

HANDICAP E SVANTAGGIO SOCIOCULTURALE

di Umberto Tenuta

1. I FONDAMENTI DEL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE E ALL'ISTRUZIONE

Il *diritto all'educazione e all'istruzione*¹ nasce con il riconoscimento della *persona*. Fino a quando l'uomo non è considerato un valore ma cosa tra le cose, egli non è soggetto di diritti e può essere asservito ed utilizzato come schiavo.

In tal senso, egli viene addestrato/ammaestrato per determinati scopi, a vantaggio di altri. Ieri, lo schiavo adibito ai lavori servili, ai lavori manuali, alle piantagioni ecc. Oggi, l'"asservimento" potrebbe presentarsi in forme meno appariscenti ma non perciò meno consistenti; ad esempio, come ingranaggio della macchina della produzione o del consumismo.

Non rispettato nei suoi diritti di persona umana, l'uomo può essere "formato" per qualcosa che egli non vuole liberamente. L'educazione non viene concepita come un diritto del soggetto, ma come uno strumento di asservimento. Tale è l'educazione, quando viene praticata per asservire alle ideologie politiche, economiche, religiose ecc. Le esperienze, più o meno recenti, insegnano: da Sparta al Nazismo, al Fascismo, al Comunismo.

Ma tale è l'educazione anche quando serve per "formare" il lavoratore di cui ha bisogno l'industria, obbedendo alle logiche della produzione e non a quelle dell'orientamento professionale.

Tali rischi incombono quando la dittatura sopprime i diritti delle persone, quando l'industria fa valere soltanto le sue esigenze.

È per questo che il diritto all'educazione e all'istruzione deve trovare il suo costitutivo fondamento innanzitutto nel riconoscimento del valore della *persona*²: non dell'*individuo*, che sarebbe portato a prevaricare, ad imporsi, a dominare e ad asservire gli altri; ma della *persona*, *individua substantia*, sì, ma *rationalis naturae*: *rationalis*, cioè universale, perché la ragione è ciò che accomuna gli individui, ciò che vale, non per i singoli, ma per tutti. La persona è *rationalis naturae*, portatrice di valori universali: persona tra persone. Quando l'uomo viene riconosciuto come persona, non è più mezzo, ma fine, valore, soggetto di diritti.

Il primo di questi diritti è il diritto di essere, di esistere, di realizzarsi come persona. E poiché uomini non si nasce, ma si diventa solo attraverso l'educazione³, allora l'educazione è il primo, fondamentale, basilare diritto di ogni "*cucciolo d'uomo*".

In tale prospettiva, si deve prendere atto che l'avvio al riconoscimento del *diritto all'educazione e all'istruzione* è stato operato dal Cristianesimo, che per primo ha affermato il valore della persona. Nel momento in cui ogni essere umano è stato riconosciuto come figlio di Dio, egli è stato riconosciuto come persona, e come tale avente diritto alla sua umanizzazione, alla sua nascita alla vita, ai suoi diversi livelli, da quella religiosa attraverso il catecumenato a quella umana attraverso la formazione familiare, sociale, scolastica⁴.

Il Catalfamo attribuisce a Lutero, nell'età moderna, l'affermazione del principio del diritto all'educazione e all'istruzione⁵: in merito si può precisare che più che il diritto all'istruzione, per leggere la Bibbia, a Lutero importava la formazione critica per interpretarla. In tal senso, a Lutero si deve il riconoscimento della finalità formativa dell'istruzione e quindi della scuola. In tale prospettiva, va letta anche l'affermazione del principio dell'*obbligo scolastico* fatta durante la Rivoluzione francese, che è affermazione dei poteri critici della ragione, i soli poteri che l'imperante illuminismo riteneva capaci di rendere liberi gli uomini: la conoscenza illumina, toglie l'uomo dalle tenebre e lo fa vivere alla luce, ove egli può vedere coi suoi occhi e non attraverso quelli degli altri; può giudicare e decidere come essere libero.

Almeno questi erano gli intenti, poi, invece, si è scambiato il fine con il mezzo, e l'istruzione, le conoscenze, le informazioni sono diventate importanti di per se stesse. Ben presto, il principio del diritto all'educazione e all'istruzione si è offuscato, si è fatto *obbligo scolastico*: obbligo di istruirsi per lavorare nella fabbrica; obbligo di imparare le regole per vivere da suddito.

¹ All'espressione *diritto allo studio*, utilizzata soprattutto negli anni '60 e '70, i PROGRAMMI DEL 1985 sostituiscono la più adeguata espressione *diritto all'educazione e all'istruzione*. che fa riferimento agli interventi, non solo assistenziali (mensa, trasporto, buoni libro ecc.), ma anche a quelli propriamente educativi.

² FLORES D'ARCAIS G., *Le "ragioni" di una teoria personalistica della educazione*, La Scuola, Brescia.

³ Cfr. Cap. I.

⁴ In effetti, la Chiesa si è fatta concretamente affermatrice di tale esigenza attraverso le scuole parrocchiali istituite già nei primi secoli dell'Era cristiana.

⁵ CATALFAMO G., *Le origini della scuola popolare*, La Scuola, Brescia, 1964.

L'educazione si è fatta addestramento e indottrinamento. I rischi della scuola moderna sono stati il nozionismo che molto spesso ha imperversato — e imperversa — e soprattutto l'indottrinamento, più o meno consistente.

Tali rischi sono stati giustamente denunciati, soprattutto negli anni '60 e '70⁶, ma l'alternativa proposta, che consisteva nel rivendicare alla scuola il solo compito dell'istruzione, risultava estremamente riduttiva.

L'istruzione non basta, perché l'uomo non nasce già formato, coi suoi poteri mentali, coi suoi atteggiamenti, con le sue capacità di scelta. Il *figlio di donna* deve umanizzarsi, deve farsi autonomo, libero.

Ma per essere liberi non basta il possesso delle conoscenze, come presumono tutte le forme di intellettualismo etico, a cominciare da quello socratico, ma è anche necessaria la maturazione della capacità di volere e di perseguire il bene, il bene personale ed il bene comune.

Perciò, occorre una formazione completa, che sia, non solo cognitiva, ma anche affettiva, emotiva, sociale, morale ecc. In quanto persona, l'uomo ha diritto all'educazione, intesa non solo come istruzione ma come piena formazione della sua personalità.

In tale prospettiva, nella Costituzione italiana si afferma che la Repubblica rimuove gli ostacoli che impediscono il *pieno sviluppo della persona umana, pieno* in quanto *massimo*, ma *pieno* anche in quanto *integrale*, completo, comprensivo di tutti i suoi aspetti costitutivi.

In tal senso, il diritto all'educazione e all'istruzione si configura come diritto alla piena autorealizzazione, alla piena umanizzazione, alla nascita alla condizione umana, a divenire *rationalis naturae*.

In merito, è opportuno ribadire che, sebbene sostenuto dalle moderne democrazie, il diritto all'educazione e all'istruzione non trova il suo fondamento costitutivo solo in ragioni politiche: se così fosse, ancora una volta

l'individuo sarebbe strumento e non fine⁷. L'educazione è diritto fondante della persona umana, in quanto mezzo della sua formazione, del suo venire alla luce, del suo nascere come persona.

Come tale, il diritto all'educazione e all'istruzione appartiene a tutti i *figli di donna*, perché a nessuno di essi può essere negato il diritto alla propria umanizzazione.

Il diritto all'educazione e all'istruzione appartiene ad ogni persona, quali che siano le sue potenzialità umane.

L'*umanità* dell'uomo non è di natura materiale e perciò non è quantificabile: non si può stabilire se esiste o non esiste un sufficiente potenziale umano. L'uomo è uomo, sempre, quali che siano le espressioni reali o possibili della sua umanità.

Al riguardo, una precisazione. Dopo l'euforia positivista che presumeva di misurare anche l'uomo e quindi di quantificare le sue potenzialità, oggi si è molto più avvertiti, molto più cauti, molto più prudenti nella formulazione di diagnosi.

Tuttavia, di tanto in tanto ritorna la presunzione deterministica, che porta ad affermare la possibilità di prevedere quale sarà lo svolgimento della vita dell'uomo. Seppure questa previsione venga ritenuta possibile sul piano biologico, relativamente alla insorgenza di determinate malattie in epoche ben definite della vita dell'individuo — anche se in termini estremamente problematici, stante la forte interazione tra vita fisica e psichica dell'uomo — tuttavia, sul piano psichico l'operazione non sembra così indiscutibile. L'uomo è una realtà troppo complessa, non solo sul piano fisico e psichico, ma anche sul piano propriamente culturale e, se si vuole, spirituale, perché se ne possano predeterminare le potenzialità.

Al riguardo, basti considerare che, mentre fino al '600 i sordi non venivano riconosciuti educabili, e ancora fino a ieri si riteneva che le loro potenzialità cognitive fossero alquanto ridotte, oggi invece sembra che anche per i non udenti si aprano prospettive formative molto più lusinghiere. Lo stesso discorso vale per tutte le altre forme di minorazione. Si pensi soltanto, ma l'esemplificazione risulta senz'altro riduttiva, alle possibilità di comunicazione che oggi gli strumenti informatici offrono anche a persone che possono disporre di capacità di movimento estremamente ridotte (basta il movimento delle pupille per assicurare la capacità di comunicare).

L'umiltà, che costituisce l'aspetto caratterizzante della scienza moderna, come insegna, in particolare, il Razionalismo critico del Popper⁸, dovrebbe indurre a riconoscere quello che si è riusciti ad ottenere, non quello che sia possibile realizzare. Come scrive F.V. Lombardi, <<L'uomo è un animale "incerto"... ma è **incerto**, possiamo dire, non già nel senso di titubante, di malfermo, di assolutamente indefinibile, ma nel senso che è pressoché impossibile coglierlo nella interezza e nella profondità del suo essere. Incerto, perché rimane sempre, per alcunché sconosciuto. Lo si può indagare, scrutare e perscrutare, ricercare su di lui ed intorno a lui: egli ci rimane sempre per qualche lato

⁶ In merito, in particolare, cfr.: BARBAGLI M., DEI M., *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna, 1969; AA.VV., *La macchina del vuoto. Il processo di socializzazione nella scuola elementare*, Il Mulino, Bologna, 1974.

⁷ Scrive l'Hessen che <<la scuola popolare fu... una scuola minor, riconosciuta necessaria per il benessere dello Stato e per i nuovi bisogni dell'industria, ma ancora non quale istituzione sociale per la realizzazione del diritto di ogni bambino all'istruzione>> (HESSEN S., *Democrazia moderna*, Armando, Roma, 1971, p. 79).

⁸ In merito cfr. ANTISERI D., *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, La Scuola, Brescia, 1985.

sconosciuto... *L'uomo, come specie, ma soprattutto come singolo individuo, ci sfugge, ci rimane al fondo sconosciuto, e non tanto e non solo in quello che è, ma soprattutto in quello che potrà essere, che potrà diventare. Microcosmo nell'immenso macrocosmo, che riflette dentro di sé l'immenso universo, e che lo supera per valore, dicevano antichi uomini del nostro Rinascimento, per indicare appunto la grandezza valoriale dell'uomo, che riflette dentro di sé quella dell'immenso universo, e che come questo rimane al fondo ignoto, misterioso, sconosciuto, aperto a tutte le possibilità, aperto a tutte le avventure*>>⁹. Aperto a tutte le possibilità, anche a quelle dell'educazione, che non può essere negata a nessuno.

L'educazione è un diritto di tutti, anche di coloro che presentano <<**una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva 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**>> (art. 3, L. 104/1992).

È in questa prospettiva che soprattutto negli anni '60 e '70 si è affermato con forza il diritto all'educazione e all'istruzione, impegnando la scuola e la società ad affrontare radicalmente e più adeguatamente anche il problema dell'educazione degli *alunni svantaggiati* e degli *alunni portatori di handicap*.

1.1. IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE E ALL'ISTRUZIONE NELLE CARTE INTERNAZIONALI

Anche se trova il suo fondamento costitutivo nell'affermazione del valore della persona umana operata dal Cristianesimo e dalle filosofie personalistiche¹⁰, sul piano concreto il diritto all'educazione e all'istruzione ha trovato effettive possibilità di realizzarsi solo quando nell'età moderna i diritti della persona sono stati a mano a mano riconosciuti sul piano sociopolitico e giuridico, soprattutto con l'affermarsi degli *ideali democratici* e del processo di *industrializzazione*.

Da una parte, la società democratica deve assicurare la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, che non sono doti genetiche: liberi ed eguali si diventa solo attraverso l'educazione. Come scriveva il Condorcet, occorre <<*offrire a (ciascun individuo) della specie umana... l'opportunità... di sviluppare tutta la potenzialità dei talenti che ha ricevuto dalla natura, e con ciò stabilire tra i cittadini l'uguaglianza di fatto, rendendo reale l'uguaglianza politica riconosciuta dalla legge; tale deve essere il primo scopo di una istruzione nazionale che, sotto questo punto di vista, è per i pubblici poteri un dovere di giustizia*>>¹¹.

Il diritto all'educazione e all'istruzione viene riconosciuto essenziale anche dalle moderne democrazie che, a differenza dei governi autoritari, si fondano sull'autonomia delle persone, in quanto, ove gli individui che costituiscono uno Stato non fossero autonomi, liberi, capaci di proprie scelte, non potrebbero governarsi. La democrazia esiste solo nella misura in cui i cittadini sono dotati di autonome capacità di scelta, sono autonomi, sono persone libere.

Dall'altra, la rivoluzione industriale, con il passaggio dal lavoro agricolo ed artigianale a quello industriale, richiede una formazione sempre più elevata.

Le spinte politico-industriali, sostenute dalle ideologie affermatrici dei diritti delle persone e, in particolare, di quelli di eguaglianza e libertà, hanno portato all'affermazione del principio del diritto all'educazione e all'istruzione sia nelle *"Carte internazionali"* che nelle Costituzioni dei singoli Stati moderni.

In effetti, il principio del *diritto all'educazione e all'istruzione* trova la sua prima affermazione politica nel principio dell'*obbligo scolastico* che, sostenuto dal Condorcet nella *Dichiarazione* presentata nel 1992 all'Assemblea legislativa francese, ha ispirato poi, nel secolo XIX, la politica scolastica dei *Principi illuminati*, compresi quelli del Piemonte. Nel nostro secolo, la prima affermazione del diritto all'educazione e all'istruzione la si può ritrovare nella DICHIARAZIONE DI GINEVRA (Società delle Nazioni, 1924), nella quale si afferma che <<*Il bambino deve essere messo in grado di svilupparsi normalmente, materialmente e spiritualmente*>> e che <<*il bambino tardivo deve essere stimolato*>>.

Seguono altre affermazioni in tal senso¹²:

-<<*Bisogna assicurare ad ogni bambino, senza distinzione, il modo di accedere alle sorgenti del sapere e della saggezza della sua Nazione... Occorre accordare ad ogni bambino tutto il tempo necessario alla sua formazione scolastica*>> (CARTA DELL'INFANZIA, Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, Londra 1942);

-<<*Il bambino deve essere messo in grado di svilupparsi in modo normale, materialmente, moralmente e spiritualmente... il bambino deficiente deve essere aiutato; il bambino disadattato deve essere rieducato...*>>

DICHIARAZIONE DEI DIRITTI DELL'INFANZIA-GINEVRA - Unione Internazionale per la protezione dell'infanzia, 1948);

⁹ LOMBARDI F.V., *Temi e problemi di pedagogia moderna*, Il Girasole, Napoli, 1982, pp. 37-38.

¹⁰ FLORES D'ARCAIS G., *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, La Scuola, Brescia; FLORES D'ARCAIS G., *Le "ragioni" di una teoria personalistica della educazione*, La Scuola, Brescia; MANNO M., *Nuove ricerche sul personalismo*, La Scuola, Brescia.

¹¹ HESSEN S., *Democrazia moderna*, Armando, Roma, 1971, p. 76.

¹² Le sottolineature sono nostre.

-<<**Ogni persona ha diritto all'educazione...** L'educazione deve essere indirizzata al **pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali...**>> (DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI DELL'UOMO - Assemblea generale delle Nazioni Unite, 1948);

-<<**Il diritto all'istruzione non può essere rifiutato a nessuno**>> (CONVENZIONE EUROPEA DEI DIRITTI DELL'UOMO, Roma, 1950 - PROTOCOLLO ADDIZIONALE, Parigi, 1952);

-<<**Il bambino deve beneficiare di una speciale protezione e godere di possibilità e facilitazioni, in base alla legge e ad altri provvedimenti, in modo da essere in grado di crescere in modo sano e normale sul piano fisico, intellettuale, morale, spirituale e sociale...** Il bambino che si trova in situazione di minorazione fisica, mentale o sociale ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui abbisogna per il suo stato o per la sua condizione... Il bambino ha diritto a un'educazione, che, almeno a livello elementare, deve essere gratuita e obbligatoria. Egli ha diritto a godere di un'educazione che contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta, in una situazione di eguaglianza di possibilità, di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro utile alla società...>> (DICHIARAZIONE DEI DIRITTI DEL BAMBINO, Assemblea generale delle Nazioni Unite, 1959)¹³.

Nel contempo, è andata formandosi anche una normativa positiva, che in Italia trova i suoi fondamenti soprattutto negli articoli 3, 33 e 34 della Carta Costituzionale¹⁴.

1.2. *l'impegno per l'attuazione del diritto all'educazione e all'istruzione*

L'attuazione del diritto all'educazione e all'istruzione costituisce ormai un preciso impegno delle nazioni democratiche sui tre fronti interconnessi dell'*obbligo scolastico*, del *decondizionamento* e dell'*integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*.

Anche storicamente, il primo impegno nell'attuazione del diritto all'educazione e all'istruzione è consistito nell'affermare e nel dare attuazione al principio dell'*obbligo scolastico*. Sugli interessi personali prevalevano quelli sociali e civici che imponevano ai cittadini l'istruzione come condizione della loro partecipazione alla vita sociale, politica ed economica.

Anche se il Condorcet lo riteneva un dovere di giustizia dei pubblici poteri, l'impegno volto a <<*sviluppare tutta la potenzialità dei talenti che ha ricevuto dalla natura, e con ciò stabilire tra i cittadini l'eguaglianza di fatto, rendendo reale l'eguaglianza politica riconosciuta dalla legge*>>¹⁵ in effetti si traduceva per i cittadini in obbligo di istruzione. Si è detto sopra che il principio dell'*obbligo scolastico*, affermato nella *Dichiarazione* presentata dal Condorcet all'Assemblea legislativa francese nel 1792, ha ispirato la legislazione scolastica dei *Principi illuminati*, compresi quelli del Piemonte.

Realizzata l'unità d'Italia, il principio dell'*obbligo scolastico*, recepito in linea di principio nella Legge Casati del 1859, è stato esplicitamente sancito solo nella Legge Coppino del 1877¹⁶.

Tuttavia, sono ben note le difficoltà che si sono sempre frapposte alla piena attuazione dell'*obbligo scolastico*, anche quando esso, riaffermato nel T.U. DEL 1928, è stato sancito con un'ammenda per i trasgressori dall'art. 731 del Codice penale del 1930.

La COSTITUZIONE REPUBBLICANA del 1948 supera il concetto di obbligo scolastico e si muove nella prospettiva del *diritto allo studio* —inteso come *diritto all'educazione e all'istruzione*— che si è andato gradualmente affermando nell'ultimo quarantennio e che costituisce il più profondo motivo ispiratore dei Programmi del 1985 (NP).

Ai Programmi del 1955 che, con chiaro riferimento all'art. 3 della Costituzione, hanno posto l'esigenza di <<*assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare dell'intelligenza e del carattere che è condizione per una effettiva partecipazione alla vita della società e dello Stato*>>, fa seguito la Legge n. 1859 del 1962 che, includendo anche la scuola media nella scuola dell'obbligo, abbatte lo steccato che per un secolo aveva emarginato la scuola elementare —considerata come scuola popolare— dal vero e proprio sistema formativo scolastico.

