

**COMMISSIONE PARLAMENTARE
PER L'INFANZIA**

RESOCONTO STENOGRAFICO

AUDIZIONE

7.

SEDUTA DI MARTEDÌ 22 OTTOBRE 2002

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE MARIA BURANI PROCACCINI

**COMMISSIONE PARLAMENTARE
PER L'INFANZIA**

RESOCONTO STENOGRAFICO

AUDIZIONE

7.

SEDUTA DI MARTEDÌ 22 OTTOBRE 2002

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE MARIA BURANI PROCACCINI

INDICE

	PAG.		PAG.
Audizione del sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca, Valentina Aprea (ai sensi dell'articolo 143, comma 2, del regolamento della Camera):		Capitelli Piera (DS-U)	14, 24
Burani Procaccini Maria, <i>Presidente</i>	3, 8, 24	Castellani Carla (AN)	19
Aprea Valentina, <i>Sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca</i>	3, 20, 24	Giacco Luigi (DS-U)	9
		Martini Francesca (LNP)	12
		Mazzuca Poggiolini Carla (MARGH-U)	11, 19

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE
MARIA BURANI PROCACCINI

La seduta inizia alle 20,10.

Audizione del sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca, Valentina Aprea.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca l'audizione, ai sensi dell'articolo 143, comma 2, del regolamento della Camera, del sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca, Valentina Aprea, in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap.

Ringrazio per la sua presenza il sottosegretario Aprea. Sul tema dell'integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap alcuni colleghi hanno levato un grido di dolore di fronte alla possibilità di una restrizione dei fondi a disposizione per la presenza di insegnanti di sostegno ai minori portatori di handicap, i quali sarebbero così impossibilitati a frequentare la scuola.

Nel darle la parola ricordo alla Commissione che il sottosegretario Aprea ha trasmesso della documentazione che gli uffici provvederanno a distribuire ai colleghi.

VALENTINA APREA, *Sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca*. Rappresenta per me un vivo piacere tornare, nella veste di rappresentante del Governo, nella sede dove ho svolto l'attività di parlamentare. Rivolgo quindi un augurio alla Commissione che incontro per la prima volta. Vi ringrazio in modo non formale per aver scelto di dedicare una sessione dei lavori della Commissione ad un problema così delicato e sempre attuale come quello dell'integrazione e del

sostegno agli alunni portatori di *handicap*, anche perché questa sede politica ci dà l'occasione di chiarire le scelte che abbiamo operato in questo primo anno di Governo, che sono state oggetto spesso di informazioni imprecise, una testimonianza delle quali è stata proprio l'introduzione che ha giustamente svolto la presidente riportando alcune impressioni o timori rispetto ad interventi che potrebbero penalizzare questo settore.

Un tema così delicato merita al contrario chiarezza e la massima unità di intenti compatibile con la competizione democratica. Questa circostanza è per noi soprattutto un'occasione privilegiata per condividere con il Parlamento le preoccupazioni e le difficoltà tecniche, organizzative e amministrative che la complessità del progetto di integrazione, inaugurato con la legge n. 517 del 1977 e confermato con la successiva legge n. 104 del 1992, si trova ad affrontare. Per la prima volta il ministero presenta una relazione compiuta sull'integrazione e questo naturalmente ci consentirà di avviare un dibattito su dati, numeri e fatti concreti.

« La Repubblica garantisce il 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; previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali; persegue il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e assicura i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la

riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona handicappata; predispone interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata» (articolo 1, legge n. 104 del 1992).

A dieci anni dalla legge n. 104 del 1992 e a più di venti dalla legge n. 517 del 1977 è già possibile tracciare un primo, provvisorio, bilancio dei risultati raggiunti.

