



Politiche e servizi sociali

Marcella Nalli

INTEGRAZIONE SOCIO-DIDATTICA PER SORDI E CIECHI

Le province al fianco degli alunni

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati
possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page
al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Marcella Nalli

**INTEGRAZIONE
SOCIO-DIDATTICA
PER SORDI E CIECHI**

Le province al fianco degli alunni

FrancoAngeli

La pubblicazione del presente volume è stata resa possibile anche grazie al contributo dell'Associazione S.PH.e.R.A. onlus di Treviso.

L'immagine di copertina è stata realizzata da Martina Busato per Associazione S.PH.e.R.A. onlus; se ne ringrazia la presidente Paola Nicoli per la gentile concessione

Copyright © 2010 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni qui sotto previste. All'Utente è concessa una licenza d'uso dell'opera secondo quanto così specificato:

1. L'Utente è autorizzato a memorizzare l'opera sul proprio pc o altro supporto sempre di propria pertinenza attraverso l'operazione di download. Non è consentito conservare alcuna copia dell'opera (o parti di essa) su network dove potrebbe essere utilizzata da più computer contemporaneamente;
2. L'Utente è autorizzato a fare uso esclusivamente a scopo personale (di studio e di ricerca) e non commerciale di detta copia digitale dell'opera. Non è autorizzato ad effettuare stampe dell'opera (o di parti di essa).
Sono esclusi utilizzi direttamente o indirettamente commerciali dell'opera (o di parti di essa);
3. L'Utente non è autorizzato a trasmettere a terzi (con qualsiasi mezzo incluso fax ed e-mail) la riproduzione digitale o cartacea dell'opera (o parte di essa);
4. è vietata la modificazione, la traduzione, l'adattamento totale o parziale dell'opera e/o il loro utilizzo per l'inclusione in miscellanee, raccolte, o comunque opere derivate.

Indice

Presentazione , di <i>Massimo Fusello</i>	Pag.	7
1. La persona sorda e/o cieca: benefici di legge e supporti alla formazione	»	9
1.1. Chi è la persona sorda e la persona cieca/ipovedente?	»	9
1.2. Il supporto scolastico per lo studente affetto da disabilità sensoriale visiva-uditiva: leggi dello Stato e competenze delle Regioni	»	10
2. Il sostegno scolastico per l'alunno sordo o cieco/ipovedente grave nel contesto del "gruppo classe"	»	23
3. Il supporto dato dalla Provincia di Verona alla disabilità sensoriale	»	31
3.1. La storia del Servizio di assistenza socio-didattica integrativa in Verona dagli anni '90 ad oggi	»	31
3.2. L'Osservatorio Provinciale Disabilità Sensoriali di Verona	»	36
3.3. Cenni dell' <i>Indagine sul SISD per ipovedenti ed ipoacusici</i>	»	37
4. Il SISD: monitoraggio nelle diverse realtà esistenti in Veneto	»	41
4.1. Il bisogno di monitorare un servizio attivo da anni	»	41
4.2. Lo strumento per la raccolta dati: il questionario	»	44
4.3. Le fasi preliminari alla costruzione del questionario: l'intervista	»	46
4.4. Il questionario utilizzato per il monitoraggio	»	47

4.5. La raccolta dei dati: cenni di analisi comparativa	»	55
4.6. Restituzione al territorio	»	56
5. Protocollo d'Intesa tra le Province del Veneto per la creazione di un Gruppo di coordinamento trasversale permanente finalizzato al miglioramento degli interventi sociali per non vedenti e audiolesi	»	67
6. La situazione del servizio nella Provincia di Milano: raccolta dati	»	73
7. Cenni sulle diverse realtà italiane: Genova, Venezia, Como, Palermo	»	79
8. L'operatore addetto al servizio provinciale: tante denominazioni ma un unico compito	»	91
8.1. Chi è l'operatore addetto al servizio nelle diverse interpretazioni?	»	91
8.2. Qual è la sua percezione di ruolo? Quali sono a Verona i suoi bisogni formativi?	»	95
8.3. Osservazioni conclusive	»	99
9. L'Università di Verona per il lavoratore-studente: Master on-line di I livello - <i>Educatori esperti per la disabilità sensoriale</i>	»	103
9.1 Una formazione di base da affinare e rendere omogenea	»	103
9.2. Obiettivo conclusivo: il riconoscimento del Profilo Professionale	»	106

Presentazione

Il volume di Marcella Nalli rappresenta, nell'ambito della letteratura dedicata alle disabilità, un "punto fermo" da cui attingere aspetti, idee, spunti, informazioni concrete per le politiche assistenziali a favore di questo aspetto della "variabilità" della razza umana rappresentato dalle disabilità sensoriali.