Gli anni '60, nei quali risulta particolarmente significativa l'azione svolta per rendere effettiva la frequenza della scuola dell'obbligo, rappresentano un momento di grande impegno per l'attuazione dell'obbligo scolastico e costituiscono la fase di transizione dall'affermazione di tale principio al riconoscimento del *diritto allo studio*.

In merito, si può rilevare che gli anni '60, essendo riusciti ad assicurare il sostanziale adempimento dell'obbligo scolastico da parte della generalità degli alunni, almeno a livello di scuola elementare e fatta eccezione per alcune aree geografiche, sono stati impegnati ad affrontare il problema degli alunni *svantaggiati* e, in particolare, degli alunni *anormali*, come allora venivano definiti gli alunni portatori di *handicap*.

¹³ TADINI F., MENCARELLI M., SALUCCI S., *I diritti del bambino nelle "Carte" internazionali*, La Scuola, Brescia, 1979.

¹⁴ NUNZIANTE CESÀRO R., *Il diritto allo studio*, Fratelli Conte, Napoli, 1985.

¹⁵ HESSEN S., *Democrazia moderna*, Armando, Roma, 1971, p. 76.

¹⁶ Cfr. DE VIVO F., *Linee di storia della scuola italiana*, La Scuola, Brescia, 1986, pp. 25-26.

In ordine a tale problematica, nel PAR. UGUAGLIANZA E DIVERSITÀ della RELAZIONE FASSINO si afferma che <<Ciascun fanciullo viene a scuola con un patrimonio variamente sviluppato di esperienze, che possono aver sollecitato in misura pure varia le sue capacità. Alle spalle della scuola stanno pertanto numerosi **fattori, naturali e sociali**, che non mettono tutti sulla stessa linea di partenza: alcuni di essi pongono limiti e resistenze, altri offrono possibilità positive. La scuola deve prendere atto di tali diversità, facendo di tutto per evitare che esse si trasformino in **disuguaglianze** sul piano sociale e civile. Una certa varietà di motivazioni e tendenze, di curiosità e di gusti, di atteggiamenti e di preferenze non costituisce pregiudizio all'opera educativa, anzi ne può costituire un utile supporto. Per contro, carenze familiari ed affettive, situazioni di disagio economico e sociale, divari culturali e dialettali dovuti a recente immigrazione in ambiente lontano da quello di origine, scarsità di stimolazioni intellettuali in situazioni deprivate costituiscono fattori di resistenza o di rallentamento. Infine, minorazioni fisiche e/o sensoriali, insufficienze mentali o disturbi del comportamento sociale possono ancora più seriamente rendere difficile l'opera della scuola. È tuttavia importante che le condizioni di **svantaggio culturale, di problemi comportamentali, di difficoltà di apprendimento** che nella scuola trovano talora fattori di aggravamento, mentre in essa dovrebbero incontrare normali interventi compensativi, non siano confuse con le **situazioni di handicap** che richiedono garanzie aggiuntive>>.

La distinzione tra gli alunni svantaggiati socioculturali e gli alunni portatori di handicap viene riproposta dai NP nella precisazione che <<L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione nell'ambito dell'istruzione obbligatoria non può essere impedito dalla presenza di difficoltà nell'apprendimento scolastico, siano esse legate a situazioni di **handicap** o di **svantaggio** che, peraltro, non vanno tra loro confuse>>.

In linea di massima, si può ritenere che la differenza consista nel fatto che lo **svantaggio socioculturale** è legato a condizioni esterne, cioè a <<carenze familiari ed affettive, a situazioni di disagio economico e sociale, a divari culturali e linguistici dovuti a scarsità di stimolazioni intellettuali>> e lascia pensare alla possibilità di un suo superamento attraverso specifici interventi volti a colmare le carenze di sviluppo, di socializzazione e di apprendimento (*educazione compensativa*), mentre, come si sancisce nell'art. 3 della L. 104/1992, la *situazione di handicap* è dovuta a fattori interni al soggetto, cioè ad una <<minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva>>, quindi non eliminabile.

Tuttavia, tale distinzione non può essere ritenuta netta, sia perché non sempre si riesce a superare completamente lo svantaggio socioculturale di cui l'alunno può essere portatore, sia perché, nel caso di alcuni handicap, come quelli legati alle minorazioni visive, si può realizzare un completo recupero, anche se la minorazione sensoriale permane. Peraltro, al confine tra lo svantaggio e l'handicap si pongono gli alunni che presentano *problemi di comportamento* non legati ad alcuna forma di minorazione.

Il problema dell'*obbligo scolastico* si pone ancora oggi, più per la scuola media che per la scuola elementare, in termini di lotta alla *dispersione scolastica*, intesa come *mortalità scolastica*¹⁷ (inadempienza, evasione, scarsa frequenza, bocciatura, ripetenza, scarso profitto ecc.).

Strettamente connesso al problema dell'obbligo scolastico è quello dello *svantaggio socioculturale*, che si è posto nel momento in cui si è passati dalla concezione dell'obbligo dell'istruzione a quella del diritto all'educazione e all'istruzione. Non solo gli evasori dell'obbligo risultavano appartenere soprattutto i ceti sociali socioculturali più svantaggiati, ma ci si rendeva conto che non bastava la mera frequenza della scuola e che si imponeva l'esigenza di assicurare la piena formazione della personalità. Allora emergeva, come veniva denunciato, ad esempio, dalla *Lettera ad una professoressa* di Don Milani¹⁸, che coloro che non traevano profitto dalla scuola erano soprattutto gli alunni delle classi sociali e delle famiglie culturalmente ed economicamente più deprivate.

Assicurare il diritto all'educazione e all'istruzione significava allora porsi il problema dello svantaggio socioculturale, cioè del *decondizionamento*¹⁹.

A sé stante è il problema del diritto all'educazione e all'istruzione degli *alunni portatori di handicap* che, affrontato sin dalla fine del secolo XIX soprattutto in termini metodologici e di potenzialità educative, è esploso negli anni '70, quando, in nome del principio dell'eguaglianza degli uomini e dei cittadini, si è rivendicato il diritto, non solo all'istruzione ed all'educazione, ma anche all'*integrazione* sociale e scolastica degli alunni portatori di handicap.

Mentre per il problema della *dispersione scolastica* si rinvia all'apposita bibliografia²⁰, i problemi degli *alunni portatori di handicap* e dello *svantaggio socioculturale* saranno più analiticamente affrontato di seguito.

¹⁷ BASTIN G., *La "mortalità" scolastica*, La Scuola, Brescia, 1975.

¹⁸ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967

¹⁹ PETRACCHI G., *Decondizionamento*, La Scuola, Brescia, 1976.

²⁰ In merito cfr.: AA.VV., *Il progetto Re.Di.S. - Recupero della dispersione scolastica*, Istituto della Enciclopedia italiana - Ministero della pubblica istruzione, Roma, 1993; AA.VV., *La dispersione scolastica - Coordinamento delle esperienze pilota*, Istituto della Enciclopedia italiana - Ministero della pubblica istruzione, Roma, 1992; PETRACCHI G., *Decondizionamento*, La Scuola, Brescia, 1976; VICO G., *Disadattamento*, La Scuola, Brescia, 1979.

2. GLI ALUNNI PORTATORI DI HANDICAP: PROBLEMI EDUCATIVI, DIDATTICI ED ORGANIZZATIVI RELATIVI ALL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA degli alunni in condizione di handicap FISICI, PSICHICI, SENSORIALI

Mentre nella RELAZIONE FASSINO, assieme allo *svantaggio socioculturale*, si fa riferimento a <<minorazioni fisiche e/o sensoriali, insufficienze mentali o disturbi del comportamento sociale>>, nei NP più sinteticamente si fa riferimento ad <<alunni portatori di handicap>>.

Secondo la definizione riportata nel DOCUMENTO FALCUCCI²¹, si intendono per alunni portatori di handicap i <<minori che in seguito ad evento morboso o traumatico intervenuto in epoca pre-peri-post natale presentino una menomazione delle proprie condizioni fisiche, psichiche e/o sensoriali, che li mettano in difficoltà di apprendimento o di relazione>>. Tale definizione viene sostanzialmente ripresa nell'art. 3 della L. 104/1992, nella quale si sancisce che <<È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, 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>>.

La nuova denominazione di <<persona handicappata>> ovvero *alunno handicappato* —o, più opportunamente, *alunno portatore di handicap*^{3/4}, non solo unifica la variegata terminologia utilizzata nel passato (*anormali, sub-normali, irregolari, minorati* ecc.), ma esprime il nuovo modo di considerare l'alunno che presenta difficoltà di apprendimento o di relazione, il quale non viene più considerato al di fuori della normalità (*anormale*) o come un *minus habens (minorato)* ma soltanto come un soggetto che, pur trovandosi in <<difficoltà di apprendimento, di relazione...>>, non viene affatto discriminato sul piano umano o sociale, secondo il principio dell'uguaglianza garantita dalla Costituzione, la quale non solo afferma la <<pari dignità sociale... senza distinzione... di **condizioni personali**>>, ma impegna la Repubblica a <<rimuovere gli ostacoli... che... impediscono il pieno sviluppo della persona... e la effettiva partecipazione di **tutti** i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese>>.

In merito, torna opportuno evidenziare che non è la mera esistenza della <<minorazione fisica, psichica o sensoriale>> a produrre la situazione di handicap del fanciullo, ma il fatto che tale minorazione sia causa di difficoltà di apprendimento o di relazione; ove queste difficoltà non si verificano, l'alunno non viene considerato portatore di handicap. In effetti, l'handicap è costituito dalle difficoltà di apprendimento o di relazione, non dalla minorazione. Ne consegue che non tutte le minorazioni producono situazioni di handicap.

2.1. DALLE SCUOLE SPECIALI ALL'INTEGRAZIONE

Sul piano pedagogico-educativo è sul finire del secolo XIX che si pone il problema degli alunni che allora venivano definiti *anormali* e che oggi vengono indicati con l'espressione *alunni portatori di handicap*.

Di questi soggetti si riconoscono le possibilità educative, anche se nei limiti posti dalle loro minorazioni, che si ritiene di poter sempre meglio conoscere e definire, per individuare le modalità degli interventi educativi, i quali debbono essere diversi da quelli per i soggetti *normali*.

Si opera sulla base del presupposto che esistono soggetti "normali" e soggetti "anormali". Anche questi ultimi possono essere educati, ma entro certi limiti e con interventi differenziati.

Giova evidenziare che la pedagogia speciale nasce nella convinzione che la *minorazione* è un dato oggettivo che pone dei limiti all'educabilità del soggetto, limiti che vengono sempre più spostati in alto, ma che non pongono la *persona minorata* alla pari delle altre: essa rimane sempre *anormale* e come tale viene educata in scuole speciali.

Il T.U. del 1928 prende in considerazione il problema degli alunni anormali. Infatti, mentre per l'adempimento dell'obbligo scolastico per i ciechi ed i sordomuti fa riferimento alle apposite *scuole speciali* (artt. 175 e 176), per le altre tipologie di *anormalità* prevede l'affidamento del <<compito di promuovere gli studi relativi alla morfologia, fisiologia e psicologia delle varie costituzioni umane in rapporto alle **anomalie della crescita infantile**>> ad una delle Facoltà mediche della Repubblica, la quale deve proporre <<al Ministro dell'Istruzione le norme per l'assistenza ai fanciulli anormali e l'organizzazione delle **classi differenziali**>> (art. 230).

La vasta azione che viene svolta negli anni '60 a favore, non solo degli alunni svantaggiati, ma anche degli alunni anormali, nel mentre rende sempre più effettivo il principio del diritto all'educazione e all'istruzione, consente però di mettere a fuoco le problematiche connesse alle *scuole speciali* ed alle *classi differenziali*, nei confronti delle quali comincia però ad emergere un atteggiamento sempre più critico.

Scriva il Rollero nel 1967 che <<La distinzione tradizionale fra classe differenziale e scuola speciale, secondo alcuni recenti orientamenti sia pedagogici sia clinici, e secondo diverse esperienze estere, merita un riesame, almeno per

²¹ DOCUMENTO elaborato nel 1975 dalla Commissione presieduta dall'allora Sottosegretario alla P.I., on. Franca Falcucci.

chiederci se la "scuola speciale" come organismo a sé stante sia l'unica pedagogicamente e clinicamente valida, o non sia preferibile anche l'istituzione di "classi speciali" presso scuole ad ordinamento normale, con tutto il contatto e lo scambio che questa convivenza comporta>>. Infatti, <<In linea generale, come ricordano P. Parent e C. Gonnet, l'isolamento e la separazione sono le soluzioni "primitive" dei problemi dei disadattati e dei minorati, mentre d'altra parte bisogna chiarire l'equivoco che "differenziazione" pedagogica e didattica non si identifica senz'altro con la separazione e l'isolamento. L'attenzione volta alla personalità totale del minorato e al suo inserimento sociale, hanno fatto avanzare soluzioni più "moderne" ed educative come la prevenzione e la transitorietà dell'ambiente riadattativo nella formula dei due principi complementari il minimo di segregazione e il massimo di socializzazione>>²².

Siamo alle soglie del '68.

Dopo il '68 la soluzione del problema degli alunni anormali imbecca una nuova strada. Precisa il Corradini che <<La contestazione studentesca, sviluppatasi a partire da talune esperienze di sfondamento di barriere consolidate nell'università e nella scuola, in un contesto internazionale caratterizzato da istanze di liberazione e di uguaglianza, ha fornito alla società italiana l'occasione per un ripensamento dei vecchi confini della scuola prebellica, passati quasi indenni attraverso la stessa Costituzione. È apparso così obsoleto e ingiusto il vecchio assetto relativamente ai confini... tra normale e diverso (politica dell'integrazione degli handicappati e di recupero dei disadattati)>>²³.

Negli anni '60 e '70, sulla base di convinzioni culturali e sociopsicopedagogiche diverse da quelle che avevano portato alla istituzione delle scuole speciali, si nega il concetto di "normalità" e di "anormalità", nel nome della eguaglianza delle persone, eguaglianza che nasce dal riconoscimento che tutte le persone sono diverse l'una dall'altra e come tali eguali; eguali non perché conformi ad un modello, quello della normalità, ma perché tutte caratterizzate dalla loro diversità, nella loro irripetibile personalità.

Nei primi anni '70 i confini tra scuole speciali e scuole normali si rompono e gli alunni fino ad allora indicati come anormali e subnormali assumono la meno discriminante denominazione di portatori di handicap ed entrano nelle scuole comuni, soprattutto con l'aspirazione alla socializzazione.

L'integrazione scolastica ha la sua codifica normativa nell'art. 28 della L. 118/1971, la quale ne detta le norme fondamentali.

Tra l'altro, la L. 118/1971 stabilisce che:

-per i mutilati e gli invalidi civili <<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>>.

In merito alle facilitazioni, la L. 118/1971 prevede che <<ai mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dell'obbligo...vengono assicurati:

a) il trasporto gratuito;

b) l'accesso alla scuola mediante adatti accorgimenti per il superamento e la eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscano la frequenza;

c) l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi>>.

Anche se riguarda solo i mutilati e gli invalidi civili²⁴, tuttavia la L. 118/1971 viene utilizzata come giustificazione normativa per l'integrazione degli alunni portatori di qualsiasi tipo di handicap, superando peraltro i limiti che essa poneva a tale integrazione. Se cadono i confini tra anormalità e normalità, non si può disquisire sulle tipologie degli

²² ROLLERO P., in: ZAVALLONI R. (a cura di), *La pedagogia speciale e i suoi problemi*, La Scuola, Brescia, 1967, pp. 578 e 580.

²³ CORRADINI L., 1969-1980: *Contestazione e crisi d'identità - La svolta del sessantotto*, in: "Annali della Pubblica Istruzione", Roma, 1987, nn. 2-3, pp. 155-156.

²⁴ Poiché l'art. 2 della L. 118/1971 stabiliva che <<Agli effetti della presente legge, si considerano mutilati ed invalidi civili i cittadini affetti da minorazioni congenite o acquisite, anche a carattere organico o dismetabolico, insufficienze mentali derivanti da difetti sensoriali e funzionali che abbiano subito una riduzione permanente della capacità lavorativa non inferiore ad un terzo o, se minori di anni 18, che abbiano difficoltà persistenti a svolgere i compiti e le funzioni proprie della loro età>>, in effetti nella espressione "mutilati ed invalidi civili" rientravano tutti i soggetti portatori di handicap.

handicap: quale che sia il tipo o la gravità degli handicap di cui sono portatori, gli alunni vengono inseriti nelle scuole comuni, anche in assenza degli interventi assistenziali che la L. 118/1971 prevede²⁵.

Qualcuno ha parlato di *inserimento selvaggio*.

Stante l'imponenza che il fenomeno dell'inserimento andava assumendo, nel 1975 il Ministero ravvisò l'opportunità di costituire un'apposita Commissione di studio; questa elaborò il cosiddetto DOCUMENTO FALCUCCI, il quale, anche se non ha avuto quell'attenzione che invece meritava, può essere considerato la "*magna carta*" dell'integrazione²⁶.

Il DOCUMENTO FALCUCCI delinea il <<nuovo modo di essere della scuola>>, con particolare riferimento ad una organizzazione didattica che favorisca soprattutto i processi di socializzazione e valorizzi, ai fini dell'apprendimento, accanto all'intelligenza logico-astrattiva, anche l'intelligenza sensorio-motrice e pratica. La modalità organizzativa meglio idonea a favorire l'integrazione viene ritenuta la *scuola a tempo pieno*, <<da intendersi non come somma dei momenti antimeridiano e pomeridiano non coordinati fra di loro, ma come successione organica ed unitaria di diversi momenti educativi programmati e condotti unitariamente dal gruppo degli operatori scolastici (culturale, artistico-espressivo, ricreativo o ludico, aperto anche ad agenti culturali esterni alla scuola, di ricerca e di esperienza personale e di gruppo, di attività socializzante>>.

Tuttavia, nel DOCUMENTO FALCUCCI si evidenzia anche che <<Si va affermando, inoltre, **la tendenza a separare il meno possibile le iniziative di recupero e di sostegno dalla normale attività scolastica**, alla cui ricca articolazione si affida il compito di offrire a tutti, nell'ambito dei gruppi comuni, possibilità di azione e di sviluppo. Si cerca in questo modo di non legare i vantaggi dell'intervento individualizzato agli svantaggi della separazione dal gruppo più stimolante degli alunni "normali">>.

Dal DOCUMENTO FALCUCCI nasce Legge n. 517 del 5.8.1977, per la parte che riguarda la normativa relativa all'organizzazione scolastica da apprestare per realizzare l'integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap. Nell'articolo 2 della L. 517/1977 si stabilisce che le <<forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap>> debbono essere realizzate nell'ambito delle attività di cui al primo comma dello stesso articolo. In merito, giova ricordare che il primo comma dell'art. 2 prevede che <<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 stessa classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni**>>²⁷.

In sostanza, si prevede un'organizzazione didattica a classi aperte che meglio renda possibile l'*individualizzazione dell'insegnamento*. Alle attività di classe si aggiungono le *attività di gruppo*, nell'ambito sia della classe che di classi diverse, per la realizzazione di attività didattiche adeguate alle esigenze di apprendimento dei singoli alunni (*interventi individualizzati*).

Il principio dell'*individualizzazione dell'insegnamento*, affermato già nei PROGRAMMI DEL 1955 per la scuola elementare, viene non solo riaffermato, ma, tenendo presenti le più avanzate innovazioni organizzative e metodologiche, realizzate, in particolare, nei paesi anglosassoni, soprattutto quelle delle *Open Classroom* e delle *Nongraded School*²⁸, vengono offerte modalità organizzative che ne consentano una più efficace attuazione.

Perché la scuola possa configurarsi come *scuola di tutti*, compresi gli alunni portatori di handicap, essa deve organizzarsi come *scuola per tutti*, come scuola adeguata alle esigenze di ciascun alunno, come *scuola su misura*, secondo la felice espressione del Claparède²⁹.

