

L'inclusione scolastica dei disabili

TRENT'ANNI FA, L'INTEGRAZIONE NELLE NORMALI CLASSI DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ HA DATO ALLE FAMIGLIE, AGLI ALUNNI E ALLA SCUOLA CONTENUTI E OPPORTUNITÀ CHE HANNO CAMBIATO IL MODO DI INSEGNARE, DANDO UNA NUOVA PROSPETTIVA CULTURALE NEI CONFRONTI DELLE PERSONE CON DISABILITÀ. OGGI SEMBRA DI COGLIERE QUALCHE SEGNALE DI STANCHEZZA SUL QUALE VALE LA PENA SOFFERMARSI.

Fausto Giancaterina
Direttore UO Handicap e Salute mentale,
Comune di Roma

LA MISSION

Qual è la *mission* della scuola nei confronti degli alunni con disabilità?

La l. 104/92 ci dice che "l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione" (art. 12, c. 3).

La scuola, quindi, per suo mandato istituzionale è tenuta a offrire all'alunno disabile un'opportunità forte per contribuire alla costruzione del suo benessere e garantire non solo l'istruzione, ma anche la "piena formazione della personalità degli alunni" (art. 4, l. 517/97) attraverso relazioni umane e sociali che aiutino a sviluppare la personalità complessiva della persona.

Anche nel documento ministeriale: "Indicazioni per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione" si ribadisce che "la scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo formativo di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire".

Conseguentemente, occorre ricordare che anche gli alunni con gravi difficoltà di apprendimento e di adatta-

mento hanno diritto a vedere sviluppate dall'istituzione scolastica le proprie potenzialità conoscitive, operative e relazionali, naturalmente secondo personali ritmi di crescita e attraverso la strutturazione di finalizzati interventi di socializzazione e di apprendimento.

Ne deriva che, per affrontare questa vasta problematica, la scuola deve potersi attrezzare.

Non è cosa semplice e facile, poiché stiamo parlando di problemi di apprendimento, di comunicazione, di crescita dell'autonomia personale, di sviluppo delle competenze linguistiche e rappresentativo-simboliche, di autonomia relazionale e sociale.

Per poter armonizzare tutti gli interventi, sappiamo che occorre un'attenta programmazione del progetto educativo individuale.

La questione è delicatissima e rappresenta un punto di forte responsabilità per gli operatori scolastici, poiché ogni superficiale o incompleta programmazione può determinare un'occasione mancata per l'alunno disabile. La mancanza di stimoli, oppure azioni inadeguate o mal proposte, possono compromettere gravemente la crescita globale dell'alunno. In effetti, in un periodo così delicato per ogni alunno, le sollecitazioni all'apprendimento e alla socializzazione sono efficaci (ce lo insegna Piaget) se sono coerentemente in sintonia con le diverse tappe evolutive e se sono attivate al momento opportuno. Diversamente si avranno risultati inefficaci o addirittura controproducenti, con la perdita di opportunità non più ripetibili.

Sotto questo aspetto, dovrebbe essere continuamente tenuto sotto controllo il modello pedagogico-didattico, che dovrà essere sempre basato su percorsi flessibili e articolati, per rispondere a bisogni e potenzialità di ogni alunno.

La comunità-classe non può essere considerata un'unità monolitica e uniforme, in cui la proposta didattica sia unica e uguale per tutti, ma una comunità nella quale le forme espressive di ciascun alunno siano accolte e trovino possibilità di realizzazione e valorizzazione adeguate.

Secondo Canevaro¹ uno dei punti forti del modello italiano all'inclusione scolastica è dato dalla possibilità di spostare l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento, perché, in tal modo, è possibile "cogliere la pluralità dei soggetti più che l'unicità-insegnante, poiché l'apprendimento è di ciascuno dei soggetti che apprendono, e ciascuno ha un proprio stile di apprendimento". Di qui la necessità di passare da una strategia dell'insegnamento (perché

uno è l'insegnante) alle strategie degli apprendimenti, perché ciascuno ha una propria strutturazione. "Questo favorisce la possibilità di vedere nella presenza di un compagno o di una compagna in situazione di handicap una risorsa per la costruzione delle strategie di apprendimento. È chiaro che impegna in una sfida che non è solo quella di una convivenza qualsiasi, ma della convivenza finalizzata agli apprendimenti; e quindi richiama la necessità di trovare i mediatori, i sussidi, i materiali che permettano a quel bambino, a quella bambina, in situazione di handicap, di apprendere. E questo viene osservato certamente ma anche compreso, con l'aiuto degli adulti, da parte dei compagni e delle compagne, che realizzano la possibilità di comprendere che la propria realizzazione è anche la realizzazione degli altri, non solo in termini vagamente sentimentali, ma anche con la concretezza degli obiettivi di apprendimento. [...] Si tratta di adottare delle prospettive costruttive nel campo delle conoscenze, e quindi di capire che i problemi posti da un soggetto in situazione di handicap altro non sono che i problemi latenti o in qualche modo mascherati che pongono anche gli altri; e il vero nocciolo è quello di passare dall'illusoria omogeneità di chi apprende alla pluralità dei soggetti che apprendono, e quindi a una costruzione di didattiche disciplinari capaci di affrontare la pluralità e di viverla come risorsa".

