali i cittadini italiani e, nel rispetto degli accordi internazionali, con le modalità e nei limiti definiti dalle leggi regionali, anche i cittadini di Stati appartenenti all'Unione europea ed i loro familiari, nonché gli stranieri, individuati ai sensi dell'articolo 41 del testo unico di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286. Ai profughi, agli stranieri ed agli apolidi sono garantite le misure di prima assistenza, di cui all'articolo 129, comma 1, lettera h), del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112.

2. Il sistema integrato di interventi e servizi sociali ha carattere di universalità. I soggetti di cui all'articolo 1, comma 3, sono tenuti a realizzare il sistema di cui alla presente legge che garantisce i livelli essenziali di prestazioni, ai sensi dell'articolo 22, e a consentire l'esercizio del diritto soggettivo a beneficiare delle prestazioni economiche di cui all'articolo 24 della presente legge, nonché delle pensioni sociali di cui all'articolo 26 della legge 30 aprile 1969, n. 153, e successive modificazioni, e degli assegni erogati ai sensi dell'articolo 3, comma 6, della legge 8 agosto 1995, n. 335.

3. I soggetti in condizioni di povertà o con limitato reddito o con incapacità totale o parziale di provvedere alle proprie esigenze per inabilità di ordine fisico e psichico, con

difficoltà di inserimento nella vita sociale attiva e nel mercato del lavoro, nonché i soggetti sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria che rendono necessari interventi assistenziali, accedono prioritariamente ai servizi e alle prestazioni erogati dal sistema integrato di interventi e servizi sociali.

4. I parametri per la valutazione delle condizioni di cui al comma 3 sono definiti dai comuni, sulla base dei criteri generali stabiliti dal Piano nazionale di cui all'articolo 18.

5. Gli erogatori dei servizi e delle prestazioni sono tenuti, ai sensi dell'articolo 8, comma 3, della legge 7 agosto 1990, n.241, ad informare i destinatari degli stessi sulle diverse prestazioni di cui possono usufruire, sui requisiti per l'accesso e sulle modalità di erogazione per effettuare le scelte più appropriate.

Articolo 14.

(Progetti individuali per le persone disabili).

1. Per realizzare la piena integrazione delle persone disabili di cui all'articolo 3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro, i comuni, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, predispongono, su richiesta dell'interessato, un progetto individuale, secondo quanto stabilito al comma 2.

2. Nell'ambito delle risorse disponibili in base ai piani di cui agli articoli 18 e 19, il progetto individuale comprende, oltre alla valutazione diagnostico-funzionale, le prestazioni di cura e di riabilitazione a carico del Servizio sanitario nazionale, i servizi alla persona a cui provvede il comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale, nonché le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale. Nel progetto

individuale sono definiti le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare.

3. Con decreto del Ministro della sanità, di concerto con il Ministro per la solidarietà sociale, da emanare entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, sono definite, nel rispetto dei principi di tutela della riservatezza previsti dalla normativa vigente, le modalità per indicare nella tessera sanitaria, su richiesta dell'interessato, i dati relativi alle condizioni di non autosufficienza o di dipendenza per facilitare la persona disabile nell'accesso ai servizi ed alle prestazioni sociali.

Articolo 19.

(Piano di zona).

1. I comuni associati, negli ambiti territoriali di cui all'articolo 8, comma 3, lettera a), a tutela dei diritti della popolazione, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, provvedono, nell'ambito delle risorse disponibili, ai sensi dell'articolo 4, per gli interventi sociali e socio-sanitari, secondo le indicazioni del piano regionale di cui all'articolo 18, comma 6, a definire il piano di zona, che individua:

- a) gli obiettivi strategici e le priorità di intervento nonché gli strumenti e i mezzi per la relativa realizzazione;
- b) le modalità organizzative dei servizi, le risorse finanziarie, strutturali e professionali, i requisiti di qualità in relazione alle disposizioni regionali adottate ai sensi dell'articolo 8, comma 3, lettera h);
- c) le forme di rilevazione dei dati nell'ambito del sistema informativo di cui all'articolo 21;
- d) le modalità per garantire l'integrazione tra servizi e prestazioni;
- e) le modalità per realizzare il coordinamento con gli organi periferici delle amministrazioni statali, con parti-

- colare riferimento all'amministrazione penitenziaria e della giustizia;
- f) le modalità per la collaborazione dei servizi territoriali con i soggetti operanti nell'ambito della solidarietà sociale a livello locale e con le altre risorse della comunità;
 - g) le forme di concertazione con l'azienda unità sanitaria locale e con i soggetti di cui all'articolo 1, comma 4.
2. Il piano di zona, di norma adottato attraverso accordo di programma, ai sensi dell'articolo 27 della legge 8 giugno 1990, n. 142, e successive modificazioni, è volto a:
- a) favorire la formazione di sistemi locali di intervento fondati su servizi e prestazioni complementari e flessibili, stimolando in particolare le risorse locali di solidarietà e di auto-aiuto, nonché a responsabilizzare i cittadini nella programmazione e nella verifica dei servizi;
 - b) qualificare la spesa, attivando risorse, anche finanziarie, derivate dalle forme di concertazione di cui al comma 1, lettera g);
 - c) definire criteri di ripartizione della spesa a carico di ciascun comune, delle aziende unità sanitarie locali e degli altri soggetti firmatari dell'accordo, prevedendo anche risorse vincolate per il raggiungimento di particolari obiettivi;
 - d) prevedere iniziative di formazione e di aggiornamento degli operatori finalizzate a realizzare progetti di sviluppo dei servizi.
3. All'accordo di programma di cui al comma 2, per assicurare l'adeguato coordinamento delle risorse umane e finanziarie, partecipano i soggetti pubblici di cui al comma 1 nonché i soggetti di cui all'articolo 1, comma 4, e all'articolo 10, che attraverso l'accreditamento o specifiche forme di concertazione concorrono, anche con proprie risorse, alla realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali previsto nel piano.

Bibliografia parte prima

- A.A.V.V., *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*, voce Scuole speciali di Wiegand A., Editrice S.A.I.E., Torino, 1961.
- Giraldi G., *Storia della pedagogia*. Armando Editore, Roma, 1966.
- Canevaro A., *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, NIS, Roma, 1983.
- Burza V., *Handicappati a scuola*, Jonica Editrice, Cassano allo Jonio, 1989.
- Garbizza E., *Legislazione e handicap nella scuola. Compendio legislativo sull'integrazione scolastica degli handicappati*, Editrice Pacinotti, Mestre, 1989.
- A.A.V.V., *Enciclopedia Pedagogica*, voce Classi differenziali, di Desideri I., Editrice La Scuola, Brescia, 1989.
- Piro F., *IL DOLORE E IL PARLAMENTO. Manuale dei diritti degli handicappati.*, In. Edit. Monza, 1991.
- D'Amato M., *Aspetti dell'integrazione scolastica dell'handicappato. Apprendimento scolastico e inserimento sociale*, in Convegno Internazionale *Il punto sull'integrazione del disabile nella scuola*, AIAS, Cosenza, 1992.
- Vico G., *Handicap, diversità e scuola*, Editrice La Scuola, Brescia, 1994.
- Sagramola O., *L'inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*, Editrice La Scuola, Brescia, 1995.
- Tortello M., *Integrazione degli handicappati*, Editrice La Scuola, Brescia, 1996.
- Arduini P. (a cura di), *L'integrazione nella scuola*, Centro Provinciale di Documentazione per l'integrazione scolastica, lavorativa, sociale, Parma, 1998.

- Burza V., *Pedagogia dell' handicap e integrazione scolastica degli handicappati*, in Spadafora G. (a cura di), *Insegnare oggi. Dal docente al progettista della formazione*, Dipartimento di Scienze dell' Educazione dell' Università della Calabria, a.a. 1997-98.
- Esposito A., *La normativa sulla integrazione degli handicappati nella scuola*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2001.

PARTE SECONDA

Capitolo 2

LA FIGURA DEL DOCENTE DI SOSTEGNO

2.1 Un nuovo profilo professionale

Le innovazioni e i grandi mutamenti, nella più ampia accezione, che caratterizzano l'attuale società ed in particolare modo i sistemi formativi, pongono al mondo scolastico problematiche la cui complessità è in crescita esponenziale.

Quest'ottica di epocali cambiamenti, da considerare oggi non più come eccezioni ma piuttosto come regole, pone i docenti di fronte ad un compito difficile che impone la rivisitazione della professionalità e l'assunzione di un ruolo operoso e produttivo lontano da forme di routines su cui adagiarsi.

È certamente indispensabile considerare i numerosi cambiamenti in atto in una prospettiva di positività e quindi come opportunità di miglioramento partecipando attivamente al processo innovativo nel ruolo di protagonisti consapevoli, fugando timori, preoccupazioni e atteggiamenti di resistenza.

Non è facile diventare agenti di cambiamento e, quindi essere sempre costruttivi e positivi di fronte alle innovazioni, soprattutto quando non se ne ravvisa la necessità. "Solo il cambiamento sotto forma di miglioramento continuo garantirà la sopravvivenza e il successo dei sistemi organizzativi, anche scolastici, nel prossimo secolo".⁹ Per fronteggiare ansie e attese legate al nuovo e all'incerto un effi-

⁹ A. Hyde. *I proverbi del total quality management*, Gruppo Editoriale il Sole 24 ore, 1995, pag.47.

cace antidoto sono la ricerca ed il lavoro intellettuale di cooperazione, volto alla costruzione di nuovi significati che possano supportare la gestione del cambiamento. Edgar Morin nell'indicare i "sette saperi necessari all'educazione del futuro" suggerisce di attendere l'inatteso con reale capacità di accoglienza verso il nuovo, mettendo in discussione le nostre teorie e le nostre idee, nell'ottica di una riflessione problematica sul significato dell'insegnare oggi per preparare un futuro accettabile per i giovani. All'interno di questi nuovi, sfaccettati e multi-formi paradigmi la professionalità docente deve saper rispondere alle sfide poste dagli sviluppi sempre più accelerati e tumultuosi di processi socio-culturali, tecnologici, economici che costituiscono la trama dell'odierna iper-complessità. Attraverso una pluralità di approcci e modelli diversificati il docente riorganizza la propria professionalità per fronteggiare i nuovi bisogni educativo-formativi, evidenziati da una vasta eterogeneità di situazioni, legate a particolari forme di disagio socio-economico-culturale, a contesti familiari in cui si contrappongono varie tipologie di infanzie - da quelle abbandonate, maltrattate e vittime di abusi a quelle iperprotette e molto coccolate - a forme di handicap, a fenomeni di bullismo, di disagio e di emergenze educative, a devianze e patologie psichiche legate ai grandi rischi e alle discrasie, ma anche alle galvanizzanti opportunità del "villaggio globale".

Tali speciali esigenze formative richiedono apporti mirati da parte di professionisti della scuola che operino per far sì che, a tutti i livelli, la cultura dell'accoglienza, dell'integrazione e della valorizzazione delle differenze divenga sempre più patrimonio diffuso e irrinunciabile di una società che oggi sembra tendere verso forme di omologazione, massificazione e stereotipi.

Di integrazione se ne parla da alcuni decenni ma oggi questa tematica/problematica presenta alcuni aspetti di novità,

legati alla progettazione del processo di integrazione degli alunni in situazione di handicap e al cambiamento dei compiti e delle funzioni del docente specializzato per le attività di sostegno.

La professionalità del docente di sostegno deve essere contestualizzata all'interno dell'attuale progetto globale di Riforma del sistema di istruzione e formazione (autonomia, parità scolastica, elevamento dell'obbligo scolastico, documento del Gruppo ristretto di lavoro presieduto dall'accademico Bertagna incaricato di redigere una nuova ipotesi di Riforma degli ordinamenti scolastici modificando i contenuti della L. 30/2000 sul Riordino dei cicli scolastici, recentemente abrogata, schema di disegno di legge delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale ed altro) che, fra vecchi e nuovi indirizzi politici, contiene alcuni passaggi che si ritengono potenzialmente positivi per l'integrazione scolastica. Rilevanti infatti alcune opportunità esplicitate quali:

la valorizzazione delle differenze negli stili cognitivi e nei percorsi di apprendimento con modalità di insegnamento individualizzato e personalizzato; un quadro essenziale di conoscenze meno nozionistico e rigido con percorsi semplici ma significativi e varie possibilità flessibili di recupero e sviluppo cognitivo tramite appositi laboratori; prevenzione precoce dell'insuccesso e della dispersione scolastica; mirare al massimo sviluppo possibile delle capacità di tutti e in questa prospettiva si colloca il diritto/dovere all'istruzione/formazione con un percorso minimo di 12 anni o comunque entro i 18; maggiore attenzione al clima relazionale quale sfondo necessario per l'integrazione; realizzazione di nuove figure di insegnanti per nuove funzioni; percorsi di alternanza scuola-lavoro con rivalutazione dell'istruzione professionale, materia legislativa di esclu-

siva competenza regionale, e dell'apprendistato. Il filo rosso sotteso al tutto è rappresentato dal concetto di equità, caratteristica peculiare del sistema-scuola, intesa, nell'ottica della pedagogia di Don Milani, non come uniformità distributiva ma come differenziazione individualizzata degli interventi e dei servizi che consentano di trasformare l'handicap e la diversità in una risorsa per la qualità dell'insegnamento, delle relazioni interpersonali e dell'organizzazione della comunità scolastica.

Questo iter di trasformazione complesso, difficile ma affascinante che sta vivendo la scuola italiana ha sollecitato un processo di riflessione su come davvero la scuola possa rispondere alle tante e diversificate esigenze formative di tutti i soggetti ed in particolar modo dei disabili. Ciò è possibile soltanto rimodellando l'intero suo modo di funzionare puntando, ad esempio, verso progetti di vita e di integrazione "per ed attorno" all'alunno in situazione di handicap predisponendo contesti umani, sociali e fisici attrezzati per promuovere una cultura della autonomia; introducendo molteplici linguaggi, non solo verbali, come quelli ludico-musicali, corporei, mimico-gestuali, legati all'espressione pittorica e al teatro che consentono di ampliare gli strumenti e il circuito della comunicazione; dando ampio spazio ai laboratori per l'integrazione che soddisfano capacità di interazione sociale e produttiva facendo acquisire capacità operativo-creative; utilizzando le nuove tecnologie che favoriscono modalità d'apprendimento meccanico ma anche significativo; valorizzando le azioni di tutoraggio fra allievi utili a potenziare e sollecitare le abilità presenti in ogni soggetto con handicap.

Tutto ciò deve essere promosso, facilitato, stimolato e supervisionato dalla figura del docente "professionista riflessivo", "regista di apprendimenti integrati", progettista della formazione" colto, collaborativo e competente.