È questo il principio cardine della scuola del diritto all'educazione. Se la scuola dell'obbligo —o, meglio, del diritto all'educazione e all'istruzione— deve assicurare pari opportunità educative a tutti i soggetti, quali che siano le loro potenzialità umane, essa deve darsi un'organizzazione *flessibile*, adeguata alle esigenze, ai ritmi ed alle modalità di apprendimento di ogni alunno che la frequenta. Tale esigenza oggi risulta ribadita dall'art. 14.1b della L. 104/1992 che espressamente fa riferimento ad una <<organizzazione dell'attività educativa e didattica secondo il criterio della

²⁵ Cfr. Sentenza n.215 del 3 giugno 1987 della Corte costituzionale e C.M. 262 del 22.9.1988.

²⁶ Un estratto del Documento è stato allegato alla C.M. 227 dell'8.8.1975.

²⁷ In merito, nel sottolineare tale collegamento, il Nunziante Cesàro afferma che <<sotto tale profilo non ci sembra esatta la scissione, spesso proposta, fra attività di cui al primo comma e cioè fra attività integrative ed attività di sostegno in favore degli alunni handicappati... (in quanto) costituisce un'incongruenza la progettazione di iniziative di sostegno (secondo comma art. 2) dissociata e non sorretta dalla programmazione delle attività integrative (di cui al primo comma)>> (NUNZIANTE CESÀRO R., *L'integrazione scolastica degli alunni handicappati*, Conte, Napoli, 1983, p. 41).

²⁸ In merito, cfr.: GOODLAD J.I., ANDERSON R.H., *The nongraded school-Scuola senza classi*, Loescher, Torino, 1972; PETRACCHI G., *Individualizzazione classi aperte interclasse*, La Scuola, Brescia, 1978.

²⁹ CLAPARÈDE E., *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1952.

flessibilità nell'articolazione delle sezioni e delle classi, anche aperte, in relazione alla programmazione scolastica individualizzata>>.

L'attuazione del diritto all'educazione e all'istruzione passa attraverso l'*individualizzazione dell'insegnamento*, da non intendere, ovviamente, come insegnamento individuale, ma come insegnamento su misura dei singoli alunni, da realizzare sia attraverso il lavoro collettivo che attraverso il lavoro di gruppo ed individuale, nell'ambito della classe e a classi aperte.

Il lavoro di gruppo all'interno della classe o a classi aperte, disciplinato dalla L. 517/1977, costituisce l'organizzazione didattica più idonea all'attuazione di un insegnamento su misura di ogni alunno e quindi si configura come un'organizzazione didattica adeguata anche <<ai bisogni ed alle potenzialità>> degli alunni portatori di handicap. Ove venga realizzata in una scuola che non attua l'individualizzazione dell'insegnamento per tutti gli alunni, l'integrazione degli alunni portatori di handicap si risolve in un mero inserimento ed in un ulteriore processo di emarginazione, ancora più dannoso di quello che si attuava nelle scuole speciali. In queste, di contro al danno dell'emarginazione, della segregazione sociale, dell'assenza di quella ricchezza di interazioni socioculturali che è necessaria per un valido e adeguato sviluppo della personalità, si aveva però la presenza di personale specializzato e di idonee attrezzature didattiche, che nella scuola comune non sempre si trovano.

Gli alunni portatori di handicap debbono essere integrati nel contesto della classe e della scuola: non ci si può limitare al mero inserimento ed all'affidamento dell'alunno portatore di handicap alle cure del solo insegnante di sostegno, all'interno o fuori della classe.

In tale prospettiva, la L. 148/1990, collegandosi alla precedente normativa, sottolinea la necessità che l'integrazione venga effettuata nel quadro dell'attività educativa programmata dalla scuola per tutti gli alunni. In tal senso, infatti, stabilisce, nell'art. 6.1, che i compiti degli insegnanti di sostegno <<devono essere coordinati, nel quadro della programmazione dell'azione educativa, con l'attività didattica generale>> e, nell'art. 6.2, che gli insegnanti <<assumono la **contitolarità** delle classi in cui operano e collaborano con gli insegnanti del modulo organizzativo... **per programmare ed attuare progetti educativi personalizzati**>>.

Viene così confermata la norma di cui al secondo comma dell'art. 2 della L. 517/1977.

Tale indicazione ha trovato ulteriore conferma nell'art. 14.1b della L. 104/1992, nel quale si prevede una <<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*>>.

In merito, è opportuno ribadire che i <<progetti educativi personalizzati>>, cui fa riferimento la L. 148/1990 —ora *piani educativi individualizzati*, secondo la dizione contenuta nell'art. 12.5 della L. 104/1992—, vanno opportunamente integrati nella complessiva organizzazione didattica della classe, del modulo e della scuola, che deve essere individualizzata per tutti gli alunni.

Infatti, l'integrazione assume significato solo nella misura in cui gli alunni portatori di handicap partecipano alle normali attività didattiche svolte a livello di classe, di gruppi all'interno della classe o di gruppi interclassi. In tale ambito potranno essere programmati anche <<percorsi individuali>>, così come d'altra parte avviene per tutti gli alunni (Cfr. CAP. 9).

L'integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap si inquadra nella complessiva impostazione dell'azione educativa prevista dal D.P.R. 416/1974, secondo la quale la scuola si configura, anche al suo interno, come una *comunità*, di cui sono responsabili, non solo i singoli docenti, ma tutti gli operatori scolastici, soprattutto in sede di programmazione, di verifica e di esame dei casi di scarso profitto degli alunni.

Sia nel *Piano annuale delle attività scolastiche, didattiche ed organizzative*, che i capi d'istituto sono tenuti a predisporre a norma dell'art. 14 del D.P.R. 399 del 1988, sia nella PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA, vanno indicati non solo gli *obiettivi educativi generali* da perseguire ma anche le *modalità dell'organizzazione didattica* da approntare per rendere possibile l'integrazione degli alunni portatori di handicap.

In base a tali indicazioni viene poi predisposto il *Piano delle attività scolastiche* di cui al primo comma dell'art. 2 della L. 517/1977, che costituisce parte integrante della Programmazione educativa.

2.2. IL PIANO DELLE ATTIVITÀ DI CUI ALL'ART.2 DELLA L. 517/1977

Il Collegio dei docenti, sulla base dei criteri generali indicati dal Consiglio di circolo e delle linee generali dell'attività educativa e didattica indicate nella Programmazione educativa, tenendo presenti le proposte dei consigli di interclasse, predispone il *Piano delle attività* di cui all'art.2 della L. 517/1977, nel quale vengono anche esplicitamente indicate le *modalità organizzative e didattiche generali dell'integrazione*, con riferimento pure ai tempi ed ai luoghi degli interventi dei vari operatori, tenendo presente quanto previsto dalla C.M. 250/1985 in ordine all'*organizzazione pedagogico-didattica flessibile per gruppi* ed ai conseguenti impegni degli insegnanti di sostegno e di classe, poiché <<la responsabilità dell'integrazione dell'alunno in situazione di handicap e dell'azione educativa svolta nei suoi confronti è, al medesimo titolo, dell'insegnante di sostegno, dell'insegnante di classe o di sezione e della comunità scolastica nel suo insieme>>, per cui <<non si deve mai delegare al solo insegnante di sostegno l'attuazione del "**progetto educativo individualizzato**" , poiché in tal modo l'alunno verrebbe isolato anziché integrato nel contesto della classe o

della sezione>>, ma <<tutti i docenti devono farsi carico della programmazione e dell'attuazione e verifica degli interventi didattico-educativi previsti dal piano individualizzato>>.

L'integrazione degli alunni portatori di handicap deve essere realizzata nell'ambito della normale organizzazione didattica della scuola che, essendo fondata sulla individualizzazione dell'insegnamento, prevede anche specifici interventi in relazione alle esigenze di tutti i singoli alunni del modulo, compresi gli alunni portatori di handicap. In particolare, gli interventi individuali a favore degli alunni portatori di handicap debbono essere effettuati a cura sia degli insegnanti curricolari che degli insegnanti di sostegno, preferibilmente nei momenti della contemporaneità e comunque dell'apertura delle classi del modulo, dovendosi quanto più possibile assicurare che gli alunni portatori di handicap partecipino alle attività svolte nell'ambito delle classi, senza che quindi vengano sottoposti ad interventi che possano in alcun modo risultare discriminanti.

Una corretta interpretazione del secondo comma dell'art. 2 della L. 517/1977, nel quale, giova ripeterlo, si afferma che l'integrazione degli alunni portatori di handicap si attua nell'ambito delle <<attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della stessa classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni>>, nonché la precisa indicazione contenuta nell'art. 14.1b della L. 104/1992 relativa alla <<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>>, portano a ritenere che l'integrazione degli alunni portatori di handicap si deve realizzare nell'ambito di un'organizzazione didattica flessibile a classi aperte che riguardi tutti gli alunni delle classi, siano essi portatori di handicap, svantaggiati o non, cioè nell'ambito di una scuola organizzata a misura di tutti i singoli alunni.

Solo in questo modo non si operano discriminazioni a danno degli alunni portatori di handicap, discriminazioni che, anche se definite "positive", perché dettate dalla buona intenzione di offrire un sostegno differenziato, corrono il rischio di risultare emarginanti, riconducendo l'integrazione alla situazione delle scuole o delle classi speciali. Anche se inseriti nelle classi comuni, gli alunni portatori di handicap potrebbero risultare emarginati dalle attività della classe, perché impegnati fuori, per tutte le ore di sostegno che, in caso di deroga, possono raggiungere anche le 22 ore.

2.3. I GRUPPI DI LAVORO PROVINCIALI, DISTRETTUALI E PRESSO LE SCUOLE

Il processo di integrazione non si esaurisce all'interno della scuola, mediante un'adeguata organizzazione didattica, ma richiede, più che per gli altri alunni, la solidale collaborazione delle famiglie e delle altre istituzioni educative ed assistenziali.

Stabilisce l'art. 2 della L. 517/1977 che <<Devono inoltre essere assicurati la necessaria **integrazione specialistica**, il **servizio socio-psicopedagogico** e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti>>.

Più puntualmente, il DOCUMENTO FALCUCCI precisa che <<Il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun alunno esige che gli operatori scolastici abbiano un'organica visione delle dimensioni psicologiche e relazionali del fatto scolastico e degli ambienti nei quali l'alunno vive ed i fenomeni scolastici si maturano. Ciò rende necessario che l'azione dei docenti sia **integrata da altri operatori** che possano offrire l'apporto di specifiche competenze...

Condizione essenziale è che tutti gli operatori, docenti e specialisti, lavorino in *équipe* per l'attuazione dei fini indicati... onde evitare che il loro apporto si vanifichi in generiche ed unilaterali iniziative. È necessario dunque chiarire e ricercare le condizioni che, stabilendo tra operatori diversi, comuni riferimenti di linguaggio, di prospettive e di finalità, rendano possibile il necessario lavoro interdisciplinare, volto alla definizione ed alla realizzazione di progetti educativi comuni>>.

Per rispondere a tale esigenza la C.M. 258 del 22.9.1983, nel richiamare gli impegni di competenza degli operatori scolastici e quelli degli Enti locali e delle U.S.L., evidenzia l'opportunità dell'adozione e della stipula di "accordi" —o di "Intese"—, <<per definire meglio il quadro dei reciproci rapporti e dei rispettivi impegni>>, di cui indica i punti essenziali. L'importanza della stipula di tali "accordi" viene ancora sottolineata nella C.M. 250/1985 e soprattutto nella L. 104/1992, nella quale si disciplina la stipula degli <<accordi di programma>> tra i vari enti interessati all'integrazione degli alunni handicappati.

Oltre alla stipula degli "accordi di programma", nella L. 104/1992 viene ridefinita la normativa relativa al *Gruppo di lavoro* funzionante presso il Provveditorato agli studi ed ai *Gruppi di lavoro* operanti presso le singole scuole.

Come è noto, con la C.M. 227 dell'8.8.1975, per affrontare i problemi dell'integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap, il Ministero della P.I. ha previsto la costituzione presso i Provveditorati agli studi di un *Gruppo di lavoro*, le cui competenze sono state precisate nelle CC.MM. 228 del 29.9.1976, 216 del 3.8.1977 e 199 del 28.7.1979.

Il *Gruppo di lavoro* funzionante presso il Provveditorato agli studi ora, con la L. 104/1992, assume la denominazione di *Gruppo interistituzionale*. Nello stesso art. 15 della L. 104/1992 viene pure prevista la costituzione di <<gruppi di studio e di lavoro>> presso ogni circolo didattico ed istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado.

2.4. IL RICONOSCIMENTO DELL'HANDICAP AI FINI SCOLASTICI

È ormai universalmente riconosciuta l'importanza che la diagnosi precoce assume ai fini del migliore sviluppo della personalità degli alunni portatori di handicap. In tale prospettiva risulta particolarmente utile l'opera delle A.S.L. Infatti, alla diagnosi precoce dovrebbero tempestivamente accompagnarsi i più opportuni interventi di competenza delle varie istituzioni interessate.

Per quanto riguarda gli interventi più propriamente educativi, è opportuno ribadire il ruolo determinante che assume la frequenza della degli asilo nido e della scuola materna da parte di tutti gli alunni portatori di handicap, per cui dovrebbe essere superata l'attuale situazione che ne vede solo una parte frequentanti o riconosciuti come portatori di handicap.

La collaborazione delle A.S.L. e degli Enti locali potrebbe favorire, non solo la diagnosi precoce dell'handicap, ma anche la frequenza degli asilo nido e della scuola materna, nell'ambito della quale peraltro andrebbero effettuati più accurate verifiche al fine di accertare l'eventuale presenza di alunni portatori di handicap, che potrebbero passare inosservati, come è avvenuto molto spesso prima dell'entrata in vigore degli ORIENTAMENTI DEL 1991, stante l'impostazione non <<intenzionale e programmatica>> che l'azione educativa e didattica aveva nella scuola materna. In base alla vigente normativa, l'individuazione dell'alunno handicappato viene effettuato sulla base di apposita attestazione rilasciata dagli specialisti dell'U.S.L., la quale assume rilevanza amministrativa ai fini della nomina degli insegnanti di sostegno e della costituzione delle classi con un numero di alunni non superiore a venti. In merito alla costituzione delle classi, è opportuno tener presente che, come previsto dalla C.M. 199/1979, <<è auspicabile, per quanto possibile, che non si proceda ad inserire, sia nella scuola elementare che nella scuola materna più di un allievo handicappato per classe>>.

2.5. DIAGNOSI E PROFILO DINAMICO FUNZIONALE

Se gli interventi educativi e didattici programmati debbono sempre muovere dalle <<effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni>>, tale necessità è ancor più avvertita per l'alunno portatore di handicap, per il quale si richiede un apposito *Piano educativo individualizzato*. In merito, già nella C.M. 199/1979 si precisava che <<Altro elemento determinante per il successo dell'integrazione, secondo esperienze ormai acquisite, è la precisa individuazione delle condizioni soggettive del bambino, degli handicap veri e propri e degli impedimenti che ne condizionano lo sviluppo e, di conseguenza, dei suoi specifici "bisogni educativi">>. Più puntualmente nella C.M. 250/1985, nel chiarire che <<Le attestazioni diagnostiche cui fa riferimento la circolare n.° 199 del 28.7.1999... costituiscono, al presente, un elemento necessario per mettere in moto le procedure amministrative relative alla nomina degli insegnanti di sostegno>>, oltre che alla costituzione delle classi con un numero di alunni non inferiore a venti, si precisava che ad esse però <<deve far seguito, dopo un'attenta osservazione dell'alunno stesso, una "diagnosi funzionale" ad un intervento educativo e didattico adeguato, alla cui definizione provvederanno, ognuno per la parte di competenza, gli operatori delle U.S.L., degli Enti locali e della Scuola con la collaborazione dei genitori>>.

I NP, muovendosi nella stessa linea, precisano che <<Il processo di integrazione di alunni portatori di handicap, soprattutto se gravi, esige non tanto una "certificazione medica", quanto la possibilità per la scuola di affrontare il processo educativo didattico, sulla base di una "diagnosi funzionale" predisposta da servizi specialistici. La **diagnosi funzionale** deve porre in evidenza le principali aree di potenzialità e di carenza presenti nella fase di sviluppo osservata, cosicché gli interventi da attivare nel quadro della programmazione educativo-didattica, di competenza dei docenti, siano i più idonei a corrispondere ai bisogni ed alle potenzialità del singolo soggetto>>.

A norma dell'art. 12 della L. 104/1992, all'attestazione rilasciata dall'A.S.L. debbono far seguito, ai fini della programmazione e dell'attuazione degli interventi a favore dell'alunno portatore di handicap, non solo una *Diagnosi funzionale*, ma anche un *Profilo dinamico funzionale* che <<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>>. Sulla base della *Diagnosi funzionale* e del *Profilo dinamico funzionale* viene predisposto il *Piano educativo individualizzato* inteso a favorire gli interventi previsti dalla L. 517/1977 (ora dalla L. 104/1992)³⁰.

³⁰ La normativa relativa a tali documenti ora è contenuta nel D.P.R. 24 febbraio 1994.

2.6. GLI OBIETTIVI ED I CONTENUTI DELL'AZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA A FAVORE DEGLI ALUNNI PORTATORI DI HANDICAP

Mentre per gli svantaggiati socioculturali i NP pongono traguardi equivalenti a quelli di tutti gli altri alunni, invece per gli alunni portatori di handicap ne prevedono una differenziazione, precisando che gli interventi educativi e didattici <<devono mirare a promuovere il massimo di autonomia, di acquisizione di competenze e di abilità espressive e comunicative e, fin dove è possibile, il possesso di **basilari strumenti linguistici e matematici**>>.

In merito, giova innanzitutto sottolineare che, così come per alcuni soggetti svantaggiati si possono anche nutrire dubbi sulle possibilità di perseguire risultati equivalenti, per alcune categorie di alunni portatori di handicap non sempre esistono difficoltà che impediscono loro di raggiungere i comuni traguardi fissati dai NP. Ad esempio, gli alunni non vedenti possono perseguire livelli di apprendimento del tutto eguali a quelli degli altri alunni ed altrettanto può dirsi per alcuni spastici.

Tuttavia, per la gran parte degli alunni portatori di handicap le difficoltà di apprendimento in essi presenti non consentono loro di raggiungere i comuni traguardi, per cui i NP prevedono la possibilità di differenziare gli obiettivi ed i contenuti educativi e didattici, assumendo come mete da perseguire l'*autonomia*, l'acquisizione di *competenze ed abilità espressive e comunicative* ed il possesso di *basilari strumenti linguistici e matematici*.

È opportuno evidenziare subito che i NP fanno chiarezza intorno al discorso della "*socializzazione*", che soprattutto negli anni '70 veniva assunta come obiettivo prevalente dell'integrazione degli alunni portatori di handicap. Infatti, i NP precisano che <<In ogni caso, l'obiettivo dell'apprendimento non può mai essere disatteso e tanto meno sostituito da una semplice socializzazione "in presenza">>.

E ciò per due ordini di considerazioni.

Da una parte, la finalità dell'integrazione sarebbe ben limitata ove dovesse accontentarsi di <<una semplice socializzazione "in presenza">>. È ben vero che negli anni '70 si muoveva dall'intento di superare l'emarginazione sociale del diverso e l'assunto fondamentale dell'integrazione era quello di far uscire l'alunno portatore di handicap dalla sua emarginazione sociale in cui lo poneva la scuola speciale, la quale, anche quando riusciva ad ottenere risultati positivi sul piano dell'apprendimento, manteneva però l'alunno portatore di handicap ai margini della società, nella quale non si sarebbe inserito mai più. Il problema degli anni '70 era quello di inserire l'alunno portatore di handicap nella scuola comune per educarlo a vivere assieme agli altri e per educare gli altri a convivere con lui. Ma questo obiettivo, seppure importantissimo, non può bastare, perché l'alunno portatore di handicap ha bisogno, non solo di <<socializzazione "in presenza">>, ma anche di apprendimento: egli deve sviluppare *anche* le sue potenzialità cognitive.

D'altra parte, come chiariscono i NP, <<il processo di socializzazione è in larga misura una questione di apprendimento>>. La socializzazione comporta l'acquisizione del linguaggio e l'apprendimento dei modi di comportarsi del gruppo sociale. Non v'è integrazione sociale senza apprendimento.