L'integrazione scolastica si inquadra, come noto, in un processo di cambiamento e di innovazione, anche se il confronto con la diversità ha costituito, e costituisce ancora oggi, un forte ostacolo all'integrazione stessa. La « scommessa », ancora oggi, è di imparare a guardare alla diversità, alla difficoltà in termini di risorsa, e non di limite, di possibilità di conoscere nuovi modi di fare esperienza, di sperimentare nuove metodologie e forme di rapportarsi, comprendere, imparare. Tutto ciò porta ad un arricchimento delle forme della convivenza e della cittadinanza.

Se integrazione significa soprattutto accettare le differenze e far propri i valori dell'accoglienza, della solidarietà e della diversità, oggi sappiamo che per affermare tali principi non è stato sufficiente in questi anni il ricorso allo strumento legislativo, ma è stato necessario anche un processo di assimilazione e sedimentazione sociale e culturale, e, soprattutto, di competenze professionali adeguate.

Il bilancio dell'esperienza di integrazione scolastica, che tentiamo in questa sede, evidenzia che sono davvero molte le esperienze che hanno dato vita a realtà più che positive, anche se non mancano situazioni in cui i diritti di cittadinanza sono ancora deboli per chi vive una situazione di handicap. Sembra consolidata, comunque, la volontà di continuare il processo di integrazione migliorandone l'efficacia e dando spazio all'analisi della qualità dei risultati prodotti dall'integrazione stessa.

L'inserimento fin dalla primissima infanzia, ovvero fino dall'inizio della vita relazionale, in ambienti capaci di creare situazioni che stimolino allo sviluppo delle potenzialità, della creatività, della capacità

di apprendimento del bambino in situazione di handicap, si sono dimostrate particolarmente funzionali ad una crescita « piena » e « armoniosa » verso una cittadinanza attiva ed effettiva.

Sono state potenziate le strutture ed adeguate alle esigenze di una popolazione eterogenea per bisogni, peculiarità, sensibilità. Si è fatta strada una cultura didattica capace di rispondere, con responsabilità e competenza adeguate ma flessibili ed innovative, alla variegata natura delle richieste di supporto, con sperimentazioni, progetti, programmazioni che hanno fatto dell'efficacia e della qualità dei risultati gli obiettivi da raggiungere.

In generale, l'integrazione delle persone handicappate nella scuola si è articolata in un processo complesso che ha coinvolto competenze e sensibilità di diversi attori, quali: famiglia, aziende sanitarie, enti locali, organi scolastici. Riuscita ed efficacia del processo sono state strettamente correlate all'adeguatezza delle diverse azioni ed alla qualità della loro stretta cooperazione. La programmazione degli interventi ha richiesto la consapevolezza da parte dei soggetti « chiamati in causa » che il raggiungimento dell'obiettivo formativo dipendeva dal loro impegno e stretto coordinamento.

Oggi, l'integrazione dell'handicap nelle scuole sembra dunque un concetto largamente condiviso e non certo in discussione. Sono più di 140.000 gli studenti handicappati che frequentano i vari ordini di scuola, con un aumento del 34,4 per cento in dieci anni (nella documentazione che vi sarà fornita sono contenute delle tabelle con dati esplicativi).

Ma se l'integrazione fa ormai parte del patrimonio culturale della scuola, sia dell'obbligo che secondaria, ciò non vuol dire che nella scuola il problema dell'integrazione sia definitivamente né adeguatamente affrontato e neppure risolto.

Abbiamo individuato alcuni effetti indesiderati dell'integrazione. Non dappertutto vi sono le capacità e le competenze richiamate in premessa. Ancora oggi, esistono differenze, a volte sostanziali, tra istituto ed istituto. Le azioni messe in atto

rispondono in qualche caso solo ad una generica emergenza. Il risolto di questa situazione è il rischio reale che si verifichi un uso distorto delle risorse umane e finanziarie destinate all'handicap, difficile da individuare ma certamente presente come fenomeno profondamente negativo.

Tale fenomeno, per il poco che ancora si conosce, si può articolare in tre categorie principali.

