

A CHE PUNTO È L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN ITALIA?

MARISA FALOPPA

PRESIDENTE COMITATO PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA, TORINO

A conclusione un anno scolastico irto di problemi e di ostacoli le persone che hanno a cuore la cultura dell'accoglienza ed il progetto pedagogico di integrazione nelle classi comuni degli allievi con disabilità oggi si chiedono: A che punto è l'integrazione scolastica nel nostro paese?", ed ancora: "Le politiche di integrazione nella scuola e nella società delle persone con disabilità fanno ancora parte dell'agenda del nostro governo?

In tutti i tempi oscuri vi è la tendenza a sentirsi sopraffatti da tutto ciò che c'è di sbagliato o fuori posto nel mondo ...

... Non tocca a noi rimettere a posto di punto in bianco il mondo intero, ma possiamo e dobbiamo adoperarci per migliorare quella parte del mondo che è alla nostra portata.

Clarissa Pinkola Estés

"Ma è ancora valida l'integrazione degli allievi con disabilità in una scuola piena di problemi?" Si chiedeva in modo provocatorio Andrea Canevaro alcuni anni fa dalle pagine di "Handicap & Scuola". Erano i tempi della riforma Moratti, la grande madre dei cambiamenti successivi, il trampolino di partenza di quell'infausto progetto di impoverimento della scuola pubblica portato a termine in modo pervicace negli anni successivi dal ministro Gelmini, in attuazione delle disposizioni per il contenimento della spesa pubblica decise dal governo. Le pesanti conseguenze dei tagli inferti alla scuola hanno colpito in primo luogo gli studenti che richiedono attenzioni speciali. Un dato allarmante su cui dobbiamo riflettere è l'aumento per l'anno in corso del numero di allievi certificati (circa 900 in più nelle scuole piemontesi) a cui non è conseguito l'adeguamento degli organici di sostegno. Una scuola spinta a garantire una facciata di super efficienza, oberata da un'attenzione ai contenuti più che ai processi, una scuola in cui l'aggiornamento è attività opzionale, consapevole di dover operare in una situazione di estrema criticità (aumento dei numeri di bambini per classe, inserimento di più bambini con

disabilità nella stessa classe, diminuzione delle compresenze e conseguenti difficoltà ad attuare attività in piccolo gruppo o interventi individualizzati) si è evidentemente aggrappata alle poche risorse che poteva avere a disposizione ed in alcuni casi ha forse sollecitato certificazioni per bambini che disabili non sono, anche se faticano ad imparare. E' indubbio che l'insegnante unico è un insegnante più solo che avverte il peso di non poter condividere i progetti educativi più complessi ed è possibile che sia un insegnante che delega maggiormente al collega di sostegno.

LA SENTENZA N. 80/2010 DELLA CORTE COSTITUZIONALE

Deve però essere stigmatizzata la richiesta generalizzata di rapporto uno a uno fra docenti di sostegno e allievi con disabilità ed il ricorso alla nomina di educatori per l'autonomia e la comunicazione in situazioni che non si possono definire gravi, anche in previsione della inevitabile applicazione della Sentenza n. 80 della Corte Costituzionale del 22 febbraio 2010. La sentenza che ha valore di legge dichiara incostituzionali le disposizioni della Finanziaria 2008 che fissavano un limite massimo ai posti di sostegno ed escludevano la possibilità di assumere insegnanti di sostegno in deroga ai parametri numerici applicati nella formazione degli organici. Questi limiti, osserva la suprema Corte non trovano "alcuna giustificazione nel nostro ordinamento, posto che detta riserva costituisce uno degli strumenti attraverso i quali è reso effettivo il diritto fondamentale all'istruzione del disabile grave". Ma come afferma la Corte Costituzionale la ratio della norma è quella di "apprestare una specifica forma di tutela ai disabili che si

trovino in condizione di particolare gravità". Sono pertanto richieste ai gruppi di lavoro che elaborano i progetti educativi e quantificano le richieste di sostegno scelte responsabili e rigorose. La richiesta di rapporti di sostegno individuali per allievi con disabilità non complesse segnala un atteggiamento di delega e di deresponsabilizzazione della scuola e dei servizi di territorio e non favorisce la scrupolosa definizione dei bisogni speciali degli allievi in situazione di handicap grave a cui già le norme precedenti, in particolare le leggi 118/71 e 104/92, riconoscevano un accesso prioritario ai servizi.