Ma può la scuola da sola affrontare tali compiti ed essere fedele a questa *mission*? Si richiede ad essa duttilità, programmi personalizzati, attenzione ai bisogni dei singoli. Può garantire, in altre parole, la piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (artt. 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno?

Inoltre: è sufficiente l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, oppure è ormai necessaria la piena collaborazione della comunità sociale, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio, per far sì che ognuno possa svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società (art. 4 della Costituzione)?

È chiaro che, muovendosi la scuola nella prospettiva della complessità, sia interna sia in relazione al contesto sociale cui deve fare riferimento, è ormai necessario rivedere i codici che governano la scuola e i suoi rapporti esterni.

Ed è per questo che la scuola, come "comunità educativa ed educante", deve

essere in grado di sostenere e far acquisire ai suoi alunni/studenti gli strumenti per una formazione permanente, tenendo nel dovuto conto la singolarità e, nel contempo, la complessità di tale intervento. Un tale approccio deve però essere sostenuto da diversi attori e, tra questi, prima di tutti, ovviamente, dalla famiglia, ma poi anche dagli enti locali, dalle altre istituzioni pubbliche e dalla comunità locale.

Le istituzioni e la comunità locale sono tenute a favorire e sostenere il cambiamento e attivare un laboratorio operativo permanente con la scuola per ragionare in termini di condivisione dell'obiettivo di un nuovo rapporto scuola-società. Questa intensa collaborazione è ormai necessaria sia per sostenere l'autonomia degli alunni/studenti e dare loro la possibilità di acquisire una personale strategia di apprendimento dei diversi saperi e linguaggi, sia per promuovere nuove relazioni finalizzate all'inclusione e all'impegno per una crescita sociale collettiva.

Se tale deve essere l'impegno fondamentale del nuovo rapporto scuola/società, occorre innanzitutto tener presente la necessità di un'attenta definizione delle strategie sia didattiche sia educative.

In tale prospettiva:

- vorremmo che la scuola (come afferma Ianes)² senta come centrale il compito di identificare, per tutti i suoi alunni e studenti, i bisogni educativi speciali;
- vorremmo che il gruppo dei docenti sia in grado di definire concretamente una strategia di individuazione delle risorse necessarie per l'inclusione, prima di tutto all'interno dell'istituzione scuola;
- vorremmo che sia la scuola a esercitare il diritto/dovere della piena responsabilità per una buona integrazione a scuola degli alunni/studenti con disabilità;
- vorremmo, in tal modo, risparmiare un estenuante giro dell'oca alle famiglie,³ evitando che mascheramenti di disimpegno producano inutili, perverse e frustranti triangolazioni sulle responsabilità tra le diverse istituzioni;
- vorremmo essere meno condizionati dalle diagnosi e più attenti al concetto di "funzionamento educativo-apprenditivo",⁴ facendo riferimento al concetto multidimensionale che l'Icf⁵ attribuisce alla parola "funzionamento" e all'azione circolare di reciproca influenza che le diverse dimensioni possono avere nel facilitare o nell'impedire il "funzionamento nell'apprendimento e nello sviluppo della persona".

In effetti, sempre seguendo le affermazioni di Ianes,⁶ i bisogni edu-

cativi speciali sorgono in relazione agli elementi costitutivi del benessere di una persona, secondo il noto schema multidimensionale dell'Oms, e possono riguardare:

- le condizioni fisiche; ovvero la struttura e le funzioni corporee (menomazioni sensoriali, motorie, cognitive, ecc.);
- le attività personali (deficit di apprendimento, comunicazione, linguaggio, autonomia, interazione);
- la partecipazione sociale (difficoltà dell'alunno a seguire il curriculum e le attività di classe, difficoltà di seguire le occasioni di partecipazione sociale della classe: gite, o occasioni informali);
- i fattori contestuali ambientali (barriere architettoniche, pregiudizi, famiglia iperprotettiva, contesti sociali devianti, ecc.);
- i fattori contestuali personali (bassa autostima, scarse motivazioni, problemi di comportamento, stili attributivi distorti).

Ecco perché occorre che, prima di tutto, sia la scuola ad attrezzarsi, valutando e valorizzando con approcci corretti le proprie risorse per poter affrontare, con la giusta sensibilità, tutte le problematiche dei suoi alunni e studenti, cogliendone le differenze e le difficoltà.

Ma quali sono le prime risorse a essere considerate? "Per evitare che scatti il riflesso della delega dei problemi (speciali) a 'chi è speciale' (gli specialisti, appunto), [occorre, forse che] i docenti siano in grado di percepire, valorizzare, progettare e attivare prima alcune classi di risorse e, soltanto se esse sono insufficienti, consentire loro di progettare e attivare le categorie successive di risorse: 'sempre prima la normalità arricchita di quello che serve di specialità, e poi gradi successivi di specialità sempre maggiore, se necessario, fino a risorse molto tecniche e speciali'.