La prima: dall'handicap al generico « disagio sociale » — il problema delle certificazioni —. Dall'analisi dei dati MIUR — che evidenziano un aumento continuo delle certificazioni per handicap negli ultimi sei anni, passate dall'1,5 per cento al 1,8 per cento della popolazione scolastica — e dalla conoscenza di situazioni specifiche è emersa una « deriva » del concetto di persona handicappata, da una precisa concezione di situazioni psico-fisiche o di invalidità sensoriale, verso un generico « disagio sociale » ovvero « socio-educativo ». Tale « disagio » — concetto estraneo agli articoli 12, 13, 14 della legge n. 104 del 1992 riguardanti l'integrazione scolastica — dovrebbe essere al centro delle preoccupazioni della scuola nella sua autonomia organizzativa e didattica, ma non di interventi specialistici di sostegno. Il « disagio » dunque va affrontato con metodologie, risorse e protagonisti diversi dagli insegnanti di sostegno, i quali hanno formazione e competenze non pertinenti con tali situazioni.

Alcuni esempi, che si riferiscono a situazioni del nord, del centro e del sud del paese, sembrano confermare il fenomeno descritto. In una provincia del nord (anno scolastico 2001-02), gli studenti con handicap in sei anni sono aumentati di 232 unità (dall'1,92 al 2,47 per cento della popolazione scolastica); su 1.037 persone handicappate, 193 soffrono di « disturbi comportamentali » non ben definiti (forse semplicemente « iperattivi »), 104 di « difficoltà specifiche di apprendimento » (in qualche caso si fa riferimento a dislessia e disgrafia, che dovrebbero essere curate dal servizio di riabilitazione).

Nella stessa provincia — ma è una tendenza nazionale — il numero delle

persone handicappate aumenta in modo esponenziale dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria (dall'1,16 per cento al 4,53 per cento della popolazione scolastica); in una provincia del centro (anno scolastico 2001-2002), in alcune richieste delle scuole elementari per l'assegnazione di insegnanti di sostegno si legge: « ...è un bambino iperattivo. Si relaziona con i compagni principalmente sotto l'aspetto ludico e spesso fatica a rispettare le regole della vita sociale... si chiedono 12 ore di sostegno settimanale » oppure « ... all'interno della classe sa stabilire rapporti positivi con docenti e compagni: tuttavia tende a socializzare con un gruppo ristretto... si chiedono 12 ore di sostegno ».

In una provincia del sud ricorrono le seguenti diagnosi di handicap: « immaturità globale », « disinvestimento e deprivazione ambientale », « difficoltà di apprendimento comunicazionale », « ridotta autonomia relazionale ».

In ordine ai criteri di assegnazione dei docenti, la legge n. 449 del 1997 ha stabilito il numero di posti di sostegno attivabili nel numero di uno ogni 138 alunni iscritti. Tale rapporto è calcolato in modo da consolidare il numero di posti già attivati negli anni precedenti. La medesima legge prevedeva, altresì, la possibilità di derogare a detto numero, ma solamente « in casi di particolare gravità ».

Negli anni successivi tale parametro è stato sistematicamente superato. Mentre nell'anno scolastico 1997-1998 dieci regioni su diciotto erano ampiamente entro i limiti di organico previsti, cinque anni dopo (anno scolastico 2002-2003) una sola regione, l'Umbria, si trova in tale condizione. Il parametro medio nazionale del 1997, pari a 134,3 alunni per ogni docente su posti di sostegno, è continuato a diminuire, fino all'attuale 104,2 con un corrispettivo incremento dei posti pari al 22,4 per cento.

I posti che, rispetto al parametro 1 a 138, avrebbero dovuto attestarsi sulle 50 mila unità, sono invece diventati più di settantamila, di cui 28 mila supplenti annuali, con un incremento complessivo di 21 mila docenti.

L'attivazione di posti ha fatto lievitare l'organico, comportando danni certi ai criteri di equità nella distribuzione dei posti in deroga su tutto il territorio nazionale, come dimostrato dal divario riscontrato nel rapporto persone handicappate-insegnanti di sostegno, che va da un minimo di 1,4 fino a un massimo di 2,6.