La professionalità del docente specializzato per le attività di sostegno è costituita da un sistema di competenze interagenti e correlate quali:

- le competenze disciplinari, nell'ottica epistemologica dei saperi bruneriani intesi come "strutture", ossia nuclei fondanti delle discipline, sono utili alla costruzione di saperi reticolari importanti per orientarsi nella frenetica società della conoscenza contraddistinta da elevati e continui flussi di informazioni, esposti a forti ritmi di obsolescenza, che ci inducono ad una lifelong learning ossia ad un "apprendimento per tutto l'arco della vita";
- le competenze psico-pedagogiche, importanti per comprendere la complessa personalità del soggetto in formazione e le sue diverse forme di intelligenza, come suggerisce la teoria gardneriana con lo studio delle intelligenze multiple, e le riflessioni di Goleman che sottolineano l'importanza dell'intelligenza emotiva nei percorsi di apprendimento degli alunni, focalizzano l'attenzione sul curriculum implicito, non legato prettamente ai saperi disciplinari, e sul curriculum trasversale promosso dai docenti, ossia la capacità di trasferire e utilizzare, correttamente, consapevolmente e in modo significativo, ciò che si è appreso in molteplici e diversi contesti. L'apertura a queste nuove dimensioni di apprendimento focalizza l'attenzione sugli aspetti cognitivi, metacognitivi e su tutte le variabili del processo educativo, la cui articolata e complessa trama di azioni formative di natura probabilistica è volta a promuovere negli allievi competenze integrate e sistemi di padronanze;
- le competenze metodologiche, a cui fa da sfondo una didattica per l'integrazione che non può limitarsi all'analisi pur necessaria e importante delle situazioni dei singoli alunni, individualizzando l'insegnamento

come approccio quasi esclusivo ai bisogni dell'alunno con handicap attraverso un eccesso di programmazione e di interventi, sono da considerare come risorse importanti per promuovere un processo di integrazione e devono avere come caratteristica la cooperazione (tutoring, apprendimento cooperativo, peer education....) e l'attenzione alle risorse umane per favorire integrazione e quindi allo stesso alunno con cui si lavora, ai suoi compagni di classe, ai genitori degli alunni per la definizione degli interventi, a tutti gli operatori scolastici e territoriali, alle risorse materiali ingenti e non. Ad esempio, anche la predisposizione dei banchi in classe può offrire stimoli all'integrazione o esserne di ostacolo. Una didattica finalizzata alla piena integrazione necessita di stretta collaborazione fra tutti i docenti, di un'attenta analisi e scelta degli obiettivi della classe e un avvicinamento degli obiettivi individuali a quelli di classe e viceversa strutturando un ambiente facilitante per l'integrazione;

- le competenze organizzative sono necessarie e spendibili all'interno delle classi, per realizzare modelli efficaci di integrazione nel rispetto di tempi, stili e ritmi di apprendimento dei disabili, attraverso percorsi strategici orientati su alcune priorità e ipotesi di lavoro che innescano sempre azioni collegiali puntuali e non casuali. Le competenze organizzative sono spendibili, anche, a livello dell'intera istituzione scolastica, ad esempio per coordinare i dipartimenti di didattica differenziata, per varie articolazioni del collegio dei docenti, per promuovere accordi interistituzionali, per lo svolgimento di progettualità articolate e complesse, per espletare incarichi come funzione-obiettivo, figure di sistema o di staff e altre articolazioni della professionalità docente, per forme di coordinamento del Gruppo di lavoro operativo per l'integrazione all'interno delle scuole, previsto dall'articolo 15 della

scuole, previsto dall'articolo 15 della L. 104/92, organismo importante a cui attualmente compete la gestione delle risorse personali, l'assegnazione delle ore di attività di sostegno ai singoli casi, la pianificazione dei rapporti con gli operatori extrascolastici, la formulazione di specifiche progettualità, l'assunzione di varie iniziative fra le quali la costituzione di banche dati e la produzione di documentazione ed altro;

- le competenze docimologiche non sono più legate esclusivamente alla verifica degli esiti formativi degli alunni, ma a tutti i processi e le attività dell'intero sistema scolastico, al fine di rilevare la globale produttività attraverso procedimenti di valutazione interna ed esterna alla scuola. Un apporto efficace in tal senso è stato fornito alle istituzioni scolastiche dall'Istituto nazionale di valutazione del sistema di istruzione (INVALSI ex CEDE) e tale prospettiva sistemica è stata recepita, anche, nel recente D.D.L. sui nuovi organi collegiali della scuola che prevede, fra l'altro, due distinti organismi uno di valutazione degli alunni (ex consiglio d'interclasse) e un apposito nucleo di valutazione d'istituto che dovrebbe monitorare il funzionamento dell'istituzione e della qualità complessiva del servizio scolastico. Nel ddl di delega al Governo sulla Riforma della scuola e nel documento Bertagna si evince che la valutazione annuale degli alunni avrà un carattere prevalentemente formativo quasi un feedback per la progressione della programmazione, prospettiva decisamente molto positiva per gli alunni con handicap, mentre a quella periodica, corrispondente alle diverse fasi in cui saranno scandite la scuola primaria (ex scuola elementare 1+2+2) e quella secondaria di 1° grado (ex scuola media 1+2) si riserverà, pare, un vero e proprio carattere sanzionante per fermare gli alunni che non hanno raggiunto gli obiettivi prefissati.

Importanti, inoltre, le competenze relazionali e di ricerca, che sono particolarmente significative nell'ambito della professionalità del docente di sostegno. L'approccio euristico caratterizza tutte le "help profession" ossia tutte le professioni in cui sia presente una relazione d'aiuto perché la ricerca è necessaria a innovare il bagaglio formativo posseduto da ogni docente. Le modalità di ricerca sono di tipo quantitativo (macro ricerca) e qualitativo (micro ricerca) relativo allo "studio di caso" e al paradigma della ricerca-azione che rappresenta uno dei focus delle attività di formazione dell'insegnante di sostegno impegnato in percorsi di interazione sinergica fra teoria e prassi volte a strutturare ed attrezzare al meglio professionalità dalle grandi aspettative ma anche esposte al burn-out. Quest'ultima espressione indica stati di demotivazione e di stress emotivo e mentale con conseguente scadimento dell'impegno e del coinvolgimento professionale che inducono i docenti ad atteggiamenti di passività di indifferenza e insoddisfazione. I motivi di crisi sono da individuare perlopiù in quel senso di impotenza e inadeguatezza nella gestione di alcune situazioni che fanno vacillare le motivazioni ideali e alcune volte utopiche della importante scelta professionale, che deve sempre essere permeata da un forte senso di realismo utile a ricercare risposte adeguate alle singole situazioni, a superare conflittualità interiori e difficoltà di rapporto con gli alunni e con le altre componenti scolastiche e sociali.

La prospettiva dialogica è sicuramente fondamentale, l'apertura verso forme di cooperazione, collaborazione, co-gestione e confronto fa superare definitivamente quell'isolamento vissuto troppo a lungo non soltanto dagli alunni in situazione di handicap ma anche dai docenti di sostegno. La dimensione della collegialità va realizzata con coerenza e sistematicità lungo tutto l'iter scolastico dell'alunno, dalla diagnosi d'ingresso alla valutazione fi-

nale sul livello di maturazione complessivamente raggiunto (definito oggi portfolio delle competenze).

Le competenze relazionali del docente di sostegno vanno al di là del ridotto ambito della classe, in cui è presente l'alunno con handicap, fermo restando che la conoscenza della problematica relativa al soggetto disabile e la complessità delle iniziative da attivare per promuoverne lo sviluppo e l'integrazione non sono di competenza unica dell'insegnante di sostegno, a cui si è delegato per molto tempo il compito dei rapporti con gli alunni in difficoltà, ma dell'intera comunità scolastica. Il docente specializzato esplica la propria attività non esclusivamente con l'alunno con handicap, ma con tutto il gruppo classe al fine di favorirne la piena integrazione. La contitolarità delle classi o sezioni sancita dalla legge 148/90 tra docenti di sostegno e curricolari e la valorizzazione, nella recente normativa, della figura del docente specializzato, quale operatore in possesso di elevate competenze, suggerisce una nuova funzione orientativa nei confronti degli altri colleghi per favorire l'individuazione di eventuali problemi nel gruppo, la definizione di ipotesi valide sul piano organizzativo-didattico e il miglioramento delle relazioni interne ed esterne alla scuola. L'insegnante di sostegno svolgerà attività di counselling ossia di consulenza ai colleghi, costituendo insieme un gruppo unitario, espressione di una più ampia gamma di modelli di proiezione/identificazione a disposizione dell'alunno.

È necessario che tutti i docenti consolidino nella scuola la cultura del lavorare insieme e l'avvertano come esigenza funzionale imprescindibile coniugando i momenti dell'individualità con quelli dell'azione collegialmente coordinata. L'insegnante che si ostina a chiudersi nell'individualismo non può essere un bravo docente nella scuola delle autonomie e dell'impresa collettiva finalizzata al successo scolastico. La collegialità come prassi di lavo-

ro, implica disponibilità, condivisione, confronto, comunicazione, collaborazione, convivenza empatica, capacità riflessiva e autovalutativa, coinvolgimento evitando ogni forma di separazione dell'intervento di integrazione all'interno del progetto scolastico complessivo creando condizioni strutturali di agio capaci di favorire atteggiamenti e comportamenti positivi. La dimensione istituzionale con la sua cultura e struttura organizzativa e i suoi indirizzi è determinante, a volte, per rimotivare professionalmente i docenti creando le premesse indispensabili per l'innescare e lo sviluppo di relazioni positive per avviare una prassi di scelte progettuali circostanziate caratterizzate da quei requisiti di affidabilità, verificabilità, responsabilità dei ruoli che sono alla base della qualità del servizio scolastico.

L'integrazione è un processo complesso che richiede ai docenti un nuovo habitus professionale permeato dalla volontà di rimettersi in discussione, investendo energie e risorse personali, valorizzando e rivisitando il bagaglio di competenze professionali.

Il docente specializzato per le attività di sostegno è anche un attento osservatore dei fattori che sottendono il processo di insegnamento-apprendimento, un pensatore creativo, un innovatore, un promotore di iniziative, un mediatore di processi comunicativi, un coordinatore di attività che concorre a promuovere "l'integrazione totale" non trascurando i reali bisogni di crescita e di personale realizzazione di tutti i soggetti diversamente abili.

Nel Libro Verde Europeo di Lisbona del 2000 i Ministri dell'Educazione dei Paesi dell'Unione, tratteggiando il nuovo profilo del docente, hanno delineato una professionalità che assume interessanti linee prospettiche. Il docente, infatti, è considerato testimone culturale e sociale e non soltanto "tecnico", le cui competenze richieste sono assolutamente generative di nuove e più complesse padronan-

ze. Riconoscere l'importanza di tali considerazioni comporta l'implementazione di dispositivi formativi che garantiscano e favoriscano una formazione che sia "situata" e nel contempo aperta agli orizzonti del possibile e della pluralità e disponibile alla ricerca del cambiamento incrementale.

2.2. L'operatore di rete

Il processo di educazione e istruzione non si svolge unicamente nella scuola, ma si avvale delle diverse opportunità formative extrascolastiche in cui il soggetto vive e cresce.

Risalgono a Dewey le prime teorizzazioni di ampio respiro relative alla necessità di un rapporto osmotico tra scuola ed extrascuola, tra educazione e ambiente, tra pensiero riflessivo ed esperienza.

Si è ampiamente superato il concetto di autoreferenzialità della scuola, come agenzia segregante, inglobante, autosufficiente, dallo stile isolante, improduttivo e individualistico. La prospettiva odierna valorizza l'idea di policentrismo formativo che non comporta una perdita della centralità della scuola, ma esprime un'opzione a favore di un'attività educativa che valorizzi l'istituzione scolastica aprendola a una pluralità di agenzie con le quali co-costruire insieme, nel rispetto delle competenze, delle peculiarità e specificità di ognuno, un globale progetto di formazione.

Questo aspetto partecipativo cosiddetto di partnership fra scuola e contesto extrascolastico è valorizzato in importanti Documenti della Commissione Europea, fra i quali il Libro bianco di Delors.

Le sinergie interistituzionali fra scuole, enti locali, varie forme di associazionismo laico e religioso, agenzie culturali, organismi scolastici territoriali e, in special modo per il settore dell'handicap, operatori sanitari e figure speciali-

stiche, Osservatorio permanente per l'integrazione scolastica (istituito presso il Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca con D.M. 30/6/97 con compiti consultivi e propositivi in materia di monitoraggio dei processi di integrazione scolastica, accordi interistituzionali, piena attuazione del diritto di formazione dei soggetti con handicap, sperimentazione e innovazione metodologico-didattica e disciplinare e iniziative legislative), Centri territoriali di documentazione, risorse e servizi per l'handicap (strumento operativo a sostegno delle istituzioni scolastiche) sono finalizzati a sostenere l'integrazione di tutti gli alunni in situazione di handicap nelle sezioni e nelle classi ordinarie delle scuole di ogni ordine e grado dell'area di riferimento. Essi contribuiscono a dare risposte concrete anche ad esigenze particolari quali ad esempio situazioni di handicap particolarmente gravi. Tali Centri, i cui progetti per l'istituzione devono essere promossi da più scuole interessate, realizzano attività di: documentazione, promozione, informazione, diffusione, consulenza, studio e formazione nell'area dell'integrazione scolastica; favoriscono lo scambio di significative esperienze e l'integrazione di specifiche competenze; facilitano l'utilizzo e lo scambio fra scuole di materiali e sussidi procedendo all'acquisizione anche in forme consortili di attrezzature e sussidi. Il Centro deve prevedere, con opportuna gradualità, di poter costruire e aggiornare una mappa delle risorse presenti sul territorio, di attivare e gestire banche dati territoriali, di saper mettere in relazione i bisogni con le risorse e di promuovere eventuali attività di ricerca anche in collaborazione con università IRRE ed altri istituti. I Centri possono essere intesi anche come sedi di promozione di iniziative di formazione permanente per operatori di diverse istituzioni (L. 104/92, art.14, comma 7). La produzione di materiale bibliografico o di altro genere per documentare esperienze realizzate nelle singole

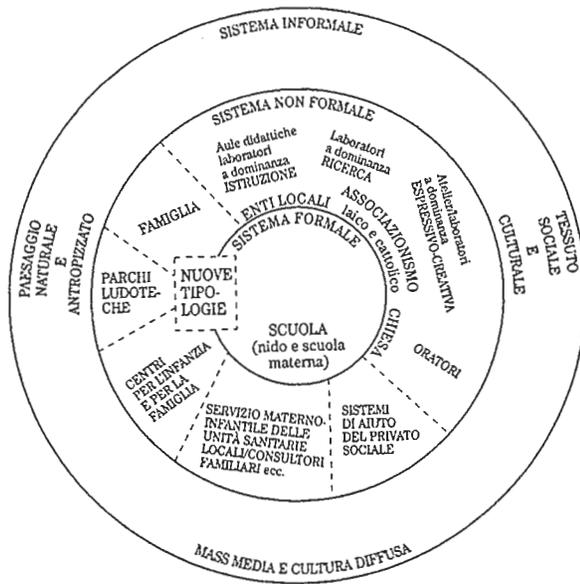
scuole può avvalersi anche delle risorse finanziarie annualmente a disposizione del G.L.I.P. (art.15, L.104/92) per finalità analoghe.