"Se per rispondere a un bisogno educativo speciale è efficace una semplice evoluzione della didattica normalmente usata in classe dai docenti curricolari, perché cercare invece subito ore in più di un insegnante che lavori solo con quell'alunno fuori dell'aula? Nel primo caso si rende più speciale la normalità,

Note

1 In Cnd, Sede, *Mainstreaming in education. Il modello italiano e le prospettive nei paesi dell'Europa meridionale. Atti del seminario, Roma 14 giugno 2002*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI), 2003, p. 57.

2 Ianes D., *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Erickson, Trento, 2006.

3 Vedi Giancaterina F., *Come evitare il giro dell'oca dell'assistenza. Riflessioni in forma di glossario sugli interventi per le persone disabili*, Franco Angeli, Milano, 2006.

4 Ianes, op. cit.

5 International classification of functioning, disability and health dell'Oms.

6 Ianes, op. cit., p. 13.

la si è arricchita, ne hanno beneficiato tutti (alunni e docenti), nel secondo caso la si è impoverita, si è costruita una struttura speciale di deresponsabilizzazione e, forse, anche di stigma, che forse darà all'alunno un vissuto ambivalente".

"Parlare di 'sussidiarietà della normalità' non significa affatto sostenere che la normalità, da sola, non arricchita di risorse, è sufficiente e funziona. La normalità va arricchita, resa speciale, evoluta e per questo ci vogliono le risorse speciali (insegnanti specializzati, educatori, psicologi, pedagogisti, neuropsichiatri, assistenti sociali, logopedisti, psicomotricisti, fisioterapisti, terapisti occupazionali, ecc.) che portino però la loro specialità a rendere più speciali i materiali, le strategie, le tecniche e le azioni normali / che portano sviluppo e apprendimento".⁷

COME ATTIVARE LE RISORSE

Un tale processo evolutivo, che riconosce la non autosufficienza della scuola a trattare problemi complessi, ha bisogno di una riflessione collettiva e, nello stesso tempo, di arginare la deriva della deresponsabilizzazione, ricorrendo a continue chiamate in causa di altre istituzioni.

Occorre ribadire con forza anzitutto che, nel caso dell'inclusione scolastica delle persone con disabilità, la responsabilità prevalente è della scuola. E questo non vuole essere un termine sanzionatorio. Al contrario, costituisce il richiamo alla sua *mission*, al suo stesso essere, al suo mandato istituzionale.

È la scuola quindi che deve responsabilmente riconoscere la necessità di promuovere e far crescere un approccio che possiamo definire dell'interdipendenza positiva tra istituzioni e professioni diverse. Credo che debba essere la scuola ad avere tutto l'interesse a garantirsi la partecipazione di tutti e, naturalmente *in primis*, una partecipazione voluta e convinta di tutti gli operatori della scuola stessa. Serve inoltre un dialogo sincero con le famiglie e una chiara definizione di ciò che tutte le istituzioni locali sono in grado concretamente di dare, di quali possibili risorse può offrire la comunità allargata, e come tutto questo possa diventare un progetto locale orientato a che ogni alunno e studente concretamente individuato e conosciuto possa "svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società" (art. 4 della Costituzione).

Non sfugge, però, che la situazione attuale non sia ancora in perfetto allineamento con quanto abbiamo cercato

di descrivere sulle responsabilità istituzionali e sui corretti approcci culturali e professionali al problema, per fare in modo che sia disponibile un buon sistema scolastico a garanzia di una positiva inclusione scolastica di alunni/studenti con disabilità. Occorre allora tentare di capire che cosa non ha funzionato o non funziona più; se il problema sia tutto interno all'istituzione scolastica o se sia mancata la collaborazione degli altri attori coinvolti, oppure se si sia cercato di affrontare i diversi problemi nascenti dall'inevitabile complessità situazionale, con soluzioni apparentemente risolutive, ma in realtà estremamente controproducenti.

C'è, innanzi tutto, una constatazione da fare: negli ultimi anni non abbiamo avuto più casi di eclatante rifiuto da parte della scuola di alunni con disabilità anche in caso di situazioni con disabilità complessa. Questa constatazione potrebbe essere un segnale grandemente positivo. In realtà, se andiamo a esaminare più da vicino la situazione si scopre che forse le cose non sono poi così confortanti.

Senza voler fare ingiuste generalizzazioni, credo che occorra anche cercare altre probabili spiegazioni di tale apparente quiete.

A Roma, ad esempio, negli ultimi anni l'amministrazione comunale ha avuto un incremento del 40% della spesa in rapporto alla fortissima richiesta di immissione di personale a sostegno dell'integrazione scolastica di alunni disabili.

Si tratta di un aumento fortissimo di ore, non dell'insegnante di sostegno, ma dell'assistente educativo-culturale (così viene definito il personale comunale, in sigla: Aec). A Roma abbiamo rilevato che molti alunni disabili hanno un proprio assistente per 35 ore di assistenza a settimana.