Un altro punto fondamentale da evidenziare è la distorsione nel funzionamento degli organici. Le condizioni previste dalle leggi e dai contratti di comparto non risultano ancora del tutto adeguate agli obiettivi di integrazione scolastica. A titolo esemplificativo, si pensi alla possibilità per gli insegnanti dopo cinque anni di transitare dai posti di sostegno a quelli normali. Il fenomeno interessa molti insegnanti. Infatti, solo il 18,7 per cento dei docenti interessati ha una anzianità superiore a dieci anni di servizio nel sostegno.

Concorrono a tali disfunzioni: la cronica e perdurante carenza di docenti specializzati per il sostegno cui affidare i relativi posti rimasti vacanti in conseguenza della elevata mobilità stessa; la possibilità di utilizzare posti di sostegno, anche per le assegnazioni provvisorie, con danno per la continuità del sostegno; la difficoltà di applicazione a questo specifico tipo di insegnamento delle innovazioni intervenute sul piano normativo in tema di formazione iniziale e reclutamento della classe docente. Per citare l'esempio più recente, basti pensare ai docenti specializzati sul sostegno privi dell'abilitazione all'insegnamento, e dunque non inclusi nelle graduatorie permanenti da cui l'amministrazione attinge per la copertura di posti, anche a tempo determinato.

Problema aperto è costituito dal dibattito nella scuola e nel mondo della ricerca sull'insegnante di sostegno come unica risposta per l'handicappato, in una realtà che ha a disposizione altre risorse e modalità di intervento.

Spesso, l'assegnazione dell'insegnante di sostegno alla persona handicappata: si risolve in una situazione contraddittoria rispetto alle finalità dell'integrazione, venendo ad essere, paradossalmente, fattore di emarginazione dell'alunno; consente

alla classe di procedere nella sua attività senza programmare interventi e situazioni che favoriscono l'integrazione (la persona handicappata rimane un soggetto « aggiuntivo » e non viene di fatto incluso); aumenta la delega all'insegnante di sostegno e, contestualmente, la solitudine della coppia insegnante di sostegno-persona handicappata con implicazioni negative sul piano della comunicazione, dell'autonomia, della socializzazione e della vita relazionale, oltre che dell'apprendimento.

La risorsa « insegnante di sostegno » non può dunque essere considerata come unica risposta didattica, da dilatare caso per caso, ancor più in una realtà che ha già introdotto forme di flessibilità dell'organizzazione didattica. Nell'assegnazione della risorsa « insegnante di sostegno » però, servono riferimenti certi.

Innanzitutto, occorre garantire l'assegnazione di insegnanti specializzati, è un traguardo non ancora raggiunto. In secondo luogo, assicurare la continuità. Una delle esigenze più diffuse nella realtà dove la presenza di portatori di handicap è ormai un dato consolidato è quella di garantire la continuità del progetto di integrazione dei singoli casi. Purtroppo, il « carosello » delle figure di sostegno è ancora molto più diffuso di quanto non si creda, anno per anno e talvolta nel corso dello stesso anno.

Se il riferimento diventa il progetto della scuola attorno al portatore di handicap e alla classe, e non una semplice delega alle figure del sostegno, deve essere garantita la continuità, specialmente nel passaggio da un ordine di scuola l'altro, consentendo deroghe ai vincoli dell'assegnazione degli incarichi: continuità di progetto, ma anche documentazione e salvaguardia delle esperienze, per far tesoro delle competenze acquisite e non dover ricominciare ogni volta da zero.

Sul territorio potrebbero essere attivati dei centri per la documentazione, a cura degli IRRE, delle esperienze e della formazione degli insegnanti (tutti i docenti, non solo quelli di sostegno) sulle tematiche legate all'integrazione.

Il processo verso la completa integrazione dei portatori di handicap nella scuola resta lungo, articolato e complesso anche perché si intreccia organicamente con quello di riforma e innovazione di tutta la nuova scuola dell'autonomia. Ma, come in tutti i viaggi, il percorso può essere reso più agevole in alcuni tratti, da subito.