Mentre si avvia a conclusione un anno scolastico irto di problemi e di ostacoli per i dirigenti scolastici, gli insegnanti, il personale ATA, i genitori, gli studenti, in particolare per quelli con disabilità, le persone che hanno a cuore la cultura dell'accoglienza ed il progetto pedagogico di integrazione nelle classi comuni degli allievi con disabilità oggi si chiedono: "A che punto è l'integrazione scolastica nel nostro paese?", ed ancora: "Le politiche di integrazione nella scuola e nella società delle persone con disabilità fanno ancora parte dell'agenda del nostro governo?". Il Ministero dell'Istruzione avrà occasione di rispondere senza ambiguità a quest'ultima domanda in occasione della prossima definizione degli organici di sostegno con la necessaria applicazione delle indicazioni della recente Sentenza della Corte Costituzionale.

LE LINEE GUIDA SULL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA E LA RIFORMA DELLA SCUOLA SUPERIORE

Piuttosto deludenti sono state le indicazioni contenute nelle "Linee-guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" emanate l'estate scorsa dal Ministero per l'istruzione.

Come già era avvenuto con la Legge Quadro 104/92, il testo è pieno di espressioni non vincolanti e non sono indicati con chiarezza diritti esigibili e obblighi istituzionali, anzi in alcuni punti risultano affievolite le indicazioni che la normativa precedente aveva stabilito in modo perentorio.

E' mancato un fermo intervento del Ministro in merito ad alcune gravi discriminazioni, piuttosto diffuse nella scuola italiana, ripetutamente segnalate agli Uffici provinciali e regionali per l'istruzione, come la frequenza ad orario ridotto, l'emarginazione nei laboratori di sostegno e l'esclusione dalle visite guidate e dai viaggi di istruzione. Inoltre le indicazioni riferite al ruolo delle famiglie si limitano ad enunciare gli adempimenti previsti dalla legge, proponendo una visione passiva dell'educazione genitoriale, suggerendo che *i rapporti tra istituzione scolastica e famiglia avvengano per quanto possibile nella logica del supporto alle famiglie*. Se, come affermano le Linee guida, *la famiglia rappresenta un punto di riferimento essenziale per la corretta inclusione scolastica dell'alunno con disabilità*, tale indicazione deve diventare consapevolezza e prassi nell'istituzione scolastica a tutti i livelli.

Non ci si sente certo rassicurati dalla lettura delle disposizioni normative di riforma della scuola superiore. Non ci sono infatti riferimenti espliciti all'integrazione scolastica degli studenti disabili nei regolamenti sul nuovo assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei e degli istituti tecnici e professionali, né nella bozza delle indicazioni nazionali, né negli allegati sul profilo degli studenti.

UN BUON PROGETTO

Ma nonostante il clima di diffuso pessimismo che pervade questo periodo difficile della

Per educare occorre reinserire nella vita

Così non si teneva conto del fatto che, a differenza dell'animale, il deficit organico dell'uomo non può mai influenzare direttamente la personalità, perché l'occhio o l'orecchio umani non sono soltanto organi in senso anatomico, ma anche organi sociali, perché fra il mondo e l'uomo si trova l'ambiente sociale il quale determina la direzione di tutto ciò che dall'uomo va verso il mondo e dal mondo va verso l'uomo. Il problema del deficit infantile deve essere posto come un problema sociale, poiché il suo momento sociale in realtà si rivela primario, fondamentale. Se un'insufficienza organica psicologica è una lussazione sociale, allora educare psicologicamente il bambino significa reinserirlo nella vita, proprio come si riduce la lussazione di un arto.

Lev Vygotskij, (1924), in *Fondamenti di Difettologia*, Bulzoni 1986

storia del nostro paese è fondamentale inviare al governo, agli enti locali, alla scuola, ai cittadini un messaggio obiettivo e positivo. Le numerose esperienze di integrazione efficace attuate nei diversi ordini di scuola con progetti inclusivi condivisi rendono credibile una proposta di rilancio che deve promuovere anche attività di rinnovamento e di sperimentazione.