Tuttavia, occorre considerare che gli obiettivi dell'apprendimento non possono essere sempre rapportati a quelli previsti per tutti gli alunni; non tutti gli alunni portatori di handicap possono perseguire tali traguardi. In tal senso, il *Piano educativo individualizzato* deve differenziare gli obiettivi in relazione alle potenzialità dei singoli alunni portatori di handicap delineate nella *Diagnosi funzionale* e nel *Profilo dinamico funzionale*. Come precisa l'art. 12 della L. 104/1992, <<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>>.

I NP pongono innanzitutto l'obiettivo dell'autonomia. Anche se poi vengono specificati gli obiettivi relativi alle capacità espressive e comunicative, ai basilari strumenti linguistici e matematici, tuttavia l'obiettivo dell'autonomia non può non essere riferito anche a tali ambiti e non solo a quello morale, sociale, affettivo, motorio ecc., in quanto, come si è detto sopra, i secondi non possono essere perseguiti senza i primi. Evidentemente, il problema dell'alunno portatore di handicap è innanzitutto quello di realizzare la sua autonomia, la sua crescita personale, la sua capacità di vivere senza dipendere dagli altri, sul piano fisico, affettivo, sociale, cognitivo ecc.

Ma questa autonomia egli realizza anche maturando la sua capacità di esprimersi e comunicare con gli altri attraverso tutti i linguaggi della cultura, da quelli non verbali a quelli verbali. In tale prospettiva, particolare significato assume l'arricchimento del curriculum che i NP hanno operato anche attraverso l'Educazione all'immagine, l'Educazione al suono e alla musica, l'Educazione motoria.

Se è da escludere che gli alunni portatori di handicap possano mirare alla piena acquisizione dei <<quadri concettuali>> relativi alle diverse discipline, tuttavia ciò non significa che essi non debbano perseguire <<il possesso di basilari strumenti linguistici e matematici>>, che vanno ovviamente differenziati in relazione alle <<potenzialità del singolo soggetto>>. Per gli alunni portatori di handicap non si possono preconstituire traguardi educativi e culturali, che vanno invece sempre commisurati alle loro potenzialità nell'ambito dei *Piani educativi individualizzati*.

Dalle indicazioni dei NP sembra di poter dedurre che l'impegno educativo e didattico a favore degli alunni portatori di handicap, seppure rapportato alle carenze presenti nei singoli soggetti, deve però mirare sempre al massimo sviluppo delle loro potenzialità, su tutti i piani, secondo una visione integrale della personalità, che non ammette interventi unilaterali, limitati ad alcune dimensioni dello sviluppo e dell'apprendimento.

2.7. LE METODOLOGIE DELL'AZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA A FAVORE DEGLI ALUNNI PORTATORI DI HANDICAP

La nascita della *pedagogia speciale* per gli alunni *anormali* è stata strettamente collegata alla elaborazione di specifiche didattiche differenziate ed alla costruzione di particolari sussidi didattici, come testimonia la letteratura sull'argomento³¹.

Tuttavia, i *metodi* ed i *sussidi didattici* predisposti per gli alunni portatori di handicap sono rimasti confinati nelle scuole speciali e hanno incontrato notevoli difficoltà ad entrare nella prassi didattica delle scuole comuni, anche quando queste si sono trovate a dover affrontare, con le classi differenziali prima e con l'integrazione poi, il problema degli alunni portatori di handicap

In particolare, sembra di poter rilevare che, nell'ampio dibattito intorno all'integrazione, l'attenzione è stata posta soprattutto sui problemi generali e spesso i problemi concreti relativi alle forme ed alle modalità degli interventi educativi e didattici sono stati scarsamente affrontati, quasi che la loro trattazione potesse significare un impedimento alla partecipazione di tali soggetti alla vita didattica complessiva della scuola.

Evidentemente, tale timore, più implicito che esplicito, nasce da una immagine dell'attività didattica fondata sul lavoro collettivo.

Se le attività didattiche della classe si svolgono secondo un'impostazione collettiva, la differenziazione didattica per gli alunni portatori di handicap si configura chiaramente come una loro discriminazione. Si dirà che si tratta di una discriminazione positiva, in quanto diretta a meglio rendere possibili i loro processi di apprendimento. Un tale discorso, che prescinde dal valore che il lavoro di gruppo assume, indipendentemente dall'impostazione didattica delle attività, porterebbe evidentemente a privilegiare la scuola speciale, che in fatto di didattica speciale era quanto di meglio si potesse avere.

Il timore che da una didattica speciale derivi l'emarginazione dell'alunno portatore di handicap sembra perciò fondato. Tuttavia, ciò non deve indurre a misconoscere le difficoltà di apprendimento dell'alunno portatore di handicap e la conseguente esigenza di una *didattica potenziata, affinata, differenziata* a suo favore, preferibilmente attuata, però, non in parallelo alle attività collettive della classe, ma nell'ambito di un'organizzazione didattica che deve prevedere momenti collettivi seguiti da momenti di lavoro individuali o di gruppo per tutta la classe. In tali momenti, per l'alunno portatore di handicap o, meglio, per i gruppi di alunni nei quali egli è inserito, si fa ricorso a procedimenti didattici *potenziati, affinati e differenziati*.

Tale impostazione didattica è resa necessaria, peraltro, dall'esigenza dell'individualizzazione dell'insegnamento per tutti gli alunni. Se l'attività didattica deve adeguarsi ai livelli, ai tempi ed agli stili di apprendimento di ogni singolo alunno, evidentemente non si può più fare affidamento su un'impostazione didattica uguale per tutti, ma occorre elaborare strategie diversificate per tutti gli alunni, in modo che ciascuno possa seguire quelle meglio rispondenti alle sue esigenze.

Ciò richiede un discorso più attento e più approfondito sulle metodologie didattiche.

Riteniamo che perduri ancora, più di quanto si dichiara, la concezione idealistica dell'impostazione didattica, la quale, se è valsa a non far accettare il meccanicismo dell'istruzione programmata, ha impedito però di cogliere il valore di un'azione didattica organica e sistematica che, pur risultando vivificata dal soffio creativo dell'arte didattica del docente, attinga però a principi scientifici. Come ha rilevato il Vertecchi³², manca in Italia una cultura didattica e, poiché la sua esigenza è insopprimibile, al suo posto si ha un largo proliferare di ricettari didattici.

È opportuno, perciò, dedicare una maggiore attenzione alla metodologia didattica, prendendo in considerazione più i principi che gli espedienti della didattica spicciola.

Se una didattica normativa poteva avere significato in riferimento, non solo ad una sua fondazione di tipo positivistico, ma anche ad un'impostazione collettiva degli interventi, essa non risulta più possibile in una scuola che opera all'insegna dell'individualizzazione dell'insegnamento. Se, attraverso la programmazione educativa e soprattutto didattica, occorre adeguare gli interventi ai livelli, ai ritmi ed agli stili di apprendimento dei singoli alunni, allora appare più opportuno far riferimento ad alcuni principi metodologici generali, da utilizzare per mettere a punto le specifiche strategie didattiche relative alle sempre particolari situazioni in cui si svolge l'attività educativa e didattica.

³¹ In merito, cfr.: AA.VV., *Questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1963, pp. 711-728; BISSI R., *I sussidi didattici*, La Scuola, Brescia, 1976; DOMENIGHINI L., *Sussidi didattici e scuola di base*, La Scuola, Brescia, 1980.

³² VERTECCHI B., *Per una nuova cultura didattica*, in: AA.VV., *Il bambino della ragione*, La Nuova Italia, Firenze, 1984, pp. 43ss.

In tal senso, appare estremamente utile prendere atto dell'attenzione particolare che i NP dedicano al discorso didattico e andare alla ricerca dei criteri sociopsicopedagogici su cui si fondano le *indicazioni didattiche* in essi contenute. A questo approccio teorico deve poi far seguito un impegno volto alla traduzione operativa dei criteri didattici indicati dai NP.

Ad esempio, il discorso sulla *motivazione* deve essere adeguatamente approfondito in base alle più diverse teorie, da quelle cognitivistiche a quelle comportamentistiche, ma poi occorre che gli insegnanti si preoccupino di dare ad essa la necessaria importanza nell'azione didattica, assicurando che le attività di tutti gli alunni, ma soprattutto di quelli portatori di handicap, muovano e siano sempre sorrette da adeguate motivazioni.

Allo stesso modo, l'esigenza di un'impostazione didattica, che tenga conto del carattere *operatorio concreto* del pensiero del fanciullo di scuola elementare, deve portare ad una impostazione didattica che muova, non dalla *rap-presentazione simbolica*, e nemmeno dalla *rappresentazione iconica*, ma dall'*azione*, dalla *manipolazione* di materiali concreti, comuni e strutturati, dall'*esplorazione* ecc.

Nel rinviare l'esame della problematica al *Cap.5*, in questa sede ci limitiamo a sottolineare l'esigenza che gli insegnanti si muovano in tale prospettiva, anche attraverso la programmazione di idonee iniziative di aggiornamento, in conformità alle più recenti disposizioni amministrative in materia, le quali assegnano adeguato spazio anche ai problemi della didattica.

Evidentemente, il discorso didattico deve essere estremamente articolato e deve prendere in particolare considerazione le problematiche degli alunni con difficoltà di apprendimento, siano essi alunni svantaggiati o portatori di handicap. In tale prospettiva, riteniamo non inutile la rivisitazione degli autori classici, quali, ad esempio, il Decroly e la Montessori, i quali, avendo affrontato con serietà e competenza il problema della didattica speciale, possono risultare ancora di non poca attualità.

2.7.1. I TIPI DI INTERVENTO

Nel *Piano educativo individualizzato* debbono essere individuati anche i tipi di intervento da attuare per perseguire gli obiettivi programmati, precisando se essi possono essere realizzati nell'ambito della comune attività didattica, del lavoro di gruppo o del lavoro individuale.

Questo aspetto del Piano assume rilevante significato in riferimento, sia alle esigenze di apprendimento e di maturazione sociale, affettiva, emotiva ecc., sia alle potenzialità, alle abilità ed alle motivazioni dell'alunno portatore di handicap.

In linea di massima, l'alunno portatore di handicap dovrebbe partecipare a tutti i momenti dell'attività comune e, in particolare, a quelle che non presuppongono abilità, competenze, conoscenze di livello superiore alle sue.

Per quanto attiene invece alle attività che per tutti gli alunni vengono svolte in forme diversificate nei lavori di gruppo, particolare rilevanza assume la composizione dei gruppi di cui fanno parte gli alunni portatori di handicap. Questi debbono risultare, da una parte, capaci di motivare l'attività degli alunni portatori di handicap e, dall'altra, tali da rendere possibile un'attività di apprendimento adeguata alle loro potenzialità ed alle loro modalità di apprendimento.

Pertanto, mentre una *composizione eterogenea* potrebbe risultare idonea sul piano motivazionale, una composizione piuttosto omogenea alle loro potenzialità potrebbe favorire una più consistente guida da parte degli insegnanti, soprattutto di sostegno, ed una maggiore efficacia dell'attività di apprendimento degli alunni portatori di handicap.

Le due esigenze, motivazionale ed apprenditiva, vanno opportunamente valutate, tenendo presente che possono essere anche contemperate.

In tale prospettiva, particolare significato assumono, poi, le attività che gli alunni portatori di handicap debbono svolgere al di fuori della comune attività didattica della classe. Infatti, se per un certo numero di attività è possibile, oltre che auspicabile, la partecipazione degli alunni portatori di handicap alle attività collettive della classe, per altre attività, i loro percorsi didattici non possono che essere differenziati e svolgersi in tempi ed in forme diversificate, nell'ambito dei lavori di gruppo o individuali programmati.

Per gli obiettivi cognitivi relativi ai *«basilari strumenti linguistici e matematici»*, molti alunni portatori di handicap non possono che procedere secondo ritmi individuali, nell'ambito di percorsi didattici che richiedono tempi più lunghi di quelli degli altri alunni. Tali attività non possono essere svolte nell'ambito del lavoro collettivo delle classi, ma nei momenti dei lavori di gruppi a classi aperte, da utilizzare sia per il recupero che per lo sviluppo e l'approfondimento. In tale ambito gli alunni portatori di handicap possono lavorare da soli o, preferibilmente, assieme ad altri alunni, anche appartenenti a classi ed a moduli diversi, che presentano le stesse esigenze.

Ove nel plesso siano presenti più alunni portatori di handicap e più insegnanti di sostegno, si può studiare l'opportunità che i docenti di sostegno si configurino come un *team* che, almeno in alcuni momenti dell'orario, opera, anche attraverso interventi individuali dei suoi componenti, a favore di tutti gli alunni portatori di handicap del plesso, in questo modo allargando i tempi di intervento sui singoli alunni portatori di handicap.

In tale prospettiva, occorre anche definire la ripartizione degli interventi a favore degli alunni portatori di handicap, tenendo presente che essi possono essere attuati sia dai docenti di sostegno che dai docenti del modulo. Stanti le

competenze disciplinari specifiche dei tre docenti del modulo, può risultare più idoneo l'intervento dell'insegnante curricolare rispetto a quello di sostegno, almeno per alcune discipline.

Evidentemente, le attività che si svolgono nei tempi della contemporaneità, siano essi individuali o di gruppo, si svolgono in appositi spazi, che possono essere individuati anche al di fuori dell'aula scolastica.

2.7.2. L'ACCETTAZIONE DELL'ALUNNO PORTATORE DI HANDICAP

Il problema dell'integrazione dei soggetti portatori di handicap si è posto prima nella scuola che nella società, nella quale molto spesso i soggetti portatori di handicap non sono accettati, in quanto ancora permane la loro marginalità sociale.

Forse tale situazione è inevitabile, perché solo la scuola può educare le nuove generazioni a convivere con i soggetti portatori di handicap. L'integrazione assume significato anche in tale prospettiva. In questo senso, negli ORIENTAMENTI DEL 1991 per la scuola materna si afferma che <<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>>.

L'inserimento degli alunni portatori di handicap nelle scuole comuni crea una situazione nuova, diversa da quella che si vive fuori della scuola, nella realtà quotidiana, per cui, sia gli adulti (dirigenti, docenti, genitori, personale non docente ecc.), sia gli alunni vivono problemi di relazionalità.

In tale prospettiva, è opportuno prendere in considerazione i problemi dell'accettazione degli alunni portatori di handicap da parte degli operatori scolastici, degli altri alunni e dei loro genitori.

Innanzitutto si pone il problema dell'accettazione dell'alunno portatore di handicap da parte, non solo dell'insegnante di sostegno, ma anche e soprattutto degli insegnanti delle classi del modulo e della scuola tutta.

L'accettazione del bambino da parte dei docenti assume significato sia sul piano cognitivo, in riferimento alle sue potenzialità intellettive, ai suoi linguaggi, alle sue capacità operative ecc., sia sul piano socioemotivo, con particolare riferimento al suo handicap. Non è certamente facile superare le resistenze psicologiche maturate in secoli di emarginazione del "diverso" e accettare l'altro, quale che siano il suo aspetto fisico, i suoi comportamenti, i suoi atteggiamenti, le sue capacità ed abilità.

Come scrive il Franta, <<possiamo dire che l'educatore facilita la costruzione di un positivo clima socio-affettivo e qualifica o conferma gli educandi come persone, quando li accetta incondizionatamente, incontrandoli indipendentemente dalla loro struttura psichica, dalle loro qualità fisiche, dalla loro provenienza sociale, dal modo di corrispondere alle aspettative proprie o a quelle ambientali, e li considera come persone degne di valore e di stima, che hanno un significato per se stesse>>³³.

I NP fanno riferimento agli atteggiamenti di accettazione da parte degli insegnanti nei testi programmatici relativi alle varie discipline.

Assieme all'accettazione da parte degli insegnanti si pone il problema dell'accettazione da parte degli altri alunni.

L'integrazione ha significato, solo se l'alunno portatore di handicap non viene emarginato dalla vita della classe in quanto considerato diverso, ma viene positivamente considerato come soggetto, come portatore di valori e di cultura³⁴.

All'accettazione dell'alunno portatore di handicap da parte degli altri alunni può opporsi la non accettazione da parte dei docenti e soprattutto da parte dei genitori, i quali a volte considerano la presenza di tali soggetti come un ostacolo al normale svolgimento dell'attività educativa e didattica, per cui ritengono che il rendimento della classe sia destinato ad abbassarsi. In tal senso, tali genitori preferiscono iscrivere i propri figli nelle classi che non accolgono alunni portatori di handicap. Secondo il Reguzzoni, tale convinzione potrebbe essere fondata, perché la presenza dell'alunno portatore di handicap potrebbe abbassare il livello di rendimento scolastico di una determinata classe di alunni; tuttavia, l'integrazione va accettata perché offre un contributo sul piano formativo, ma anche e soprattutto in nome della solidarietà umana³⁵.

Noi siamo del parere che la presenza dell'alunno portatore di handicap nella classe può incidere negativamente sul rendimento scolastico solo se l'organizzazione didattica non risulta individualizzata attraverso il lavoro di gruppo all'interno della classe ed a classi aperte e l'utilizzazione di idonee attrezzature e di materiali didattici adeguati.

³³ FRANTA H., *Atteggiamenti dell'educatore*, LAS, Roma, 1988, p. 87. In merito cfr. anche: TAUSCH R. e A.M., *Psicologia dell'educazione*, Città nuova, Roma, 1979; DUPONT P., *La dinamica della classe*, Armando, Roma, 1984:

³⁴ In merito, cfr.: SACCHI M.E., *Motivazione ad apprendere*, in SACCHI M.E. (a cura di), *Relazioni e sviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1990, cap. II; ROSSI B., *Intersoggettività e educazione*, La Scuola, Brescia.

³⁵ REGUZZONI M., *Diritto allo studio e obbligo scolastico*, in "I maestri d'Italia", SINASCEL CISL, Roma, 28-29 settembre 1990, pp.1-9.

Il modello che emerge dalle indicazioni contenute nei NP e nella L. 148/1990 è quello di una scuola su misura di tutti gli alunni, di una scuola che consente ai singoli alunni di procedere secondo le loro possibilità e le loro modalità di apprendimento, per cui ciascuno, dotato o meno dotato, sviluppa al massimo le sue potenzialità. In tal senso, la presenza dell'alunno portatore di handicap non risulta un aspetto negativo e come tale perciò non va percepito da parte dei genitori, i quali debbono anch'essi assumere, nei suoi confronti, un atteggiamento positivo di accettazione.

2.7.3. LE TECNOLOGIE EDUCATIVE DELL'AZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA A FAVORE DEGLI ALUNNI PORTATORI DI HANDICAP

Collegato al discorso metodologico è evidentemente quello delle tecnologie educative.

La *Pedagogia speciale* ha evidenziato l'esigenza di particolari sussidi didattici per gli alunni con difficoltà di apprendimento.

Il discorso sui *sussidi didattici* ovvero sulle *tecnologie educative* è stato fatto oggetto di approfondite considerazioni a livello specialistico, ma incontra difficoltà ad entrare nella prassi didattica comune, la quale continua a far largo, prevalente, se non esclusivo, ricorso agli strumenti della *parola orale* dell'insegnante e della *parola scritta* dei libri di testo e delle schede, qua e là più o meno affiancate dai *cartelloni*, dalle *lavagne*, a volte anche luminose, dalle *filmine*, dalle *diapositive*, da qualche *materiale strutturato*. Così come è carente la cultura di didattica, è carente altresì la cultura delle tecnologie educative, come, tra l'altro, testimonia la povertà dell'apposita bibliografia³⁶.

È necessario, soprattutto in presenza di alunni portatori di handicap, rivolgere maggiore attenzione a tale problematica.

I Programmi dei Corsi biennali di specializzazione di cui al D.P.R. 970/1975³⁷, nel sottolineare l'importanza della formazione didattica dell'insegnante specializzato, prevedono non solo la competenza didattica curricolare, nell'ambito della quale si pone la <<Capacità di utilizzare **materiale didattico** finalizzato allo sviluppo senso-percettivo e grafomotorio per l'apprendimento dello scrivere, del leggere e delle abilità logico-matematiche>>, ma anche le conoscenze relative ai <<Sussidi per l'apprendimento per minorati psichici e fisici>> e <<Sussidi per lettura scrittura e disegno per ciechi e ipovedenti>>.