Venendo alle iniziative già promosse dal Governo, l'amministrazione si è già mossa con alcuni interventi, di cui è utile informare il Parlamento, primo tra i quali il regolamento degli istituti atipici (per non vedenti e non udenti), previsto dall'articolo 21 della legge n. 59 del 1997: concluso il suo iter, è stata inviata alla Presidenza del Consiglio per la definitiva emanazione.

Ci si augura che il ruolo degli istituti tipici contribuirà a sviluppare la dimensione della ricerca sia didattica sia strumentale e a dare impulso alla riflessione su tutto il tema dell'integrazione.

In secondo luogo, vi è stato il rinnovo dell'osservatorio nazionale sull'handicap e la contemporanea istituzione di un organismo tecnico a supporto dei lavori dell'osservatorio medesimo. Si è verificata, inoltre, nell'anno 2001, l'organizzazione di corsi abbreviati di specializzazione presso le università per insegnanti non specializzati assegnati a tempo determinato su posti di sostegno. Da ultimo cito l'emendamento all'articolo 5 del disegno di legge sulle « norme generali del sistema di istruzione e formazione e livelli essenziali di prestazione » (A. S.1306), già approvato dalla 7^a Commissione del Senato, che intende risolvere, in via transitoria, il problema opposto, cioè garantire ad insegnanti specializzati di conseguire il titolo di abilitazione all'insegnamento di cui sono privi, attraverso un percorso professionalizzante e abilitante gestito dalle SSIS per la secondaria e dai corsi di laurea per la formazione primaria per gli insegnanti delle elementare e della scuola dell'infanzia.

Quanto alle iniziative da promuovere, perché sia sostenibile dal paese il primato internazionale dell'integrazione universale degli studenti con handicap è indispensa-

bile operare con decisione una nuova svolta che riesca a sensibilizzare tutti intorno agli ideali obiettivi originari — ancora pienamente validi — contenuti nella legge n. 104 del 1992, richiamati in premessa.

A questo scopo l'amministrazione intende operare nel senso indicato dai punti di seguito richiamati. In ordine alla legge finanziaria per il 2003, sottolineo che nel bilancio di previsione 2003 sono stati confermati gli stanziamenti per le spese di personale previsti nel bilancio assestato del 2002.

In tali spese sono compresi, per la prima volta dall'approvazione della legge n. 449 del 1997, anche gli oneri riferiti ai 18 mila docenti di sostegno assunti per l'anno scolastico 2001-2002, oltre i posti già autorizzati in deroga.

Quando al disegno di legge finanziaria, la disposizione contenuta nell'articolo 22, comma 6, mira a definire in maniera più razionale ed equa un contingente nazionale da utilizzare per ulteriori deroghe a partire dall'anno scolastico 2003-2004. In tal modo, si mira ad evitare disparità territoriali e deroghe fuori controllo, e rispondere invece efficacemente nei casi di più evidente gravità.

È avviata, con la collaborazione dell'osservatorio nazionale sull'handicap, degli istituti regionali di ricerca (IRRE), dell'Indire e dell'INVALSI una indagine qualitativa con valore statistico sull'inserimento e l'integrazione degli studenti con handicap con particolare riferimento a: qualità della documentazione (diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, piano educativo individualizzato, programmazione didattica dei consigli di classe) e l'effettiva utilizzazione della stessa; risultati raggiunti a livello di integrazione con la comunità scolastica ed anche con il contesto sociale, compreso l'inserimento nel mondo del lavoro; livello di soddisfazione delle famiglie; cooperazione del servizio scolastico con i servizi sanitari e sociali che operano sul territorio e i contenuti, la natura e gli effetti degli accordi di programma stipulati in ogni provincia; diffusione di sperimentazione e di buone prassi

innovative nelle scuole e nel territorio; qualità del lavoro cooperativo (gruppi per l'handicap) sia a livello provinciale sia delle singole scuole; ruolo svolto dall'organico regionale e dei dirigenti scolastici; funzionamento dell'assistenza svolta dagli operatori scolastici, con particolare riferimento ai collaboratori (ex ausiliari); il livello e i risultati della ricerca scientifica sia in campo didattico ed organizzativo che nel campo della pedagogia, della sociologia e dalla psicologia.