Le cause di tale incremento, a mio giudizio, possono essere ricercate innanzi tutto in quella serie di cambiamenti rapidi (spesso non del tutto assimilati) che la scuola ha vissuto e forse sta ancora vivendo in questi ultimi anni. A me sembra che tali veloci e a volte contraddittori cambiamenti abbiano spesso ingenerato nella scuola un senso di solitudine o di impotenza per cui, a volte, di fronte a molte situazioni complesse e non avendo la forza di lanciarsi alla ricerca di nuove soluzioni più in sintonia con la sua *mission*, la scuola si è vista costretta a scegliere la strada più facile di un ricorso massiccio al personale di assistenza del Comune. Nello specifico, occorre ricordare che la circolare del Ministero dell'Istruzione del 30 novembre 2001,⁸ introducendo la

distinzione tra assistenza di base riservata ai collaboratori scolastici (personale dello Stato) e una non ben definita assistenza "specialistica", riservata agli enti locali, ha portato a interpretazioni le più disparate e molto spesso (come è rilevabile nella ricerca di seguito riportata) a un'accumulazione di mansioni per gli operatori comunali, chiamati di fatto a eseguire sia interventi di assistenza di base sia interventi di altra natura, rientranti nelle soggettive interpretazioni dell'assistenza "specialistica". Occorre inoltre ricordare come non di rado i dirigenti scolastici, sempre in cerca di soluzioni per situazioni problematiche, abbiano spinto le famiglie a farsi forza di pressione presso i servizi municipali perché fosse aumentato il personale Aec, piuttosto che aprire un dialogo costruttivo con i dirigenti comunali. Quello che appare strano è che, in tal modo, molti genitori hanno creduto paradossalmente di sentirsi più garantiti dal fatto che il proprio figlio fosse affiancato per tutto il tempo scolastico da un assistente, quindi oggetto passivo piuttosto che soggetto protagonista di un programma di inclusione che coinvolgesse tutti gli attori scolastici ivi compresi i compagni di classe.

Questo atteggiamento ha assunto a volte aspetti fortemente rivendicativi, per cui ci sono stati anche dei ricorsi al Tar del Lazio. Credo che qualche sentenza, decisamente orientata a un aumento quantitativo piuttosto che qualitativo del personale comunale, abbia rafforzato in alcuni dirigenti comunali la propensione ad assecondare le richieste piuttosto che ad approfondirne il senso e magari trovare soluzioni più coerenti con l'obiettivo di una migliore integrazione con le altre istituzioni coinvolte.

Infine, come sostegno a richieste di aumento degli Aec, non è del tutto irrealistico pensare anche a una certa pressione da parte degli organismi accreditati nell'intento di alleggerire i carichi di lavoro per i loro dipendenti.

E quindi le richieste sono aumentate di anno in anno, fino all'estrema richiesta di utilizzare un Aec per ogni alunno disabile e per tutta la durata della sua permanenza a scuola.

Tutto questo è certamente da considerare un allarmante segnale di un fenomeno che potrebbe far scivolare ancor più la scuola verso l'adozione di pericolose risposte assistenzialistiche e custodialistiche.

Temo che in tal modo non ci si accorga che si corre il pericolo per gli alunni con disabilità di annullare, nella maggior parte dei casi, il senso del loro essere a scuola, che tale situazione possa piano

piano diventare una sorta di emarginazione a due (alunno/assistente) e che il messaggio nefando che potrà arrivare ai compagni di classe sia quello che di quel compagno disabile non devono più occuparsi e preoccuparsi, non devono più aiutarlo a integrarsi, non devono più essere solidali con lui, poiché adesso c'è un adulto, bravo e competente, che si occupa di lui, lo accudisce, la porta fuori quando disturba, lo aiuta a fare i compiti, lo accompagna nelle gite scolastiche, in una parola è il suo sostegno totale.

LA RICERCA

Queste riflessioni e la percezione di un certo malessere generalizzato hanno fatto sorgere il bisogno di verificare più da vicino la complessa realtà dell'inclusione scolastica a Roma.

L'obiettivo è quello di riattivare una riflessione comune per tentare, con proposte più strettamente aderenti al contesto, di rendere concretamente attuali i principi qui sinteticamente riportati nella prima parte e avviare possibilmente alcune sperimentazioni che superino i classici accordi di programma, puntando su una più avanzata cultura progettuale che, magari, possa avvalersi di nuovi modelli di collaborazione tra istituzioni, come, ad esempio, l'attivazione del principio di "responsabilità prevalente".

Quello che veramente ci interessa è comunque far ripartire la voglia di riprogettare insieme l'inclusione scolastica. Per questo vogliamo prima di tutto conoscere più da vicino e con dati attendibili tutto il complicato problema e siamo quindi partiti cercando di capire il fenomeno più rilevante che riguarda la risorsa che il Comune di Roma ha messo in campo e che oggi è costituita da migliaia di Aec.

Gli Aec nelle scuole romane sono presenti fin dal 1980, con la funzione di "fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici e sensoriali (l. 104/92, art. 13, c. 3).⁹

Tale sostegno alle scuole inizialmente era costituito quasi esclusivamente da personale comunale. Oggi è costituito per lo più da personale di organismi esterni accreditati presso l'amministrazione comunale.