Tuttavia, anche se assume particolare significato per gli alunni portatori di handicap, la problematica delle tecnologie educative oggi viene ritenuta di interesse generale, perché riguarda tutti gli alunni, tutta l'organizzazione didattica della scuola, e come tale viene affrontata a parte (Cfr. Cap.6).

2.8. LA VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI PORTATORI DI HANDICAP

Il problema della valutazione acquista particolare rilevanza nei confronti degli alunni portatori di handicap, perché occorre procedere a più accurate verifiche, sia all'inizio dei singoli itinerari didattici, al fine di accertare il possesso dei necessari prerequisiti (abilità, capacità, competenze, conoscenze ecc.), sia al termine per verificare il conseguimento degli obiettivi programmati. In tal senso, relativamente agli alunni svantaggiati in genere, e quindi agli alunni portatori di handicap, i NP precisano che <<La programmazione educativa e didattica dovrà... articolarsi e svilupparsi in modo da prevedere la costruzione e la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento scolastico che, considerando con particolare accuratezza i livelli di partenza, ponga una progressione di traguardi orientati, da verificare in itinere>>.

Inoltre, per gli alunni portatori di handicap la valutazione acquista più rilevante significato anche in riferimento alla sua *valenza motivazionale*. L'alunno portatore di handicap non è capace di portare avanti da solo un'attività di apprendimento per lungo tempo ed ha bisogno di essere continuamente stimolato, sostenuto ed incoraggiato, anche attraverso il rinforzo positivo che consegue alla conoscenza dei risultati conseguiti. In tal senso, la verifica deve essere più frequente, assidua, veramente "continua" ovvero <<in itinere>>. I NP parlano di <<una verifica e una frequente valutazione a scopo formativa>>.

Infine, occorre considerare le problematiche connesse alla valutazione finale o sommativa. Nei NP si precisa che <<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>>. Essendo rapportata ai <<ritmi>> di apprendimento degli alunni portatori di handicap, diversi da quelli degli altri alunni, la valutazione sommativa non dovrebbe essere riferita ai normali tempi del bi/quadrimestre, dell'annualità scolastica, ma piuttosto a quelli di cicli differenziati che potrebbero anche corrispondere all'intero corso elementare o addirittura andare oltre la scuola elementare, in quanto, come precisano i NP, <<l'esperienza scolastica dell'alunno in situazione di handicap dovrebbe potersi sviluppare secondo un **percorso unitario e fondamentalmente continuo**>>³⁸.

³⁶ TENUTA U., *Op. cit.*

³⁷ Cfr. D.M. 24 aprile 1986 modificato ed integrato dal D.M. 14 giugno 1988.

³⁸ In merito, cfr. l'indicazione di cui alla C.M.1/1988, la quale fa espresso riferimento ad un <<percorso unitario e fondamentalmente continuo>>.

In tal senso, acquistano particolare significato le indicazioni di cui all'art. 2 della L. 517/1977 relative alla non ammissione alle classi successive, che agli alunni portatori di handicap dovrebbe veramente essere negata <<*soltanto in casi eccezionali*>>.

Se la valutazione finale sostanzialmente non pone problemi nell'ambito dei singoli cicli, tuttavia, anche se comunemente non vengono adeguatamente presi in considerazione e si preferisce eluderli, i problemi esistono in ordine all'esame di licenza elementare e soprattutto di licenza media relativamente agli alunni portatori di gravissimi handicap che non riescono ad acquisire i <<*basilari strumenti linguistici e matematici*>>. Il rilascio del diploma di licenza elementare, così come poi quello di licenza media, senza che ad esso corrisponda la prevista, seppure limitata, alfabetizzazione culturale, costituisce un problema che deve preoccupare non solo sul piano pedagogico ma anche sul piano della responsabilità giuridica, così come stanno ad evidenziare le numerose controversie amministrative e giudiziarie.

Nella Pronuncia adottata nell'adunanza del 2.9.1985, il CNPI ha sollevato il problema, dedicando un apposito comma alle <<*Incertezze in ordine alla valutazione periodica e finale*>>, nel quale evidenzia <<la poca chiarezza della normativa, e quindi della prassi, sulla valutazione periodica e finale degli alunni in situazione di handicap>>, e soprattutto sottolinea l'opportunità, non solo delle <<*prove differenziate*>>, ma anche del rilascio di un certificato di assolvimento dell'obbligo scolastico in sostituzione del diploma di licenza media.

In merito, occorre considerare che se <<*l'obiettivo dell'apprendimento non può mai essere disatteso e tanto meno sostenuto da una semplice socializzazione "in presenza"*>>, la scuola assume un significato per gli alunni portatori di handicap in quanto riesce ad assicurare loro l'alfabetizzazione culturale, seppure limitata. Se questo non fa, per l'alunno portatore di handicap la scuola perde il suo significato e diventa mero luogo di assistenza.

Pertanto, la valutazione finale va sempre riferita agli <<*obiettivi formativi*>>. In tal senso, anche se, in analogia a quanto previsto per la scuola media, possono essere effettuate prove differenziate, il rilascio della licenza elementare dovrebbe essere legato al possesso di <<*basilari strumenti linguistici e matematici*>> che consentano agli alunni portatori di handicap di affrontare le attività educative e didattiche previste dal successivo ordine di studi. Come si legge nella Sentenza del T.A.R. Piemonte, sez. 2°, 2 maggio 1985, n.204, <<*Ai sensi dell'art. 1 quinto comma legge 4 agosto 1977 n. 517, il presupposto indispensabile per far luogo in modo legittimo alla non ammissione di un alunno alla classe superiore consiste nella sussistenza di una condizione di eccezionalità che si verifica allorché il progresso dell'alunno non è tale da consentirgli in modo proficuo il corso di studi superiore e l'ammissione ad un apprendimento che richiede maggiore impegno potrebbe risolversi in un danno anziché in un beneficio*>>³⁹.

Gli esami per gli alunni portatori di gravissimi handicap costituiscono un problema che deve essere affrontato in modo adeguato nell'ambito di una soluzione complessiva relativa alle modalità della loro integrazione nella scuola comune. Tale problema non sembra peraltro risolto nemmeno dall'art. 16 della L. 104/1992, che fa riferimento ad <<*attività integrative e di sostegno*>> svolte <<*anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline*>>.

2.9. GLI INSEGNANTI DI SOSTEGNO E LA LORO CONTITOLARITÀ

Prima la C.M. 199/1979 e poi l'art. 12 della L. 270/1982 hanno previsto la istituzione di un posto di sostegno per ogni quattro alunni portatori di handicap. Si tratta di un rapporto medio, calcolato a livello provinciale. Pertanto, anche se la vigente normativa amministrativa consente di nominare insegnanti di sostegno supplenti per un numero limitato di ore, tuttavia ad un insegnante di sostegno possono essere affidati anche più o meno di quattro alunni portatori di handicap frequentanti la stessa scuola. Per rendere possibile una migliore utilizzazione degli insegnanti di sostegno, la L. 148/1990 ne prevede la titolarità a livello di circolo.

Tuttavia, il rapporto di un insegnante di sostegno per ogni quattro alunni portatori di handicap non significa che le ventiquattro (*ventidue*)⁴⁰ ore di attività di sostegno debbano essere ripartite meccanicamente tra i quattro soggetti. Anche se manca un'apposita normativa, riteniamo che, sulla base delle indicazioni contenute nella *Diagnosi* e nel *Profilo dinamico funzionale*, il Collegio dei docenti possa indicare il numero delle ore da dedicare ad ognuno dei quattro alunni. Tuttavia, nell'ambito della programmazione di cui all'art. 2 della L. 517/1977, è possibile prevedere anche la formazione di gruppi di cui facciano parte, quando risulti didatticamente utile, più alunni portatori di handicap, rendendo così disponibile un maggior numero di ore di sostegno per ciascun alunno portatore di handicap. In merito, è da tenere presente che l'attività di sostegno si attua nell'ambito della complessiva attività educativa e didattica della scuola, organizzata in forma individualizzata, attraverso il lavoro individuale e di gruppo, anche a classi aperte.

³⁹ AGAZZI L., *Non ammissione dell'alunno alla classe successiva*, in: "Scuola Italiana Moderna".90-91, XIII, p. 67.

⁴⁰ L'insegnante di sostegno, in quanto contitolare del modulo, è impegnato per due ore nell'attività di programmazione e quindi svolge ventidue ore di attività didattica, al pari degli altri insegnanti.

La L. 148/1990 riconferma la possibilità, precedentemente disciplinata sul piano amministrativo, di derogare al rapporto di un insegnante di sostegno per ogni quattro alunni portatori di handicap, ma solo nell'organico di fatto ed <<in presenza di handicap particolarmente gravi per i quali la diagnosi funzionale richieda interventi maggiormente individualizzati>>, aggiungendo però, con una innovazione di grande significato, che tali deroghe possono riguardare anche alunni non gravi frequentanti plessi scolastici nelle zone di montagna e nelle piccole isole. In merito, il Legislatore ha voluto tener presenti le difficoltà che si incontrano per assicurare l'attività di sostegno agli alunni portatori di handicap non gravi che frequentano scuole non facilmente raggiungibili da insegnanti di sostegno impegnati anche in altre scuole.

La possibilità di autorizzare deroghe solo nell'organico di fatto lascia immutati i notevoli inconvenienti ai quali finora si è andati incontro, in riferimento alla girandola di insegnanti ai quali di anno in anno gli alunni portatori di gravi handicap, abisognevoli di interventi di notevole durata e qualità, vengono ad essere assegnati. Sarebbe stato più valido prevedere la possibilità di autorizzare le deroghe anche nell'organico di diritto, considerato che una situazione di grave handicap, così come quella relativa alla frequenza nei plessi scolastici delle zone di montagna o delle piccole isole, non può certo mutare da un anno all'altro.

Relativamente alle modalità di intervento, significativamente, nell'art. 2 della L. 517/1977 non si fa riferimento agli *insegnanti di sostegno*, ma a <<forme particolari di sostegno>> che debbono essere assicurate nelle scuole nelle quali si realizza l'integrazione degli alunni portatori di handicap. Anche se nell'art. 13 della L. 104/1992 si parla sia di <<attività di sostegno>> che di <<insegnanti di sostegno>>, si precisa però che questi <<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 interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti**>>.

Al riguardo, si ritiene di poter affermare che, anche dopo l'avvio del processo di integrazione disciplinato dalla L. 118/1971, dalla L. 517/1977 ed ora dalla L. 104/1992, continua ancora a pesare sull'organizzazione didattica della scuola il modello separatista con il quale il problema degli alunni portatori di handicap all'inizio è stato affrontato, mediante la creazione di scuole speciali affidate ad insegnanti forniti di titoli di specializzazione. Da una parte, la scuola *comune*, per gli alunni *normali*; dall'altra, la scuola *speciale*, per gli alunni *anormali* —ora *alunni portatori di handicap*—, con insegnanti forniti di preparazioni diversificate.

In verità, sull'integrazione non si è fatta subito chiarezza, e nemmeno sulla figura dell'insegnante di sostegno, tranne le precisazioni contenute nella C.M. 250/1985. Peraltro, come si è detto, anche nella L. 104/1992 si parla di <<attività di sostegno>>.

Alla disposizione di cui al secondo comma dell'art. 2 della L. 517/1977 non ha fatto seguito una precisa interpretazione amministrativa che ne chiarisse il collegamento con l'organizzazione didattica individualizzata, anche a classi aperte, prevista dal primo comma, come, sul piano dell'interpretazione giuridica ha fatto il Nunziante Cesàro⁴¹.

In verità, il problema è di più vasta portata, in quanto riguarda, non solo l'integrazione, ma tutta l'organizzazione didattica del sistema formativo di base.

Nel momento in cui dalla scuola di *élite* si è passati alla *scuola di tutti* —scuola di massa—, doveva essere affermato con forza che condizione imprescindibile di una scuola siffatta non poteva che essere l'individualizzazione dell'insegnamento. Una scuola che, a differenza della scuola selettiva, che si rivolgeva ad un'utenza complessivamente omogenea —tale la rendevano l'esame di ammissione e, ove questo non fosse bastato, le opportune bocciature— si rivolge invece ad un'utenza estremamente eterogenea, non può utilizzare un'organizzazione didattica omogenea qual è quella fondata sulla lezione collettiva, uguale per tutti gli alunni.

Una scuola di massa, una scuola di tutti, per sua costitutiva natura non può che essere una *scuola su misura*, una scuola che opera all'insegna dell'individualizzazione dell'insegnamento, sempre, non soltanto in alcuni suoi momenti, come purtroppo lascia invece intendere l'art. 2 della L. 517/1977 e soprattutto l'art. 7 che limita a 160 ore annue la possibilità di apertura delle classi nella scuola media.

La forza della tradizione continua a condizionare le scelte organizzative, per cui l'individualizzazione dell'insegnamento viene presentata come un'appendice al vecchio modello di organizzazione didattica collettiva, uguale per tutti gli alunni; solo in aggiunta si attuano interventi individualizzati, possibilmente affidati ad insegnanti diversi da quelli della "normale" attività didattica collettiva.

In tale situazione si è dibattuta per lungo periodo anche la *scuola a tempo pieno*, con le attività curricolari al mattino e quelle integrative al pomeriggio. La stessa L. 270/1982 si è posta in tale prospettiva prevedendo *insegnamenti speciali, attività integrative* e di *recupero* da svolgere in orario aggiuntivo a quello delle attività curricolari.

In tal senso viene vista spesso anche l'attività di sostegno, affidata ad un insegnante specializzato, cui incombe l'onere dell'integrazione ossia l'azione educativa e didattica a favore dell'alunno portatore di handicap.

Le giustificazioni di una siffatta interpretazione sembrano convincenti: se per l'alunno portatore di handicap la legge prevede un apposito insegnante specializzato, evidentemente solo lui è abilitato a prendersi cura dell'alunno portatore di handicap.

⁴¹ Nunziante Cesàro R., *Ibidem*.

Continua a risultare difficile pensare e realizzare un'organizzazione didattica individualizzata, su misura di tutti gli alunni, nella cui realizzazione risultino impegnati tutti gli insegnanti, ciascuno secondo le sue specifiche competenze, che si integrano nell'azione educativa e didattica a favore di tutti gli alunni. È questo il significato della contitolarità degli insegnanti di sostegno che <<partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti>>, ma anche, era opportuno aggiungere, alla "normale" attività educativa e didattica, normale, perché rivolta a tutti gli alunni, secondo le loro esigenze individuali, di volta in volta individuate, a prescindere da etichette, che nella scuola di tutti non hanno ragione di essere.

L'integrazione ha significato se gli alunni portatori di handicap cessano di essere considerati come tali e diventano uguali agli altri, nella diversità che caratterizza ciascuno e tutti accomuna.

Fino a quando ci saranno attività, orari, strumenti, attrezzature, aule, locali, appositamente destinati agli alunni portatori di handicap, si resterà ancora legati alla vecchia prospettiva della "normalità"/"anormalità" e non si potrà parlare di integrazione.

Nel momento in cui si conviene che l'integrazione degli alunni portatori di handicap deve essere realizzata nell'ambito della complessiva organizzazione didattica su misura di tutti, realizzata attraverso il ricorso al lavoro individuale e di gruppo, anche a classi aperte, per tutti gli alunni, la funzione degli insegnanti di sostegno non si diversifica più da quella degli altri insegnanti, dell'ambito linguistico, dell'ambito matematico-scientifico, dell'ambito antropologico, di lingua straniera, di religione: ciascun insegnante svolge i compiti che meglio rispondono alle sue specifiche competenze professionali: nella comune contitolarità gli interventi dei singoli insegnanti, e quindi anche quelli dell'insegnante di sostegno, debbono rispondere alle esigenze individuali degli alunni.

In tale prospettiva, possono essere sciolti alcuni nodi essenziali, che, più manifesti nelle scuole secondarie, con l'organizzazione modulare e la ripartizione degli ambiti disciplinari trovano ragion d'essere anche nella scuola elementare.

Così come le attività compensative e di recupero, anche le attività di sostegno nelle specifiche discipline dovrebbero essere curate dall'insegnante dell'ambito disciplinare, che non solo ha maggiore competenza disciplinare e didattica, ma anche una più puntuale conoscenza dello svolgimento delle attività didattiche svolte e quindi delle possibili difficoltà incontrate dai singoli alunni, anche portatori di handicap. Così come nella scuola secondaria, nessuno penserebbe di affidare l'insegnamento della lingua straniera all'insegnante di sostegno, che magari non la conosce affatto, allo stesso modo, ad esempio, l'insegnamento della matematica non può che essere affidato all'insegnante dell'ambito matematico ecc.

Oltre che per le sue specifiche competenze disciplinari, gli interventi dell'insegnante di sostegno trovano la loro migliore destinazione per le attività trasversali o per interventi specifici relativi ad abilità di base ecc. Comunque, l'apporto più consistente degli insegnanti di sostegno si esplica nel momento della programmazione degli interventi educativi, quando essi possono offrire il contributo della loro competenza specifica. Evidentemente, questa competenza può essere messa a disposizione degli insegnanti curricolari anche durante la concreta attuazione degli interventi.

Comunque, la contitolarità degli insegnanti di sostegno sta anche a significare che essi possono svolgere i loro interventi, non solo nei gruppi nei quali sono presenti alunni portatori di handicap, ma anche negli altri gruppi. Diversamente, non avrebbe ragione di essere la loro partecipazione alla programmazione educativa e didattica ed alla verifica delle attività relative a tutta la scolaresca.

2.10. INTEGRAZIONE E CONTINUITÀ EDUCATIVA

Nell'ambito del complessivo problema della continuità educativa, la citata C.M. 1/1988, avente per oggetto "*Continuità educativa nel processo di integrazione degli alunni portatori di handicap*", ha richiamato l'attenzione sull'esigenza di assicurare le condizioni che rendano possibili gli opportuni raccordi nell'ambito delle tre scuole di base in riferimento all'integrazione degli alunni portatori di handicap.

La Circolare precisa innanzitutto che <<La **continuità** del processo educativo, fattore rilevante per la positività dell'esperienza scolastica di ogni alunno, per il bambino portatore di handicap diviene condizione di garanzia di interventi didattici che non procurino difficoltà nei passaggi dalla scuola materna alla scuola elementare e da questa alla scuola media>>. Infatti, <<L'alunno portatore di handicap, proprio in quanto "pone alla scuola una domanda più complessa di aiuto educativo e di sostegno didattico", necessita più di ogni altro di una particolare attenzione educativa volta a realizzare un **progetto individualizzato unitario** che, pur nella differenziazione dei tre ordini di scuola $\frac{3}{4}$ materna, elementare e media $\frac{3}{4}$ consegna un'esperienza scolastica di ampio respiro, privo di fratture e sempre coerente con gli individuali bisogni educativi e ritmi di apprendimento>>. In merito, come si è in precedenza evidenziato, i NP sottolineano che <<l'esperienza scolastica dell'alunno in situazioni di handicap dovrebbe potersi sviluppare secondo un percorso unitario e fondamentalmente continuo, quanto più possibile in armonia con i ritmi di maturazione e di apprendimento propri del soggetto>>.

In ordine alle modalità operative del raccordo, la predetta Circolare prevede:

- a) incontri preliminari dei genitori, degli operatori scolastici e socio-sanitari;
- b) trasmissione della documentazione scolastica relativa agli alunni portatori di handicap nell'ambito delle tre scuole di base;
- c) incontri degli operatori scolastici e socio-sanitari all'inizio dell'anno scolastico;
- d) partecipazione dell'insegnante di sostegno della scuola di provenienza alla programmazione nella nuova scuola;
- e) interventi didattici dell'insegnante di sostegno nella nuova scuola.