Spesso si parla di "prospettive"; in un panorama che risente di tempi istituzionali di seria difficoltà, legati alla programmazione e alla sostenibilità economica funzionale alla stessa, la necessità della definizione di una figura professionale che definisca chiaramente il ruolo, i compiti e pure i limiti legati al tipo di attività da erogare in tema di "care" della disabilità sensoriale, traccia un solco che non va assolutamente trascurato. Il volume rafforza questo concetto, lo estende valutando i contributi delle strutture coinvolte e degli stessi operatori delineando l'utilità condivisa della figura professionale dell'"Educatore Esperto per la Disabilità Sensoriale (EEDS)".

Ma la professionalità non si inventa e non è neppure il portato di altre attività, pur se nobili, ma orientate ad altri scopi. Il rischio di "raccolgere" marginali aspetti di tali altre attività, rischia di essere il vero limite per cui non potrebbe essere possibile una chiara definizione delle "skills" necessarie per un efficace svolgimento assistenziale e riabilitativo al disabile sensoriale. In tal senso, nell'ambito degli insegnamenti previsti dalla programmazione universitaria, si è inserito a Verona il Master di I livello Educatore Esperto per la Disabilità Sensoriale (EEDS). Il confezionamento esaustivo e preciso del percorso formativo permette, a tutti coloro che ne rappresentassero il bisogno, una scelta, anche modulare, ma orientata alla specificità della figura professionale che ne esita. Chiaramente l'intero percorso fornisce le competenze e le conoscenze necessarie per lo svolgimento dello specifico ruolo ma singoli aspetti trattati nella complessità del master riescono, con un innovativo valore

aggiunto, a fornire brevi ma complete traiettorie formative per gli operatori interessati.

Alcuni aspetti sottolineati dalla Dott.ssa Nalli nel testo, come ad esempio il bassissimo numero di disabili sensoriali che utilizzano il L.I.S., (abbondantemente sotto il 5% della totalità dei ragazzi sordi in Italia), richiedono una riflessione e una risposta per estendere le opportunità anche nell'uso degli strumenti che, parimenti a qualsiasi altro metodo di comunicazione, vanno utilizzati e diffusi tramite operatori che ne possiedano il governo e la capacità di utilizzo efficiente. Se questo governo non può prescindere da un percorso formativo che esalti i poliedrici aspetti necessari allo svolgimento della funzione del lettore-ripetitore, in tal senso va motivato chi, con grande spirito di disponibilità e passione, intraprende questa strada. La delicatezza del tema in questione è di tutta evidenza, non solamente per le funzioni degli "erogatori" dei servizi, ma soprattutto dalla parte dei fruitori, dove la scuola, la famiglia, le associazioni necessitano di "punti fermi" poiché, come spesso accade, la presenza di questo tipo di disabilità nel contesto sociale è pressoché invisibile e si presenta in "momenti della verità" come definiti da Normann, in cui si tirano a volte le somme di quel che si sarebbe potuto fare e non si è fatto. Le conflittualità che regolarmente poi ne derivano a livello sociale, di istituzione e di programmazione politico assistenziale, potrebbero trovare soluzione nel prendersi cura di tali problematiche prima che determinino aspetti di inefficienza e anche di impegni economici atti a "tamponare" situazioni che, in ultima analisi, richiedono un impiego di risorse maggiori e di difficile coordinamento.

In conclusione possiamo tranquillamente definire quest'opera come uno strumento di consultazione solido e stimolante per essere "a conoscenza dei fatti" ed esprimere, con la cosiddetta cognizione di causa, un competente parere sulle esigenze che emergono dalle pagine in merito al servizio di assistenza socio-didattico integrativa per sordi e ciechi / ipovedenti.

Dr. Massimo Fusello
Direttore Servizi Sociali AULSS 12 Veneziana
Responsabile Osservatorio Regionale sulla condizione della persona
Anziana e Disabile

1. La persona sorda e/o cieca: benefici di legge per i supporti alla formazione.

1.1. Chi è la persona sorda e la persona cieca/ipovedente?

Ai sensi della **L. 381/70**, art. 1, comma 2, così come modificato dalla **L. 95/06** “ ... si considera sordo il minorato sensoriale dell’udito affetto da sordità congenita o acquisita durante l’età evolutiva che gli abbia impedito il normale apprendimento del linguaggio parlato...”. La norma appare oggi profondamente innovata nello spirito della legge 2006 (*Nuova disciplina in favore dei minorati uditivi*) con la quale il legislatore ha disposto la sostituzione del termine *sordo* a quello precedentemente vigente *sordomuto*¹.