Per verificare se alcune nostre preoccupazioni fossero solo sensazioni e non realtà abbiamo voluto conoscere più da vicino come questa risorsa comunale fosse "utilizzata" dalla scuola e quindi abbiamo avviato una ricerca attraverso una rilevazione effettuata direttamente dagli enti accreditati e gestori del servizio.¹⁰ Attraverso un questionario abbiamo censito 620 scuole (tavole 1-3).

TAVOLA 1 Dimensioni della rilevazione

Scuole censite	Infanzia	Primaria	Secondaria 1° grado	Totale
	212	246	162	620
Aec impiegati	365	570	370	1.305
Ore assistenza settimanali	7.503	13.402	8.045	28.950
Costo anno scolastico	Da min. € 20.541.000,00 a max € 24.752.000,00			

TAVOLA 2 Tipologie di disabilità

Scuole censite	Infanzia		Primaria		Secondaria 1° grado		Totale	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Alunni disabili	488	28	766	44	495	28	1.749	100
Tipologia disabilità								
Fisica	108	22	128	17	88	18	324	19
Psichica	115	24	137	18	103	21	355	21
Sensoriale	31	6	43	5	22	4	96	5
Comportamentale	66	14	143	19	83	17	292	17
Plurima	138	28	227	30	130	26	495	28
Non rilevata	30	6	88	11	69	14	187	10
Totale	488	100	766	100	495	100	1.749	100

LE CONSIDERAZIONI

Le considerazioni che si possono fare sono molteplici.

Esse vanno dal forte investimento economico del Comune, con l'oggettiva consistenza numerica del personale Aec, alla constatazione di un utilizzo di tale risorsa per fini prevalentemente di assistenza e di contenimento dell'alunno disabile. Si riscontra che tali richieste mortificano un potenziale operativo che potrebbe invece essere impiegato per sostenere progetti che si pongano obiettivi e azioni a valenza educativa per uno sviluppo più ampio dell'autonomia, oltre che di programmi didattici.

Inoltre, la mancanza di una chiara definizione di ruolo e di mansioni dell'Aec determina richieste d'intervento che sono solitamente calibrate sulle capacità, la formazione e l'esperienza personali del singolo Aec, con modalità operative diversissime in ogni scuola.

Tutto ciò crea una confusione difficile da monitorare sulla quale quotidianamente si inseriscono tutte le diverse richieste rilevate nella ricerca, che possiamo leggere come richieste d'aiuto da parte della scuola, che si trova in difficoltà nel garantire l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.

Naturalmente un cambiamento è sempre possibile, a patto che siano radicalmente riviste alcune modalità di approccio all'inclusione.

Come dirò più avanti, occorre innanzi tutto ridefinire (per ogni singola scuola) il progetto di inclusione sul quale poi riscrivere i codici di collaborazione con le altre istituzioni.

Sullo specifico degli Aec, occorre un cambiamento di ruolo e di percezione di ruolo da parte sia del personale scolastico sia delle famiglie. L'Aec non più "operatore dedicato esclusivamente all'assistenza di base dell'alunno disabile", ma collaboratore scolastico che, con pari dignità professionale, magari con una diversa preparazione professionale e insieme ad altre nuove figure stabilmente inserite nella scuola (ad esempio, l'educatore professionale), nonché insieme a tutto il corpo insegnante, sia uno degli attori per l'inclusione a scuola di tutti gli alunni con bisogni educativi speciali.

CAMBIARE IL RAPPORTO TRA LE ISTITUZIONI

Servono nuovi mediatori per l'inclusione scolastica.

Note

⁷ Ivi, p. 14.

⁸ Ministero dell'Istruzione, Dipartimento per i servizi del territorio, Direzione generale per l'organizzazione dei servizi nel territorio, *Circolare 30 novembre 2001: "Assistenza di base agli alunni in situazione di handicap"*.

⁹ Sarebbe interessante capire come da tale prescrizione per gli enti locali della l. 104/92 (che parla esplicitamente di assistenza all'autonomia per disabili fisici e di assistenza alla comunicazione per disabili sensoriali) si sia giunti a imporre agli enti locali, con una semplice circolare ministeriale, una non mai specificata assistenza specialistica estesa oltretutto a tutte le tipologie di disabilità.

¹⁰ Mi preme in proposito ringraziare, prima di tutto: Concetta Ricco e Paola Bravi della coop. Cospexa e Marilena Zuccherofino della coop. Futura che, insieme a Barbara Corsi, Silvia Resini e Stefania Galassi del Comune di Roma UO HDm, hanno elaborato la scheda di rilevazione.

Un grazie per la preziosa collaborazione nella realizzazione dell'indagine va a: Francesco Scifo e Michela D'Andrea della coop. "Idea Prisma", RMA; Paola Bravi ed Enzo Ciminelli della coop. Cospexa, RMB; Daniele Capitanio della coop. Obiettivo Uomo, RMC; Marilena Zuccherofino della coop. Futura, RMD; Marzia Andriani della coop. Eureka I, RME.