Tale normativa, sostanzialmente confermata dall'O.M.339/1992 sulla continuità educativa, potrà essere meglio precisata attraverso l'apposita normativa prevista dall'art. 14.1c della L. 104/1992.

2.10.1. INCONTRI PRELIMINARI DEI GENITORI, DEGLI OPERATORI SCOLASTICI E SOCIO-SANITARI

Tali *incontri*, da effettuare nel periodo immediatamente successivo alle preiscrizioni, dovrebbero essere promossi dal dirigente della scuola che accoglie l'alunno portatore di handicap che lascia la scuola materna o la scuola elementare e coinvolgere i dirigenti scolastici, gli insegnanti di classe o di sezione e di sostegno delle due scuole, gli operatori dei servizi socio-sanitari ed i genitori, per effettuare <<*un primo esame della situazione ambientale nella quale il bambino dovrà inserirsi e per una prima valutazione di eventuali obiettive difficoltà riferite all'integrazione*>>. Gli incontri assumono particolare rilevanza ai fini della elaborazione del *Piano annuale delle attività scolastiche* e quindi della predisposizione di tutte quelle condizioni che sono ritenute essenziali al processo di integrazione, con specifico riferimento alle eventuali deroghe al rapporto uno/quattro da richiedere nell'organico di fatto, all'assistenza scolastica, alla eliminazione delle barriere architettoniche, alle attrezzature, ai sussidi didattici ecc. In tali incontri potrà essere esaminata anche la eventuale opportunità degli interventi dell'insegnante di sostegno della scuola di provenienza nei primi due/tre mesi di scuola.

2.10.2. TRASMISSIONE DELLA DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA RELATIVA AGLI ALUNNI PORTATORI DI HANDICAP NELL'AMBITO DELLE TRE SCUOLE DI BASE

Anche dopo la C.M. 339 ed annesso D.M. del 16.11.1992, i problemi della continuità educativa relativi agli alunni portatori di handicap continuano ad essere disciplinati dalla C.M. 1/1981, la quale prevede che <<*Al termine dell'anno scolastico conclusivo di una fase di scolarità dovrà essere fornita all'istituzione che accoglierà il bambino nel successivo ordine scolastico ogni notizia relativa agli interventi realizzati sul piano dell'integrazione e delle attività specificamente didattiche; dovrà altresì essere trasmessa integralmente la documentazione che riguarda l'alunno: diagnosi funzionale, piano educativo individualizzato con le indicazioni relative alla sua attuazione, relazioni del docente di sostegno e degli insegnanti di sezione o di classe, scheda di valutazione ed ogni altro documento utile a favorire una iniziale conoscenza dell'iter scolastico del bambino e del livello di sviluppo raggiunto*>>. È stata così colmata una lacuna che nel passato, in assenza di tale documentazione, ha costretto ogni scuola ad avviare *ex novo* la conoscenza della situazione relativa all'alunno portatore di handicap.

Particolarmente significativi risultano i riferimenti della predetta C.M. 1/1988 al *Piano educativo individualizzato* ed alle <<*indicazioni relative alla sua attuazione*>> che mettono gli operatori della scuola di ingresso nella condizione di conoscere i livelli di sviluppo e di apprendimento raggiunti dall'alunno portatore di handicap nella precedente scuola e di innestare su di essi il loro *Piano*.

2.10.3. INCONTRI DEGLI OPERATORI SCOLASTICI E SOCIO-SANITARI ALL'INIZIO DELL'ANNO SCOLASTICO

L'incontro di inizio d'anno scolastico degli operatori scolastici e socio-sanitari previsto dalla C.M. 1/1988, in quanto <<*finalizzato alla comunicazione di informazioni analitiche sulla **personalità dell'alunno** (e, in particolare, con riferimento alle difficoltà nell'apprendimento, alle condizioni affettivo-emozionive, ai comportamenti...)*>>, integra la documentazione scritta già inviata e quindi <<*potrà fornire elementi utili per la formulazione del nuovo piano educativo individualizzato e per raccordare gli obiettivi educativi e didattici al livello di maturazione già raggiunto e al grado delle conoscenze già acquisite dall'alunno*>>.

A tale incontro, che ha natura tecnica, la C.M. 1/1988 prevede la partecipazione degli operatori scolastici e socio-sanitari, ma non dei genitori. Nello spirito della L. 148/1990 che prevede anche <<*la comunicazione di informazioni sull'alunno in collaborazione con la famiglia*>>, ci sembra che sia pure opportuna la partecipazione dei genitori, la cui presenza è peraltro espressamente prevista, non solo dalle CC.MM. 250/1985 e 262/1988, ma anche dall'art. 6.2 della L.104/1992, con specifico riferimento alla programmazione ed all'attuazione dei Piani educativi personalizzati.

Anche tali incontri sono promossi dal dirigente della scuola che accoglie l'alunno portatore di handicap.

2.2.10.4. PARTECIPAZIONE DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO DELLA SCUOLA DI PROVENIENZA ALLA PROGRAMMAZIONE NELLA NUOVA SCUOLA

La partecipazione del docente di sostegno della scuola di provenienza alla programmazione del nuovo *Piano educativo individualizzato* dovrà essere promosso dal direttore didattico, quando l'alunno portatore di handicap lascia la scuola materna, o dal preside della scuola media, d'intesa con il direttore didattico della scuola elementare di provenienza, quando l'alunno portatore di handicap lascia quest'ultima scuola. Le modalità di tale partecipazione debbono essere indicate dal Collegio dei docenti.

Mentre l'intesa con il direttore didattico intende garantire le condizioni che riguardano gli obblighi di servizio dell'insegnante di sostegno, il riferimento alle modalità indicate dal collegio dei docenti si rende necessario al fine di evitare che la partecipazione dell'insegnante di sostegno alla programmazione possa essere considerata una indebita interferenza nell'attività programmatica della scuola che accoglie l'alunno.

2.10.5. INTERVENTI DIDATTICI DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO NELLA NUOVA SCUOLA

La possibilità di interventi didattici nella nuova scuola da parte dell'insegnante di sostegno della scuola precedente, prevista dalla C.M. 1/1988, costituisce una novità di grande rilievo. Anche se tale iniziativa può inquadrarsi nella normale attività di sperimentazione che gli organi collegiali delle scuole possono attivare a norma dell'art. 3 del D.P.R. 419/1979, la normativa contenuta nella predetta circolare acquista particolare significato, perché affida al Provveditore agli studi, anziché al Ministro della P.I., la competenza di autorizzare le sperimentazioni.

In merito, occorre evidenziare che la C.M. 1/1988 prevede che, nei primi due/tre mesi di scuola, possano essere programmati <<*interventi rivolti all'alunno da parte dell'insegnante di sostegno che lo ha seguito nel precedente anno scolastico*>>. Anche se non viene precisato, sembra ovvio che tali interventi assumono significato, oltre che per l'alunno, anche per gli insegnanti della nuova scuola, in quanto ad essi vengono presentati in forma diretta le modalità operative degli interventi didattici attuati nel precedente ordine di scuola, alle quali possono così raccordare i propri interventi, secondo una opportuna linea di continuità.

In tale prospettiva, si ritiene che la concreta attuazione di tali interventi, anche se curata dall'insegnante di sostegno della scuola precedente, deve essere opportunamente concordata con gli insegnanti di classe e di sostegno della nuova scuola, sia per l'importanza che il momento programmatico assume, sia perché dovrebbero cominciare a riguardare anche i contenuti programmatici della nuova scuola (elementare o media) e come tali richiedono anche l'apporto di competenze specifiche che non sono in possesso dell'insegnante di sostegno della scuola precedente.

In merito, non si possono ignorare le difficoltà che tali interventi presentano per l'insegnante di sostegno chiamato ad attuarli.

Per quanto attiene alla programmazione di tali iniziative, che assumono significato sperimentale, la C.M. 1/1988 prevede che esse possono essere attivate solo <<*Nel caso in cui, per problematiche connesse alla situazione di handicap, il primo ambientamento nella nuova istituzione scolastica e il passaggio a nuove figure di riferimento costituiscano per l'alunno difficoltà tali da compromettere i risultati già raggiunti*>>. Pertanto, le iniziative debbono essere assunte, in piena intesa, dai collegi dei docenti della scuola di titolarità dell'insegnante di sostegno e della scuola frequentata dall'alunno portatore di handicap. Le proposte, opportunamente deliberate dai due collegi dei docenti prima dell'inizio dell'anno scolastico, vanno inviate al Provveditore agli studi cui compete autorizzarle, anche in relazione agli impegni orari dell'insegnante di sostegno.

2.11. CENTRI SCOLASTICI PARTICOLARMENTE ATTREZZATI

In merito alle deroghe, si pone il problema degli alunni portatori di *gravissime forme di handicap*. Come è noto, si tratta molto spesso di soggetti che, stante la gravità della loro situazione, anche se formalmente inseriti nelle scuole comuni, non possono partecipare alle normali attività della classe o dei gruppi intraclassi ed interclassi, per cui restano quasi sempre affidati per tutto l'orario scolastico agli insegnanti di sostegno.

In merito, giova ricordare che negli anni decorsi un alunno in simili condizioni non fu ammesso alla frequenza della scuola comune e gli operatori scolastici furono condannati per omissione di atti di ufficio. Anche se poi la Corte di Cassazione ha annullato la sentenza, affermando che il potere di decidere in merito alla scolarizzabilità dell'alunno portatore di handicap spetta all'Amministrazione scolastica e non all'autorità sanitaria, in realtà non risulta che il suddetto comportamento abbia avuto largo seguito, anche perché il Legislatore non ha provveduto a disciplinare la materia degli alunni portatori di gravissime forme di handicap.

Sul piano amministrativo, ricollegandosi alla RELAZIONE FASSINO, la quale prevedeva <<*scuole attrezzate nell'ambito distrettuale per gli handicappati più gravi*>>, i NP affermano che <<*Per disabilità collegate ad handicap particolarmente gravi è opportuno prevedere, nell'ambito di uno stesso distretto, il funzionamento di centri adeguatamente attrezzati al fine di consentire interventi specificamente mirati da realizzare in stretta collaborazione tra scuola, strutture sanitarie del territorio e istituzioni specializzate*>>. In tal senso, la C.M. 250/1985 chiarisce che <<*le*

"scuole particolarmente attrezzate", cui si fa riferimento nella C.M. n.° 258 del 22.9.1983, non sono e non devono essere, né di diritto né di fatto, scuole speciali bensì scuole comuni che per dotazioni 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. Nell'assumere intese e decisioni di adattamento e potenziamento di scuole a tali fini, si raccomanda di evitare indebite concentrazioni di soggetti in situazioni di handicap grave affinché esse rimangano ad ogni effetto scuole comuni aperte a tutti>>. Tuttavia, limitando o addirittura annullando la portata innovativa della proposta, nella predetta circolare <<Si raccomanda inoltre che l'accoglimento di alunni provenienti da zone non incluse nel territorio di competenza di tali scuole sia rigorosamente limitato ad eccezionali situazioni di necessità>>. Se i <<centri adeguatamente attrezzati>> debbono limitarsi ad accogliere solo gli alunni portatori di handicap del proprio bacino di utenza, non sono più "centri" ma normali "scuole" che accolgono alunni portatori di handicap.

In mancanza di una normativa legislativa ed in una materia così delicata, l'Amministrazione scolastica non ha voluto o potuto disciplinare in maniera chiara il problema degli alunni portatori di gravissimi handicap, il quale continua a rimanere irrisolto con l'inserimento di tali soggetti nelle scuole comuni, stante la difficoltà di assicurare in tutti i plessi in cui essi risultano inseriti quella più ricca convergenza di interventi specialistici di cui hanno bisogno. Il problema assume significato in riferimento, non solo al normale svolgimento dell'attività didattica a favore di tutti gli alunni, ma anche e soprattutto alla possibilità di attuare interventi adeguati a promuovere il massimo sviluppo delle potenzialità degli alunni portatori di gravissimi handicap.

Evidentemente, il timore di affrontare in modo adeguato il problema nasce dal rischio, non solo di ritornare al funzionamento di vere e proprie *scuole speciali*, anche se inserite in un contesto di *scuole comuni*, ma anche e soprattutto di non riuscire a stabilire un confine ben netto tra alunni portatori di gravissimi handicap ed alunni che tali non sono e che invece possono essere validamente integrati nelle scuole comuni. Una volta creati, nei <<centri adeguatamente attrezzati>> potrebbero essere fatti confluire alunni indebitamente ritenuti portatori di gravissime forme di handicap.

Pur consapevoli di tali rischi, riteniamo però che il problema vada affrontato e risolto in modo adeguato, superando l'attuale situazione che, a prescindere dagli oneri conseguenti alle *deroghe al rapporto uno/quattro* quasi sempre effettuate per alunni portatori di gravissime forme di handicap, non giova certamente a tali soggetti, il cui inserimento nelle scuole comuni è molto spesso solo formale, in quanto non si traduce affatto in integrazione.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti di sostegno, la L. 104/1992 prevede una nuova normativa, per cui risultano superati i *Corsi biennali* di cui al D.P.R. 970/1975.

2.12. INTEGRAZIONE E SCUOLE SPECIALI PER AUDIOLESI E NON VEDENTI

La normativa vigente consente che gli alunni *non vedenti* e gli alunni *audiolesi* possano assolvere all'obbligo scolastico sia nelle scuole comuni che nelle apposite scuole speciali.

Il doppio regime crea non pochi imbarazzi, soprattutto per gli *audiolesi*. Infatti, mentre gli alunni non vedenti, una volta appresa la scrittura *Braille*, non incontrano problemi di integrazione nella classe, perché riescono a seguire la normale attività didattica, seppure con particolari accorgimenti didattici, invece per gli *audiolesi*, nei quali alla minorazione sensoriale inesorabilmente si accompagna una grave carenza di sviluppo del linguaggio verbale e dei processi di concettualizzazione, il problema dell'integrazione risulta estremamente problematico. Infatti, mentre i non vedenti riescono ad ottenere risultati scolastici pressoché uguali a quelli degli altri alunni della classe, invece gli *audiolesi* non riescono quasi mai ad ottenere risultati comparabili a quelli degli altri alunni e debbono perciò seguire un programma differenziato, per cui si avverte maggiormente l'esigenza della frequenza di scuole speciali.

2.13. ACCORDI DI PROGRAMMA: INTERVENTI INTEGRATI

Come si è detto, la L. 118/1971, nel disciplinare l'integrazione dei mutilati e degli invalidi civili nelle classi normali della scuola pubblica, prevedeva il *trasporto gratuito*, l'*assistenza* durante le attività scolastiche dei soggetti più gravi e l'eliminazione delle *barriere architettoniche*.

La L. 517/1977, ricollegandosi evidentemente anche a tali disposizioni, fa riferimento, oltre che a <<*forme particolari di sostegno*>>, anche alla <<*necessaria integrazione specialistica*>> ed al <<*servizio sociopsicopedagogico*>>.

La materia è ora disciplinata dalla L. 104/1992.

Resta fermo che tali interventi vanno opportunamente individuati nell'ambito del *Piano educativo individualizzato* e raccordati all'attività educativa e didattica di competenza dei docenti.

Le possibilità di recupero scolastico sono a volte condizionate dalla *riabilitazione* e dalla *terapia medica*, in mancanza delle quali gli interventi educativi e didattici sono destinati ad avere scarsa efficacia. Anche se di competenza degli operatori specialistici delle U.S.L., sarebbe opportuno che la loro attuazione avvenisse anch'essa nell'ambito della scuola, seppure in orario non scolastico, in modo da non ridurre la durata dei veri e propri interventi educativi e didattici. In tal senso, opportuni accordi sulle modalità operative potranno essere stabiliti negli "*accordi di programma*" di cui alla L. 104/1992.

Alle A.S.L. compete altresì l'*assistenza sociale*, la quale può risultare utile in tutte le situazioni in cui la riuscita dell'integrazione è condizionata dagli atteggiamenti e dai comportamenti delle famiglie. L'assistenza sociale può essere svolta anche dai *Servizi sociali* di competenza dei Comuni.

A questi ultimi spetta poi fornire le *attrezzature scolastiche e didattiche* che l'azione della scuola a favore degli alunni portatori di handicap richiede.

Tra le altre forme di assistenza di competenza dei Comuni assumono rilievo la *mensa* e soprattutto il *trasporto* e l'*assistenza fisica* a favore degli alunni portatori di handicap non autonomi. Quest'ultima forma di assistenza, da assicurare sia durante il trasporto che durante l'orario scolastico, può risultare condizione essenziale dello stesso inserimento degli alunni portatori di handicap.

Infine rilevante significato ai fini dell'integrazione assume l'eliminazione delle *barriere architettoniche* che spesso impediscono o rendono difficoltoso l'accesso ai locali scolastici.

L'integrazione degli alunni portatori di handicap è problema di grande rilevanza umana, sociale, politica, economica, oltre che scolastica, e come tale non può essere affrontato solo dalla scuola, ma richiede interventi integrati di tutte le istituzioni interessate⁴². In tal senso, nella L. 517/1977 si faceva riferimento agli interventi delle USL e degli Enti locali, nelle CC.MM. 258/1983 e 250/1985 si auspicava la firma di *intese* e nella L. 104/1992 si sancisce la stipula di *accordi di programma*. All'integrazione degli alunni portatori di handicap si può dare piena attuazione solo attraverso un'azione convergente di tutte le istituzioni interessate: è questo il significato degli *accordi di programma*.

2.14. CONSULENZA ED ASSISTENZA TECNICO-DIDATTICA

La complessità del processo di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap richiede una positiva convergenza di interventi a livello programmatico ed operativo, ai quali risulta funzionale anche l'attività di consulenza tecnica dei *Gruppi interistituzionali*, degli *ispettori tecnici* e degli *operatori psicopedagogici*.

Per quanto riguarda gli *ispettori tecnici*, la C.M. 250/1985 precisa che <<*si ripropone... infine l'opera di consulenza e di assistenza degli Ispettori tecnici... nel lavoro di programmazione e nelle periodiche verifiche, anche ai fini di un coordinamento sia a livello distrettuale sia a livello provinciale*>>.

In merito agli *operatori psicopedagogici*, occorre tener presente che già nella C.M. 167 del 10.7.1978 veniva prevista la figura di un insegnante con <<*particolare competenza per affrontare i problemi psicopedagogici dell'età evolutiva*>>. Anche se l'introduzione nella scuola di tale operatore non ha avuto il successo che ci si aspettava, sia in ragione del possesso non sempre ottimale della specifica competenza richiesta, sia soprattutto per un sostanziale e generalizzato atteggiamento di rigetto da parte dei colleghi ma anche del personale direttivo, quasi che egli venisse ad occupare spazi a loro riservati, tuttavia con il D.M. 20 aprile 1990 ne è stata riproposta il rilancio e nell'art. 9.2 della L. 148/1990 viene definitivamente istituzionalizzata a livello di scuola elementare, con il compito di:

- intervenire nella prevenzione e nel recupero;
- agevolare l'inserimento e l'integrazione degli alunni in situazioni di difficoltà;
- interagire con i servizi specialisti e ospedalieri del territorio.

Evidentemente, al fine di evitare gli inconvenienti che l'esperienza dell'ultimo decennio ha evidenziato, nella L. 148/1990 è stata avvertita l'esigenza di precisare che tali compiti debbono essere assolti <<*nel rispetto delle funzioni di coordinamento e rappresentatività del direttore didattico*>>.

Tale insegnante deve essere individuato nell'ambito della dotazione organica del circolo, tra gli insegnanti forniti di titoli specifici o di esperienze in campo psicopedagogico, ed utilizzato fino ad un numero massimo di ventiquattro ore. Tenendo presente che tale insegnante deve essere individuato nell'organico ed utilizzato fino ad un massimo di ventiquattro ore e che <<*a tal fine, il collegio dei docenti, in sede di programmazione, propone al direttore didattico i necessari adattamenti in materia di costituzione dei moduli*>>, si può arguire che le decisioni in merito non comportano un aumento dell'organico di circolo previsto dall'art. 4.2 della L.104/1992.

⁴² In merito, cfr. TENORE F., *Scuola enti locali territorio*, La Scuola, Brescia, 1990.