La definizione delle minorazioni visive ² deriva dalla **legge 138 del 3 aprile 2001** (*Classificazione e quantificazione delle minorazioni visive e norme in materia di accertamenti oculistici*), a cui si è aggiunta la Circolare del Ministero dell’Economia e delle Finanze n. 464 del 19 novembre 2004. Tale provvedimento ha esteso il riconoscimento delle provvidenze economiche dovute ai ciechi assoluti anche ai ciechi parziali che risultassero tali in base alla riduzione del residuo parimetrico binoculare (si legga: campo visivo), secondo i parametri indicati negli articoli 2 e 3 della L. 138/2001.

La suddetta legge opera una distinzione fra ciechi ed ipovedenti articolando all’interno di ciascuna categoria diversi profili di gravità. Per l’art. 2 sono considerati **ciechi totali** coloro che sono colpiti da totale mancanza della vista in entrambi gli occhi, coloro che hanno la sola percezione dell’ombra e della luce o del moto della mano in entrambi gli

¹ R. Bosi, S. Maragna, R. Tomassini, *L’assistente alla comunicazione per l’alunno sordo. Chi è, cosa fa e come si forma. Manuale di riferimento per gli operatori, le scuole e le famiglie*, FrancoAngeli, Milano, 2007, p. 22.

² Cfr. Ambrosi, G. Scalise (a cura di), *Aspetti sociali nella minorazione visiva. Dalla cecità all’ipovisione*, Centro Polifunzionale Regionale per la promozione della salute e della vita sociale dei ciechi e degli ipovedenti, Padova, 2009.

occhi o nell'occhio migliore e coloro il cui residuo parimetrico binoculare è inferiore al 3%. Per l'art. 3 sono considerati **ciechi parziali** coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 1/20 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione e coloro il cui residuo parimetrico binoculare è inferiore al 10%.

Per la L. 138/2001 sono considerati **ipovedenti** coloro che hanno residuo visivo o campo visivo ridotti, operando una distinzione in base al livello di gravità stabilito dai seguenti parametri qualitativi di *visus*. Per la L. 138/2001, art. 4, sono **ipovedenti gravi** coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 1/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione e coloro il cui residuo parimetrico binoculare è inferiore al 30%.

La stessa legge già citata, negli articoli 5 e 6, definisce anche le altre due tipologie di gravità nell'ipovisione; per esse però non è prevista l'inclusione nella categoria dei *non vedenti* e quindi negli aspetti sociali dovuti alle altre categorie come: esenzione dal ticket sanitario, pensione ed indennità nelle diverse forme, integrazione scolastica, iscrizione agli elenchi ai fini del Collocamento Mirato (L. 68/99), presidi/ ausili sanitari specifici, agevolazioni varie come trasporti pubblici.

Per completezza di informazione comunque si aggiunge che sono **ipovedenti medio-gravi** coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 2/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione, e coloro il cui residuo parimetrico binoculare è inferiore al 50%; sono **ipovedenti lievi** coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 3/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione, e coloro il cui residuo parimetrico binoculare è inferiore al 60%.

1.2. Il supporto scolastico per lo studente affetto da disabilità sensoriale visiva-uditiva: leggi dello Stato e competenze delle Regioni

La disamina che seguirà vuole offrire un panorama di massima delle leggi dello Stato in materia di integrazione scolastica a favore dei disabili sensoriali, messe a disposizione degli organi territoriali (regioni, province, comuni) per l'attuazione delle disposizioni generali.

Seguendo a ritroso nel loro dipanarsi l'insieme delle leggi emesse a tutela, si deve risalire al primo atto costitutivo della legislazione scolastica del 1859, la **legge piemontese n. 3725** (la così detta **Legge Casati**), con la

quale veniva demandato ai **Comuni**, quindi agli enti locali, l'obbligo generale di provvedere all'istruzione elementare, istituendo così anche le scuole necessarie. Purtroppo tale cornice delineò uno squilibrio tra le realtà territoriali in virtù delle diverse disponibilità economiche, tant'è che nei secoli XIX e XX l'educazione dei bambini sordi e ciechi rimase un appannaggio degli istituti religiosi.

Si deve aspettare il **Regio Decreto n. 786 del 1933** per assistere al **passaggio allo Stato** delle competenze e funzioni in materia di istruzione e gestione delle scuole elementari.