Questa rete di cooperazione diventa fondamentale per promuovere un efficace processo di integrazione che parrebbe facilitato da una copiosa normativa sul decentramento amministrativo che delega alcuni compiti e funzioni alle Regioni, trasferendo alcuni poteri e compiti a Province e Comuni, come ad esempio l'organizzazione del servizio di istruzione per gli alunni con handicap (D.L. 112 del 31/3/98).

Il lavorare in rete, che siano reti di docenti esperti per la messa in comune di risorse professionali oppure di scuole chiamate a realizzare progetti concordati o di Istituti scolastici ed Enti impegnati a coordinare l'erogazione dei servizi integrabili con il sistema di istruzione/educazione e quant'altro, costituisce uno strumento per ottimizzare le risorse ed è diventata l'espressione chiave nella scuola delle autonomie.

Il modello di organizzazione reticolare, emblema della cultura e della condizione dell'uomo contemporaneo, costituisce uno sfondo indispensabile per l'integrazione al fine di promuovere il passaggio "dal sostegno ai sostegni" rinvenibili non solo nella preziosa specializzazione delle figure professionali, ma in molte risorse interne ed esterne alla scuola.

Il docente di sostegno svolge un ruolo chiave all'interno di un articolato scenario sistemico in cui collaborazione e cogestione costituiscono il paradigma fondamentale di un efficace processo di integrazione dei soggetti disabili nell'ottica di un ecosistema formativo (educazione formale) – famiglia – luoghi/opportunità culturali servizi sociali (educazione non formale) - mass-media e cultura diffusa (educazione informale) come nello schema riportato nella pagina seguente.



La famiglia svolge un ruolo centrale nel percorso di evoluzione positiva della personalità del soggetto in situazione di handicap, le figure parentali possono sostenere e incentivare il processo di integrazione scolastica, collaborando attivamente con gli insegnanti e l'istituzione formativa nel suo insieme. Gli studi pedagogici, psicologici e sociologici hanno profuso argomentazioni innumerevoli a sostegno del fatto che la famiglia rappresenta un ambiente importante per un equilibrato sviluppo di un soggetto capace di inserirsi al meglio nella vita. L'integrazione nella scuola costituisce il primo passo necessario per promuovere e favorire l'integrazione sociale. I genitori rappresentano una preziosa risorsa educativa a cui il corpo docente può attingere per il fatto che sono portatori della migliore conoscenza ed esperienza verso il/la loro figlio/a e impe-

gnano, a volte, nel progetto formativo che lo/la riguarda un grande investimento emotivo. A volte, però, uno dei problemi più ricorrenti è rappresentato dalla difficoltà di trovare un'intesa armonica e sinergica tra famiglia e scuola per la realizzazione di un comune progetto educativo. Se questa partnership è positiva, operatori e genitori dei soggetti con handicap, considerati come risorsa, lavorano produttivamente realizzando risultati soddisfacenti. Purtroppo, a volte, famiglia e scuola mancano di un dialogo costruttivo incontrando rilevanti difficoltà nell'interagire anche per la carenza di strumenti operativi tali da consentire efficaci azioni di cooperazione e superare eventuali divergenze. Dunque occorre da una parte consolidare gli elementi professionali centrati sulla competenza relazionale dei docenti, in particolar modo di quelli di sostegno, e potenziare le loro conoscenze in ordine alle dinamiche psicologiche e sociali dei loro allievi; dall'altra occorre alfabetizzare i genitori sulle problematiche educative (un suggerimento potrebbero essere la realizzazione delle cosiddette attività di sportello di consulenza e informazione o specifici corsi di formazione genitori entrambi curati dall'insegnante specializzato per le attività di sostegno), fornire loro una più corretta conoscenza delle dinamiche emotive, affettive, relazionali e cognitive che caratterizzano le fasi di crescita dei loro figli. Rendere i genitori consapevoli dell'operato di stimolazione educativa, che quotidianamente la scuola insieme ad altre agenzie intenzionalmente formative compie, agevola il passaggio dalla cultura ostativa dell'indifferenza o del sospetto a quella del Contratto formativo, come sostiene Corradini. Attorno al figlio/a/alunno-a disabile è necessario che la scuola disegni una rete di collaborazioni che dà alla famiglia un ruolo importante all'interno dell'ecosistema formativo di istituzioni ed enti consapevoli dei loro compiti specifici, dove sia possibile attuare continuità esperienziale e solidarietà

tra i diversi ambienti di vita e di formazione del soggetto. Significherebbe evitare quelli che Dewey definiva gli “sperperi dell’educazione”, ovvero la frammentazione degli interventi ed il loro conseguente isolamento, responsabili di disperdere preziose energie, soprattutto laddove ce n’è maggiore bisogno e dove più forte è l’esigenza di una sinergia di contributi. Gli insegnanti di sostegno sanno bene che l’esperienza di scolarizzazione del bambino disabile determina nei genitori una serie di aspettative, di attese, speranze, delusioni e frustrazioni superabili soltanto nell’ottica di una collaborazione costante mediata da operatori specialisti.

In questa scuola come sistema aperto, organizzata come servizio educativo e culturale sul territorio, il docente di sostegno, ponendosi in una prospettiva di lavoro collaborativo che sostenga, solleciti e apprezzi “i partners tecnici e comuni” presenti nelle varie situazioni formative, deve favorire una metodologia di rete utile a valorizzare strategie volte a sostenere processi di integrazione e a innovare i concetti e le pratiche di una progettazione che deve essere sempre più partecipativa.

La logica del partenariato è sostenuta dal processo di rinnovamento avviato nel sistema scolastico, come parte della Pubblica Amministrazione, dagli inizi degli anni 90. Le varie novità istituzionali hanno conferito, fra l’altro, alle singole istituzioni scolastiche l’inedito esercizio dell’autonomia negoziale che dà alle scuole una reale capacità di confronto, interazione, negoziazione con gli enti locali, le istituzioni, le organizzazioni sociali e le associazioni operanti nell’ambito territoriale co-progettando insieme interventi di educazione, formazione, istruzione miranti allo sviluppo della persona. Questa concertazione territoriale, nel valorizzare i contesti e le comunità, pone le scuole in un circuito di confronto/ individuazione di prassi

eccellenti (benchmarking), scambio, arricchimento con le realtà di riferimento.

Tra i negozi giuridici più importanti per le attività delle scuole e in particolar modo per la qualità dell'integrazione scolastica figurano i seguenti:

Accordi di programma (accordi di rete, patto territoriale, intesa istituzionale di programma, quadro, contratto di programma, programmazione negoziata

Consorzi (tra scuole, tra scuole ed enti pubblici e/o privati)

Convenzioni

Contratti per prestazioni d'opera

Intese

Associazioni temporanee

L'Accordo di programma, strumento mutuato dalla legge n. 142/90, art. 27, è uno dei punti salienti della Legge quadro, di grande portata innovativa, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con handicap (L.104/92).

L'art. 13 della citata legge esplicita, in modo cogente, il concetto di "programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari... e con altra attività sul territorio". Tale normativa è stata, a mio avviso, in gran parte disattesa perché nell'articolato ha la prevalenza il verbo "potere" sul verbo "dovere" cioè manca la sanzionabilità per le eventuali inadempienze e la perentorietà tutto pare affidato alla disponibilità degli enti locali che in molte realtà hanno dimostrato una completa indisponibilità. La verifica parlamentare della L. 104/92 e la normativa seguente in particolar modo la L. 328/2000 puntano a rilanciare l'universo scolastico dell'handicap in un nuovo contesto d'integrazione.

Si ritiene importante evidenziare che nella recente Conferenza nazionale sull'integrazione scolastica si è fatto il punto sull'handicap a quasi un quarto di secolo dall'avvio delle prime esperienze e, soprattutto alla luce dei cambia-

menti avvenuti con la legge 449 del 97, con la quale sono stati apportati rilevanti cambiamenti fra i quali le modalità di assegnazione dei docenti specializzati, (1 docente su 138 alunni complessivamente frequentanti gli istituti scolastici della provincia ed altro), ed inoltre sull'intera situazione scolastica a quasi un decennio di approvazione della L. 104/92. In questa occasione di bilancio si è ribadito che l'integrazione scolastica del soggetto disabile si deve assumere come prospettiva complessiva che riguarda l'intero contesto sociale con l'elaborazione di un modello globale di intervento che coinvolga tutte le istituzioni senza nulla togliere al ruolo pionieristico svolto dalla scuola.

Altre importanti disposizioni per l'esercizio negoziale in materia di accordi di programma sono date dal D.P.R. 112/988 sul decentramento amministrativo e il D.P.R. 275/99 relativo al Regolamento sull'Autonomia, che disciplinando formalmente il potere negoziale delle scuole, costituisce una opportunità preziosa per l'organizzazione scolastica che le consente di sperimentare nuove modalità di:

- programmazione, perché essa si presenta come una risorsa in grado di collaborare con le autonomie locali per la definizione e la gestione dei servizi da offrire alla committenza;
- sistema, perché opera in rete con altre scuole o enti offrendo al territorio l'accesso ad una gamma di servizi orientati alla customer satisfaction;
- mercato, perché orienta le proprie risorse e capacità a rispondere alla domanda locale di formazione o di altri servizi complementari;
- impresa, attivando le modalità di acquisto o di fornitura più funzionali ad una gestione efficace costi-benefici.

Il testo del Regolamento sull'autonomia definisce inoltre gli oggetti dell'accordo di rete, che possono essere :

- attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, di amministrazione e contabilità, di acquisto di beni e servizi, di organizzazione;
- scambio temporaneo di docenti;
- istituzione di laboratori per la ricerca didattica e la sperimentazione, la documentazione, la formazione in servizio, l'orientamento scolastico e professionale;
- stipulazione di convenzioni con università, enti, associazioni o agenzie del territorio;
- percorsi integrati per l'istruzione e la formazione professionale.

Quanto esplicitato prefigura uno scenario in cui lavorare in rete assume **significative** valenze e molteplici prospettive di **sviluppo in cui** emerge anche il bisogno di rivedere la struttura **organizzativa** e/o rafforzare i legami con gli altri soggetti del sistema che, per quanto diversificati, possono essere ricondotti a: soggetti istituzionali (le scuole, il MIUR, l'USP); enti di ricerca (IRRE, università, associazioni professionali); enti locali; enti privati e del no-profit (fondazioni, associazioni).

L'insegnante di sostegno opera in questa nuova prospettiva per il **raggiungimento** di finalità condivise per una gestione **avanzata** dell'integrazione scolastica.

È evidente che **occorrerebbe**, a favore del processo di sviluppo **globale degli alunni**, in particolar modo disabili, **promuovere il senso** della cooperazione, di un approccio aperto, **flessibile e ben sincronizzato** ove accogliere le reciproche **ricchezze** ed i reciproci limiti e finalizzarli alla stessa meta.

Negli **atti della** recente Conferenza Nazionale sull'handicap **si afferma** che il mondo dell'handicap è una realtà **disomogenea** e che è necessaria una partecipazione efficace delle **comunità** alla politica di sostegno che deve

evitare ogni forma di rigidità che è fortemente improduttiva nel processo di integrazione dei disabili.

L'integrazione degli alunni in situazione di handicap è gestita da ciascun componente del gruppo docente, di cui l'insegnante di sostegno fa parte, con il supporto dell'intera comunità scolastica e delle istituzioni territoriali.

In questo senso la continuità fra curriculum scolastico ed extrascolastico costituisce una rete in cui il suo sviluppo sincronico si integra con quello diacronico.

L'insegnante di sostegno, operatore di rete e figura specializzata e in quanto tale di riferimento per la comunità scolastica e territoriale, al fine di espletare la sua professionalità in modo ottimale dovrebbe assumere quella che in psicologia viene definita "mentalità duale" intesa come capacità di ragionare con una "doppia polarità" come sostiene Montuschi: da una parte è, infatti, la capacità di pensare "in proprio", in modo originale e spontaneo, dall'altra è la capacità di tenere presente il punto di vista del proprio interlocutore, scolastico o extrascolastico, senza avvertire la divergenza tra i due elementi come un ostacolo insuperabile per un'efficace attività comune.

2.3. La formazione

Le articolate e progressive dinamiche di mutamento impongono ai docenti nuovi assetti di formazione, considerati come leve strategiche per un produttivo cambiamento nel paradigma innovativo della lifelong learning, ossia di un apprendimento per tutto l'arco della vita, necessario a comprendere un quadro di repentini cambiamenti e quindi le complesse problematiche educative del nostro tempo innovando i sistemi di insegnamento.

La formazione iniziale universitaria di tutti i docenti dopo lunghe e dibattute attese normative, che trasparivano anche nei Decreti Delegati del 74 (n. 417), è stata definiti-

vamente sancita dalla L. 341/90, relativa alla Riforma degli ordinamenti didattici universitari, che ha previsto per gli insegnanti della scuola elementare e materna uno specifico Corso di laurea in Scienze della formazione primaria (D.P.R. 471/96 Regolamento concernente l'ordinamento didattico di tale Corso di laurea) di durata quadriennale, articolato in un biennio comune per insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia e un biennio di indirizzo. La laurea si consegue con un totale di 240 crediti formativi (comprensivi dello studio personale e delle attività di laboratorio e tirocinio previste nel corso di laurea) che si acquisiscono superando i vari moduli e quindi gli insegnamenti specifici che compongono le seguenti aree:

Area pedagogica (comprensiva di vari moduli fra i quali Pedagogia generale, Storia della pedagogia ed altri)

Area psicologica (comprensiva di vari moduli fra i quali Psicologia generale, Psicologia dello sviluppo ed altri)

Area fisico-matematica (comprensiva del modulo di Matematica, Fondamenti della fisica ed altri)

Area delle scienze naturali igieniche e ambientali (comprensiva del modulo di Conservazione della natura e sue risorse ed altri)

Area linguistico-letteraria (comprensiva del modulo di Lingua italiana ed altri)

Area socio-antropologica (comprensiva del modulo di sociologia generale ed altri)

Area metodologico-didattica (comprensiva del modulo di Didattica generale ed altri)

Area motorio-estetico espressiva (comprensiva di vari moduli tra i quali Teoria e metodologia del movimento umano ed altri)

Area dell'integrazione scolastica (comprensiva di vari moduli tra i quali Pedagogia speciale ed altri)

Area storico-geografico-antropologica (comprensiva di vari moduli tra i quali Didattica della storia ed altri)

Area lingue moderne (comprensiva di vari moduli tra i quali Lingua straniera ed altri).

