

Orientamenti legislativi sul tema della disabilità

Legislation trends on the disability issue

ANTONIO N. AUGENTI

Già Direttore Generale MIUR

Direttore Centro Servizi Educativi del Consorzio Universitario Humanitas-LUMSA

Secondo ciò che pensano esperti e osservatori stranieri, il modello italiano d'integrazione dei ragazzi disabili nelle scuole normali, nel confronto con esperienze condotte in altri paesi, è considerato esemplare anche se problematico. La scelta operata dal sistema educativo italiano si colloca nella prospettiva di una società inclusiva, che è sorretta da una considerazione antropologica di valore. Non possiamo peraltro nascondere le difficoltà incontrate: formazione degli insegnanti, organizzazione di servizi specialistici, trattamento delle disabilità gravi. È, tuttavia, importante prendere atto dell'idea di diversità come della finalità di giustizia cui mira il sistema educativo che tende a trovare un equilibrio tra bisogni individuali e offerta educativa.

Parole chiave: Diversità, giustizia, inclusione, bisogni individuali

Foreigner experts and observers consider the Italian model to integrate disabled young people in normal schools, compared to those ones in other countries, an example to follow even if it is problematic. The choice made by the Italian educational system belongs to the perspective of an inclusive society, which is supported by a valid anthropological remark. We cannot overlook the existing difficulties: teachers formation, organization of specific services, treatment of serious disabilities. Nevertheless, it is important to be aware of what diversity means and of the aim of justice that the educational system has to pursue in order to find a balance between individual needs and educational purposes and methods.

Key words: Diversity, justice, inclusion, individual needs

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Prof. Antonio N. Augenti

Consorzio Universitario Humanitas-LUMSA
Via della Conciliazione 22
00193 Roma
e-mail: antonio.augenti@virgilio.it

Una necessaria premessa: comprendere la diversità e tutelarne il diritto

Talora si trascura il fattore tempo, al quale tutta la vita degli uomini in fondo si riconduce. Occorre recuperarlo in questa occasione, anche perché ad esso e al suo trascorrere sono legati i nostri comportamenti, i valori in cui ci riconosciamo. “O tempora! O mores! Riflettiamo sui mutamenti culturali intervenuti in relazione al tema della disabilità nell’ultimo quarantennio. Periodo in cui i politici, gli studiosi, gli esperti hanno fatto ricorso a frequenti esercizi lessicali (handicap, minorazione, svantaggio, disabilità) per tentare di offrire una testimonianza di mutevole sensibilità e intelligenza nei confronti di una condizione dell’umana esistenza segnata in qualche misura da una “diversità”, difficilmente comprensibile e accettata.

Se ci si trasferisce dal piano della cultura a quello della morale, non ci lascia indifferenti l’interrogativo che R. Viale, nel recensire il libro “Experimental Philosophy” di J. Alexander, ha recentemente proposto: “Le norme morali si fondano più sull’emozione o sulla ragione? Esiste una universalità nel giudizio morale o sono la situazione e il contesto culturale e sociale a determinare il giudizio? “Con ciò si vuole semplicemente notare che la posizione che occupiamo verso il riconoscimento e l’attuabilità di alcuni anche fondamentali principi orientatori della convivenza civile non è stabile e universale, ma risente indubbiamente del grado di evoluzione della struttura sociale. Resterebbe da chiarire se tale posizione soggiace più all’intuizione dell’uomo o alla sua capacità di raziocinio.

Ciò osservato, se spostiamo il calendario indietro, all’inizio del quarantennio che abbiamo alle spalle, ci si rende conto che la distanza tra regole scritte e comportamenti non viene ad essere colmata rapidamente. Risalgono alla fine degli anni Quaranta, subito dopo la conclusione degli eventi bellici, e all’inizio degli anni Cinquanta alcuni documenti e atti internazionali ritenuti fondamentali per la tutela dei diritti dell’uomo: la Dichiarazione universale votata nel 1948 in sede ONU e la Convenzione europea adottata nel 1950 in seno al Consiglio d’Europa. Sarebbe stato necessario attendere alcuni anni perché il nostro Paese ratificasse (nel 1977) i testi dei Patti sui diritti economici, sociali e culturali e sui diritti civili e politici approvati in sede ONU per rendere operanti realmente i principi giuridici fissati dalla Dichiarazione del 1948. Ma, soprattutto, analogo importante tempo sarebbe stato indispensabile per modificare nei fatti comportamenti a lungo osservati nel vivere civile in termini di negazione dei diritti fondamentali della persona anche sul terreno dell’istruzione e della formazione.