3. CONDIZIONAMENTI SOCIO-CULTURALI E FAMILIARI CHE INFLUENZANO LO SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ DELL'ALUNNO E IL SUO RENDIMENTO SCOLASTICO; PROBLEMI DIDATTICI RELATIVI AGLI ALUNNI IN CONDIZIONE DI SVANTAGGIO

Precisano i NP che <<La **condizione di svantaggio** è legata a carenze familiari ed affettive, a situazioni di disagio economico e sociale, a divari culturali e linguistici dovuti a scarsità di stimolazioni intellettuali>>.

Nel passato, l'attenzione veniva posta esclusivamente sulle dotazioni native di intelligenza o di volontà di apprendere, per cui gli alunni venivano distinti in *dotati* e *non dotati*. Il successo scolastico che arrideva ad alcuni veniva attribuito alla loro innata intelligenza o alla loro buona volontà, e viceversa, senza alcun collegamento con le condizioni socioeconomiche e culturali delle famiglie e degli ambienti di provenienza.

Evidentemente, ci si muoveva nell'ambito di una concezione genetista, secondo la quale i fanciulli nascono più o meno predestinati allo studio e la scuola non può che limitarsi a prenderne atto. A conferma dell'indipendenza delle dotazioni genetiche si faceva riferimento ai soggetti *dotati*, cioè con un buon rendimento scolastico, che provenivano dalle classi sociali più basse, ma senza fare alcun confronto statistico, che avrebbe evidenziato l'enorme sperequazione tra le diverse classi sociali⁴³.

Negli anni '60 la problematica dei condizionamenti socioculturali viene approfondita sia all'estero che in Italia, ma soprattutto nei paesi anglosassoni divampa la polemica tra genetisti ed ambientalisti, combattuta a mezzo di *libri bianchi*, tesi a dimostrare l'incidenza o meno dei fattori ambientali sullo sviluppo della personalità⁴⁴.

Il Petracchi, nel <<prendere atto del carattere "**precoce e onnipervasivo**" del condizionamento ambientale>>, riferendosi ad un'indagine sui rapporti fra status socioeconomico e carriera scolastica, riferisce che <<L'indagine condusse a verificare che il **successo scolastico e professionale è condizionato in modo determinante dai comportamenti, dai valori, in una parola, dalla cultura della classe sociale di provenienza**>>⁴⁵.

In tale contesto, particolare considerazione ebbero gli studi sulle deprivazioni affettive e culturali nei primi anni di vita⁴⁶.

Scrivono Husén che, secondo le ricerche del Coleman, le cause delle variazioni nelle prestazioni scolastiche dipendono, per il 60% dai condizionamenti familiari, per il 25% dai condizionamenti sociali e solo per il 15% dalle influenze della scuola⁴⁷.

Alla predestinazione socioculturale si oppongono i sostenitori della predestinazione genetica, secondo i quali l'80% del QI è ereditario. Come scrive il Petracchi, <<Per i **genetisti non esiste propriamente condizionamento sociale dell'educazione; semmai, se così si può dire, c'è un condizionamento naturale che determina la educabilità di ciascun soggetto. La scuola non potrà che prendere atto delle potenzialità innate di ogni singolo e curare ciascuno nei limiti delle sue potenzialità intellettuali**>>⁴⁸.

Oggi si propende per una concezione equilibrata dell'influenza dei fattori genetici e dei fattori ambientali, che avrebbero pari incidenza sulla formazione della personalità. Pur senza escludere l'importanza dei fattori genetici, si ritiene però che le loro possibilità di esprimersi siano legate alle stimolazioni socioculturali, per cui non esistono doti innate ma semmai potenzialità che si atualizzano o si atrofizzano a seconda che vengano o meno stimolate. Come scrive il Piaget, <<l'evoluzione interna dell'individuo fornisce soltanto un numero più o meno grande, a seconda delle attitudini di ciascuno, di abbozzi suscettibili di essere sviluppati, distrutti o lasciati ad uno stadio incompleto. Ma non sono che degli abbozzi, e soltanto le interazioni sociali e educative li trasformeranno in condotte efficaci oppure li distruggeranno per sempre>>⁴⁹.

⁴³ In merito, cfr.: SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, pp. 43-60; DE COSTER S., HOTYAT F., *La sociologia dell'educazione*, Angeli, Milano, 1974, cap. IV; ANDREANI O. (a cura di), *Classe sociale, intelligenza e personalità - Ricerca sui condizionamenti socio-culturali*, Il Mulino, Bologna, 1971.

⁴⁴ PETRACCHI G., *Decondizionamento*, La Scuola, Brescia, 1976.

⁴⁵ PETRACCHI G., *Op. cit.*, p. 17.

⁴⁶ In merito, cfr.: SPITZ R. A., *Il primo anno di vita del bambino*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1962; BOLWLBY J., *Cure materne e igiene mentale*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1968; FORNARI F., *La vita affettiva originaria del bambino*, Feltrinelli, Milano, 1963; BURLINGHAM D., FREUD A., *Bambini senza famiglia*, Astrolabio, Milano, 1972.

⁴⁷ HUSEN T., *Crisi della scuola*, Armando, Roma, 1974, p. 64.

⁴⁸ PETRACCHI G., *Op. cit.*, pp. 91-93.

⁴⁹ PIAGET J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1974, p. 56.

In tal senso, i condizionamenti familiari e socioculturali conservano tutta la loro importanza.

Come si legge nella RELAZIONE FASSINO, <<Alle spalle della scuola stanno pertanto numerosi **fattori, naturali e sociali**, che non mettono tutti sulla stessa linea di partenza>>⁵⁰.

La scuola non può prescindere dalle diversità di partenza ed organizzarsi in modo uniforme per tutti gli alunni, secondo la concezione liberale dell'uguaglianza delle opportunità educative: la scuola è aperta a tutti; ciascuno può trarne o meno profitto.

È invece compito della scuola <<prendere atto di tali diversità, facendo di tutto per evitare che esse si trasformino in **disuguaglianze sul piano sociale e civile**>>.

Ciò comporta due forme di intervento.

Da una parte, in sede di elaborazione della programmazione educativa e della programmazione didattica annuale, gli insegnanti debbono impegnarsi ad accertare quali sono le *situazioni di partenza* di ogni alunno, anche in riferimento alle situazioni familiari e socioculturali di provenienza. Come si legge nei NP, <<è essenziale, per procedere al loro potenziamento, **accertare fin dai primi giorni le abilità di base esistenti**, relative al piano percettivo, psicomotorio e manipolativo, ai processi di simbolizzazione, alle competenze logiche, espressive, comunicative e sociali, alla rappresentazione grafica, spaziale e ritmica ecc.>>. Quest'attività di accertamento dev'essere portata avanti con molto impegno e serietà scientifica, relativamente ad ogni alunno, anche con la collaborazione dei genitori, degli insegnanti di scuola materna e degli operatori delle U.S.L., e non si può concludere all'inizio dell'anno scolastico, ma deve continuare durante tutta la scolarità.

D'altra parte, occorre che tali accertamenti non vengano considerati fini a se stessi. Come si legge nella RELAZIONE FASSINO, <<L'insegnante deve prendere atto di queste diversità e inserirle in un programma didattico che tenga conto dei diversi punti di partenza, della diverse capacità di trar profitto della scuola, dei diversi stili di apprendimento. È compito della scuola delineare percorsi che si adeguino alle capacità, ma in pari tempo **sollecitino, le sostengano, le rafforzino** per cercare di condurne lo svolgimento il più possibile verso traguardi comuni o almeno simili... Ad ogni fanciullo spettano le opportunità di esperienze e di risorse culturali di cui ha bisogno: in questo senso l'insegnamento/apprendimento dovrà essere per quanto è possibile **individualizzato** attraverso l'impiego di metodologie, strumenti e materiali adeguati>>.

Più sinteticamente, i NP, nell'avvertire che <<È dovere della scuola elementare evitare, per quanto possibile, che le "diversità" si trasformino in difficoltà di apprendimento ed in problemi di comportamento>>, precisano che <<Eventuali difficoltà e ritardi richiedono l'utilizzazione di tutti i canali della comunicazione oltre a quella verbale, per perseguire, attraverso una appropriata metodologia, una sostanziale equivalenza di risultati>>.

Se la scuola non può ignorare che le difficoltà di apprendimento non sono imputabili agli alunni, ma si correlano, oltre che ai fattori genetici, soprattutto alle situazioni familiari e socioculturali, tuttavia essa non può limitarsi a prendere atto di tali situazioni e ratificarle, come avveniva nella scuola selettiva che "respingeva" gli alunni che si dimostravano "inadatti" ad essa.

Come si è detto, il *RAPPORTO COLEMAN* attribuisce alla scuola un'incidenza del 15% sulla formazione della personalità. Anche se si tratta di una percentuale che può portare l'alunno dalla "subnormalità" alla "normalità", tutta via forse si tratta di una visione riduttiva dell'azione della scuola.

Se proprio non si vogliono accogliere le tesi ottimistiche dello Skinner, del Bruner, del Bloom e dei teorici tutti del *Mastery learning* sulla possibilità di ottenere risultati scolastici lusinghieri da parte di tutti gli alunni, tuttavia non si può nemmeno indulgere al pessimismo⁵¹, per giustificare la carenza di iniziative da parte della scuola.

Evidentemente, così come i condizionamenti agiscono soprattutto nei primi anni di vita, per cui il Bloom afferma che a quattro anni il bambino ha già sviluppato il 50% della sua intelligenza⁵², allo stesso modo l'azione di decondizionamento deve essere quanto più possibile precoce e coinvolgere le più diverse agenzie educative ed assistenziali, tra le quali soprattutto la scuola materna. In merito i NP precisano che <<un ruolo fondamentale compete anche alla scuola materna, che, integrando l'azione della famiglia, concorre, con appropriata azione didattica, a favorire condizioni educative e di socializzazione idonee ad **eliminare, quanto più possibile, disuguaglianze di opportunità nel processo di scolarizzazione**>>. Ancora più significativamente, gli *ORIENTAMENTI DEL 1991 PER LA SCUOLA MATERNA* aggiungono la scuola materna apporta <<un suo specifico contributo alla realizzazione dell'**uguaglianza delle opportunità educative**>>.

⁵⁰Per un approccio più approfondito a tale problematica ed alla relativa bibliografia, cfr.: PETRACCHI G., *Decondizionamento*, La Scuola, Brescia, 1976.

⁵¹In merito scrivono il De Coster e l'Hotyat che le ricerche dedicate all'esame delle possibilità di eliminare gli effetti dello handicap socio-culturale della famiglia <<anche se parziali, furono sufficienti a provare che il peso dell'inferiorità sociale sul rendimento scolastico non è una fatalità ineluttabile>> (DE COSTER S., HOTYAT F., *Op. cit.*, p. 114).

⁵²MAZZETTI R. (a cura di), *Scoperta dell'infanzia e nuove prospettive dello sviluppo dell'uomo*, BETA, Salerno, 1970, p. 200.

In tale prospettiva assume rilevanza l'impegno a realizzare la *continuità educativa* nell'ambito del sistema scolastico ed extrascolastico.

Tuttavia, un ruolo importante nell'impegno di decondizionamento compete anche alla scuola elementare.

La L. 148/1990, muovendo dall'esigenza della continuità educativa, risulta complessivamente finalizzata ad assicurare il pieno esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione da parte di tutti gli alunni. A tal fine, prevede, non solo specifiche attività <<di recupero individualizzato o per gruppi ristretti di alunni con ritardo nei processi di apprendimento>>, ma anche <<una organizzazione didattica adeguata alle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni>>: soprattutto attraverso questa la scuola modulare rende possibile l'azione di decondizionamento socioculturale. Questo non può essere attuato attraverso specifici e limitati interventi scolastici ed extrascolastici, come hanno abbondantemente dimostrato, ad esempio, il progetto *Head Start*⁵³ realizzato in America e le più diverse attività integrative e di recupero effettuate al di fuori della normale attività didattica, anche a norma dell'art. 14 della L. 270/1982.

Coerentemente col discorso sul nuovo modo di essere della scuola che si trova espresso anche nel DOCUMENTO FALCUCCI del 1975 e soprattutto nella L. 517/1977, i NP e la L. 148/1990 delineano un modello di scuola non selettivo ma proteso a dare piena attuazione al principio del diritto all'educazione e all'istruzione attraverso un'organizzazione didattica flessibile, variamente articolata a seconda delle esigenze dei singoli alunni e soprattutto caratterizzata da un livello di alta professionalità dei docenti, quale si può realizzare mediante la valorizzazione delle loro competenze e delle loro esperienze professionali nell'impegno di lavoro del gruppo docente.

Gli alunni svantaggiati debbono innanzitutto trovarsi in una struttura scolastica non emarginante ma individualizzata, caratterizzata da interventi intenzionali e sistematici che muovono dalle esigenze dei singoli alunni e che vengono continuamente messi a punto mediante lo strumento della valutazione continua (Cfr. Cap. 10).

Strumenti di individualizzazione sono innanzitutto la Programmazione educativa e la Programmazione didattica annuale e settimanale, che consentono di predisporre interventi educativi personalizzati.

In tale contesto vanno collocati anche le attività di <<recupero individualizzato o per gruppi ristretti di alunni con ritardo nei processi di apprendimento>> di cui all'art. 9.2 della L. 148/1990.

3.1. LO SVANTAGGIO SOCIOCULTURALE E GLI INTERVENTI COMPENSATIVI E DI RECUPERO

È ormai largamente acquisito che gli interventi volti a combattere lo *svantaggio socioculturale* debbono essere quanto più possibile tempestivi. Tale orientamento corrisponde alle risultanze delle ricerche del Bloom, secondo le quali occorre intervenire al più presto possibile, al fine di mettere gli alunni nella condizione di seguire il normale andamento didattico e di evitare che i ritardi e le difficoltà si cumulino⁵⁴.

In tale prospettiva, sin dall'ingresso nella scuola materna occorre procedere ad accurate verifiche ed all'attuazione di specifiche iniziative. In merito, gli ORIENTAMENTI DEL 1991, nell'evidenziare che <<Nella scuola materna sono presenti anche bambini le cui **difficoltà** e i cui svantaggi possono risalire a condizionamenti di natura socioculturale>>, precisano che <<La loro integrazione deve essere favorita con ogni mezzo, **in modo da rispondere ai loro specifici bisogni relazionali e cognitivi e da sviluppare e rafforzare le capacità individuali**>>. A tal fine, nella logica della continuità educativa di cui agli artt. 1 e 2 della L. 148/1990 ed alla relativa normativa amministrativa, è opportuno che gli insegnanti elementari stabiliscano più puntuali intese con gli insegnanti delle scuole materne in modo da concordare *interventi compensativi* più intensivi da attuare sin dall'inizio e non soltanto nell'ultimo anno di frequenza di quella scuola.

I NP, pur sottolineando l'esigenza del raccordo con la scuola materna anche al fine di muovere da dati conoscitivi abbastanza completi, evidenziano però la necessità di effettuare specifici accertamenti all'inizio della scuola elementare, al fine di verificare la presenza di eventuali <<difficoltà e ritardi>> ed attivare immediati interventi educativi e didattici. In tal senso, si pongono innanzitutto le indagini suggerite nel Par. *DIVERSITÀ E UGUAGLIANZA*.

Agli *interventi compensativi* relativi agli svantaggi iniziali —che si differenziano dalle attività di recupero, destinate a colmare lacune che si producono durante i normali processi dell'apprendimento scolastico—, si fa insistente riferimento nei testi programmatici relativi alle varie discipline.

Nel programma di *Lingua italiana*, ad esempio, si precisa che <<Il fanciullo ha un'esperienza linguistica iniziale di cui l'insegnante dovrà attentamente rendersi conto e sulla quale dovrà impostare l'azione didattica... **Attenzione particolare andrà posta nella identificazione tempestiva di eventuali disturbi del linguaggio... e di fenomeni di disgrafia e dislessia per i quali andranno predisposte specifiche strategie didattiche. Qualora gli insegnanti accertino, mediante opportune osservazioni e prove, l'inadeguatezza dei prerequisiti sul piano percettivo, cognitivo e della motricità fine, necessari per l'apprendimento della lettura e della scrittura, disporranno opportuni interventi, giochi sensoriali, esercizi di pregrafismo, attività psicomotorie**>>.

⁵³ In merito, cfr.: PETRACCHI G., *Op. cit.*; HUSÈN T., *Op. cit.*

⁵⁴ BLOOM B.S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma, 1979.

Nel programma di *Matematica* si afferma che <<All'inizio della prima elementare è opportuno che l'insegnante svolga una attenta ricognizione dello stato di preparazione dei singoli alunni in relazione alle esigenze del processo di apprendimento della matematica...>>; in particolare si sottolinea <<l'opportunità di accertare quali apprendimenti matematici (l'alunno) ha in precedenza realizzato, quali strumenti e quali strategie risolutive utilizza e quali sono le difficoltà che incontra>>.

Ancora, nel programma di Scienze si precisa che <<Nei primi due anni e in particolare nella prima classe le attività saranno dedicate dapprima ad una **ricognizione** delle conoscenze possedute dai fanciulli attraverso esperienze guidate di gioco e di esplorazione, per farne patrimonio comune del gruppo, su cui costruire il lavoro successivo>>. Secondo tali indicazioni e quelle contenute nel testo complessivo dei NP, gli *interventi compensativi* debbono essere attuati soprattutto all'inizio della scolarità elementare. È soprattutto nei primi mesi della scuola elementare che occorre mettere in atto gli interventi idonei a colmare le lacune esistenti, in quanto, come precisano i NP, solo così si può <<evitare, per quanto possibile, che le "diversità" si trasformino in difficoltà di apprendimento ed in problemi di comportamento, poiché ciò quasi sempre prelude a fenomeni di insuccesso e di mortalità scolastica e conseguentemente a disuguaglianze sul piano sociale e civile>>.

In tale prospettiva, al problema dello svantaggio socioculturale occorre rivolgere maggiore attenzione sia nella scuola materna che all'inizio e nel corso della scuola elementare, onde evitare che, con il progredire della scolarità, le difficoltà, le carenze, le lacune diventino sempre più difficili da superare, stante la loro dinamica cumulativa.

Di eventuali difficoltà e ritardi gli insegnanti debbono tener conto nella programmazione annuale, anche ai fini della progettazione di specifici interventi didattici da attuare all'inizio dell'anno scolastico; secondo le indicazioni di cui all'art. 9.2, questi interventi assumono particolare significato anche per gli alunni *extracomunitari*, i quali, stante la povertà economica e socioculturale dei loro ambienti di provenienza, possono presentare ritardi di sviluppo e di apprendimento che si sommano al mancato possesso della lingua italiana.

Tuttavia, non si può certamente ritenere che l'attività di decondizionamento possa esaurirsi con le iniziative realizzate nella scuola materna e tantomeno con quelle attuate all'inizio della scuola elementare.

Anche se le *attività compensative* debbono essere svolte all'inizio della scolarità o dei singoli anni scolastici, esse vanno però proseguite in tutto il corso della scolarità, stanti la complessità e le difficoltà che l'azione di decondizionamento presenta. Infatti, non si tratta di rendere possibili limitati apprendimenti, ma di far maturare atteggiamenti, abilità e capacità che attengono ai diversi piani della vita psichica.

L'impostazione metodologica di tali attività deve essere coerente con i principi cui si ispirano i NP, i quali parlano di <<attività... di didattica differenziata per aree di intervento specifico, **coordinate all'attività didattica generale**>>.

Gli *interventi compensativi* debbono far ricorso al potenziamento ed all'*affinamento della didattica*, utilizzando <<tutti i canali della comunicazione oltre a quella verbale>>, anche valorizzando <<le tecnologie educative che promuovono un ambiente di comunicazioni multimediali>>⁵⁵.

Per rendere effettivo l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione, non basta un'organizzazione didattica fondata sui moduli e sull'aggregazione delle discipline, ma necessita soprattutto una specifica organizzazione individualizzata e la <<valorizzazione delle esperienze e degli specifici interessi culturali degli insegnanti>>.