TAVOLA 3 Gli altri aspetti rilevati

	Si	In parte	No
Gli Aec Partecipano al Glh?	94%		6%
Partecipano alla programmazione oltre il Glh?	50%	25%	25%
Si effettuano verifiche periodiche su apprendimento e integrazione?	43%	27%	30%
L'Aec ha momenti strutturati d'incontro con gli insegnanti (sostegno e curricolare)?	251 scuole		369 scuole
Gli Aec ritengono il loro ruolo definito (638 - 48,9% non si sono espressi)	279 (21,4%)	244 (18,7%)	144 (11,0%)

Note: Glh, Gruppo lavoro handicap (gruppo interistituzionale che monitora l'integrazione scolastica dei disabili previsto dalla l. 104/92).

TAVOLA 4 Rapporti Scuola-Aec

Gli Aec con chi hanno rapporti prevalenti? (in ordine di grandezza)

1. Insegnante di sostegno
2. Insegnante curricolare
3. Dirigente scolastico
4. Famiglie
5. Servizi
6. Bidelli

Gli Aec vengono considerati (in ordine di grandezza)

1. Operatore dedicato esclusivamente al bambino disabile
2. Risorsa per la classe
3. Professionista collaboratore didattico e/o dinamiche integrazione
4. Insegnante di sostegno in più
5. Bidello in più

Quali sono le attività prevalenti richieste all'Aec?

- 552 (42%)** Pulizie personali e aiuto uso servizi igienici
- 517 (40%)** Accompagnamento durante le gite e/o le uscite scolastiche
- 514 (39%)** Vigilanza/Contenimento in aula
- 510 (39%)** Attività integrate con la classe in aula
- 510 (39%)** Somministrazione pasto e/o merenda
- 479 (37%)** Vigilanza/Contenimento fuori aula
- 433 (33%)** Attività gestione/mediazione eventuali atteggiamenti conflittuali bambino
- 303 (23%)** Attività di laboratorio integrate fuori aula
- 262 (20%)** Attività non integrate con la classe in aula
- 227 (17%)** Attività, non programmate dagli insegnanti, fuori aula
- 209 (16%)** Prelievo e accompagnamento dal pulmino
- 186 (14%)** Attività di laboratorio esclusive per il bambino disabile

denti. Si impoveriscono drasticamente le relazioni e si allontana l'alunno/a dai coetanei, negando loro la possibilità di avvicinarsi, di conoscere e, possibilmente, amare il/la loro compagno/a: non si sentono più motivati e quindi non è più necessario solidarizzare con il/la loro (a volte) misterioso/a compagno/a.

Di qui il massiccio investimento assistenziale e la conseguente riduzione dell'attenzione alla costruzione di progetti formativo-didattici. Spero soltanto che questo modo riduttivo e nefando non voglia essere il preludio per una mascherata riproposizione di classi speciali con dosi massicce di assistenzialismo costoso e fortemente dannoso.

È la questione irrisolta degli "handicappati gravi". C'è un'abominevole concezione di assoggettamento alla diagnosi intesa come immutabile e fatalista nei loro riguardi. In realtà sarebbe più opportuno parlare (come suggerisce Canevaro) di persone con "disabilità complessa", un'espressione "capace di richiamare un dovere di conoscenza approfondita, e in cui il termine adatto richiami la complessità [e la possibilità] e di poter affrontare questa realtà con diverse competenze, che devono organizzarsi tra loro".¹²

Ma la scuola ha ancora un progetto per l'inclusione scolastica?

C'è una certa stanchezza. Non c'è più l'esclusione eclatante del disabile e la denuncia dei *mass media*, ma c'è una strisciante tendenza all'assistenzialismo. Si richiede l'intervento del "braccio secolare" (il Comune) perché si immetta una dose massiccia di assistenti (eufemisticamente all'autonomia e alla comunicazione!), ma in realtà spesso esecutori di separazione e di assistenzialismo, perché non ci sono più alternative da esplorare e perché la scuola ancora perdura a considerare l'alunno disabile un problema dell'insegnante di sostegno e, ora, anche del personale comunale.

Perché allora non sperimentare nuove modalità?

Se quindi l'inclusione scolastica è prima di tutto un compito della scuola, ciò non significa che le altre istituzioni non siano tenute a collaborare.

È forse giunto il momento di cambiare i contesti, sperimentare nuove modalità di rapporto, riconsiderare le *routine*, rivitalizzare la didattica e la pedagogia. In una parola: riprogettare l'inclusione. Non sognando nostalgiche classi speciali, ma con programmi e nuovi progetti di valorizzazione dei contesti sociali e nuovi progetti personalizzati.

Quindi, nuovo progetto del contesto/scuola per riattivare la curiosità, la voglia di esplorare, di conoscere, ma anche tanti progetti personali attenti ai bisogni educativi speciali di ognuno, specie per quegli alunni/studenti che hanno maggiori problemi e difficoltà.