Due aspetti del tema che qui interessa vanno sottolineati, perché, a mio avviso, hanno avuto ed hanno in parte ancora incidenza sul comportamento collettivo e su quello individuale. Da una parte, le riserve che si avanzano verso la “diversità”, verso tutto ciò che rischia di alterare gli equi-

libri della nostra conoscenza, del nostro costume, dei nostri convincimenti. Ciò che fa la differenza genera sconcerto, talora paura, destabilizza le nostre sicurezze. Dall’altra, è sotto l’occhio di tutti il fatto che si fa fatica ad operare in modo da costruire le condizioni atte ad assicurare la tutela dei diritti della persona, di ciascuna persona, indipendentemente dalle caratteristiche che connotano la sua vita fisica o psichica.

La diversità, dunque. Fino a che punto si è disposti a ritenere che non debba sconvolgere più di tanto il fatto che possa esserci qualcuno che altera quella che consideriamo l’omogeneità del vivere sociale? La diversità può avere articolata natura: razziale, etnica, sessuale, linguistica, religiosa, culturale e fisica. Qualcuno ha osservato che c’è, a volte, una sorta di ossessione verso la diversità; si deve tutto ricondurre ad una “comune umanità dell’indistinto”? Si può teorizzare fin che si vuole, ma accettare la diversità, oltre che registrare un dato di fatto, può significare riconoscerle un valore.

Sul piano del diritto, poi, è lo stesso dovuto riconoscimento della diversità che dota quest’ultima di indispensabile tutela. Il diritto di essere diverso è un diritto naturale, fondamentale, non un diritto ordinato gerarchicamente. Quando la diversità si associa alla disabilità, alla condizione di persone che non sono nelle condizioni, perché affette da menomazioni, di esercitare determinate funzioni, s’impongono maggiormente il ricorso ad una tutela dei diritti di quelle persone, per dare una risposta adeguata, non tanto, come osserva G. Williams, sul terreno dell’assistenza medica o sociale ma su quello dell’affermazione dei diritti civili.

Come si può intuire, ha prevalso nel corso della seconda parte del ventesimo secolo un significativo dibattito politico, sociale e culturale sul tema del riconoscimento dei diritti della persona, qualsiasi identità questa abbia. Negli Stati Uniti, l’*Education for All Handicapped Children Act* del 1975 diventa nel 1990 l’*Individual with Disabilities Education Act*. In molti paesi soprattutto industrializzati si prende atto dell’esigenza di andare verso interventi educativi in grado di includere, nelle scuole e nella società, nella misura maggiore possibile soggetti cosiddetti normali e soggetti con menomazioni di diversa natura.

La situazione in Europa è molto differenziata. Alcuni paesi sono ancora orientati verso modalità d’istruzione speciale e accolgono i ragazzi disabili in istituti speciali (Paesi Bassi); altri (Germania, Irlanda, G. Bretagna) cercano di far convivere forme d’istruzione speciale e modelli d’inserimento nelle scuole normali; altri ancora (Belgio, Francia, Grecia) spingono verso una più accentuata integrazione nelle scuole normali. Al tema della condizione dei disabili hanno prestato più volte attenzione sia il Consiglio d’Europa che l’Unione europea, con Raccomandazioni e Risoluzioni dei Consigli e dei Comitati dei ministri, adottando anche programmi particolari di lavoro che vanno sotto il nome di Helios, Horizon e Tide.