Il tutto è completato dalle attività di tirocinio, gestite da supervisori ossia docenti della scuola di base, reclutati tramite concorso per titoli ed esami, bandito dalle università, e di laboratorio che realizzano un'interazione circolare tra teoria prassi e viceversa e ricerca/azione costruendo una cerniera operativa fra mondo accademico e scuola militante, lavorando insieme in modo che le diverse competenze possano interagire

Queste le indicazioni generali sul Corso di laurea in Scienze della formazione primaria che ogni università, dotata di una propria autonomia, esplicita tramite un proprio ordinamento didattico sempre nel rispetto dei Criteri generali ministeriali. Insieme a questo Corso di laurea cosiddetto per "maestri" è stata istituita, con la normativa sopra citata, la Scuola di specializzazione per l'istruzione secondaria (S.S.I.S), la cui organizzazione interna prevede anche le attività di tirocinio e laboratorio espletate da docenti della scuola secondaria. Alla S.S.I.S. si accede dopo aver conseguito una laurea e tale scuola di specializzazione abilita all'insegnamento in specifiche classi di concorso (il cui punteggio nella recente normativa ministeriale è stato ampiamente valorizzato), quindi spendibili nelle varie tipologie di scuola.

Per ottenere il titolo di specializzazione per il sostegno, che dovrebbe essere reso obbligatorio per tutti, i docenti di scuola elementare, materna e secondaria, secondo quanto stabilito dal D.M del 26 maggio 1998 sono previste specifiche attività didattiche aggiuntive, per almeno 400 ore, at-

tinenti l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, al fine di acquisire specifici contenuti formativi. Chi ha già conseguito la laurea in Scienze della formazione primaria può integrare il percorso formativo, ai fini indicati, con uno o due semestri aggiuntivi. Tutto ciò rende possibile la programmazione e la realizzazione di percorsi formativi flessibili e mirati individuati in rapporto ad obiettivi scientifici e professionali precisi.

L'ipotesi di Riforma scolastica promossa dal Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca Moratti - che ha visto all'opera il GRL, ossia il Gruppo ristretto di lavoro presieduto dall'accademico Bertagna e la convocazione degli Stati generali dell'istruzione, ossia rappresentanti degli studenti, dei genitori, della società civile e del mondo della scuola, in un clima che doveva essere di democrazia partecipata - configura un nuovo percorso di formazione iniziale per tutti docenti, senza alcuna distinzione, differenziazione e gerarchia di ruoli. La nuova articolazione propone una laurea specialistica quinquennale (300 crediti formativi) abilitante all'insegnamento in uno specifico grado scolastico a cui segue un biennio (pari a 60/90 crediti formativi) di "praticantato" all'interno delle scuole supervisionato dai componenti di una apposita struttura di ateneo per la formazione degli insegnanti come recita l'articolo 5 del D.D.L. delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.

Al termine di questa ipotesi ministeriale di iter formativo, previa valutazione delle competenze dimostrate nella diretta situazione professionale, si decreta la conferma in ruolo del laureato specialista in insegnamento che dovrebbe essere certo di concludere il suo percorso con l'inserimento definitivo nel mondo della scuola.

Attualmente, però, la formazione iniziale dell'insegnante di sostegno si svolge ancora nei Corsi biennali di specializzazione la cui attivazione è curata dalle Università, ai sensi delle disposizioni contenute nel D.I. n. 460/98, nella fase di transizione della formazione universitaria degli aspiranti docenti.

Il progetto pedagogico, sotteso ai nuovi Programmi dei Corsi di specializzazione per le attività di sostegno (D.M. 27/6/95), è di ampia valenza formativa e comprende le seguenti aree disciplinari:

Area 1 "Il quadro": legislazione, sociologia e pedagogia

Area 2 "Il soggetto": psicologia e biologia

Area 3 "Il metodo": problemi di metodologia

Area 4 "I linguaggi": comunicazione non verbale, lingua, logica e matematica

Area 5 "La professionalità": rielaborazione dell'esperienza personale e organizzazione delle competenze professionali.

L'O.M. 72/96 sancisce che la responsabilità didattica e organizzativa del Corso è attribuita al Direttore e che le varie aree sono affidate a 5 docenti responsabili di area che possono insegnare una parte delle discipline raggruppate nella propria area ai quali compete prioritariamente il lavoro di armonizzazione dei diversi contributi di insegnamento affidati ad esperti professionali.

Oggi si parla di processo continuo di professionalizzazione che vede nell'insegnante uno strategico operatore culturale e sociale a cui necessita non soltanto un'ottima strutturazione della professionalità di base ma, nell'ottica di una prospettiva dinamica ed evolutiva dell'integrazione, è indispensabile progettare una formazione in servizio. Quest'ultima si ritiene attualmente inadeguata, nonostante

i tentativi avviati di costruire nuovi modelli di formazione, che superino le forme di aggiornamento scarsamente produttive e senza alcuna ricaduta operativa, e perciò incapaci di costruire un patrimonio tecnico e professionale.

I progetti formativi e di aggiornamento devono misurarsi con la necessità di migliorare il sistema e il tutto deve potersi basare su alcuni punti fermi quali:

- la qualità dell'integrazione dipende dalla reale interazione degli operatori scolastici e di quelli socio-sanitari, dalle capacità di integrare fra loro, nel progetto scolastico, risposte differenziate;
- la necessità di avere risorse sicure deve indurre ad avere una capacità di analisi dei bisogni in previsione e in proiezione;
- deve essere molto chiaro il quadro nazionale in cui ci si muove, per poter avviare un cambiamento a livello locale perché non rischi di diventare localistico;
- la messa a punto di una logica formativa con i caratteri della formazione permanente al cui interno possono esservi eventuali aggiornamenti specifici il tutto consolidato dalla pratica della documentazione.

Si possono, quindi, attuare diversi momenti formativi attraverso forme seminariali, partecipazione ad un atelier formativo con produzione di documentazione consultabile ed ampiamente socializzabile, gruppi di lavoro, workshop, stage di formazione, e quant'altro possa arricchire il bagaglio formativo dei docenti ed avere una spendibilità operativa.

Si potrebbe ipotizzare la progettazione di un possibile laboratorio di formazione in servizio a carattere territoriale in cui si coniughino "idee e azioni" connesse alla professione docente, costruendo un impianto formativo più attento alle nuove esigenze della professionalità. Questi laboratori potrebbero diventare centri di servizio interattivo

collegati in rete sul territorio e direttamente interconnessi con le sedi universitarie ed altri enti di ricerca e quindi con la possibilità di trovare il supporto e l'aiuto di esperti, ricercatori ed esperti nel campo della formazione docente.

Nell'ottica di modificare la tradizione dei corsi di formazione in servizio per i docenti neo-assunti, spesso ridondanti di rituali logori di presenza passiva, il Ministero ha promosso un modello e-learning, ossia un percorso formativo che prevede un intreccio fra attività in presenza e attività individuali on-line. Una sfida per tutti a misurarsi con la complessità del presente sfruttando le nuove tecnologie per insegnare a chi insegna come sperimentare un uso interattivo delle risorse presenti in rete. Durante le attività in presenza i tutor, docenti individuati in sede collegiale nelle varie istituzioni scolastiche con il compito di seguire i neo-assunti, svolgono funzione di informazione, supporto e consulenza. Durante le attività on line ogni docente, collegandosi con l'INDIRE (Istituto nazionale di ricerca educativa) con una password, sceglierà un percorso all'interno di 4 tematiche trasversali (autovalutazione professionale e valutazione, dimensione relazionale e gestione dei rapporti, centralità dello studente, riforme e processi di innovazione e valutazione) eseguirà le esercitazioni che gli verranno proposte, produrrà materiali che in seguito trasmetterà al sito.

La formazione in servizio è utile, anche, per far fronte a specifiche esigenze e richieste educative in special modo in presenza di handicap gravi.

Questa è la finalità sottesa al progetto dei Corsi di alta qualificazione destinati ai docenti di sostegno, con rapporto a tempo indeterminato, mirati all'acquisizione di tecniche di comunicazione per non udenti e non vedenti, ovvero di particolari strategie e tecniche pedagogico-didattiche mirate in particolare all'integrazione degli alunni in situazione di handicap mentale.

È importante, quindi, investire sulla formazione e questo sembra essere l'orizzonte di senso delle politiche educative di tutti i paesi membri dell'U.E.

Un recente studio sulla scuola del terzo millennio pubblicato dall'Ocse individua la formazione continua, lifelong learning, come fulcro delle riforme e come strategia necessaria per l'acquisizione delle competenze reclamate dalla società della conoscenza. La formazione nella sua più ampia accezione è da considerarsi, come afferma Delors, un "catalizzatore di una società in fase di mutamento".²

² J. Delors, *Libro bianco Bruxelles 1993*-in A. Augenti, *Europa chiama scuola*, Editrice Sermitel, 1998, pag.119.

Capitolo 3

APPROCCI METODOLOGICO-DIDATTICI

3.1 Le strategie

Per definire le proposte di interventi, anche individualizzati, idonei a favorire la valorizzazione delle potenzialità di ognuno e a soddisfare i bisogni evidenziati, è indispensabile la conoscenza dell'alunno/a con handicap che può effettuarsi non solo in situazione, ossia nell'aula-laboratorio, ma anche prima dell'inizio delle lezioni tramite la documentazione, in possesso o pervenuta alla scuola, o di altre iniziative riguardanti il quadro delle attività a sostegno della continuità educativa e/o dell'accoglienza utili a promuovere collegamenti sul piano curriculare, metodologico e organizzativo.

Per delineare un profilo iniziale relativo a ogni alunno in situazione di handicap è necessario prestare particolare attenzione alla raccolta di dati che consentano di conoscere gli aspetti dello sviluppo psicomotorio, socio-emotivo, cognitivo le conoscenze acquisite e le potenzialità individuali assumendo come riferimenti primari i diversi aspetti della personalità in relazione al contesto scolastico considerato come ambiente educativo e formativo. È importante infatti sottoporre il disabile ad una pluralità di stimoli ricchi e diversificati (attività di tipo formale ed informale svolte in classe, in palestra, per gruppi, con compagni singoli, nei laboratori, con uno o più adulti di riferimento, durante le uscite scolastiche) per avere migliori opportunità di conoscenza approfondita in ambiti contestuali differenziati.

La raccolta di informazioni può prendere in considerazione elementi sufficientemente analitici relativi a:

Esperienze-conoscenze-abilità-modi di apprendimento, tenendo presente le precedenti esperienze cognitive in sede

scolastica e/o extrascolastica, gli interessi diversi di ogni soggetto in formazione, gli stili i ritmi e le modalità di apprendimento, i quadri di conoscenze e abilità su cui innestare le nuove esperienze formative

Relazionalità e partecipazione, considerate come dimensioni sociali dell'impegno scolastico, ossia capacità di intervenire nei dialoghi, collaborare nel gruppo, interagire con i coetanei e con gli adulti, assumere progressivamente iniziative autonome e/o micro-impegni ed altro

Atteggiamenti nei confronti dell'esperienza scolastica, dai quali si possono rilevare le motivazioni, le aspettative, la percezione e l'immagine di sé nei confronti della scuola, la disponibilità ad apprendere, i livelli di sicurezza e di autostima.

Può essere importante precisare che molte rilevazioni non scaturiscono da precostituite prove di accertamento (conversazione clinica, interviste strutturate, test di valutazione prove di abilità e quant'altro) ma dalla osservazione sistematica delle caratteristiche e dei ritmi di partecipazione degli alunni alle attività complessive della scuola sia quelle a sfondo ludico e relazionale sia quelle relative ai momenti più strutturati dell'insegnamento.

L'attenzione collegiale alle situazioni di partenza dell'alunno con handicap assume grande importanza. È opportuno condividere i risultati delle osservazioni con i colleghi di classe, curricolari e specializzati e con gli operatori dei servizi anche durante specifici incontri in cui il confronto fra diversi punti di vista potrà rappresentare occasione di crescita per tutti.

Tra i modelli di descrizione della situazione di partenza quelli più diffusi sono:

- il modello normativo-evolutivo, mutuato dalla psicologia evolutiva, che mette a confronto il livello di svi-

luppo reale del soggetto con quello "medio" riferito alle tappe di sviluppo dei bambini cosiddetti normodotati e lo scarto in più o in meno rappresenta un indicatore di precocità o di ritardo;

- il modello ecologico comportamentale che si propone di evidenziare il livello di adattamento alle richieste ambientali e secondo tale approccio le capacità concretamente manifestate dall'alunno vengono confrontate con quanto l'ambiente di vita scolastico ed extrascolastico richiede quotidianamente allo scopo di raggiungere un soddisfacente adattamento e un buon livello di autonomia.

Selezionando le informazioni in funzione della loro qualità diagnostica e orientativa i docenti individuano ed elaborano percorsi didattici e metodologici adeguati a sostenere il processo evolutivo e le capacità potenziali di apprendimento tenendo conto di due livelli di sviluppo come ebbe modo di indicare Vygotskij: uno relativo allo sviluppo delle funzioni psico-intellettive effettivamente compiute e l'altro riguarda l'area di sviluppo potenziale ed evidenzia le potenzialità di apprendimento cui l'alunno accede se opportunamente guidato dagli insegnanti e positivamente sollecitato dal contesto scolastico.

Nelle proposte di strategie, atte a realizzare efficaci processi d'integrazione scolastica, attualmente privilegiata è quella dell'apprendimento cooperativo "cooperative learning", inteso come un insieme di tecniche di conduzione della classe attraverso le quali gli allievi lavorano in gruppi per l'acquisizione di apprendimenti e di abilità sociali, determinanti per la prevenzione dell'insuccesso scolastico. Questa metodologia prevede la formazione di piccoli gruppi che hanno precisi e condivisi obiettivi di lavoro nei quali viene incentivata la valutazione all'interno del gruppo e la responsabilità individuale e collettiva al perseguimento degli obiettivi comuni (e non l'individualismo

competitivo), il senso di amicizia, di aiuto reciproco e di appartenenza al gruppo. All'interno di esso gli alunni collaborano correggendosi a vicenda, valutando e discutendo insieme, aiutandosi reciprocamente, usando un linguaggio tra pari che risulta, a volte, più efficace di quello usato dall'insegnante. La collaborazione di gruppo va incentivata, soprattutto all'inizio, con lodi e riconoscimenti tangibili (motivazione estrinseca) per poi man mano lasciare il posto all'autogratificazione (motivazione intrinseca). Altro elemento importante dell'uso di questa strategia è l'aspetto metacognitivo infatti gli alunni all'interno del gruppo riflettono sulle loro conoscenze co-costruendole insieme per trarre quelle generalizzazioni che possono servire ai loro compagni.