Nel contempo la **Riforma Gentile** (1923) prevedeva per tutti i gradi dell'istruzione, inclusa l'università, obblighi che riguardavano i disabili sensoriali della vista e dell'udito con l'istituzione di scuole speciali, individuate con appositi decreti dei Ministeri della Pubblica Istruzione e dell'Interno. Oltre a realizzare l'istituzione delle scuole speciali, la riforma Gentile si interessò particolarmente degli studenti sordi, estendendo l'obbligo scolastico che arrivava ai 14 anni per i normodotati, ai 16 anni per i sordi e predisponendo severi controlli per l'inadempienza di tale obbligo.

Finalmente con la stesura della **Costituzione Italiana (1948)** si descrisse il principio base di una scuola democratica, aperta a tutti, dove tutti hanno pari dignità sociale senza distinzioni, ad esempio, di condizioni personali e sociali (**art. 3**).

Nell'**art. 33**, 2° comma, si tratta dell'istituzione da parte dello Stato di scuole di ogni ordine e grado; nell'**art. 33**, 3° comma, si tratta della libera istituzione di scuole da parte di enti o di privati; nell'**art. 34**, 1° comma, si tratta del libero accesso; nell'**art. 34**, 2° comma, si tratta dell'obbligatorietà e della gratuità della istruzione primaria (... *per almeno 8 anni*...); ed infine nell'**art. 38 al 3°** comma, si tratta della garanzia di una partecipazione democratica all'istruzione anche degli alunni con handicap (... *Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale. Ai compiti previsti in questo articolo provvedono organi ed istituti predisposti o integrati dallo Stato. L'assistenza privata è libera*...).

In buona sostanza la Costituzione Italiana sancisce un riconoscimento al diritto effettivo di godere dell'istruzione necessaria. Essa ribadisce il *principio di eguaglianza* (art. 3) che in materia di diritto mette sullo stesso livello tutti i cittadini senza alcuna distinzione per i disabili, che vedono riconosciuto il diritto all'educazione e all'avviamento professionale.

Fino agli anni '70 l'applicazione dei principi costituzionali portò al riconoscimento del diritto all'istruzione degli alunni con disabilità, ma non all'interno della scuola pubblica.

Sino ad allora la scuola emarginava tali soggetti raggruppandoli in classi differenziali, speciali o in istituti loro riservati; non sfuggì a questa logica neppure la stessa legge istitutiva della scuola materna statale, la **Legge n. 444 del 18/3/1968** (*Ordinamento della scuola materna statale*): “... le scuole speciali e le classi differenziali hanno la massima espansione tra gli anni ‘60 e la prima metà degli anni ‘70, grazie soprattutto ai massicci finanziamenti statali.³”

Intorno ai primi anni ‘70 maturò una sensibilità più attenta ai diritti per i disabili, tra i quali quello di poter usufruire dell’intervento educativo nella scuola pubblica con i bambini così detti “normali”.

Verso questo obiettivo condussero i provvedimenti successivi: la L. 118/71, art. 28 e la L. 517/77. Con la L. **118/71** (Conversione in legge del D. L. n. 5, del 30/01/1971) si riconobbero per la prima volta una serie di servizi per rendere fattibile l’accesso dell’alunno disabile nella scuola pubblica, come il trasporto gratuito a carico dei patronati scolastici o dei consorzi dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi, l’eliminazione delle barriere architettoniche e l’assistenza ai più gravi durante l’orario scolastico.

In seguito, nel 1975, la “Commissione di studio sui problemi delle persone con handicap” elaborò un documento con le premesse essenziali del modello italiano di integrazione degli allievi disabili nella scuola di tutti; il documento prese il nome dall’allora Ministro dell’Istruzione (**Documento Falcucci**) e diede le risposte al problema dell’inserimento scolastico sia dal punto di vista sociale che didattico.

Tale documento⁴ propose una cultura in cui si evidenziano i valori personali, le capacità e le attitudini di ogni singolo soggetto ed inoltre offrì indicazioni operative concrete, attraverso una visione articolata ed organizzata della scuola: si parlò di *dépistages*/screening precoci per organizzare interventi sin dalla scuola dell’infanzia e favorire lo sviluppo psicofisico.

Nel documento venne ribadito il rifiuto dei programmi, ritenuti statici, e proposta la sostituzione di questi con programmazioni che tenessero conto del raggiungimento degli obiettivi personali e differenziati.

In seguito al Documento Falcucci, venne emanata la Circolare Ministeriale n. 227 dell’agosto 1975 (*Interventi a favore degli alunni handicappati*) che diede inizio, in forma sperimentale, all’integrazione dei

³ A. Canevaro (a cura di), *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento, 2007, p. 163.

⁴ Documento Falcucci, 1975.

soggetti disabili in ogni ordine e grado della scuola pubblica (materna, elementare e media).