La prospettiva dell'uguaglianza

L'idea che ha animato ed anima il dibattito sulla disabilità, e sulla quale ci si confronta, è quella legata ad uno degli interrogativi più problematici che mettono a dura prova i sistemi educativi dell'epoca contemporanea: come assicurare a tutti le condizioni di uguaglianza? Il problema si pone in termini sempre più drammatici perché, disponendosi i sistemi educativi ad essere aperti alla società di massa, anche quantitativamente non si vede come venirne a capo facilmente. Ma, di quale uguaglianza si parla? In generale, si ha di mira la finalità di offrire a tutti uguali opportunità d'istruzione e di formazione, per facilitare la cosiddetta mobilità economica, come annotano alcuni, o ascesa sociale delle classi meno favorite, essendo quelle più favorite implicitamente nella condizione di riprodurre, soprattutto attraverso il passaggio di testimone dai padri ai figli, la posizione già occupata nella scala sociale.

S'interpreta anche l'uguaglianza nella prospettiva del potenziale di sviluppo che un investimento nel cosiddetto capitale intellettuale può promuovere anche ai fini della crescita economica di una società. "Un elevato livello di disuguaglianza porta ad una economia meno efficiente e meno produttiva", sostiene il premio Nobel per l'economia J.E. Stiglitz in un suo recente studio, dal quale si trae il convincimento, in buona misura ovvio, che la disuguaglianza sia condizione e insieme conseguenza dell'esercizio di un potere politico ed economico che non si preoccupa o non è in grado di portare equità nel corpo sociale.

Merita probabilmente che l'idea che si ha dell'uguaglianza sia allargata, per comprendervi elementi che non abbiano esclusivamente da fare con l'ambito economico. È vero che i fattori economici, in mancanza di una programmazione non equa dello sviluppo, generano sfiducia e pongono in discussione la stabilità dello stesso vivere in democrazia, ma non è infondato chiedersi quale possa essere il contributo che l'educazione, essa stessa, arreca alla crescita e allo sviluppo della persona nella prospettiva dell'uguaglianza delle opportunità. "Solo se si suppone o che tutti gli uomini nascano con una base genetica pressoché uguale – scrive W. Brezinka – o che le esistenti differenze genetiche possano essere eliminate mediante influenza da parte dell'ambiente, solo su questa base non si possono considerare a priori vani i tentativi di rendere gli uomini uguali quanto alle loro possibilità di vita". Anche su questo motivo di riflessione l'Autore appena citato fonda il convincimento che il riconoscimento delle differenze che, anche a titolo ereditario, possono essere rilevate nei soggetti è presupposto di "un'educazione che tenga conto dell'individualità".

Nel lavoro che A. Sen ha dedicato all'esame dell'"Idea di Giustizia" c'è un passaggio che vale la pena riprendere in questa occasione. Si tratta della parte in cui riflette sul rapporto tra invalidità, risorse e capacità. "Spesso nel quadro della povertà mondiale, scrive Sen, si tende a sottovalutare il peso dell'invalidità, e ciò costituisce forse uno degli argomenti più importanti per aprirsi all'approccio delle capacità. Le

persone con menomazioni fisiche o mentali non solo sono tra gli esseri umani più indigenti al mondo, ma molto spesso tra i più trascurati". È interessante l'argomento che Sen spende circa il rapporto tra "handicap al guadagno", l'indebolimento della facoltà di guadagnare, e "l'handicap alla conversione", la difficoltà, cioè, di convertire guadagni e risorse in una vita buona proprio a causa dell'invalidità.

Non è questa l'occasione per sollevare, come farebbe K.R. Popper, il problema della relazione in cui si tiene l'esigenza dell'uguaglianza con quella della libertà ("Questa è più importante dell'uguaglianza, osserva l'Autore; il tentativo di attuare l'uguaglianza è di pregiudizio alla libertà, e... se va perduta la libertà, tra non liberi non c'è nemmeno l'uguaglianza"). Ciò che ora preme, invece, è mettere in risalto il disegno che le istituzioni pubbliche dovrebbero tutte condividere di creare le condizioni per attuare non ex post l'uguaglianza, ma di prevenire se possibile le cause che possono recarle pregiudizio. In caso contrario, per riprendere il titolo del libro già citato di J.E. Stiglitz, il prezzo della disuguaglianza verrebbe ad essere non soltanto un insostenibile onere sociale, a carico quindi di tutti, ma un severissimo peso individuale difficilmente contenibile con misure del tradizionale "welfare".