La cooperazione favorisce la proficua integrazione dei soggetti con handicap attuando un'efficace interazione tra obiettivi scolastici e processi interpersonali necessari allo sviluppo della motivazione ad apprendere e quindi alla realizzazione del successo formativo.

La realizzazione di questa strategia prevede:

- formazione di gruppi di apprendimento cooperativo (possibilmente di 4-6 alunni) più eterogenei possibile al loro interno soprattutto per capacità cognitive e relazionali. È importante che l'insegnante faccia un buon lavoro di preparazione sulle abilità sociali prima che gli alunni lavorino in gruppi di apprendimento facendo in modo che non ci siano gruppi che primeggiano o altri destinati ad essere sempre fanalini di coda instaurando una positiva competitività che solleciti l'impegno profuso e il grado di collaborazione e diventi stimolo a far meglio;
- motivazione e clima cooperativo in cui ci si deve sentire incoraggiati e liberi senza paura di essere derisi, sapendo che anche l'errore è un grande elemento di conoscenza per capire l'ostacolo che non permette la

comprensione o la risoluzione di un determinato problema. L'atteggiamento di ogni componente, motivato ad apprendere all'interno del gruppo, deve essere di rispetto e attenzione verso gli altri valorizzando le diversità;

- interdipendenza positiva in cui ogni membro del gruppo dovrebbe sentirsi responsabile non solo del proprio apprendimento ma anche degli altri compagni in special modo di quelli in situazione di handicap che vengono sollecitati e incoraggiati sviluppando la consapevolezza che non può esserci successo individuale senza successo collettivo;
- leadership. Generalmente nell'apprendimento cooperativo vengono utilizzate due tipi di leadership: una "a rotazione" in cui il ruolo del leader viene assunto a turno da uno dei membri del gruppo e quindi ciascuno deve imparare le abilità sociali di conduzione del gruppo (dare la parola, controllare che tutti dicano la loro opinione, che uno non sovrasti gli altri con troppi interventi, orientare la discussione, chiarire e riassumere quanto viene detto...); l'altra "distribuita" che prevede l'assegnazione delle diverse funzioni a più membri del gruppo tipologia di leadership più indicata in presenza di particolari disabilità;
- responsabilità e gratificazioni, che vengono perseguite in senso individuale, affinché ognuno possa impegnarsi al massimo per migliorare la propria competenza, e in senso sociale nel farsi carico anche di migliorare le conoscenze di tutti i componenti del gruppo che devono sviluppare la convinzione che sono loro i responsabili del buon andamento del gruppo;
- obiettivi multipli. Accanto agli obiettivi cognitivi vengono esplicitati anche quelli relativi alle abilità sociali quali ad esempio la capacità di porre domande, di dare risposte chiare, di condividere e discutere idee, gestire

i conflitti in modo costruttivo, prendere decisioni rafforzare il dialogo fra le diversità ed altro. Inoltre si sviluppano competenze trasversali utili alla costruzione di un sapere sistemico e non frammentario;

- ruolo dell'insegnante, come organizzatore e osservatore che interviene per prevenire e per orientare quando il gruppo si sta allontanando dagli obiettivi prefissati. Il docente esplica un ruolo attivo quando insegna le abilità cognitive e quelle sociali e assume un ruolo di osservatore e di discreto orientatore quando invece i gruppi lavorano. Alla fine, l'insegnante, oltre ad avere la funzione di valutatore, riflette con il gruppo classe sul lavoro cooperativo agito (revisione metacognitiva che serve ad individuare nuove strategie o consolidare quelle attuate se efficaci ed è utile per comprendere gli errori o gli ostacoli incontrati e quindi trovare nuove modalità per superarli), sul modo nel quale si è collaborato e sui risultati conseguiti elargendo gratificazioni individuali e collettive ;
- valutazione: si effettua al termine dell'apprendimento cooperativo con prove individuali che accertino i risultati di apprendimento raggiunti insieme. Può essere una prova strutturata con domande che prevedono risposte a scelta multipla, a completamento o risposte aperte o altro. Alla fine della prova ogni alunno avrà una valutazione individuale e la somma dei punteggi numerici, stabilita con criteri precedentemente concordati, va a costituire il punteggio complessivo della squadra a cui si aggiunge un punteggio, a disposizione dell'insegnante-osservatore, relativo al grado di cooperazione attivato all'interno del gruppo.

Nei gruppi in cui sono inseriti alunni in situazione di handicap (soprattutto se grave), tale disabilità, talvolta, non consente agli alunni stessi di svolgere lo stesso lavoro degli altri, ma un compito differenziato. Il gruppo, pertanto,

dovrà farsi carico anche di questa situazione aggiuntiva, che verrà riconosciuta e valutata dall'insegnante con evidente gratificazione, facendo sì che tutti accettino volentieri il disabile nella propria squadra.

Questo elemento di diversità diventa una risorsa e uno stimolo a migliorare la cooperazione e a trovare percorsi efficaci d'insegnamento.

Le strategie cooperative trovano riferimenti scientifici in numerosi studi, molti i paradigmi teorici che li supportano dalla teoria dei climi di apprendimento indotti sperimentalmente da Lewin alla teoria del contatto di Allport, alla teoria dell'apprendimento centrata sulla persona di Rogers ed ancora le teorie motivazionali di noti psico-pedagogisti e le teorie cognitive di Piaget e Vygotsky.

Esistono diversi approcci al metodo cooperativo che comportano varianti di carattere tecnico e procedurale e in questo "imparare insieme" rientrano anche le strategie di tutoring ossia l'insegnamento reciproco fra compagni, che discende dal "mutuo insegnamento" di Don Bosco, che punta prevalentemente ad apprendimenti di tipo cognitivo.

Il tutoring richiede un approccio complesso e articolato che implica necessariamente un'organizzazione precisa del lavoro, la definizione di obiettivi definiti e perseguibili in modo graduale e una struttura di base seppur flessibile e aperta.

Affinché un'azione di tutoring abbia successo è di solito necessario realizzare delle condizioni molto specifiche:

- abbinare con cura tutor (termine che designa "l'allievo docente") e tutee (termine che designa l'allievo che riceve l'insegnamento da parte del tutor);
- fissare orari frequenti e regolari per le attività da svolgere in collaborazione;
- fornire indicazioni specifiche al tutor comprese le procedure di correzione;

- definire chiaramente i contenuti del lavoro e eventualmente i materiali occorrenti;
- definire chiaramente i contenuti del lavoro e eventualmente i materiali occorrenti;
- applicare un sistema di monitoraggio;
- applicare una procedura precisa di valutazione in itinere con verifiche periodiche del lavoro svolto;
- prevedere la presenza di una puntuale e attenta supervisione da parte dell'insegnante.

Gli allievi tutor rappresentano risorse importanti da gratificare e incentivare anche ad esempio tramite un sistema di crediti formativi che potrebbero costituire parte fondamentale della valutazione, dando merito all'alunno tutor che aiuta ed incoraggia l'apprendimento del compagno verso il quale svolge azione di tutoraggio. Le esperienze di insegnamento reciproco tra compagni, coetanei o di diversa età, rappresentano una prassi che trova frequenti riscontri sia nei contesti educativi della quotidianità sia fra i classici della storia della pedagogia. Infatti già nel Seicento Comenio ha sottolineato l'efficacia cognitiva del metodo e nel Settecento Pestalozzi ne sperimentò la produttività.

Il tutoring crea interessanti opportunità di educazione per tutti compresi gli alunni disabili. In particolare allorquando a questi soggetti in difficoltà si affida la funzione di tutor si riconosce loro una reale parità che sprona le potenzialità attenuando il deficit rafforzando l'autostima e acquisendo atteggiamenti positivi. Ad esempio, alunni con ritardo mentale o con deficit neurologico che insegnano ai compagni normodotati il linguaggio dei segni o l'utilizzo del computer o bambini con ritardo mentale medio-lieve che aiutano compagni più piccoli nella lettura e quant'altro.

Viceversa i soggetti normodotati, che svolgono il ruolo di tutor nei confronti degli alunni con handicap offrendo loro un approccio individualizzato privo di ogni forma di autorevolezza, spesso inibitoria, consolidano conoscenze e le riformulano in nuovi contesti concettuali.

Certo è che qualsiasi strategia nel campo dell'integrazione scolastica deve rivolgere una sempre maggiore attenzione al rapporto inscindibile tra apprendimento, scandito in tempi forti medi e deboli come afferma Canevaro, e motivazione rilevando come questa influisca non soltanto sulla qualità delle acquisizioni di nuove competenze ma anche sull'efficacia dell'uso concreto di abilità. Ogni tipologia di approccio metodologico con i soggetti in situazione di handicap deve essere volta sempre a facilitare ogni forma di apprendimento agevolando il conseguimento degli obiettivi programmati.

La facilitazione è la forma-base dell'individualizzazione in quanto prevede in generale, quindi per tutti gli alunni, la semplificazione del linguaggio, l'evitare degli errori, attraverso la riduzione significativa delle difficoltà, l'introduzione di aiuti diversificati, la frequenza degli incoraggiamenti e dei rinforzi. Con l'alunno in situazione di handicap si procede secondo una accentuata gradualità per piccoli passi processuali secondo un criterio di complessità crescente e con l'ausilio di supporti metodologici finalizzati alla realizzazione progressiva del compito.

Per questo motivo l'insegnante di sostegno insieme al team programmerà molteplici interventi con lo scopo di mettere l'alunno nella condizione di produrre prima possibile le risposte corrette anche per non ritardare l'autopercezione positiva di sé in termini di adeguatezza al compito.

Varie le tecniche di facilitazione e di rinforzo dell'apprendimento

Schematizzate sinteticamente nelle pagine seguenti:

3.2 Alcune tecniche di rilevazione

- TASK ANALYSIS
- CHECK – LIST
- SHAPING (modellaggio)
- PROMPTING (suggerimento)
- MODELLING (modellamento)
- ASSESSMENT
- CHAINING (concatenamento)

3.3 Task analysis e aree di applicazione

Che cos'è

Un insieme di operatori attraverso cui viene scandita e suddivisa una determinata mansione nelle sue componenti di base

In ambito educativo e riabilitativo viene usata per

1. Isolare, descrivere e sequenziale le componenti che costituiscono il compito, indipendentemente dalle caratteristiche intrinseche del bambino:
cognitive, motorie, sociali, ecc.
2. Scoprire e descrivere i prerequisiti necessari per eseguire correttamente ognuna delle unità riferite al compito

Funzioni

- Facilita la costruzione del curriculum, consentendo di scoprire le ragioni ed i fattori per i quali un obiettivo o un compito è più complesso di un altro
- Permette di rilevare in modo preciso ciò che non va nel compito e che ha impedito all'allievo di pervenire al livello criteriale di padronanza

Il possesso di queste informazioni migliora la capacità di programmare e di effettuare un intervento mirato ad eliminare le cause specifiche del problema.

TASK ANALYSIS

applicata a compiti <u>perceptivo-motori</u>	Con riferimento ad operazioni visibili e facilmente osservabili
applicata a compiti <u>di autonomia</u>	È riferita a tutti quei compiti che l'allievo dovrebbe essere in grado di acquisire e di padroneggiare al fine di raggiungere un livello accettabile di indipendenza
applicata a compiti <u>cognitivi</u>	Sono compiti più difficilmente analizzabili, in quanto più numerose sono le operazioni, per così dire, invisibili, quelle cioè che hanno luogo nella mente dell'allievo

3.4. Le check-list

Le check-list e le scale di valutazione sono estremamente numerose; esse variano a seconda del numero degli item che le compongono, del livello di analiticità, del grado di utilità che le caratterizza e che non è limitato alla sola osservazione.

Infatti, molti di questi strumenti si presentano immediatamente ad essere impiegati anche come mezzo per delineare obiettivi curricolari e per verificare l'efficacia delle strategie impiegate.

Tipologia delle Check-List	globali	<p>Sono strumenti osservativi che tentano di fornire una valutazione completa del soggetto in tutti i suoi <u>repertori</u> o aree di <u>abilità</u></p> <p>1) Repertori: insieme di abilità specifiche tra loro coordinate attorno ad un elemento comune, come possono essere l'insieme delle abilità linguistiche, le abilità sociali, ecc.</p> <p>1) Abilità: complesso di comportamenti elementari concatenati tra loro ed emergersi, in presenza di una precisa situazione – stimolo, con un certo livello di competenza</p>
	specifiche	<p>Valutano in modo più appropriato alcuni repertori di abilità, o aree, o funzioni.</p>

3.5 Tecniche di intervento

Lo shaping
(modellaggio)

Tecnica finalizzata a promuovere un graduale miglioramento nel soggetto disabile, facendolo pervenire all'obiettivo desiderato a partire da una situazione iniziale piuttosto lontana da quella terminale

Il prompting
(suggerimento)

Tecnica di controllo dello stimolo mediante la quale si favorisce l'emissione di comportamenti adeguati, attenuando nel contempo i comportamenti inadeguati

I prompting possono essere:

- verbali
- gestuali
- figurali
- fisici
- modellati

(parole scritte o parlate, il cui scopo è quello di indurre un comportamento desiderabile).
Possono essere diretti o indiretti

(in persona o sulla base di immagini)

Modelling
(modellamento)

Tecnica d'insegnamento basata sull'osservazione di un modello e l'imitazione del suo comportamento. Il modello può essere rappresentato dal terapeuta o dall'educatore

Assessment

Insieme delle modalità utilizzate per analizzare e valutare il comportamento di un soggetto e dei fattori che lo influenzano, cioè descrive le abilità in riferimento ad un criterio definito ma indipendente da qualsiasi norma

Chaining
(concatenamento)

Tecnica mediante la quale i comportamenti complessi vengono suddivisi in segmenti, ognuno dei quali viene sottoposto ad un distinto processo di apprendimento

Capitolo 4

GLI STRUMENTI

La diagnosi funzionale rappresenta il primo di una serie di "atti" che necessitano di essere eseguiti in successione ordinata al fine di realizzare il processo di integrazione scolastica del soggetto in situazione di handicap.

Si tratta della seguente sequenza diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale e piano educativo individualizzato o personalizzato i cui passaggi sono significativi per la costruzione di percorsi efficaci di integrazione.

La diagnosi funzionale evidenzia le carenze ma soprattutto le risorse del soggetto e il suo potenziale utilizzabile al fine di consentire agli operatori scolastici di acquisire la necessaria conoscenza dell'alunno e quindi di poter partecipare all'elaborazione del profilo dinamico funzionale e progettare interventi formativi efficaci per il suo sviluppo complessivo. È importante rilevare che tale momento consente di instaurare un rapporto operativo tra chi elabora la diagnosi e chi deve intervenire con azioni formative per apportare modificazioni alla situazione diagnosticata creando quelle competenze di confine in grado di stabilire un ottimale sistema di interventi.