Allineata con i principi costituzionali, in conseguenza al Documento Falcucci, la **L. 517/77** (*Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*) avviò l'ingresso delle persone affette da disabilità nella scuola pubblica elementare e media inferiore con l'assegnazione di insegnanti specializzati.

Con suddetta legge si stabilì di affidare esclusivamente alla scuola pubblica il delicato problema dell'integrazione delle persone disabili, assicurando particolari forme di sostegno, condizionato però ai limiti delle relative disponibilità di bilancio e non facendone dunque un obbligo inderogabile, ma un atto affidato più alla buona volontà che al dovere.

All'art. 7, comma 2°, si prevedero forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap, da realizzare mediante l'utilizzazione di docenti in possesso di particolari titoli di specializzazione (comunemente chiamati *docenti di sostegno*) sia per la scuola elementare che per la scuola media inferiore.

La legge prevede anche che nelle classi dove venivano accolti i portatori di handicap fisici o sensoriali venissero assicurati "... *la necessaria integrazione specialistica, il servizio psico-pedagogico, e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti ... al fine di avviarne precocemente il recupero, la socializzazione e l'integrazione ...*".

Con una legge successiva (**L. 270/82, art. 12**), si definì il numero massimo degli alunni in una classe che includesse anche alunni portatori di disabilità (20 unità nelle scuole materne, elementari e medie inferiori e 25 nelle scuole superiori) ed il rapporto del numero degli insegnanti di sostegno e degli alunni portatori di disabilità inseriti nell'istituto scolastico (1:4 pervenendo poi ad un rapporto medio nazionale di 1:2 come interpretazione di quanto disposto dalla **L. 449/97 art. 40**)⁵.

Si noti che questa legge, da un lato costituì la figura dell'insegnante di sostegno intesa poi sempre più chiaramente come una *figura di sistema*, dall'altro lato, pur lasciando spazio all'azione degli enti locali, non istituì la figura dell'operatore addetto.

Tuttavia la legislazione del 1977 non si occupò di disciplinare l'inserimento dei disabili nelle scuole superiori, per le quali rimaneva

⁵ Cfr. *Servizi di integrazione scolastica*, Osservatorio regionale handicap della Regione Veneto, dati relativi al periodo 1999-2007.

valida la L. 118/71 con l'art. 28, 3° comma, in cui si prevedeva una frequenza semplicemente *facilitata*. Intervenne nel merito la **Corte Costituzionale** con la sentenza **n. 215/1987** che, dichiarando la incostituzionalità della legge 118/71, dispose che la frequenza dei disabili dovesse essere *assicurata* e non solo *facilitata*. In seguito il comma venne abrogato (L. 104/92 art. 43)

Comunque l'art. 10 della L. 517/77, in riferimento ai ragazzi sordomuti, prevede che l'obbligo scolastico si potesse adempiere oltre che nelle scuole speciali, anche negli istituti ordinari, in cui dovevano essere assicurati la necessaria integrazione specialistica attraverso gli operatori specializzati (non formalizzati) ed i servizi di sostegno (formalizzati come *insegnanti di sostegno* per garantirne la necessaria integrazione). In tal modo si diede la possibilità alle famiglie di ragazzi sordi o ciechi di scegliere fra la possibilità di adire a scuole speciali o a scuole comuni, svuotando così le scuole speciali ma non trovando, presso le istituzioni pubbliche, figure professionali preparate sul piano della didattica speciale e della comunicazione.

Nello stesso periodo di emanazione della L. 517/77 e della L.270/82, la **Regione Veneto** con la **L. 46/80, art. 2, lettera B**, prevede di “...*promuovere iniziative ed interventi finalizzati all’inserimento ed all’integrazione sociale dei cittadini portatori di handicap favorendone tra l’altro l’inserimento e l’integrazione nella scuola materna e dell’obbligo...*”. In particolare all’art. 6 si prevede che “...*la Regione eroga contributi alle unità sanitarie locali, che, in accordo con gli organismi scolastici, provvedono a: a) assegnazione di personale assistente da utilizzare nell’ambito della scuola; b) assegnazione di personale qualificato per la registrazione di testi scolastici per la lettura, la ripetizione e l’insegnamento della famiglia (da cui i nomi di Lettore-ripetitore per gli operatori addetti); c) ogni altra forma di integrazione educativa atta a facilitare l’inserimento e la permanenza proficua nella scuola di ogni ordine e grado; d) promozione di iniziative per la qualificazione e l’aggiornamento del personale di cui alle lettere a), b)*”.