E mancata purtroppo un'attività puntuale di ricerca che avrebbe dovuto accompagnare l'esperienza importante della scuola italiana. Il progetto che è stato perfezionato in quasi quarant'anni di impegno dei protagonisti è un buon progetto, negli atti normativi sono stati indicati in modo non ambiguo i diritti degli studenti disabili, è stato tracciato un percorso chiaro di collaborazione fra scuola, famiglia, aziende sanitarie ed enti locali e sono stati definiti gli interventi e gli strumenti necessari. Abbiamo in sostanza un buon impianto normativo ma in alcune situazioni non vengono realizzati gli interventi necessari perché il percorso di integrazione scolastica sia possibile ed efficace. Si tratta allora di vigilare sulle inadempienze e di promuovere la puntuale messa in atto di tutti gli strumenti che sono indicati nelle disposizioni normative e che si sono rivelati efficaci anche nella gestione delle situazioni più complesse.

La sentenza della Corte Costituzionale n. 215/1987 ha chiarito che l'integrazione scolastica è tutelata da un "aggregato" di principi e valori sociali: il valore della solidarietà e dell'uguaglianza, i diritti sociali previsti a tutela della famiglia e dei giovani e in primo luogo il diritto all'istruzione. Come ci ha insegnato Piero Rollero si pone ora l'esigenza di "un'interpretazione moderna e funzionale del diritto allo studio, come diritto di cittadinanza, dalla cui realizzazione nessuno può essere escluso, perché ogni allievo, handicappato o no, possa promuovere lo sviluppo pieno della propria personalità, e uscire dalla scuola preparato ad affrontare, senza con ciò negare la disabilità che gli appartiene, la vita ulteriore nel mondo di tutti. Di qui si ribadisce, come affermano le leggi e conferma la sentenza della Corte, che l'istituzione scolastica ha due precise finalità, fra loro interdipendenti: *l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni*".¹

Nel nostro paese i bisogni/diritti dei ragazzi in situazione di handicap sono tutelati da una normativa articolata che si fonda su fermi principi costituzionali, la nostra Costituzione è

stata espressione e fondamento della nostra civiltà ed ha ispirato l'istituzione di un sistema formativo che dovrebbe garantire che ogni studente possa sviluppare al massimo le proprie potenzialità. Ma negli ultimi tempi le nostre tradizioni di cultura e di umanità, in particolare quelle riferite all'accoglienza ed all'educazione, vengono spesso messe in discussione. In questa situazione può essere utile un'analisi delle attuali caratteristiche del progetto nazionale di integrazione scolastica degli allievi con disabilità nel contesto generale della scuola e della società.

IL CONTESTO GENERALE

L'integrazione scolastica degli allievi con disabilità si è caratterizzata nella sua evoluzione storica e nel perfezionamento della normativa come progetto condiviso che si realizza nelle sezioni e nelle classi della scuola pubblica e paritaria; che si riferisce a tutti i tipi di handicap, con interventi prioritari per le situazioni di handicap grave; che si realizza con continuità ed in tempi lunghi, dal nido all'università, dalla scuola all'inserimento nel mondo del lavoro o in attività socializzanti nel territorio di residenza.

E' necessario, partendo da questi punti fermi, affinare alcuni aspetti e sciogliere alcuni nodi problematici ed è fondamentale che alle affermazioni di principi sostanzialmente condivisi consegua l'attuazione di tutte le condizioni e di tutti i servizi necessari. E' tempo che per tutti i disabili, in particolare per i gravi, si attui l'indicazione costituzionale che impone alle istituzioni di rimuovere gli ostacoli che possono impedire l'attuazione del diritto all'educazione, alla cura ed alla riabilitazione.

Recenti documenti ministeriali affermano che la valutazione e la programmazione degli interventi in applicazione del modello biopsicosociale dell'ICF "sta penetrando nelle pratiche di diagnosi condotte dalle ASL" e che è opportuno che nella scuola si diffonda "un approccio culturale all'integrazione che tenga conto dell'importante innovazione rappresentata dall'ICF". Dobbiamo però chiederci se le nostre ASL sono tutte davvero in grado di rilasciare diagnosi funzionali su base ICF ed a che punto sono in merito alla formazione capillare degli operatori. E' fondato il dubbio che la carenza cronica di organici non consenta ai professionisti delle ASL di coinvolgere direttamente la famiglia, la scuola, i contesti di vita e di svolgere i necessari

incontri multiprofessionali. Inoltre non è proficuo che si formino gli operatori delle aziende sanitarie e che successivamente sia loro delegato l'aggiornamento del personale della scuola. Dovrebbero invece essere rilanciate quelle iniziative di formazione comune che la normativa e le esperienze attuate indicano come essenziali per un'effettiva condivisione dei progetti. Momenti di formazione non facoltativa attuati mediante un piano nazionale di aggiornamento che riconosca un ruolo di grande dignità ai genitori con figli con disabilità ed alla Pedagogia dei genitori che anche recenti esperienze di Medicina narrativa hanno valorizzato e validato.