L'unica pista ideologica e concettuale sulla quale mettersi non può che essere quella di raffrontare in modo più puntuale l'offerta dei servizi pubblici e i bisogni individuali. Certo, se ipotizzassimo di consegnare le chiavi della risoluzione del problema della disuguaglianza nelle mani del "buon selvaggio" di Rousseau, saremmo costretti forse a coltivare un'inutile utopia; occorre contare sulla proposta e sull'affermazione di modelli giuridici e antropologici maturi e condivisi che siano in grado di rendere concreta la visione di una società capace di tradurre in istituti e servizi l'idea della solidarietà e, infine, di dare speranza.

Solidarietà e tutela giuridica: sono le due leve sulle quali ci si esercita agli inizi degli anni Settanta, nel corso dei quali, tra insicurezze e speranze, non si può dire che risulti spenta l'eco dei movimenti libertari e di emancipazione che avevano portato nel '68 e '69 una ventata d'aria nuova nelle società del tempo accusate, a ragione o a torto, di essere repressive, elitarie e non inclusive.

Contro la confisca di un diritto

Alle spalle non c'è terra bruciata o incolta. Si è detto di importanti documenti internazionali che hanno dettato già nell'immediato secondo dopoguerra norme di tutela dei diritti fondamentali dell'uomo. Se ne possono citare in ordine temporale alcuni: la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 votata in sede ONU ("Tutti gli esseri umani nascono liberi e uguali in dignità e diritti. Ogni individuo ha diritto alla vita, alla libertà e alla sicurezza della propria persona"); la Convenzione europea dei diritti fondamentali del 1950; la Dichiarazione ONU dei diritti del fanciullo

del 1959; la Raccomandazione adottata a Ginevra nel 1960 in occasione della Conferenza internazionale sull'educazione organizzata dall'UNESCO-BIE; la Dichiarazione del 1972 sui diritti della persona con ritardo mentale ("Il subnormale ha diritto alle cure mediche e alle terapie più appropriate al suo stato, nonché all'educazione, all'istruzione, alla formazione, alla riabilitazione e alla consulenza che lo aiuteranno a sviluppare al massimo le sue capacità e attitudini"); il Documento approvato nel 1973 in sede di Consiglio d'Europa nel quale si sostiene di dare priorità all'integrazione nel normale sistema educativo dei fanciulli in età prescolastica e scolastica; la Convenzione sui diritti dell'infanzia approvata nel 1989 in sede delle Nazioni Unite, ratificata in Italia nel 1991, nella quale gli Stati erano invitati a riconoscere che "i fanciulli mentalmente o fisicamente handicappati devono condurre una vita piena e decente e devono avere effettivamente accesso all'educazione, alla formazione..."); la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità sottoscritta dal nostro Paese nel 2007 e ratificata con legge del Parlamento del 2009, che per la prima volta introduce in materia di disabilità uno strumento vincolante per gli Stati, ai quali si chiede di promuovere, proteggere e assicurare il pieno e uguale godimento di tutti i diritti e di tutte le libertà da parte delle persone con disabilità.

L'attenzione delle Organizzazioni internazionali verso i problemi della tutela dei diritti dell'uomo e dei minori si snoda, come si potrebbe dimostrare, nell'arco di più lustri a partire dalla Dichiarazione universale del 1948. Occorre ricordare che il nostro Paese è sicuramente annoverato tra i pochi al mondo che, come alcuni notano, hanno "lanciato la sfida" dell'integrazione nelle scuole dei ragazzi colpiti da disabilità. Non ricordo esattamente l'anno, ma, avendo assunto negli anni Settanta la responsabilità dell'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero dell'istruzione, venne quasi naturale promuovere un Seminario internazionale di studio, in collaborazione con altri paesi europei, sul tema dell'integrazione; non ci furono risparmiate in quella occasione le espressioni di incredulità e di perplessità sulla linea che il nostro sistema educativo intendeva tracciare con una proposta di riforma del nostro ordinamento scolastico, allora ritenuta molto ardua e spinta. A distanza di tempo, non si può disconoscere che quella che viene chiamata la via italiana all'integrazione non è stata percorsa infruttuosamente: si è notevolmente allargata l'area di una condivisione seria e profonda della scelta culturale operata, anche se non si può negare che il disegno concepito dal legislatore e sostenuto dal mondo della scuola e dalle famiglie non risulta portato a termine.