Inoltre una **sentenza della Corte Costituzionale (n. 215/87)**, che concerne il diritto pieno ed incondizionato degli alunni disabili a frequentare le classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado, ha stabilito che gli articoli della L. 517/77 hanno valore di principi costituzionali e che devono essere rispettati dal legislatore ordinario. La sentenza sostiene che nessuna persona può considerarsi irrecuperabile per i processi educativi e l’integrazione di questi soggetti, nel rispetto dei principi pedagogici e didattici, è considerata un forte fattore di recupero. Tale integrazione deve

essere realizzata nel duplice versante degli apprendimenti e della socializzazione, potenziati attraverso la frequenza delle persone con handicap in classi composte da coetanei non portatori di handicap.

Si deve arrivare finalmente alla legge **104 del 5 febbraio 1992** (*Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*), per rendere effettivo il diritto all'istruzione delle persone con disabilità, indicando le procedure da seguire e chiamando in causa la famiglia e le principali istituzioni extrascolastiche, come le aziende ULSS.

La L. 104/92 all'art. 3, comma 1 recita: *“È una persona handicappata, chi 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 *Legge Quadro* sintetizza in un unico testo le normative preesistenti in materia, introducendo nuove disposizioni soprattutto riguardo la prevenzione e rimozione di situazioni invalidanti, a garanzia dell'autonomia personale e dell'esercizio di diritti primari come il diritto allo studio.

Alla L. 104/92 si aggiunge la **Circolare regionale n. 33/93**⁶ che identifica la competenza degli enti ed il personale che opera nell'ambito scolastico; essa fornisce indicazioni strategiche ed operative concrete per i contenuti e le modalità, identificando gli *accordi di programma* (a proposito degli accordi di programma, si veda più avanti) quali strumenti flessibili, diversamente adattabili in ordine alle particolari esigenze, all'organizzazione e alle risorse dei diversi territori⁷.

La legge 104/92 con l'art. 12 sul diritto all'educazione e all'istruzione, l'art. 13 sull'integrazione scolastica, l'art. 14 sulle modalità di attuazione dell'integrazione e l'art. 15 sui gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica, individua condizioni e strumenti finalizzati alla piena esigibilità del diritto allo studio in ogni contesto scolastico *“...nel pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società”* - art. 1, lettera a).

⁶ I lavori di predisposizione della Circolare regionale n. 33/93 erano iniziati prima dell'emanazione della legge dello Stato ed anche del DPR 24 febbraio 94 (*Indirizzi sull'integrazione scolastica della persona con disabilità*).

⁷ Cfr. *Le politiche sociali della Regione Veneto Servizio disabili: Azione 3*, Giunta regionale della Regione Veneto Assessorato alle Politiche Sociali, Volontariato, Non Profit, Direzione regionale per i Servizi Sociali, Grafica Leone, Padova, 2005

Come si è ricordato poco sopra, per quanto riguarda le **procedure applicative della L. 104/92**, il legislatore chiama in causa la famiglia e le principali istituzioni extrascolastiche.

Per Istituzioni extrascolastiche si intendono i servizi sanitari delle A. ULSS e tra gli enti locali si elencano le Province ed i Comuni. Alle A. ULSS compete la realizzazione di interventi sanitari, riabilitativi e sociali, la costituzione delle Unità Multidisciplinari, lo studio e l'attuazione di progetti atti a favorire l'integrazione nel territorio delle persone con disabilità, oltre che la designazione di operatori dei servizi e la fornitura di protesi/ ausili. La Provincia, per la **L.R. n. 11 del 13 aprile 2001, art. 131**, "... ha il compito di promuovere, coordinare comunque assicurare gli interventi sociali relativi ai non vedenti, agli audiolesi e ai figli minori riconosciuti dalla sola madre per garantire la piena realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione in armonia con la programmazione regionale, nel territorio di loro competenza e in linea con la realizzazione del piano di zona anche mediante le forme organizzative di cui al **Decreto Legislativo n. 267/2000**. Sono compresi in tali interventi i servizi per l'integrazione dei minorati sensoriali nelle scuole di ogni ordine e grado, e comunque sino al conseguimento di una qualifica professionale...". Al Comune spetta il compito di garantire e monitorare il processo di integrazione scolastica ed extra scolastica degli alunni con disabilità.