I COMPITI DEGLI ENTI LOCALI

Tra le soluzioni che hanno consentito di rendere esigibile il diritto all'educazione degli allievi con disabilità complesse non possono essere trascurati gli interventi territoriali e domiciliari e quelli di assistenza educativa specialistica all'interno della scuola, anche se non è sufficiente che si individuino le risorse professionali quando mancano chiarezze formative e riconoscimenti di titoli. L'assenza di tali indicazioni favorisce il lavoro sottopagato, che costa a meno ma porta a progetti di dubbia qualità, e quindi nel tempo più costosi e con risultati incerti.

In merito ai servizi di trasporto ed all'assegnazione di educatori per l'autonomia e la comunicazione nella scuola superiore va fatta chiarezza sulle competenze di comuni e province. La recente legge regionale del Piemonte sul diritto allo studio, oltre ad indicare la priorità per i gravi, stabilisce che "gli stanziamenti delle province potranno essere destinati ai comuni di residenza dei soggetti interessati, o agli enti gestori sul territorio, che provvedono all'organizzazione dei relativi servizi insieme a quelli concernenti gli allievi disabili degli altri gradi di scuola." Si tratta di un'integrazione fortemente voluta dalle associazioni, nella consapevolezza che le famiglie hanno bisogno di trovare riferimenti vicini al luogo in cui abitano, nell'ottica della condivisione di progetti di vita che attingono risorse nella comunità di residenza e si svolgono con percorsi di continuità.

PARTECIPARE PER APPRENDERE

E' fondamentale che vengano diffusi alcuni contributi significativi nell'ambito della didattica dell'integrazione che si pongono nell'otti-

ca della valorizzazione delle capacità dell'allievo e si prefiggono l'obiettivo di cercare ogni strada funzionale alla crescita cognitiva della persona in situazione di handicap anche grave, in applicazione dell'indicazione bruneriana: *Si può insegnare qualsiasi argomento a qualsiasi età a qualsiasi persona purchè venga fatto in modo onesto.*

Come ci suggerisce Piero Rollero: "L'alunno in situazione di handicap deve esser condotto a percepire che i 'compiti' della classe non sono a lui totalmente estranei e che hanno queste caratteristiche: esistono, sono risolvibili, possono esser appresi a diversi livelli, possono esser partecipati. Mentre la classe lavora a un compito specifico, l'alunno handicappato non deve esser estraniato, ma deve partecipare per quanto possibile allo stesso compito, in forme adattate e/o ridotte, che rientrano nella cultura caratterizzante tale compito specifico".²

Gli obiettivi della classe devono integrarsi con quelli previsti nel progetto educativo del ragazzo con disabilità. La classe e gli insegnanti modificano alcune strategie che, utili per la persona in situazione di handicap, si rivelano efficaci per tutti in una dialettica cooperativa.

Risulta però troppo rilevante il numero degli studenti in situazione di handicap che seguono una programmazione differenziata e concludono la scuola superiore senza acquisire il diploma di maturità. Negli ultimi anni inoltre le associazioni hanno ricevuto frequenti segnalazioni da parte delle famiglie allarmate a seguito della comunicazione degli insegnanti circa l'ammissione dei loro figli agli esami di licenza media al solo fine del rilascio di un attestato di credito formativo che ha valore per il proseguimento degli studi ma non per l'inserimento al lavoro in enti pubblici. Va ricordato, a questo proposito, che la normativa stabilisce che gli allievi certificati partecipino agli esami di terza media per essere valutati in merito agli obiettivi previsti nel loro progetto educativo individualizzato e che, qualora tali obiettivi non siano stati raggiunti, è possibile prevedere fino a tre ripetenze della stessa classe. In merito a tale questione recentemente ha fatto chiarezza il regolamento sulla valutazione n. 122/2009 che ha ribadito che per l'esame conclusivo del primo ciclo degli allievi con disabilità possono essere predisposte prove di esame differenziate "corrispondenti agli insegnamenti impartiti, idonee a valutare

il progresso dell'alunno in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali. Le prove sono adattate, ove necessario in relazione al piano educativo individualizzato, a cura dei docenti componenti la commissione. Le prove differenziate hanno valore equivalente a quelle ordinarie ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma di licenza".