"Il progetto consiste non tanto in proposte e soluzioni, quanto in due elementi che si intrecciano tra loro e che sono collegati all'osservare per agire e all'agire osservando, due elementi che potremmo riassumere in questi termini: accumulo di conoscenze e importanza del piccolo e particolareggiato. In realtà, dunque, sono tre i punti di progetto che mi sembrano necessari: osservare per agire; agire osservando (non dare per scontato; non considerare che ciò che abbiamo visto sarà quello che

continueremo a vedere, ecc.); accumulo di conoscenze; importanza del piccolo e particolareggiato".¹¹

A Roma (stando ai dati rilevati), più che di progettualità si avverte una negativa tendenza ad assicurare una copertura assistenziale individuale e per tutto il tempo scolastico: un Aec per ogni alunno disabile (in particolare per alunni con disabilità complessa).

Come abbiamo già precedentemente evidenziato, questo approccio è esattamente il contrario di ogni progetto di inclusione. Si permette alla scuola di mascherare le difficoltà con una dichiarata (ma illusoria e falsa) maggiore attenzione ai bisogni dei singoli, ma in realtà ci si preoccupa di contenerli e di lanciare il messaggio che, in fin dei conti, molti alunni/studenti non trarrebbero dall'ambiente scolastico alcun beneficio, poiché in realtà il loro problema è unicamente assistenziale.

Il disabile diventa allora un problema riservato ai soli adulti, agli specialisti, con forte emarginazione di ritorno nella classe e poi nella società: il disabile e il suo assistente, in una simbiosi di relazioni esclusive ed escluse.

Ma come? Con quali strumenti? I vari accordi di programma, i protocolli d'intesa o i protocolli operativi funzionano poco e a volte per nulla! Poiché spesso tali strumenti si limitano a enunciare ed elencare i compiti di ogni istituzione e le modalità di interazione tra di esse, senza però prevedere quale sia l'istituzione che abbia la responsabilità di richiamare le altre agli adempimenti dovuti, a momenti pubblici di verifica, con la possibilità di sanzioni per le istituzioni inadempienti.

Questo modo di affrontare i problemi dell'inclusione scolastica, in realtà per i genitori si traduce in rimandi e scarico di responsabilità tra diverse istituzioni, costringendoli, nell'impossibilità di avere risposte adeguate, a ricorrere alle diverse autorità giudiziarie.

Penso che sia giunto il momento di tentare nuove strade, più efficaci e più aderenti a una concreta evoluzione positiva dei vecchi strumenti di collaborazione. Proviamo allora a tentare un'applicazione del principio della "responsabilità prevalente"¹³ all'inclusione scolastica degli alunni e studenti con disabilità.

Come abbiamo già sottolineato più volte, la responsabilità dell'inclusione scolastica è prima di tutto della scuola, poiché tale è il suo mandato istituzionale. Ma tale responsabilità non è esclusivamente della scuola: è necessario il concorso degli enti locali (comprese le Asl). Di qui il principio della responsabilità prevalente applicato all'istituzione scolastica.

La sua applicazione prevede di abbandonare i vecchi sistemi di accordi e orientare la collaborazione degli enti locali (comprese le Asl) attraverso progetti complessivi per l'inclusione scolastica, che prevedano la definizione, l'approvazione e il finanziamento delle risorse necessarie per sorreggere la scuola nel soddisfare i bisogni educativi speciali di tutti gli alunni (compresi quelli che rientrano nei piani di salute mentale in età evolutiva).

Queste risorse aggiuntive sono necessarie per arricchire la normalità attraverso l'utilizzo di figure professionali diverse che vengono stabilmente inserite nella scuola: educatori, assistenti all'autonomia, assistenti di base.

Tali risorse vengono date da parte degli enti locali alla scuola, che provvederà ad assumere con atti di evidenza pubblica i relativi contratti esterni.

In tal modo, tutto il personale che opera nella scuola sarà sotto la responsabilità diretta della scuola.

Nel progetto si definiscono inoltre le collaborazioni del personale che l'Asl dovrà mettere a disposizione, definen-

do tempi e modalità di collaborazione. Stiamo parlando di psicologi, pedagogisti, neuropsichiatri, assistenti sociali, logopedisti, psicomotricisti, fisioterapisti, terapisti occupazionali. Tale personale resta comunque alle dipendenze dirette dell'Asl.

Gli enti partecipanti al progetto assumono il ruolo di co-produttori del progetto, ma anche quello di valutatori e controllori della realizzazione del progetto stesso da parte della scuola, prevedendo anche il coinvolgimento dei rappresentanti delle famiglie.

Credo che in tal modo sia possibile

attivare, con un po' di fantasia, la sperimentazione di nuove forme di collaborazione interistituzionale, sempre con l'obiettivo di dare "sussidiarietà alla normalità". Vale a dire una normalità arricchita, resa speciale.

Note

¹¹ Canevaro A., "Grave? Un invito a conoscere", *Handicap & Scuola*, 6, 2007.

¹² *Ibidem*.

¹³ La proposta non è del tutto peregrina. È già operativa, ad esempio, nella Provincia di Latina. Inoltre, ha riscosso interesse in diversi incontri su tali problematiche, in particolare da parte dell'avv. Salvatore Nocera, vice presidente della Fish, nonché da parte del gruppo di lavoro sull'integrazione scolastica presso il Cnel.