La risposta dell'ordinamento italiano

Se si guarda al versante interno del mondo del diritto, come trascurare l'intenso lavoro svolto a cavallo degli anni Sessanta e Settanta dal Parlamento del nostro Paese e che ha

trovato sbocco nelle tre direzioni: della legge n. 118 del 1971 (che, però, non riuscì ad abolire le scuole speciali); dell'impegno profuso dalla Commissione Falcucci, allora Sottosegretario di Stato al Ministero dell'istruzione, con la stesura di un innovativo documento di studio (1975); della legge n. 517 del 1977 fortemente riformistica, con la quale si decise di abolire le classi differenziali.

È a tutti noto che il documento conclusivo dei lavori della Commissione appena citata, collocato a metà strada di un percorso legislativo internazionale e interno molto complesso, rappresenta per unanime riconoscimento un momento alto di riflessione seria e profonda su un tema così sensibile, e un momento significativo di svolta politica che si traduce inizialmente nella circolare n. 227 del 1975, nella quale si afferma l'opportunità di adottare misure e modalità organizzative utili e applicabili per facilitare un sempre più ampio inserimento dei ragazzi con disabilità nelle scuole. Lo sbocco di maggior peso e valore della riflessione condotta dalla Commissione Falcucci fu rappresentato qualche anno dopo dall'approvazione della legge n. 517 del 1977 e, sull'onda di questa, dalla legge n. 180 del 1978, oltre che da altri numerosi atti normativi anche di natura secondaria, con i quali si ribadiva la scelta dell'integrazione nelle classi comuni dei ragazzi con minorazioni, il coordinamento da attuare con i servizi sanitari locali, la necessità di intensificare la formazione dei docenti sul tema della disabilità, l'auspicio di creare le condizioni di un'azione preventiva da sviluppare sul piano diagnostico, terapeutico ed educativo.

Non possono essere trascurate le attenzioni che il legislatore riserva al problema della disabilità con la legge n. 104 del 1992 (legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate) e con le Linee guida impartite nel 2009 con provvedimento ministeriale avente ad oggetto l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

Gettano, altresì, luce sulla materia che qui interessa il lavoro svolto dall'OMS con la stesura della Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF) e i pronunciamenti della nostra Corte Costituzionale che presero avvio nella direzione dell'integrazione piena con la sentenza n. 4274 del 2009.

È stata, quella degli anni Settanta, una bella stagione di strategia educativa, nel corso della quale sono stati svolti tentativi seri di realizzare un "nuovo modo di essere della scuola", condizione necessaria per favorire la politica dell'integrazione, avvertendo che questa finalità coincideva con obiettivi di giustizia educativa e pretendeva che il "luogo" della scuola si accreditasse sempre più come luogo della convivenza e non dell'esclusione.

Anche se le riserve e le note critiche non mancarono, si deve osservare che la linea tracciata per l'integrazione non si nascondeva l'esigenza di programmare l'attuazione con gradualità e cautela. L'ipotesi realistica che si aveva in mente era quella di pensare ad un prototipo di scuola comune per l'integrazione rapportata in misura adeguata al territorio, con un rapporto funzionale alunni-docenti, con la disponi-

bilità di specialisti (psicologo, pedagogista specializzato, tecnici riabilitativi e specialisti clinici) collegati a centri esterni medico-psico-pedagogici, centri di igiene mentale, con adeguate strutture edilizie e attrezzature e con personale insegnante specializzato in grado di svolgere azione di recupero e di riabilitazione.

Un'ipotesi siffatta avrebbe richiesto una visione integrata delle politiche educative e sociali sia in termini di programmazione, sia nelle fasi di realizzazione, coniugando decisioni e responsabilità a livello centrale e territoriale. Tale prospettiva è venuta meno con il tempo.