In seguito all'individuazione dell'alunno come persona handicappata con l'acquisizione della sua *Diagnosi Funzionale*⁸, si indicano chiaramente gli step successivi di lavoro a favore del ragazzo: stesura di un *Profilo Dinamico-Funzionale*⁹ e quindi, grazie ad esso, formulazione di un *Piano Educativo Individualizzato*¹⁰. I soggetti che partecipano congiuntamente

⁸ Per **Diagnosi Funzionale** o DF (come da C. R. 33/93 lettera a), punto 4-c) si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap (DPR del 24.2.94, art. 3, comma 1) realizzata a cura dei servizi specialistici dell'ULSS, tende a mettere in evidenza le potenzialità dell'individuo tra le seguenti aree: cognitiva, linguistica, relazionale, sensoriale, motorio-prassica e dell'autonomia.

⁹ Il **Profilo Dinamico Funzionale** o PDF ha il suo presupposto nella DF. Indica "... il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (6 mesi) e nei tempi medi (2 anni);... viene redatto dall'unità multidisciplinare ..., dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati della scuola, che riferiscono sulla base della diretta osservazione ... con la collaborazione dei familiari dell'alunno ... Sulla base dei dati riportati nella DF... descrive in modo analitico i possibili livelli di risposta dell'alunno in situazione di handicap riferiti alle relazioni in atto e quelle programmabili...".

¹⁰ Il **Piano Educativo Individualizzato** o PEI è il documento in cui vengono descritti gli interventi integrati equilibrati fra loro, predisposti per l'alunno disabile in un determinato periodo di tempo (DPR 24.2.94, art. 5, comma 1). Viene redatto all'inizio di ogni anno

sono: i genitori, gli operatori delle unità sanitarie locali, ed il personale insegnante specializzato con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, individuato secondo i criteri stabiliti dal Ministero della Pubblica Istruzione. Attraverso tale procedura si vuole ottenere una sintesi delle caratteristiche dell'alunno con il rilievo delle sue difficoltà e delle possibilità di recupero che devono essere sostenute, sollecitate, rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali del soggetto. (L. 104/92, art. 12 comma 5).

Si introduce il principio della programmazione coordinata degli interventi tra scuola, servizi sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi con le altre attività offerte dal territorio.

La programmazione coordinata deve quindi essere realizzata con **Accordi di programma** tra organi scolastici, enti locali ed Azienda ULSS (art. 13, comma 1, lettera a) e al momento attuale sono studiati solo a livello provinciale, anche se si auspica che possano avere omogeneità almeno regionale, di forma e di contenuti.

Con gli *accordi di programma* si prevedono anche le priorità negli interventi. Vengono definite le modalità di coordinamento dei diversi progetti in funzione della persona con la sua specifica situazione definita dagli strumenti attuativi, dalla sperimentazione educativa e didattica, dall'autorizzazione e dall'aggiornamento del personale necessario all'attuazione dei progetti riabilitativi e formativi.

La C.R. n. 33/93, lettera b), afferma il principio che l'accordo di programma deve essere finalizzato alla predisposizione, all'attuazione e alla verifica congiunta di progetti educativi individualizzati che comprendano aspetti riabilitativi e di socializzazione, forme di integrazione tra attività scolastiche e attività riabilitative ed aggregative del territorio.

Tale principio porta anche all'istituzione di un Gruppo di Lavoro Inter-istituzionale Territoriale (**GLIT**), attivabile in ogni A ULSS in relazione ai singoli casi, anche con sottocommissioni. Tale organismo ha la finalità di supporto al lavoro dell'integrazione scolastica svolta dalle scuole in collaborazione con le A ULSS; esso ha il compito di *"...garantire e attuare l'esecuzione dell'accordo, nel rispetto dei contenuti, tempi e modi definiti e per programmare gli interventi nel territorio..."*.

scolastico e verificato ed aggiornato in itinere (trimestralmente) e *"...tiene presente i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché delle forme di integrazione tra attività scolastiche ed extra-scolastiche"* (DPR 24.2.94, art 5, comma 4).

Diversa è l'espressione dell'autonomia scolastica offerta da un'altra forma organizzativa, prevista dalla L. 104/92, art. 15, comma 2, chiamata **Gruppo di Studio e di lavoro d'Istituto**.

Questo viene nominato dal Capo d'Istituto, e in esso, presenti le altre istituzioni territoriali, ci si assume il compito di definire e controllare le linee progettuali e di intervento di integrazione scolastica destinate a confluire nel **Piano dell'Offerta Formativa** (o POF) di ciascuna scuola.

Esso è normalmente formato da: dirigente scolastico, docente coordinatore, docenti curricolari o di sostegno, referente dell'ULSS, rappresentante dei genitori, degli alunni con disabilità, degli studenti e rappresentanti degli enti/associazioni, dell'équipe multidisciplinare territoriale e referente del Servizio di Integrazione Lavorativa o SIL.