GLI STUDENTI CON DISABILITÀ COMPLESSE ALL'UNIVERSITÀ

La sentenza n. 215/1987 ha stabilito che ai ragazzi con disabilità deve essere "assicurata" la frequenza non solo della scuola secondaria di secondo grado, ma anche delle sedi universitarie. In merito a questo ulteriore tratto del percorso di istruzione e di integrazione, che

potrebbe permettere di spalmare in tempi più lunghi l'esperienza di apprendimento e di socializzazione anche per i ragazzi in situazione di handicap grave, si è fatto ancora troppo poco. Nell'Università di Torino sono stati realizzati progetti di accoglienza che hanno consentito ad alcuni studenti con gravi disabilità che non erano in possesso del diploma di maturità ma solo di un attestato di credito formativo di frequentare con esiti positivi i corsi normali. La loro presenza in aula come uditori, senza iscrizione ufficiale, non ha però consentito loro di accedere ai servizi di supporto previsti per la frequenza regolare. Questa è una questione che va affrontata con determinazione, in spirito di continuità con la normativa che ha accompagnato e sorretto le esperienze di integrazione nella scuola italiana e che ha inteso eliminare gli ostacoli che avreb-

Fase terminale e demenza

La fase terminale non è mai facile da individuare, anche perché forse è più un concetto filosofico che biologico. Ma per un malato di Alzheimer è di una difficoltà inimmaginabile. Quando un malato oncologico è alla fine, si smette di insistere a nutrirlo, si rispetta il suo rifiuto di mangiare e bere, perché sappiamo che gli si procurerebbero solo ulteriori fastidi senza farlo vivere di più. Gli si sta accanto, gli si bagnano le labbra, lo si assiste con mezzi semplici ma efficaci ad attenuare i disagi. Anche un malato di Alzheimer a un certo punto smette di mangiare e di bere. Cosa si fa a quel punto? Se lo nutri artificialmente, quanto può vivere? Gli studi internazionali ci dicono che dal momento in cui il paziente non è più in grado di deglutire al momento in cui muore, che gli si imponga un'alimentazione forzata o meno, l'aspettativa di vita non cambia. Resta il fatto che quando il paziente non è più in grado di mangiare e di bere da solo, bisognerebbe imboccarlo, usare tecniche "gentili" per permettergli di assumere il cibo che è ancora in grado di accettare, e che, anche se poco, dal punto di vista metabolico è sufficiente. Bisognerebbe dedicargli tanto tempo, insomma, cosa che costa moltissimo in termini di fatica e di risorse. Se invece non hai personale, appena si manifestano problemi di deglutizione, gli inserisci un sondino dal naso, o una Peg (un sondino che viene introdotto dall'esterno direttamente nello stomaco, perforando la parete addominale), che può essere mantenuta anche per tre o quattro anni, fino a che non muore. Queste metodiche tuttavia non sono innocue perché provocano inalazioni di cibo nei polmoni, con polmoniti e soffocamento, infatti si tratta di decisioni che vengono prese più per necessità dei curanti, o per mancanza di assistenza, che per curare al meglio l'ammalato. La regola, negli altri paesi, è proprio la nutrizione assistita manuale: si chiama *gentle hand feeding* (nutrizione manuale "gentile"). Ricordo ancora il primo caso di alimentazione artificiale cui ho assistito. Premetto che io ho sempre avuto a che fare con malati di cancro, è solo da una decina di anni che mi occupo anche di altri malati. Era una vecchina che sarà stata forse trenta chili, una povera cosa, dentro al letto, legata mani e piedi. Sono intervenuto: "Tiratele via questi legami, è una barbarie (la contenzione è addirittura proibita in molti paesi)". E mi dicono: "Sì, quando poteva muovere le mani, si tirava via il sondino". Ribatto: "Va be', ma legarla?!". "In verità le avevamo messo i guantoni (tipo quelli della boxe: servono per non avere la presa delle dita) ma i nipoti hanno detto: ma no, non fateci vedere la nonna con i guantoni, e allora l'abbiamo legata". "Ma allora toglietele il sondino naso gastrico, lasciatela in pace, tanto non serve a nulla". Mi rispondono: "Ma no, sono già due o tre anni che è così". Erano tre anni che viveva legata in un letto, per essere nutrita.