APPUNTAMENTI

Per l'autunno 2008, Zenobia – traiettorie per l'innovazione sociale - promuove alcuni brevi seminari, rivolti a professionisti del settore socio-educativo e finalizzati all'apertura di sguardi e piste di lavoro innovative su questioni di particolare interesse e attualità. Segnaliamo: "Giovani dentro e fuori. Politiche giovanili e sistemi locali, alla ricerca di strumenti e metodi di governance" (19 e 26 settembre 2008); "Un navigatore per l'Europa. Orientamento e progettazione nell'ambito dei nuovi programmi europei" (10 e 24 ottobre 2008); "Valutare Piano. La valutazione partecipata nei Piani di zona: una mappa per orientarsi" (22 e 29 novembre 2008); "Quando la rete non basta. Nuove forme e statuti per organizzarsi nel sociale" (5 e 12 dicembre 2008). I seminari avranno luogo nelle città di Cremona e Torino.

Informazioni: Tel. 333.7721100 - Fax. 0372.32952 - info@inzenobia.it - www.inzenobia.it

"Nuove frontiere: le sfide politiche, culturali e scientifiche del futuro per la promozione della salute", questo il titolo dell'8ª Conferenza europea della Iuhpe (International Union for Health Promotion and Education) che si terrà dal 9 al 13 settembre 2008 a Torino, presso il Centro Congressi Torino Incontra di Via Nino Costa 8, e che riunirà ricercatori, professionisti, policy makers, valutatori e amministratori pubblici provenienti da tutta Europa. Due le direttrici individuabili nel programma scientifico della conferenza: da una parte il legame tra il processo di integrazione europea e l'esigenza di stabilire un dialogo tra i differenti contesti socio-culturali presenti in Europa, nelle differenti aree della promozione della salute; dall'altra la necessità di approfondire il dibattito europeo sui principali approcci metodologici della promozione della salute, condivisi a livello universale a partire dalla Carta di Ottawa.

Informazioni: Centro Europeo Iuhpe-Cipes, Corso San Maurizio 4, 10124 Torino, Tel. 339.7121353 - hp08torino@cipespiemonte.it - www.hp08torino.org

La Fondazione Sacra Famiglia onlus promuove il convegno: "Tra Scienza e Assistenza: modelli di intervento integrato nella disabilità complessa" che si terrà il 26 settembre ad Andora (SV), presso la Sala Polivalente della Fondazione Sacra Famiglia Onlus, in via del Poggio 36, dalle ore 9 alle ore 16. L'evoluzione del modello di disabilità impone la necessità di ripensare ai servizi destinati al disabile innanzitutto in chiave integrata tra le varie agenzie che a diverso titolo intervengono nella presa in carico della persona con disabilità: Asl, famiglia, enti accreditati, scuola, ospedale, enti per la formazione ecc. Il convegno intende mettere in luce, inoltre, la necessità di applicazione del metodo scientifico alla riabilitazione e all'assistenza delle persone disabili così da passare da "ciò che è buono" a "ciò che è giusto". In questo modo, avere cura della persona disabile, dovrà prevedere la creazione di un team riabilitativo nel senso più ampio del termine: non solo il coinvolgimento di molteplici competenze ma anche e soprattutto la condivisione di regole e obiettivi. Informazioni: Daniela Palombo - Ufficio Stampa Fondazione Sacra Famiglia, Tel. 348.5677098 - www.sacrafamiglia.org.

Nelle Aziende sanitarie, la capacità di progettare e utilizzare efficaci sistemi di budgeting e di reporting è condizione necessaria per fornire al management informazioni utili a gestire i processi valutativi e decisionali. Tuttavia le esigenze di governo dei risultati non sempre trovano risposta adeguata nei sistemi di budget adottati tradizionalmente nelle aziende sanitarie. A partire da tale criticità, Sda Bocconi School of Management propone il corso "Budget e controllo di gestione nelle aziende sanitarie: un'opportunità di riqualificazione e miglioramento dei propri sistemi di programmazione e controllo", articolato in tre fasi: Sviluppo di competenze per l'analisi e miglioramento dei sistemi di programmazione e controllo (16-19 settembre 2008); L'applicazione delle competenze sul campo (attività didattica svolta a distanza); Verifica dell'apprendimento (16-17 ottobre 2008). Per informazioni: Ingrid Battistini, Tel. 02.58366849 - Fax. 02.58366795 - info.battistini@sdbocconi.it

Si terrà ad Ancona, nei giorni 24-25 ottobre, il Convegno internazionale dal titolo: "Il futuro dei sistemi sanitari. Fra governance e cittadinanza attiva". Il convegno, organizzato dalla Sezione AIS Sociologia della Salute e della medicina, si terrà presso l'Aula Magna Storica dell'Università (Palazzo della Sapienza). Il programma completo è scaricabile dal sito di PSS (<http://pss.irs.online.it>). Per informazioni: Dott.sa Patrizia Moretti - Tel. 071.2207200 - Fax 071.2207058 - p.moretti@univpm.it