I NP si caratterizzano per l'importanza che assegnano alla programmazione didattica, la quale assume <<un valore determinante per il processo innovativo che, con i programmi, si deve realizzare nella scuola elementare>>, in quanto <<nel quadro della prescrittività delle mete indicate dal **programma, deline(a) i percorsi e le procedure più idonee per lo svolgimento dell'insegnamento**>>. Se i percorsi e le procedure debbono essere quelli che la ricerca sociopsicopedagogica considera più idonei al perseguimento degli obiettivi indicati dai NP, essi possono essere individuati ed attuati solo facendo leva sulle *adeguate competenze professionali* che gli insegnanti della nuova scuola debbono possedere.

In merito, occorre prendere atto che con l'organizzazione modulare non vengono previsti interventi da parte di docenti estranei al modulo, ma tutte le attività, compresi gli eventuali *interventi compensativi e di recupero*, sono svolte dai docenti del modulo nel normale orario di funzionamento della scuola. Infatti, la L. 148/1990 non fa alcun riferimento a tutte le attività integrative previste dalla L. 517/1977 e dall'art. 14 della L. 270/1982, le quali debbono ritenersi non più attuabili nella scuola elementare, e fa invece affidamento sulle specifiche competenze disciplinari e didattiche dei singoli docenti del modulo anche per l'attuazione delle *attività compensative* a favore degli alunni svantaggiati, le quali vanno realizzate secondo itinerari didattici che, pur raccordati alla comune attività educativa della classe, risultino però più consistentemente personalizzate (Cfr. Cap. 5.1.).

⁵⁵ In merito, cfr.: TENUTA U., *L'attività educativa e didattica nella scuola elementare-Come organizzare l'ambiente educativo e di apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1989.

3.2. IL RECUPERO INDIVIDUALIZZATO O PER GRUPPI RISTRETTI DI ALUNNI CON RITARDO NEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO

<<Il recupero individualizzato o per gruppi ristretti di alunni con ritardo nei processi di apprendimento anche in riferimento ad alunni stranieri, in particolare provenienti da paesi extracomunitari>>, cui fa riferimento l'art. 9.2 della L. 148/1990, va inquadrato nell'ambito dell'articolazione della comune attività didattica.

Infatti, lo si ribadisce ancora, la scuola dei NP non lascia più spazio ad un'impostazione didattica che preveda, da una parte, il lavoro collettivo della classe e, dall'altra, le attività compensative o di recupero per determinati gruppi di alunni.

La normale organizzazione didattica della scuola, attraverso la sua diversificata articolazione ed il ricorso alle più idonee tecnologie educative, deve mettere tutti gli alunni nella condizione di apprendere e di perseguire i traguardi programmati, riducendo al minimo l'esigenza di attivare iniziative di recupero a sé stanti: l'insuccesso scolastico, prima che combattuto, va innanzitutto prevenuto.

Per quanto riguarda, invece, gli svantaggi socioculturali di partenza o i ritardi che, per ragioni indipendenti dall'attività della scuola, si dovessero verificare nel corso della scolarità, l'articolazione dell'attività didattica individualizzata consente di attuare gli interventi più idonei senza creare situazioni di emarginazione di singoli alunni o di gruppi di alunni.

In sostanza, si ritiene che non vada affatto eliminata la partecipazione di tutti i singoli alle attività comuni, ferma restando la possibilità che essi svolgano attività differenziate, compensative e di recupero, per periodi più o meno lunghi, limitatamente ad alcuni obiettivi didattici, in parallelo però a contemporanee attività di arricchimento, di integrazione, di approfondimento, di sviluppo svolte dagli altri alunni.

Pertanto, le attività di cui all'art. 9.2 non vanno considerate come attività che si giustappongono al normale svolgimento dell'attività educativa e didattica, la quale non si svolge in modo uniforme, ma si presenta articolata, flessibile, diversificata in relazione alle particolari esigenze dei singoli alunni.

Le attività didattiche relative al <<recupero individualizzato>> ed al <<ritardo nei processi di apprendimento>> possono essere svolte con interventi individuali o di gruppo, soprattutto nei momenti della contemporaneità.

In merito, occorre prendere atto che emerge sempre più l'esigenza di far fronte, non solo agli svantaggi socioculturali legati alle situazioni ambientali di provenienza ma anche ai fenomeni immigratori. Il variegato panorama socioculturale, al quale la scuola ha dovuto sempre far riferimento, tende a diversificarsi sempre più con la crescente presenza di alunni stranieri, in particolare <<provenienti da paesi extracomunitari>>⁵⁶.

Se tali alunni costituiscono una risorsa da valorizzare, sia sul piano culturale che sul piano educativo, tuttavia si deve prendere atto che essi pongono anche problemi nuovi.

Innanzitutto, si pone il problema del loro *reperimento*. Mentre, tranne eccezioni relative ad alcuni contesti socio-ambientali, almeno a livello di scuola elementare non esiste ormai più il problema dell'osservanza dell'obbligo scolastico da parte degli alunni di nazionalità italiana, il problema si pone invece per i figli degli extracomunitari, anche in riferimento alla precarietà della loro residenza.

Tuttavia, una volta individuati tali soggetti, occorre svolgere adeguata azione per assicurarne la frequenza della scuola. Come si precisa nella C.M. 301 dell'8.9.1989 <<È... opportuno che ogni scuola, alla quale confluiranno immigrati, esperisca $\frac{3}{4}$ direttamente o in collaborazione con enti, associazioni $\frac{1}{4}$ iniziative di sensibilizzazione delle comunità e dei gruppi di immigrazione. Occorre infatti creare un clima interattivo valido al fine di rendere consapevoli delle opportunità che la situazione scolastica offre e delle modalità per fruirne>>.

La stessa C.M. detta poi le istruzioni relative all'assegnazione alle classi, previa <<ricognizione del livello di maturità culturale>> da effettuare, così come prevede l'art. 14 del R.D. 4.5.1925, n. 653, sottoponendo l'alunno <<ad un esperimento nelle materie e prove da stabilirsi>>, ove l'alunno non sia in possesso di titolo di studio rilasciato dal paese di origine; in questo caso, infatti, a norma del D.P.R. 722 del 10.9.1982, relativo ai figli dei lavoratori CEE, ma applicabile anche agli extracomunitari, l'alunno viene iscritto alla classe successiva a quella frequentata, previa delibera del Consiglio di classe e dichiarazione dell'autorità diplomatica o consolare italiana sul carattere legale della scuola estera di provenienza.

Per quanto attiene agli interventi didattici, con particolare riferimento all'integrazione linguistica, nella predetta C.M. 301/1989 si sottolinea l'opportunità che gli alunni stranieri partecipino <<alle attività globali della classe, per evitare che essi rifluiscono in un piccolo gruppo che certamente si segnalerà per forme progredienti di isolamento>>.

Tuttavia, ciò non esclude che alla presenza in classe si alternino, come specificato nella C.M. 205 del 26.7.1990, anche <<momenti di applicazione e attività di laboratorio linguistico in gruppi di soli stranieri>>, predisponendo percorsi

⁵⁶ In merito, cfr.: AA.VV., *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia; RIZZI F., *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia; ZANNIELLO G. (a cura), *Interculturalità nella scuola*, La Scuola, Brescia.

individualizzati di apprendimento da attuare, a norma dell'art. 9.2, soprattutto nei momenti della contemporaneità e, per quanto possibile, <<*nella fase iniziale dell'anno scolastico*>>.

In effetti, una scuola che, come quella modulare, si configura come *scuola su misura* di tutti gli alunni, è nella condizione di affrontare anche i problemi educativi degli extracomunitari.

4. GLI ALUNNI SUPERDOTATI

Nell'ambito del discorso sulla *diversità* si inquadra anche il problema degli alunni *superdotati*.

In merito, scrive il Böhm che <<*In un'epoca in cui le tendenze prevalenti spingono verso la democratizzazione e l'egalitarismo dell'educazione e della formazione, appare fuori moda porre pedagogicamente il problema della genialità*>> e che <<*Solo di recente, dato che ricomincia nuovamente a tornare in primo piano la questione delle possibilità di progresso di coloro che sono dotati di grande talento e degli eccellenti, l'interesse per la genialità pedagogica e per il genio come problema pedagogico può di nuovo risvegliarsi, certo senza incorrere nel falso romanticismo di un culto formale del genio*>>⁵⁷.

Mentre insistenti sono i richiami ai soggetti svantaggiati e portatori di handicap, nei NP si stenta a trovare precisi riferimenti ai soggetti "dotati". Ancora meno consistenti sono i riferimenti nella L. 148/1990.

In effetti, nel clima di egalitarismo che caratterizza il nostro tempo, il problema degli alunni "dotati", se non dimenticato, viene eluso, con maggiore o minore consapevolezza, nel timore di risvegliare antichi pregiudizi classisti che stavano alla base della scuola selettiva del passato.

Tuttavia, seppure eluso, il problema esiste e richiama sempre più l'attenzione educativa, anche se al di fuori del contesto della scuola statale, soprattutto in riferimento alla domanda di intelligenza creativa che proviene dal mondo scientifico, economico e produttivo. Come scrive il Rogers, <<*In un tempo in cui la conoscenza costruttiva e distruttiva avanza con balzi giganteschi nell'imprevedibilità dell'era atomica, l'adattamento genuinamente creativo sembra l'unico modo con il quale l'uomo può tenere il passo con i caleidoscopici cambiamenti del suo mondo*>>⁵⁸.

Non crediamo perciò che il problema degli alunni "dotati", anche sul piano della creatività, possa continuare ad essere ulteriormente trascurato.

E, in effetti, anche se non in forma abbastanza esplicita, esso ci sembra comunque accennato, sia nel testo complessivo dei NP che nella L. 148/1990. Nei NP sono presenti riferimenti alle <<*potenzialità*>> dei soggetti educandi, alle loro <<*energie interiori*>>, alle <<*proprie possibilità*>>, all'<<*orizzonte di esperienze e di interessi del fanciullo*>>, alle <<*effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni*>>.

D'altra parte, una scuola che, come si precisa nell'art. 5.2a della L. 148/1990, si propone di predisporre <<*un'organizzazione didattica adeguata alle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni*>>, non può non essere una scuola che, come si afferma negli ORIENTAMENTI PER LA SCUOLA MATERNA DEL 1991, si propone il compito di <<*identificare i processi da promuovere, sostenere e rafforzare per consentire ad ogni bambino di **realizzarsi al massimo grado possibile***>>.

In tal senso, la scuola dei NP non può che essere una scuola che non pone limiti alle possibilità di sviluppo dei singoli alunni, siano essi portatori di handicap, svantaggiati e non: ogni alunno deve avere la possibilità di svilupparsi al massimo, quali che siano le sue potenzialità.

Secondo tale concezione, il CNPI, nel dare la propria interpretazione alla <<*equivalenza dei risultati*>>, precisa che le mete poste dai NP vanno intese come traguardi minimi che tutti gli alunni, esclusi solo i portatori di handicap, debbono perseguire e che tale <<*prescrittività in senso minimo non è limitativa nei confronti del conseguimento di **traguardi più avanzati di apprendimento**, perché lascia aperti comunque tutti gli spazi della crescita culturale che la scuola deve promuovere e sviluppare. Né può significare ritorno alla selettività nel senso delle bocciature: perché l'insegnamento...deve caratterizzarsi per la capacità di adeguarsi alle possibilità apprenditive di ogni alunno*>> (PARERE SULLA BOZZA DEI NP).

Se tale lettura dei NP è corretta, ne consegue che la scuola deve configurarsi, nella sua organizzazione didattica, in modo da consentire a ciascun alunno di svilupparsi al massimo delle sue possibilità, quali che siano le sue potenzialità genetiche ed il suo *background* socioculturale di provenienza.

La equivalenza dei risultati va intesa in senso minimo, come impegno a far sì che nessun alunno resti al di sotto del minimo educativo e culturale che è indispensabile per partecipare alla vita sociale, economica, culturale.

Pertanto, se adeguate cure vanno rivolte agli alunni meno dotati, nell'ambito di una concezione pedagogicamente corretta ed umanamente solidaristica, tuttavia ciò non significa che non vadano anche create le condizioni perché, compatibilmente con le suddette esigenze, anche gli alunni più "dotati" abbiano la possibilità di esprimere le proprie potenzialità educativa e culturali.

La scuola dei NP e della L. 148/1990 non può che configurarsi come *scuola su misura*, sia sul piano metodologico che sul piano teleologico, per tutti gli alunni, compresi quelli "più dotati".

⁵⁷ BÖHM W., *Genio*, in: FLORES D'ARCAIS G. (a cura di), *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Paoline, Roma, 1982, p. 509.

⁵⁸ CALVI G., *La creatività*, in ANCONA L. (a cura di), *Nuove questioni di psicologia*, La Scuola, Brescia, 1972, vol. I, p. 640.

In tale prospettiva si pone l'*individualizzazione dell'insegnamento* che si attua mediante il lavoro di gruppo nell'ambito della classe, del modulo e della scuola, attraverso la realizzazione, non solo di attività compensative e di recupero, ma anche di <<*arricchimento e di integrazione degli insegnamenti curricolari*>>.

Evidentemente, però, l'individualizzazione dell'insegnamento non si pone come attuazione di interventi aggiuntivi, ma come caratteristica complessiva di tutta l'organizzazione e la realizzazione dell'attività educativa e didattica, che non può non essere sempre individualizzata, sempre a misura di ogni alunno, come si è detto sopra e come si dirà nel *Cap. 9*.

In tal modo, la scuola elementare non si configura come un letto di Procuste, né per gli alunni svantaggiati, né per gli alunni più "dotati", ma obbedisce al principio sommo di ogni giustizia che si esprime nel motto latino *unicuique suum*.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Il progetto Re.Di.S. - Recupero della dispersione scolastica*, Istituto della Enciclopedia italiana - Ministero della pubblica istruzione, Roma, 1993.
- ANDREANI O. (a cura), *Classe sociale, intelligenza e personalità. Ricerca sui condizionamenti socioculturali dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 1974.
- AUGENTI A., *La questione scolastica dei ragazzi handicappati*, Le Monnier, Firenze, 1977.
- BENINCASA G., BENEDETTI L., *Programmazione e integrazione scolastica degli handicappati*, La Scuola, Brescia, 1982.
- CALVI G., *Psicologia, bambino, scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1972.
- CANNAO M., *Problemi emozionali nel rapporto educativo*, La Scuola, Brescia.
- D'ALONZO L., *Handicap e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia.
- FILIPPINI V., PANCRAZIO A., *Il recupero dei disadattamenti scolastici in classe normale*, La Scuola, Brescia, 1983.
- MENCARELLI M., *Progetto scuola elementare*, La Scuola, Brescia, 1986.
- PARENT P., GONNET C., *Problemi del disadattamento scolastico*, Armando, Roma, 1967.
- PAZZAGLIA L., *Uguaglianza, autonomia, riforma della scuola*, La Scuola, Brescia.
- PETRACCHI G., *Decondizionamento*, La Scuola, Brescia, 1976.
- PIAGET J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1974.
- SAGRAMOLA O., *L'inserimento scolastico degli handicappati*, La Scuola, Brescia.
- SANTELLI BECCEGATO L., *Integrazione scolastica e solidarietà sociale*, La Scuola, Brescia.
- SANTERINI M., *Giustizia in educazione - Svantaggio scolastico e strategie educative*, La Scuola, Brescia.
- TADINI F., MENCARELLI M., SALUCCI S., *I diritti del bambino nelle "Carte" internazionali*, La Scuola, Brescia, 1976.
- VICO G., *Disadattamento*, La Scuola, Brescia, 1979.
- VICO G., *Educazione e devianza*, La Scuola, Brescia, 1988.
- VICO G., *Handicappati*, La Scuola, Brescia, 1984.
- VISALBERGHI A., *Educazione e condizionamento sociale*, Laterza, Bari, 1964.
- ZAVALLONI R. (a cura di), *La pedagogia speciale e i suoi metodi*, La Scuola, Brescia, 1969.
- ZAVALLONI R. (a cura di), *La pedagogia speciale e i suoi problemi*, La Scuola, Brescia, 1967.
- ZAVALLONI R., *Introduzione alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia, 1969.
- ZAVALLONI R., *La personalità in prospettiva sociale*, La Scuola, Brescia, 1973.

Il Ministro della Pubblica Istruzione

VISTA la L. 23.12.98, n. 448, concernente le misure di finanza pubblica per la stabilizzazione lo sviluppo ed in particolare l'art. 26, comma 12, con il quale è stata prevista la ridefinizione dei criteri e delle modalità di costituzione delle classi che accolgono alunni in situazione di handicap;

VISTO il proprio decreto 24.7.98, n. 331 e, in particolare, i titoli II e IV riguardanti, rispettivamente, la formazione delle classi nelle scuole ed istituti di ogni ordine e grado e la ripartizione e assegnazione dei posti per attività di sostegno agli alunni in situazione di handicap;

VISTO il testo unico delle leggi in materia di istruzione, approvato con il D.L.vo 16.4.94, n. 297;

VISTA la L. 27.12.97, n. 449, e, in particolare, l'art. 40, commi 1 e 3, concernenti le modalità di individuazione e di costituzione delle risorse disponibili per l'integrazione degli alunni portatori di handicap;

VISTA la L. 5.2.92, n. 104, recante norme per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate;

VISTA la L. 15.3.97, n. 59, e, in particolare, l'art. 21, commi 8 e 9 relativi alla possibilità di costituzione dei "gruppi classe" secondo criteri di flessibilità organizzativa e funzionale;

VISTA la risoluzione approvata in data 20.12.98 con la quale la Camera dei deputati ha impegnato il Governo a disciplinare la costituzione delle classi delle scuole ed istituti di ogni ordine e grado "....salvaguardando il limite di massima di 20 alunni" nelle classi ove siano ospitati alunni in situazione di handicap;

DECRETA

1. l'art. 10 del D.M. 24.7.98, n. 331 è sostituito dal seguente:

10. 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 di una 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.

10.2 La presenza di più di un alunno in situazione di handicap nella stessa classe può essere prevista in ipotesi residuale ed in presenza di handicap lievi. Le classi iniziali che ospitano più di un alunno in situazione di handicap sono costituite con non più di 20 iscritti; per le classi intermedie il rispetto di tale limite deve essere rapportato all'esigenza di garantire la continuità didattica nelle stesse classi.

10.3 In relazione al disposto del comma 4, le classi e le sezioni delle scuole ed istituti di ogni ordine e grado che accolgono alunni in situazione di handicap non possono essere costituite con più di 20 alunni senza superare, però il limite massimo di 25 alunni, (tenendo conto, peraltro,) previa valutazione della gravità dell'handicap e delle situazioni oggettive degli alunni interessati, (nonchè delle) unitamente alle condizioni organizzative e delle risorse professionali disponibili in ciascuna scuola.

10.4 Ai fini previsti dall'art. 40, comma 1, della legge n. 449/98, la formazione delle classi secondo i criteri ed i parametri di cui ai commi precedenti deve comunque essere effettuata nel limite delle dotazioni organiche provinciali complessive del personale docente ai sensi dell'art. 26, comma 12, della L. 23.12.98, n. 448.

10.5 Per la formulazione del piano provinciale e per l'attuazione delle norme concernenti la costituzione delle classi con alunni in situazione di handicap e l'assegnazione dei docenti per il sostegno il Provveditore agli Studi, anche sulla base di quanto previsto dai successivi artt. 41 e 43, si avvale dei seguenti organismi:

a) il GLIP (gruppo di lavoro interistituzionale provinciale) che individua e fissa i criteri generali di attuazione del piano provinciale; alle riunioni del gruppo di lavoro possono partecipare rappresentanti delle istituzioni scolastiche di volta in volta interessate.

b) il GLH (gruppo di lavoro integrazione scolastica) che, sulla base dei criteri stabiliti dal GLIP, formula un parere motivato e un piano di priorità al Provveditore agli Studi, per i provvedimenti di competenza.

Il presente decreto sarà inviato alla Corte dei Conti per il visto e la registrazione, ai sensi dell'art. 3 della L. 14.1.94, n. 20.