Franco Toscani, *Una città* n. 174, maggio 2010

bero potuto impedire la prosecuzione del percorso di integrazione dei soggetti in situazione di handicap grave. Si vedano ad esempio le disposizioni sulla partecipazione agli esami di maturità ed il parere del Consiglio di Stato n. 348/91 sulla valutazione degli handicappati psichici nella scuola superiore. Tale ultimo documento ben sintetizza gli indirizzi della normativa nella seguente affermazione: "Il portatore di handicap ha un diritto, costituzionalmente garantito (e, come ha statuito la Corte Costituzionale, di ordine immediatamente precettivo e non solo programmatico) a realizzare e sviluppare la propria personalità nell'intera misura in cui ciò è possibile, ivi compreso l'accesso ai più alti gradi dell'istruzione".

QUALE SCUOLA PER TUTTI

E' fondamentale che le istituzioni si interrogino su quali elementi hanno favorito le esperienze positive di inclusione scolastica di studenti con disabilità, anche nell'ottica di individuare alcune strategie efficaci che non incidono in modo rilevante sulla spesa pubblica. Non è difficile in quest'ottica mettere in evidenza alcuni punti nodali.

Il primo si riferisce alla condivisione non formale dei progetti tra scuola e famiglia e fra docenti di classe e di sostegno, con la collaborazione dei tecnici delle ASL. Ma perché questo avvenga serve tempo per pensare insieme, per confrontare elementi di conoscenza, non è sufficiente scambiarsi carte scritte e firmare relazioni. Per avviare alcuni progetti educativi particolarmente complessi si rendono necessari incontri mensili e nei momenti di difficoltà anche quindicinali.

Un secondo punto richiama con forza l'esigenza di grande attenzione al momento del passaggio da un ordine di scuola all'altro, agli incontri che il dirigente scolastico deve convocare subito dopo le iscrizioni per avviare un confronto fra gli elementi di conoscenza dei genitori, dei curanti e dei docenti dei due ordini di scuola coinvolti.

La terza condizione riguarda il clima della classe, le metodologie adottate che favoriscono l'attuazione di progetti inclusivi: le esperienze pratiche, creative ed emotive, il superamento della lezione frontale, l'apprendimento/insegnamento come esperienza

collettiva in una scuola che educa la mente ed anche il cuore, che non lascia indietro nessuno, che si preoccupa dei processi più che dei contenuti e che riscopre il valore della lentezza.

C'È BISOGNO DI PIÙ SICUREZZA?

Una riflessione breve, per concludere, riferita al "pacchetto sicurezza", convertito nella legge n. 94/09 e comunque a questo tema così caro a chi ci governa. Nella scuola, nei servizi di territorio e nel tessuto sociale costituito dai gruppi e dalle associazioni che si interessano di ragazzi in difficoltà è condivisa la consapevolezza che è fondamentale impegnare risorse umane e progettualità per realizzare interventi condivisi di prevenzione. Non ci può essere più sicurezza in un paese che non fa prevenzione. Va quindi potenziato il rapporto tra il sistema formativo ed il sistema socio-sanitario adeguando gli organici del personale. Solo a queste condizioni potrà essere rilanciata quella collaborazione efficace che in molte realtà territoriali aveva consentito, negli anni '70 e '80, importanti interventi di prevenzione. Non dobbiamo dimenticare che in assenza di interventi precoci e tempestivi alcuni disagi che si manifestano nell'infanzia si trasformano in età adolescenziale in disturbi più gravi ed in malattia mentale; ma deve essere anche evitata la medicalizzazione delle difficoltà di apprendimento e dei disturbi determinati da carenze di tipo culturale e sociale. Siamo tutti consapevoli che lo svantaggio, il disagio, il disadattamento sono fenomeni in crescita in presenza di nuove forme di rigidità delle strutture educative. Un ragazzo con bisogni educativi speciali fa parte della comunità ed è nella comunità che va realizzata la risposta ai suoi bisogni ed alle esigenze particolari della sua famiglia.

Occorrono però scelte inequivocabili sul piano finanziario ed è irrinunciabile che la scuola e le istituzioni del territorio tornino a muoversi nell'ottica della ricerca e della sperimentazione per trasformare i bisogni formativi in fatti concreti, per dare davvero spazio ai differenti stili di apprendimento, in sostanza per non lasciare indietro nessuno.



Note

1 Piero Rollero, "A un punto cruciale l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap", in *Prospettive Assistenziali*, n. 122-1998.

2 Piero Rollero "Le (in)compatibilità fra individualizzazione e integrazione efficace nel gruppo classe - Alcune strategie di intervento", in, *Handicap & Scuola*, n. LXXXIV, 1997.