Si tratta di un rapporto instaurato da qualche decennio e precisamente da quando si è superata la cosiddetta "medicalizzazione" dell'handicap legata a sterili diagnosi cliniche che descrivevano esclusivamente le carenze del soggetto che veniva classificato in statiche categorie riferite a patologie varie a cui si aggiungevano una serie d'informazioni in gran parte inutilizzabili dagli insegnanti che avvertivano un isolamento professionalmente frustrante ed uno stato di inadeguatezza nei confronti degli alunni e delle loro famiglie.

La diagnosi funzionale ha in qualche modo riequilibrato la situazione diminuendo notevolmente la distanza precedentemente esistente tra gli elaboratori della diagnosi stessa e quanti devono intervenire in termini educativi. Ciò è stato possibile soprattutto mediante l'uso di un linguaggio comune utile e comprensibile e significativo per i docenti ed anche perché gli specialisti dell'Asl hanno acquisito consapevolezza rispetto alla finalità che la diagnosi deve essere funzionale all'alunno e quindi strumento di orientamento, per gli operatori scolastici partners nell'ambito di un lavoro comune, la cui ricaduta operativa è l'elaborazione del profilo dinamico funzionale.

Il profilo dinamico funzionale ha le sue radici nella diagnosi funzionale e pone attenzione a situazioni in continua evoluzione in cui lo sviluppo dell'alunno è osservato in senso diacronico longitudinale. Una corretta diagnosi funzionale è quindi la migliore garanzia per delineare un profilo dinamico funzionale che, esplicitando il campo delle possibilità educative, costituirà a sua volta la base di lavoro ottimale per elaborare il piano educativo personalizzato. Per la redazione del profilo si individuano i settori di attività in cui si riscontrano difficoltà da parte del soggetto con handicap, poi si prosegue nell'analisi del suo sviluppo potenziale cioè il livello di sviluppo che l'alunno mostra di possedere o di poter raggiungere in modo non generalizzato e/o non completamente autonomo in relazione ai seguenti assi: asse cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio prassico, neuropsicologico, dell'autonomia e dell'apprendimento.

Conosciuti i livelli di sviluppo all'interno di ciascun asse e individuati i mezzi e gli strumenti che il soggetto privilegia rispetto ad altri per comunicare e dopo aver osservato le modalità operative che mette in atto e se utilizza in modo integrato competenze diverse, l'insegnante è nelle condizioni di conoscere le difficoltà dell'alunno, le risorse di

cui dispone e sulle quali far leva definendo obiettivi a breve, medio e lungo termine che l'alunno dovrebbe poter raggiungere.

Il piano educativo individualizzato o personalizzato utilizza le informazioni contenute nella diagnosi funzionale e le rilevazioni registrate nel profilo dinamico funzionale e può essere modificato durante il percorso a seconda degli esiti rilevati dalla verifica sistematica degli apprendimenti acquisiti dall'alunno. La stesura del piano prevede: obiettivi didattici, cognitivi, affettivi, emotivo-relazionali (comuni e non alla classe), contenuti disciplinari (comuni e/o soggetti a sostituzione parziale o totale), attività, mezzi e indicazioni metodologiche e operative con riferimento a tempi e modalità dei diversi interventi e a tempi e modalità di interazione tra docenti, raccordi interdisciplinari e con la programmazione curricolare; prove di verifica e modalità di comunicazione degli esiti tra i docenti coinvolti e gli operatori extrascolastici al fine di regolare, se necessario, la programmazione stessa; criteri di valutazione anche in riferimento alla compilazione del documento di valutazione. Una procedura di tale genere conferisce al P.E.P. caratteri di originalità e unicità in quanto costruito in funzione delle caratteristiche di quel determinato alunno e centrato sullo sviluppo delle sue specifiche potenzialità. Questo strumento deve scaturire da una collaborazione forte tra docenti di sostegno e curricolare rendendo significativa la permanenza dell'alunno disabile all'interno della classe e che abbia quindi una ricaduta concreta all'interno delle attività della classe. Certamente alla base di un processo di integrazione efficace vi deve essere un P.E.P. non solo ben fatto, ma soprattutto condiviso e collegato alla programmazione di classe in grado di prevedere didattiche alternative e flessibili oltre che soluzioni organizzative funzionali a soddisfare sia i bisogni formativi dell'alunno disabile che quelli del gruppo di appartenenza, presentando obiettivi didattici

non disgiunti da quelli della classe. Si sa che non tutti gli obiettivi di classe possono essere programmati per l'alunno con handicap è che è necessario operare delle scelte.

Quello che invece non è ammissibile è il ritenere che non esistano affatto obiettivi comuni compatibili con le capacità cognitive dell'alunno disabile.

4.1 Un raccordo tra obiettivi specifici e programmazione di classe

In riferimento a ciò si propongono a titolo esemplificativo alcuni obiettivi didattici che, opportunamente adattati, potrebbero avere un alto grado di coordinamento tra alunno con handicap e gruppo classe.

L'esempio si riferisce ad alunni di una classe iniziale della scuola elementare, per ciò che concerne la lingua italiana, prendendo come punto di partenza alcuni indicatori del documento di valutazione.

Ascoltare, comprendere e comunicare oralmente è un obiettivo di solito raggiungibile, in tutto o in parte, da molti alunni disabili che, se adeguatamente motivati, possono acquisire la capacità di utilizzare il linguaggio orale per descrivere, raccontare, ascoltare e riflettere. L'insegnante privilegerà l'acquisizione dell'uso funzionale del linguaggio che permette di entrare in relazione con gli altri e contemporaneamente di esprimere contenuti di pensiero e forme linguistiche.

Descrittori/obiettivi

- Sa osservare e descrivere oggetti
- Sa osservare e descrivere immagini
- Sa osservare e descrivere persone
- Sa osservare e descrivere animali
- Sa osservare e descrivere ambienti
- Sa ascoltare la lettura di una breve storia

- Sa riassumere la storia ascoltata
- Sa raccontare un vissuto personale

Gli strumenti scolastici per promuovere il processo d'integrazione hanno una funzione determinante e sono redatti da diversi operatori come esplicitato dagli schemi di seguito riportati a cui si aggiunge una sintetica scheda sul gruppo di lavoro operativo a livello di singola istituzione scolastica.

4.2. La diagnosi funzionale

CHE COS'E' (art.3, DPR 24.2-94)	È la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psico-fisico dell'alunno in situazione di handicap
CHI LA FA (art. 3)	L'unità multidisciplinare composta da: <ul style="list-style-type: none">- medico specialista nella patologia- specialista in neuropsichiatria infantile- terapeuta della riabilitazione operatori sociali dell'ASL
SI ARTICOLA	nei seguenti accertamenti: <ul style="list-style-type: none">a) anamnesi fisiopatologicab) diagnosi clinica
TIENE CONTO	delle potenzialità registrabili in ordine agli aspetti: cognitivo, affettivo-relazionale, linguistico- sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, autonomia personale-sociale
A COSA SERVE	Pone in evidenza le principali aree di potenzialità e di carenza presenti nella fase di sviluppo cosicché gli interventi da attivare nel quadro della programmazione educativa-didattica di competenza dei docenti siano i più idonei a corrispondere ai bisogni e alle potenzialità del singolo soggetto.

4.3. Il profilo dinamico funzionale
(art. 4, DPR del 24/2/1994)

CHE COS'È	È un documento che descrive in modo analitico i possibili livelli di risposta dell'alunno riferiti alle relazioni in atto e a quelle programmabili
CHI LO FA	L'unità multidisciplinare composta da: <ul style="list-style-type: none">- medico specialista nella patologia- specialista in neuropsichiatria infantile- terapeuta della riabilitazione- operatori sociali dell'ASL I docenti curricolari e gli insegnanti specializzati della scuola in collaborazione con i familiari dell'alunno
COSA CONTIENE	La descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà che dimostra di incontrare. L'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno a breve e medio termine, desunta dai parametri: cognitivo, affettivo – relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio – prussico, neuro – psicologico, autonomia, apprendimento.

A COSA
SERVE

Indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni).

DOVE È
REDATTO

Su un modello la cui forma può essere liberamente scelta dagli operatori scolastici e socio – sanitari (il DPR 24.2.94 si limita a presentare una scheda riepilogativa riportata nel suo allegato “B”).

QUANDO
È REDATTO

È imposto all'inizio della scolarizzazione: alla fine della seconda elementare, della quarta elementare, della seconda media: viene tracciato un bilancio diagnostico e prognostico. Alla conclusione della scuola materna, elementare e media deve essere aggiornato.

4.4. Il piano educativo personalizzato

CHE COS'È	È il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione (art. 5, 1° comma, DPR 24.2.94).
CHI LO FA	È redatto congiuntamente dagli operatori sanitari della ASL e dal personale insegnante curriculare e di sostegno della scuola e, ove presente, dall'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori (art. 5, 2° comma DPR 24.2.94).
P.E.P. E DOCENTE DI SOSTEGNO	Gli insegnanti di sostegno assumono la con titolarità delle classi in cui operano e collaborano con gli insegnanti del modulo organizzativo, con i genitori e, se necessario, con gli specialisti delle strutture territoriali per programmare e attuare progetti educativi personalizzati (art. 6, 2° comma, Legge n. 148 del 5.6.90).
COSA CONTIENE	Tiene presente i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extra scolastiche.

A COSA
SERVE

Mira all'integrazione di tutti gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione dell'alunno in situazione di handicap.

DOVE È
REDATTO

Su un modello la cui forma è liberamente scelta dagli operatori scolastici e socio - sanitari.

4.5 I gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica:

Il gruppo di studio e di lavoro presso ogni istituzione Scolastica (G.L.O. – Gruppo di Lavoro Operativo)
(art. 15, 2° comma, Legge n. 104/92)

COMPOSIZIONE

- ▶ Insegnanti
- ▶ Operatori dei servizi
- ▶ Familiari e studenti

FUNZIONI

- ▶ Collaborazione alle iniziative educative
- ▶ Integrazioni alle attività predisposte nel piano educativo

DURATA

- ▶ Anno scolastico

Appendice parte seconda
Schede riassuntive su tipologie di handicap

L'handicap psicomotorio: il ritardo e l'instabilità

DEFINIZIONE

Soggetto che presenta difficoltà del sé cognitivo, affettivo, relazionale, motorio, magari con un aspetto prevalente, ma dove la personalità in genere è non strutturata o disarmonicamente strutturata nel suo insieme.

TRATTAMENTO

Gli approcci più accreditati sono di due tipi:

- a) tecniche relazionali di Pick e Vayer, Bucher;*
- b) tecniche relazionali di Lapierre e Aucoutier.*

Si verifica comunque una continua sperimentazione-espressione della vivacità dell'interesse operativo.

La scuola ha uno spazio importante nell'educazione e nella rieducazione psicomotoria perché la situazione didattica coinvolge l'intera personalità del soggetto non settorializzando l'intervento su parti isolate, ma recuperandole nella relazione di gruppo.

CHEKLIST

- 1) Occorre orientare l'osservazione del comportamento alla qualità della relazione. Saper ascoltare il bambino.*
- 2) Occorre permettere al bambino di esprimere il vero livello su cui è avvenuto il blocco per cui tutta l'esperienza successiva non è stata interiorizzata. Non invaderlo con il desiderio di prestazione dell'adulto.*
- 3) Occorre offrire al bambino uno spazio di comunicazione attraverso l'empatia tonica: la comunicazione così diventa gestualità, prassi, linguaggio, creatività, cultura.*

- 4) *Occorre collegarsi al programma terapeutico e riabilitativo, mantenendo la propria specificità di competenza/professionalità e di ambito operativo (il cognitivo – il gruppo quale esperienza di apprendimento).*
- 5) *Occorre orientare l'intervento alla struttura profonda del sé non rincorrendo facili chimere di apprendimenti strumentali che si definirebbero tipici addestramenti su un vuoto strutturale e maturazionale.*
- 6) *Non si tratta di ripetere e riproporre tecniche più o meno valide in modo asettico: il loro utilizzo deve essere interno alla relazione educativa.*

CHEKLIST:

- 1) *Occorre garantire più che mai il rapporto di sostegno in deroga 1:1.*
- 2) *Occorre affidare il processo di interazione dell'instabile alla competenza del Consiglio di Classe o di Interclasse o di Intersezione. La programmazione didattica deve prevedere, già in questa sede, obiettivi specifici e la determinazione della metodologia relazionale e degli strumenti tenendo nella dovuta considerazione:*
 - a) *la relazione interindividuale e di classe/sezione,*
 - b) *la struttura attento-motivazionale del bambino*
 - c) *le sue attuali competenze cognitive.*
- 3) *Occorre assicurare una particolare dinamicità e flessibilità per orari e spazi — poche regole precise e chiare, finalizzate alla convivenza — nella scuola, nel plesso e in classe.*
- 4) *Occorre attivarsi in funzione di un continuo monitoraggio del desiderio di rapporto che esprime il bambino con il suo comportamento deviante e dal tipico significato comunicazionale del sintomo stesso.*

- 5) *Occorre tener conto dei programmi terapeutici e riabilitativi e ad essi coordinarsi.*
- 6) *Occorre curare il collegamento con l'équipe s.p.m. per orientare la diagnosi funzionale ed il progetto educativo individualizzato alla qualità della relazione didattica ed alla comunicazione del sistema-classe.*
- 7) *Occorre favorire l'inserimento nei centri diurni di animazione e socializzazione, raccordando alcune iniziative.*

ASSOCIAZIONI

I bambini con deficit psicomotorio presentano anche: problemi sensoriali nel 35% dei casi, handicap organico nel 23% (deficit medio-grave) e disfunzioni nel 28% (con deficit lieve).

L'handicap psico-relazionale:l'autismo

DEFINIZIONE:

«È un disturbo globale e precoce dello sviluppo che si manifesta in una chiara deviazione dalle norme e gravi anomalie in ogni specifico ambito e nell'integrazione complessiva della personalità, primariamente condizionata da fattori che intaccano variamente l'adeguato funzionamento del sistema nervoso, con conseguenti gravi deficit nelle aree percettiva, motoria e soprattutto della comunicazione;

- incapacità di elaborare e di mantenere un curata rappresentazione (percettiva ed intellettiva) ed un adeguato contatto con la realtà (persone, cose e situazioni);
- diffuse carenze e disordini nelle interazioni psicosociali, con tendenza caratteristica all'isolamento, al negativismo, all'impoverimento dei contatti umani e al disinteresse per essi;
- risposte bizzarre agli stimoli ambientali, con peculiare preoccupazione per mantenere inalterato l'ambiente circostante;
- condotte impulsive stereotipate e ritualistiche;
- perturbazioni della capacità di adattamento di autonomia e di affermazione sociale»¹⁰

EZIOLOGIA

L'autismo è un'espressione ponderata ed articolata di fattori sia bio-fisiologici (organici), sia psicologici, internazionali, ambientali interagenti: mentre quelli organici sono predisponenti, i secondi appaiono precipitanti e di rinforzo.