La scuola dunque interviene come *soggetto attivo* in materia di coordinamento delle attività multidisciplinari territoriali di un alunno con disabilità conclamata, perché pur non essendo la scuola l'unico ed esclusivo ambito di riferimento per il soggetto portatore di handicap, l'integrazione scolastica rappresenta il presupposto fondamentale della futura e più ampia formulazione sociale, alla cui realizzazione essa contribuisce con costante attenzione¹¹.

Le riforme sull'autonomia scolastica del 1997 hanno portato alla riorganizzazione della struttura periferica del Ministero della Pubblica Istruzione. Presso ogni capoluogo è stata creata una Direzione Scolastica Regionale; i compiti prima affidati ai Provveditorati sono stati ricompresi in quelli delegati ai Centri Servizi Amministrativi (POF), ed oggi agli Uffici Scolastici Provinciali (POF).

Grazie anche ai progressi compiuti dalla pedagogia e dalla didattica speciali, il nostro Paese ha da tempo compiuto molti progressi nella costruzione della cultura dell'integrazione degli allievi disabili nella scuola pubblica.

I ragazzi disabili hanno introdotto nella scuola una *notevole provocazione culturale*¹² e sono riusciti a mettere in evidenza la risorsa educativa potenziale connessa al limite personale, dando il via ad una interdipendenza positiva e ad una coeducazione che li vede protagonisti insieme ai così detti "normodotati". Inserire le problematiche dell'handicap nel più ampio contesto della pluralità e della diversità, significa assumere un atteggiamento aperto, dinamico-creativo, processuale verso tutti,

¹¹A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, cit., p. 223.

¹²M. Pavone, *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 8.

entrando così effettivamente nella prospettiva dell'integrazione quale salto qualitativo rispetto all'inserimento che di per sé si rivela insufficiente.

Nel termine inserimento sono racchiusi solo elementi organizzativi ed oggettivi¹³. La scuola sente il bisogno di interagire efficacemente sia al suo interno che con i vari contesti relazionali nei quali il bambino con handicap si confronta, a cominciare dalla famiglia e dalle altre istituzioni.

In questa prospettiva, *integrare* significa pertanto instaurare un *rapporto educativo comprensivo*, un percorso aperto che accoglie il bambino rimodellando a poco a poco le diverse realtà che quotidianamente incontra. La scuola quindi non può più pensare di arroccarsi in una posizione di chiusura, ma essere disposta ad evolversi e a cambiare gli stimoli e le sollecitazioni che le derivano dalla presenza dell'handicap¹⁴.

*Accogliere un bambino nella scuola dell'infanzia significa molto di più che farlo entrare nell'edificio della scuola, assegnargli una classe e trovargli un posto dove stare ... è anche accogliere il suo mondo interno, le sue aspettative, i suoi progetti, le sue ipotesi o le sue illusioni ... l'accoglienza è un metodo di lavoro complesso, è un modo di essere dell'adulto, è un'idea chiave nel processo educativo*¹⁵.

Il bambino deve diventare il fulcro di una azione sinergica tra i vari operatori, genitori compresi, che si prendono cura di lui, in termini non solo di risposta ai singoli bisogni, ma soprattutto di accettazione e comprensione della sua globalità.

L'integrazione¹⁶ dell'alunno sordo grave rappresenta una vera sfida alla tradizionale impostazione didattica che richiede svariati cambiamenti negli atteggiamenti, negli stili educativi, nelle strategie didattiche, nei percorsi di insegnamento - apprendimento, nei sistemi valutativi e di gestione organizzativa delle attività curricolari.

L'inclusione non può prescindere da una *speciale normalità*, cioè dal sentirsi trattati come gli altri e nel contempo nel vedere riconosciute le proprie particolarità; il che richiede risposte differenziate a livello educativo e didattico¹⁷. La riorganizzazione del contesto implica la riprogettazione delle linee d'intervento capaci di investire la professionalità

¹³ F. Larocca, *Handicap indotto e società*, Cusl - Il Sentiero, Verona, 1994, p. 33.

¹⁴ M. Gelati, *Integrazione: un problema sempre aperto*, in Genovesi G. (a cura di), *La scuola di base e gli insegnamenti*, La Nuova Italia, Firenze, 2006, p. 36.

¹⁵ G. Staccioli, *Strumenti per accogliere*, in "Scuola dell'infanzia", Giunti Scuola, Firenze, settembre 2006, p. 36.

¹⁶ Cfr. P. Gaspari, *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*, Anicia, Roma, 2005.

¹⁷ L. Miato, S. Andrich, *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo-metacognitivo*, Erickson, Trento, 2002, p. 18-19.