Oggi, a distanza di un considerevole numero di anni dal momento in cui si affrontò per la prima volta il problema dell'inserimento e dell'integrazione dei ragazzi con minorazioni nella scuola di tutti, il bilancio dei risultati ai quali si è pervenuti non si può dire, quindi, che sia roseo. Un buon lavoro in questa direzione è stato svolto in collaborazione dalla Fondazione Agnelli, dalla Caritas Italiana e dall'Associazione TreElle, con la pubblicazione, a cavallo del 2011-2012, di un Rapporto con il quale si tenta una riflessione sull'esperienza condotta nel nostro Paese. Rispetto alle finalità cui il modello italiano dell'integrazione tendeva (partecipazione sociale, inclusione, miglioramento degli apprendimenti, emancipazione dei soggetti, crescita culturale e altro), non si può dire che si possa essere soddisfatti.

“L'inventariazione e l'analisi dei nodi critici – si legge nel Rapporto citato – insieme ai risultati delle indagini dimostrano che il modello italiano è stato concepito e realizzato senza tener conto del criterio di fattibilità il modello è rimasto sospeso tra ideale e reale, non facendo i conti con alcune difficoltà che si sono rivelate, a distanza di anni, decisamente insuperabili. A contatto con il sistema scolastico concreto, questi ostacoli hanno prodotto un divario tra intenzioni e realizzazioni che non cessa di ampliarsi”. Il Rapporto si intratteneva poi sulla identificazione di alcuni di questi impedimenti che attengono più direttamente al sistema d'istruzione: la mobilità degli insegnanti, le figure professionali specializzate, le pratiche didattiche per l'integrazione, il tempo pieno, il caso dei gravi e dei gravissimi.

La denuncia sembra abbastanza severa. Il prezzo dell'integrazione, però, doveva essere pagato anche con gli inevitabili errori e disfunzionalità ai quali abbiamo assistito, ma la sfida valeva la pena che fosse raccolta con la sensibilità, che non è mancata e non manca nei docenti, di scommettere in favore di un ambiente scolastico-educativo dal quale non è giusto escludere chi, per cause diverse, non è in grado di normalizzarsi, ma ha comunque diritto ad uno sviluppo personale, nella misura possibile.

Merita di essere tenuto presente il parere reso da alcuni profondi conoscitori del problema (L. D'Alonzo e D. Ianes) secondo i quali “Esiste qualcosa che ci porta ad essere orgogliosi dell'Italia: è il suo modello d'integrazione o, meglio, la sua prospettiva pedagogica inclusiva, la quale, sorretta da una considerazione antropologica di valore, è stata capace di

scardinare un sistema scolastico rigido, chiuso e monolitico”.

Pur tenendo in conto che esistono, e non sono pochi, casi di menomazioni gravi, trovo molto stimolante e bello un motivo di riflessione espresso in un documento ancora informale predisposto da un gruppo di studio, del quale mi sono trovato a far parte: “Nel campo della disabilità grave, come quella intellettuale, le misure di esito dei vari interventi educativi e socio-sanitari non possono essere basate su principi di normalità. L'efficacia degli interventi, auspicabilmente integrati, è strettamente connessa al miglioramento della “qualità di vita”, cioè alla riduzione della distanza che intercorre tra le aspettative individuali nei diversi ambiti di vita e gli obiettivi riabilitativi raggiungibili. La “qualità di vita” è la più diffusa tra le nuove misure di esito cosiddette orientate alla persona. La sua applicazione si esplica in interventi d'aiuto ad una maggiore soddisfazione di vita, indipendentemente dalla patologia o dalle condizioni psico-fisiche di base”.

Ho voluto introdurre questa lunga citazione, perché mi sembra che possa servire da punto base per una prospettiva culturale che più recenti atti ministeriali e documenti di lavoro tentano di aprire.