¹⁰ Cfr. Foglio Bonda: *L'autismo infantile*, F. Angeli, MI,

TRATTAMENTO

Il trattamento d'elezione è la psicoterapia, nelle sue varie forme (infantile, familiare) e tipi (analitica, relazionale, comportamentale, ecc).

Sono anche indicati trattamenti riabilitativi di attivazione sensoriale (Doman – Delacato) e di socializzazione.

L'intervento educativo e didattico si affiancherà a quello terapeutico e riabilitativo con lo specifico compito di sollecitazione esperienziale e di educazione cognitiva.

CHEKLIST:

1. *Occorre mirare l'osservazione sistematica in classe innanzitutto al livello: dello scambio interazionale, degli elementi di comunicazione (verbale e non verbale, espressione grafico-pittorica) e delle competenze cognitive.*
2. *Occorre prevedere attività per lo sviluppo delle capacità percettive e di esplorazione del proprio ambiente.*
3. *Occorre mirare alla conoscenza funzionale dei prerequisiti (spazio-temporali e di schema corporeo) e delle competenze strumentali di base (disegno, scrittura, lettura e calcolo).*
4. *Occorre perseguire l'acquisizione e l'uso del linguaggio verbale e scritto.*
5. *Occorre avviare il bambino autistico alla partecipazione alla vita ed alle attività del gruppo classe attraverso il rapporto adulto-bambino e a quello bambino-bambino.*
6. *Occorre curare l'area fondamentale della socialità per abilità:*
 - a) *prerequisiti alla vita scolastica*
 - b) *fare e/o mantenere amicizie*
 - c) *gestire emozioni*
 - d) *controllo dello stress.*
- 7) *Occorre assicurare un rapporto di sostegno 1:1. Non*

bisogna contenere il bambino ma elaborare modelli integrativi comuni — non estranei alla dinamica di classe — attraverso unità didattiche focalizzate all'acquisizione di competenze cognitive ed ai livelli di relazione.

L'handicap psico-relazionale:
l'inibizione relazionalee le nevrosi

DEFINIZIONE

Soggetto incapace di risolvere equilibratamente le tensioni conflittuali, anche se fisiologiche. La sintomatologia è caratterizzata tipicamente da fobie e depressioni, manierismi ed inibizioni emotive, da pseudo-insufficienze mentali.

CHEKLIST

- 2) *Occorre raccordarsi con il programma riabilitativo ed il progetto psicoterapeutico che è l'intervento indicato in questi casi.*
- 3) *Occorre orientare il progetto educativo individualizzato alla qualità della scambio comunicazionale nel sistema classe e nel piccolo gruppo.*
- 4) *Occorre centrare l'intervento sulla metodologia dell'attività nel piccolo gruppo, favorendo lo scambio face to face tra i singoli soggetti e le regole dell'interazione relazionale.*
- 5) *Lo stesso intervento strumentale e cognitivo va inserito nel contesto emozionale e relazionale del soggetto.*
- 6) *Ignorare la qualità della relazione educativa e didattica e la comunicazione nel sistema classe comporta il fallimento dell'intervento e l'approfondimento del divario.*

ASSOCIAZIONI:

Le inibizioni relazionali si associano alle disfunzioni per il 34% ed agli organici per il 22%

Le insufficienze mentali

DEFINIZIONE

L'insufficienza mentale è l'insieme di una vasta gamma di condizioni caratterizzata dall'incompleto sviluppo della psiche, che comporta un'insufficiente capacità dell'individuo ad adattarsi all'ambiente in modo efficiente ed armonioso.

EZIOLOGIA

- a) Biologica — connessa a lesioni cerebrali (distruzione di aree della corteccia). È caratterizzata da limite oggettivo e da un'evoluzione di prestazione ridotta per
- cause pre-natali: genetiche (trisomie) ed acquisite (dismetabolismi);
 - cause peri-natali: asfissia ad operatività del parto;
 - cause post-natali: meningo-encefaliti.
- b) Psico-sociale — connessa a fattori socioculturali e relazionali che comportano una ridotta stimolazione esperienziale. Si presenta quale pseudo-insufficienza mentale, caratterizzata da una sottoutilizzazione delle capacità per cui la prognosi è più favorevolmente rapida.

CHEKLIST

- 1) Occorre definire con accuratezza le aree di efficienza e potenzialità, di competenza e di difficoltà.
- 2) Occorre sostenere il livello di motivazione, nei contenuti e nel grado di complessità, ed il livello emozionale e relazionale.
- 3) Occorre fissare obiettivi minimi vitali in ordine alle competenze cognitive e strumentali (lettura e scrittura funzionale, ad esempio).

- 4) *Occorre prevedere attività nel gruppo classe mediante:*
- b) unità didattiche*
 - c) rinforzo costante*
 - d) eterodirezione del comportamento*
- 5) *Occorre programmare attività individuali mediante:*
- a) pratica psicomotoria*
 - b) curricoli per abilità comportamentali e sociali*
 - c) programma Frostig,*
 - d) programmi di pre-scrittura e pre-lettura*
 - e) programmi di scrittura e lettura (funzionali ed eventualmente strumentali)*
 - f) insiemistica e blocchi logici di Dienes.*

I comportamentali

DEFINIZIONE

Questa condizione produce evidenti fenomeni di marginalità che hanno inevitabilmente incidenza sui processi di apprendimento.

Comprende: caratterialità ed ipostimolazione e/o demotivazione.

CHEKLIST

- 1) *Occorre prevedere interventi precisi sulla condizione comportamentale in stretta connessione con quelli di ordine socio-ambientale e di coinvolgimento della famiglia in momenti di educazione permanente.*
- 2) *Occorre individuare esattamente la natura comportamentale di un disturbo, cogliendone le implicazioni intrapsichiche e relazionali.*
- 3) *Occorre discriminare ritardi cognitivi e strumentali imputabili ad ipostimolazione e/o demotivazione da quelli da dismaturazione.*
- 4) *Occorre tenere in debita considerazione nella programmazione di classe e nel progetto educativo individualizzato:*
 - a) *la condizione e gli elementi motivazionali in riferimento al background socio-culturali rilevato dall'anamnesi;*
 - b) *il sistema di valori e di aspirazioni familiari;*
 - c) *il significato di comunicazione del disagio che investe il sintomo all'interno della relazione nel gruppo classe;*
 - d) *le aree di competenze strumentali raggiunte e le potenzialità;*

- e) *le regole esplicite ed implicite del funzionamento della scuola con disponibilità di spazi, tempi flessibili e di strumenti.*
- 5) *Occorre attivare il coinvolgimento interistituzionale per i momenti di recupero socioculturale ed assistenziale e la stessa territorializzazione dei contenuti didattici.*

ASSOCIAZIONI

I disturbi comportamentali si associano con maggiore frequenza alle disfunzioni (cognitive e strumentali) al 42.5%. È interessante l'associazione con la condizione di normodotazione (10.6%).

I sensoriali: sordità e ipoacusia

CHEKLIST

- 1) *Occorre innanzitutto assicurare all'ipoacusico uno scambio comunicazionale mediante l'acquisizione di competenze comunicative e, successivamente, l'attività di demutizzazione;*
- 2) *Occorre assicurare l'espressione e la ricezione di messaggi su tutti i canali comunicativi;*
- 3) *Occorre inserire la problematica dell'ipoacusia in quella più ampia della comunicazione, in quanto l'audioleso non è solo un «orecchio che non sente»;*
- 4) *Occorre ridimensionare il ruolo dell'udito nella rieducazione dell'ipoacusico;*
- 5) *Occorre percorrere le seguenti tappe educative:*
 - a) *contenere le ansie dei genitori;*
 - b) *educare i livelli e le capacità di comunicazione (sino ai 4 anni circa);*
 - c) *sviluppare, educandolo, il residuo uditivo - con o senza protesi;*
 - d) *educare al linguaggio verbale sia per la fase ricettiva (labiolettura) che espressiva (demutizzazione);*
 - e) *integrare l'ipoacusico nella scuola e nel lavoro.*

I sensoriali: cecità e ipovedenti

CHEKLIST

- 1) *Occorre recuperare l'immagine di vitalità estrema, che solitamente non si attribuisce al bambino non vedente e che egli stesso inibisce;*
- 2) *Occorre improntare l'intervento metodologico e didattico:*
 - a) *alla continua stimolazione esterna;*
 - b) *all'affinamento del canale tattile-uditivo e cinestesico;*
 - c) *alla capacità di gestione del corpo;*
 - d) *all'educazione motoria e sensoriale*
- 3) *Occorre sviluppare l'area immaginativa;*
- 4) *Occorre percorrere le seguenti tappe educative:*
 - a) *coordinazione tattile-visiva;*
 - b) *sollecitazione sensoriale e motoria;*
 - c) *coordinazione immaginativo-motoria;*
 - d) *sviluppo delle funzioni logico-concrete;*
 - e) *sviluppo dell'autonomia nei rapporti interpersonali.*

Le logopatie

TIPOLOGIA

- 1) *Difetti o anomalie nella pronuncia di vocaboli da anomalia della funzione neuro-motoria (blesità, balbuzie, disartria);*
- 2) *Difetti o anomalie della strutturazione simbolica (dislessia, disgrafia, disfasia, afasia);*
- 3) *Difetti o anomalie del linguaggio dovuti a difetti uditivi (otologopatie);*
- 4) *Turbe del linguaggio psicoģene (mutismo psicogeno elettivo, regressioni, balbuzie).*

CHEKLIST

- 1) *Occorre evitare di lasciarsi sedurre da interventi riabilitativi*
- 2) *Occorre predisporre percorsi didattici che attivino esperienze di comunicazione non-verbale e verbale nel gruppo-classe in modo da smuovere i livelli motivazionali*
- 3) *Occorre programmare attività volte alle competenze cognitive in presenza di logopatie del 1° e 2° tipo*
- 4) *Occorre curare la qualità della relazione didattica e di classe per le turbe del 4° tipo.*

Disfunzioni: il ritardo cognitivo

DEFINIZIONE

Le disfunzioni pratto-gnosiche implicano insufficienze ed imperfezioni ai vari livelli relazionali (quello strumentale motorio e percettivo, quello operativo mentale e quello psicodinamico) e pertanto incidono in modo decisivo sullo sviluppo globale della personalità e sull'adattamento.

EZIOLOGIA

- a) *Patologia lesionale che interessa solitamente gli ambiti percettivo-simbolici: spazialità, somatognosie, schema corporeo.*
- b) *Deficit maturativo, che manifesta problemi in ordine:*
 - *alla motricità ed alla psicomotricità*
 - *al linguaggio parlato e scritto*
 - *al calcolo, geometria e costruzione grammaticale e sintattica*
 - *allo sviluppo emotivo-affettivo.*

CHEKLIST

- 1) *Le pratiche riabilitative sono indispensabili. Non è possibile nella scuola sostituirsi ad esse, poiché gli ambiti sono diversi come sono differenti le finalità e gli strumenti operativi.*
- 2) *L'osservazione va mirata al livello delle competenze strumentali ed al livello dello sviluppo dell'area cognitiva e logico-matematica.*
- 3) *Occorre prevedere interventi di educazione e ri-educuzione psicomotoria.*
- 4) *Occorre ipotizzare l'uso del Programma di Marianne FROSTIG, quale strumento agevole e facilmente disponibile, inserito, però, in unità didattiche in piccolo gruppo.*
- 5) *Occorre far ricorso a schede operative facilmente re-*

peribili in letteratura specializzata.

6) *Occorre connotare l'intervento sempre in funzione della relazione didattica in piccolo gruppo:*

a) omogeneo per livello per favorire la circolarità della comunicazione e quindi della motivazione;

b) eterogeneo al fine di favorire l'eterodirezionalità della prestazione.

Sindrome di Down: cromosoma 21 sovrannumerario

TIPOLOGIA

- *Trisomia libera: 47 cromosomi nel corredo genetico di ciascuna cellula.*
- *Trisomia a mosaico: Solo alcune cellule presentano 47 cromosomi.*
- *Trisomia per traslazione: La coppia 21 è normale ed il 21° sovrannumerario è attaccato ad un altro cromosoma.*
- *Si presenta una grande variabilità individuale nelle varie competenze per aree.*

Si ha un elevato recupero se il bambino viene:

- b) ben stimolato precocemente*
- c) se l'ambiente e la famiglia gli concedono fiducia di sperimentarsi.*

CHEKLIST

Le competenze strumentali, nel primario rispetto dell'equilibrio psico-relazionale del soggetto, sono essenziali per la conquista dell'autonomia: ogni sforzo dovrà essere profuso negli apprendimenti.

L'offerta della sola socializzazione è totalmente priva di senso.

1) Finalità educative:

- a) armonico sviluppo psico-motorio;*
- b) sviluppo della capacità simboliche;*
- c) competenza sociale ed adattamento all'ambiente.*

2) L'asilo nido e la scuola materna avranno quale finalità prioritaria le capacità relazionali ed i livelli d'integrazione motoria.

3) La scuola elementare, la strumentalità e l'autonomia.

4) Le medie inferiori, l'avvio al pensiero astratto-

ipotetico deduttivo.

5) *Nell'area cognitiva:*

- a) *scuola materna: stimolazioni semplici di 1 o 2 modalità sensoriali (discriminazione e riconoscimento - associazione);*
- b) *scuola elementare: associazione tra stimoli con integrazione corticale più complessa, pervenendo alla scrittura e pre-lettura, sino alla lettura funzionale;*
- c) *medie inferiori: astrazione, seriazione, classificazione, quantificazione: dall'oggetto alla figura/immagine, al simbolo grafico/parola.*

6) *Curare di non spingere mai il bambino down, forzando ritmi ed energie. Occorre rispettarlo.*

7) *Il Bambino down dovrà maturare strutture e livelli cognitivi in termini di consolidamento e di durata non certamente in estensione delle competenze.*

8) *Attivare moduli e classi aperte.*

L'epilessia

DEFINIZIONE

Non esiste una malattia-epilessia. Esso è un fenomeno relativamente aspecifico nella sintomatologia.

TIPOLOGIA

Crisi generalizzate, caratterizzate da perdita di coscienza:

- a) grande male con rigidità muscolare diffusa;*
- b) piccolo male con brevi assenze di 5-10".*

Crisi parziali, caratterizzate da attivazione parossistica dei neuroni dell'area cerebrale del focolaio, possono essere:

versive - motorie o sensitive - psicomotorie - vegetative - visive - sensoriali - verbali.

Si presenta molto spesso l'associazione del danno con turbe del carattere e del comportamento:

instabilità - aggressività/impulsività /depressione in rapida successione temporale (tristezza-euforia, calma-impulsività).

I farmaci antiepilettici producono il più delle volte fenomeni tipici: rallentamento, irritabilità, impulsività, depressione

In genere non si manifestano problemi cognitivi se non in associazione con altri handicap.

ACCORGIMENTI IN CASO DI CRISI

- 1) Adagiare il bambino sul pavimento con qualcosa di soffice sotto la testa*
- 2) Mettere qualcosa di morbido o un fazzoletto tra i denti*
- 3) Non tentare di aprire le mascelle se sono già serrate*
- 4) Girare la testa del bambino da un lato per far defluire la saliva*
- 5) Lasciare che la crisi segua il suo corso e non bloccare gli arti con forza, si rischierebbe una frattura*

- 6) *Non cercare di far bere né acqua, né alcool*
- 7) *Non preoccuparsi nei momenti di apnea prolungata*
- 8) *Non mostrarsi spaventati o impietositi alla ripresa*
- 9) *Prendere note del giorno, ore, tipo e intensità della crisi.*

Bibliografia parte seconda

- Cajola L., *Handicap e Valutazione*, Anicia, Roma, 1998.
- Meazzini P., *Handicap – Passi verso l'autonomia – Presupposti teorici e tecniche d'intervento*", Giunti, Firenze, 1997.
- A.A.V.V., *Pedagogia e Psicologia*", Bari, Laterza, 1994.
- Vico G., *Handicap diversità e scuola*, Ed. La Scuola, Brescia, 1994.
- Ocse, *Esame delle politiche nazionali dell'istruzione*, Armando Editore, Roma, 1997.
- A.A.V.V., *Insegnare domani*, Ed. Erickson, Trento, 1999.
- A.A.V.V., *Il docente di fronte ai saperi irrinunciabili*, Ed. Seam, Milano, 1998.
- Augenti A., *Europa chiama scuola*, Ed. Sermitel, Roma, 1998.
- Pavone M., *Valutare gli alunni in situazione di handicap*, Ed. Erickson, Trento, 1997.
- D,Alonzo L., *Handicap: obiettivo libertà*, Ed. La Scuola, Brescia, 1997.
- Spadafora G., *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia*, Università di Catania, Facoltà di Lettere e Filosofia, Catania, 1997.
- L'Educatore – Periodico quindicinale di Pedagogia e Didattica, nn. 8-9, 1997, n.7 1999, nn. 8-9-16, 2002, Ed. Fabbri, Milano.
- Difficoltà di apprendimento – Rivista trimestrale, Vol. 5, n. 3, 2000, Ed. Erickson, Trento.
- Romei P., *Guarire dal mal di scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

Scuola Italiana Moderna – Rivista quindicinale – Rapporto finale del G.R.L. per la riforma, Ed. La Scuola, Brescia, 2002.

Vitale C., *Handicap e Scuola*, Quaderni di Pedagogia speciale, Edisud, Salerno, 1989.

INDICE

Prefazione

pag

► *Giovanni Credidio*

PARTE PRIMA

CAPITOLO I

IL CAMMINO DELL'INTEGRAZIONE

1.	Dalla Riforma Gentile alla legge n. 118/71	"	1
1.1	Istituzioni speciali e classi differenziali	"	1
1.2	La normativa	"	5
1.2.1	R.D. 3 dicembre 1923, n. 3126	"	5
1.2.2	R.D. 4 maggio 1925, n. 653	"	5
1.2.3	R.D. 5 febbraio 1928, n. 577	"	6
1.2.4	R.D. 26 maggio 1928, n. 1297	"	6
1.2.5	R.D. 1 luglio 1933, n. 786	"	6
1.2.6	La Costituzione italiana del 1948	"	7
1.2.7	Legge 26 ottobre 1952, n. 1463 – Legge 3 arzo 1960, n. 190	"	7
1.2.8	C.M. 11 marzo 1953, n. 1771	"	7
1.2.9	C.M. 4 gennaio 1962, N. 103	"	8
1.2.10	C.M. 9 luglio 1962, n. 4525	"	8
1.2.11	Legge 24 luglio 1962, n. 1073	"	8
1.2.12	Legge 31 dicembre 1962, n. 1859	"	8
1.2.13	C.M. 2 febbraio 1963, n. 934	"	9
1.2.14	Legge 18 marzo 1968, n. 444	"	9
2	Dalla legge n. 118/71 alla legge-quadro n. 104/92	"	10
2.1	L'inserimento, la socializzazione e l'integrazione	"	10
2.2	La normativa	"	14
2.2.1	Legge 30 marzo 1971, n. 118 – Norme a favore dei mutilati e invalidi civili	"	14
2.2.2	La relazione Falcucci del 1975	"	15
2.2.3	C.M. 8 agosto 1975, n. 227 – Interventi a favore degli alunni handicappati. Programma per l'a.s. 1975/76	"	15
2.2.4	C.M. 5 settembre 1975, n. 235 – Iscrizioni alla scuola materna di bambini handicappati	"	15
2.2.5	C.M. 29 settembre 1976, n. 228– Inserimento degli alunni handicappati nella scuola comune – A.s. 76/77	"	16

2.2.6	C.M. 3 agosto 1977, n. 216 – Iniziative per l’inserimento degli alunni handicappati nelle scuole comuni e attività dei “Gruppi di Lavoro” per l’a.s. 1977/78	pag 16
2.2.7	Legge 4 agosto 1977, n. 517 – Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico	" 16
2.2.8	C.M. 21 luglio 1978, n. 169 – Programmazione educativa – Applicazione art. 2 della L. 4 agosto 1977, n. 517	" 18
2.2.9	C.M. 31 luglio 1978, n. 178 – Applicazione delle disposizioni di cui all’art. 7 della Legge n. 517/77	" 18
2.2.10	C.M. 28 giugno 1979, n. 159 – Collaborazione tra Scuola e Servizi specialistici del territorio	" 18
2.2.11	C.M. 28 luglio 1979, n. 199 – Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap	" 19
2.2.12	D.M. 26 agosto 1981 – Criteri orientativi per le prove di Stato per il conseguimento del diploma di Licenza della Scuola Media e modalità di svolgimento delle medesime	" 19
2.2.13	C.M. 28 aprile 1982, n. 129 – Problemi inerenti alla presenza di alunni handicappati nella scuola secondaria superiore	" 19
2.2.14	Legge 20 maggio 1982, n. 270 – Revisione della disciplina di reclutamento del personale	" 20
2.2.15	C.M. 22 settembre 1983, n. 258 – Indicazioni di linee di intesa tra Scuola, Enti Locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap	" 20
2.2.16	D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104 – Programmi didattici per la scuola primaria	" 21
2.2.17	C.M. 3 settembre 1985, n. 250 – Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap	" 21
2.2.18	Il diritto allo studio dei disabili: la sentenza della Corte Costituzionale n. 215/87	" 22
2.2.19	C.M. 22.9.1988, n. 262 – Attuazione delle sentenze della Corte Costituzionale n. 215 del 3.6.1987. Iscrizione e frequenza della Scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap	" 23
2.2.20	Legge 5 giugno 1990, n. 148 – Riforma dell’ordinamento della Scuola elementare	" 23

2.2.21	D.M. 16 novembre 1990 – Continuità del processo educativo tra scuola materna, elementare e media	pag	24
2.2.22	D.M. 3 giugno 1991 – Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne	"	25
2.2.23	D.M. 3 luglio 1991, n. 184 – Interventi a favore degli alunni portatori di handicap: posti di sostegno – Organico di fatto 1991-92	"	25
3	Dalla legge n. 104/92 alla legge finanziaria 2002	"	26
3.1	L'approccio sistemico ai problemi dell'integrazione e le verifiche dei risultati	"	26
3.2	La normativa	"	28
3.2.1	Legge 5 febbraio 1992, n. 104 – Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate	"	28
3.2.2	Legge C.M. 18 giugno 1992, n. 199, - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Valutazione del rendimento delle prove	"	30
3.2.3	D.M. 26 giugno 1992 – Legge-quadro 5.2.92, n. 104, art. 15 – Gruppi di lavoro interistituzionali provinciali – Criteri di costituzione e finanziamento per l'esercizio finanziario 1992	"	30
3.2.4	D.M. 9 luglio 1992 – Indirizzi per la stipula degli accordi di programma ai sensi dell'art. 13 della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, sull'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate	"	30
3.2.5	C.M. 16.11.1992, n. 339 – Continuità educativa. Trasmissione del Decreto Ministeriale applicativo dell'art. 2 della legge 5 giugno 1990, n. 148	"	31
3.2.6	O.M. 26 aprile 1993, n. 136	"	32
3.2.7	C.M. 5.6.93, n. 181 – C.M. del 31.12.1991, n. 400 – Iscrizione alunni alle scuole materne, elementari e secondarie di primo e secondo grado . Abolizione del certificato medico di sana e robusta costituzione. Integrazione del punto 8.2 e modifica punto 8.3	"	32
3.2.8	D.P.R. 24 febbraio 1994 – Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap	"	33
3.2.9	C.M. 11 aprile 1994, n. 123 – Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale- G.L.I.P. ex art. 15 legge 5.2.1992, n. 104	"	34

3.2.10	D.M. 11 aprile 1994, N. 122 – Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale – G.L.I.P. – ex art. 15 della legge 5.2.1992, n. 104	pag	35
3.2.11	Decreto legislativo 16 aprile 1994, n 297 – Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado	"	35
3.2.12	C.M. 22 dicembre 1994, n. 363 – Iscrizione degli alunni alle scuole o istituti statali di ogni ordine e grado	"	36
3.2.13	D.M. 25 maggio 1995, n. 170 – Organici delle scuole superiori	"	36
3.2.14	Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 7 giugno 1995 – Schema generale di riferimento della “Carta dei Servizi scolastici”	"	37
3.2.15	C.C.N.L. del 1995	"	37
3.2.16	D.M. 27 giugno 1995, n. 226 – Nuovi programmi dei corsi di specializzazione ex D.P.R. n. 970/1975	"	38
3.2.17	O.M. 6 maggio 1996, n. 169 – Istituzione e organizzazione dei corsi biennali di specializzazione per le attività di sostegno alle classi in presenza di alunni in situazione di handicap	"	38
3.2.18	D.P.R. n. 471 del 31 luglio 1996 – Regolamento concernente l’ordinamento didattico del corso di laurea in scienze della formazione primaria	"	38
3.2.19	Legge n. 662 del 23 dicembre 1996 – Misure di razionalizzazione della finanza pubblica	"	39
3.2.20	C.M. 24 dicembre 1996, n. 766 –Legge 104/92 – Indicazioni utilizzo finanziamenti – e.f. 1996 (Capp. 1149 – 1150 – 1151 – 1152)	"	39
3.2.21	D.M. 16.6.1997 – Istituzione corsi statali intensivi di specializzazione per l’attività di sostegno all’integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap previsti dalla legge 662/96, art. 1, co.75	"	39
3.2.22	Legge n. 449 del 27 dicembre 1997 – Misure per la stabilizzazione della finanza pubblica	"	40
3.2.23	O.M. 20 febbraio 1998, n. 65 – Norme per lo svolgimento degli scrutini ed esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore – Anno scolastico 1997/98 (Testo coordinato con le OO MM. N. 80 del 9 marzo 1995 e n. 330 del 27 maggio 1997)	"	40

3.2.24	Legge n. 162 del 21 maggio 1998 – Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104 concernenti misure di sostegno in favore di persone con handicap grave	pag	41
3.2.25	D.M. 26 maggio 1998 – Criteri generali per la disciplina da parte delle Università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e della scuola di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria	"	41
3.2.26	D.P.R. n. 323 del 23 luglio 1998 – Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, a norma dell'art. 1 della legge 10 dicembre 1997, n. 425	"	41
3.2.27	D.M. 24 luglio 1998, n. 331 – Disposizioni concernenti la riorganizzazione della rete scolastica, la formazione delle classi e determinazione degli Organici del personale della scuola	"	42
3.2.28	Legge 28 gennaio 1999, n. 17 – Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate	"	42
3.2.29	C.M. 30 luglio 1999; D.M. n. 141 del 6.6.1999 formazione classi con alunni in situazione di handicap	"	43
3.2.30	C.M. 20 ottobre 2000, n. 235 – Piano di interventi e di finanziamenti per l'integrazione degli alunni in situazione di handicap – A.s. 2000/2001	"	44
3.2.31	Legge 8 novembre 2000 , n.. 328 – Legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali	"	44
3.2.32	Sentenza della Corte Costituzionale n. 2264 del 6 luglio 2001	"	45
3.2.33	O.M. 21 maggio 2001, n. 90 – Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore – Anno scolastico 2000/2001	"	46
3.2.34	Legge 28 dicembre 2001, n. 448 (legge finanziaria del 2002)	"	46
3.2.35	C.M. 8 luglio 2002, n.77 – Adeguamento dell'organico alla situazione di fatto	"	47

	Appendice parte prima	pag	49
1	Stralcio dalla Costituzione della Repubblica Italiana	"	49
2	Stralcio della Legge 30 marzo 1971, n. 118	"	51
3	Stralcio della Legge 4 agosto 1977, n. 517	"	52
4	Stralcio della Legge 5 febbraio 1992, n. 104	"	54
5	Stralcio della Legge 8 novembre 2000, n. 328	"	70
	Bibliografia parte prima	"	77

► *Sandra Grossi*

PARTE SECONDA

CAPITOLO 2

LA FIGURA DEL DOCENTE DI SOSTEGNO

2.1	Un nuovo profilo professionale	"	79
2.2	L'operatore di rete	"	89
2.3	La formazione	"	98

CAPITOLO 3

APPROCCI METODOLOGICO-DIDATTICI

3.1	Le strategie	"	107
3.2	Alcune tecniche di rilevazione	"	116
3.3	Task analysis e aree di applicazione	"	117
3.4	Le check-list	"	119
3.5	Tecniche di intervento	"	120
	- Lo shapping		
	- Prompting		
	- Modelling		
	- Assessment	"	121
	- Chaining		

CAPITOLO 4

GLI STRUMENTI

4.1	Un raccordo tra obiettivi specifici e programmazione di classe	"	126
4.2	La diagnosi funzionale	"	128
4.3	Il profilo dinamico funzionale	"	129
4.4	Il piano educativo personalizzato	"	131
4.5	I gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica	"	133
	Appendice parte seconda	"	135
	Schede riassuntive su tipologie di handicap	"	135

L'handicap psicomotorio:il ritardo e l'instabilità	pag	135
L'handicap psico-relazionale:l'autismo	"	138
L'handicap psico-relazionale:l'inibizione relazionale e le nevrosi	"	141
Le insufficienze mentali	"	142
I comportamentali	"	144
I sensoriali:sordità e ipoacusia	"	146
I sensoriali:cecità e ipovedenti	"	147
Le logopatie	"	148
Disfunzioni:il ritardo cognitivo	"	149
Sindrome di Down:cromosoma 21 sovrannumerario	"	151
L'epilessia	"	153
Bibliografia parte seconda	"	155