La cura dei bisogni educativi individuali

Si commetterebbe un errore di omissione se, riflettendo in quest'ultima parte dell'esame che si va conducendo sul tema dell'integrazione, si trascurasse un'avvertenza importante alla quale si è richiamati: il rapporto tra aspetti pedagogici e aspetti didattici degli interventi educativi. Una riduzione di questi ultimi a finalità addestrative, standardizzate, professionali, raffrontate unicamente ad istanze economiche fa perdere di valore e significato la formazione che dovrebbe misurarsi con tutte le facoltà dell'uomo: naturali, culturali e spirituali. Ciò dovrebbe indurci a pensare che l'integrazione nella scuola di soggetti che soffrono minorazioni, svantaggi, difficoltà, disturbi deve operare in una dimensione in grado d'interpretare l'esigenza alla quale ogni persona deve poter corrispondere: esprimere il meglio di sé, e nella misura più ampia possibile.

Le più recenti disposizioni normative, che non hanno in verità ad oggetto il tema della disabilità, ma si occupano dei problemi dell'inclusione e dei disturbi dell'apprendimento, segnalano ciò che occorre fare per tener conto dei bisogni educativi speciali e vanno nella direzione che è stata appena indicata. A partire dalla legge n. 170 del 2010 all'elaborazione delle “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento; dalla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 alla Circolare n. 8 del 6 marzo 2013, entrambe riferite alla individuazione degli “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali”, si tratta di linee d'indirizzo e di regolamentazione in materia, traggiate a quella che viene ormai chiamata la finalità d'inclusione scolastica.

Si assiste ad un buon cambio di passo degli indirizzi dati dal legislatore. La finalità che si ha davanti è duplice: l'attivazione e l'esercizio pieno del diritto allo studio, diritto costituzionale, sancito anche a livello internazionale dai documenti che riguardano la tutela dell'infanzia e quella dei diritti fondamentali dell'uomo; il miglioramento della qualità dei processi di apprendimento, ancora, attraverso una più puntuale, accorta interpretazione dei bisogni educativi che ogni persona manifesta e una diagnosi, quando se ne è in presenza, delle condizioni di difficoltà nelle quali i diversi soggetti possono trovarsi.

Da alcuni problemi non si possono prendere le distanze: una prevenzione efficace, una diagnosi tempestiva in grado di certificare eventuali disturbi e di rilevare bisogni speciali, una formazione di alto profilo dei docenti e di tutti coloro che da specialisti (psicologi, assistenti sociali, terapeuti) devono svolgere un'azione di sostegno verso la scuola, una sensibile e costruttiva relazione con famiglie, l'approntamento di strumenti e sussidi didattici variamente definiti (compensativi, dispensativi) atti a garantire una didattica sempre più corrispondente ai bisogni personali, un'attività di verifica e di valutazione opportunamente coerente con gli interventi pedagogici e didattici svolti.

Sembra, infine, che anche l'attenzione verso sedi territoriali (Centri territoriali di supporto) che siano in grado di coniugare non solo l'esercizio di professionalità distinte, ma possano, inoltre, "mediare" l'incrocio di servizi e sensibilità

che fanno capo a quadri istituzionali differenti rappresenti una nota di novità della considerazione riservata certamente ai soggetti che possono essere in difficoltà, ma più estesamente rivolta a tutti coloro che hanno bisogno di esprimere nel modo più compiuto possibile il potenziale di risorse personali. Si tratta di un salto di qualità della visione culturale che si ha in ordine ai temi dell'integrazione e dell'inclusione, superando modelli concettuali e operativi più marcatamente versati sull'ambito medico-sanitario e rivalutando, nel farlo uscire da una sorta di marginalizzazione nella quale era stato costretto, il ruolo delle istituzioni educative e scolastiche.

Bibliografia

Associazione TreElle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli. *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Erickson, Trento 2011.

Augenti A. *La questione scolastica dei ragazzi handicappati*. Le Monnier, Firenze 1977.

Brezinka W. *L'educazione in una società disorientata*. Armando, Roma 1989.

Gruppo di studio costituito dall'On. De Torre M.L. (sottosegretario di Stato al MIUR). *Documento di lavoro*. 2012.

Popper K.R. *La libertà è più importante dell'uguaglianza*. Armando, Roma 2000.

Sen A. *L'idea di giustizia*. Mondadori, Milano 2010.

Stiglitz J.E. *Il prezzo della disuguaglianza*. Einaudi, Torino 2013.