Sarà promossa attraverso l'ufficio statistico e il servizio informativo del MIUR una indagine più sistematica, completa, continuativa, affidabile e integrata di tutti i dati e le informazioni sul fenomeno, a partire dalle risorse impiegate, comprese quelle finanziarie, quale fonte di analisi e supporto pertinente per le decisioni amministrative, gestionali e normative.

Saranno attuate iniziative volte a stabilire con chiarezza, di concerto con il Ministero della salute, anche attraverso interventi normativi: le distinte competenze dei vari soggetti istituzionali, comprese le istituzioni scolastiche autonome (o delle loro reti), in relazione all'individuazione, all'inserimento, all'integrazione e all'assistenza degli alunni con handicap; i soggetti responsabili e nuove procedure per la certificazione dell'handicap, che vedano il coinvolgimento, oltre che delle strutture sanitarie, anche dell'Amministrazione nella sua componente tecnica che fornisce le risorse umane e finanziarie (oggi dipendiamo solo dal Ministero della salute e dalle ASL); i modelli-tipo di documentazione tecnica e didattica, in modo da facilitare la rilevazione statistica e la ricerca scientifica sulle procedure e sugli effettivi risultati delle attività di integrazione; un impegno per controlli sistematici in collegamento con gli Osservatori nazionali e locali e l'azione di monitoraggio.

Saranno posti in essere interventi, d'intesa tra MIUR e Università, a favore della formazione iniziale e in servizio dei docenti di sostegno per l'aggiornamento dei « programmi » di specializzazione per gli insegnanti. Essi dovranno tenere conto dei

nuovi fenomeni legati all'integrazione soprattutto nella scuola secondaria superiore e dovranno prevedere comunque un congruo numero di ore per il tirocinio valutato sul campo, tenendo conto anche della motivazione e delle attitudini degli aspiranti.

Infine, sarà approfondito il problema delle professionalità, indispensabili per realizzare una effettiva integrazione, e di altri punti di criticità, con particolare riferimento a: la continuità del sostegno, in modo da contrastare l'eccessivo *turnover* degli insegnanti, anche attraverso opportune forme di incentivazione e una cadenza pluriennale della mobilità « a domanda »; la definizione — e l'arricchimento — del profilo professionale del personale ausiliario, di supporto e di assistenza; la continuità delle figure di sostegno tra i vari ordini del ciclo primario (scuola dell'infanzia, elementare e scuola media); i criteri per la formazione in servizio di tutto il personale coinvolto.

In sostanza, bisogna superare l'impressione di un punto morto a cui si è arrivati, nel quale sembra che l'unico compito rimasto all'Amministrazione sia quello di proseguire sulla via tracciata agli inizi degli anni Ottanta, come per forza d'inerzia.

L'integrazione, per effetto dei fenomeni di profondo e diffuso mutamento sociale, culturale e istituzionale, che coinvolge innanzitutto la famiglia, esige un impegno straordinario di revisione dei criteri e dei concetti che hanno guidato l'azione pubblica fino a questo momento perché si possa dire che i principi sanciti dalla legge n. 104 del 1992 si traducano in comportamenti efficaci. In conclusione rimando alla documentazione consegnata per la consultazione delle varie tabelle da me citate. Grazie.

PRESIDENTE. Ringrazio il sottosegretario Aprea e, prima di dare la parola ai colleghi che intendano porre questioni o chiedere chiarimenti, intendo svolgere una breve premessa essendomi recata oggi pomeriggio presso il Ministero della salute, con la commissione per il disagio mentale

voluta dal ministro Sirchia e dal sottosegretario Guidi.

Si è parlato del tema dei centri e di una forma di monitoraggio compiuta attraverso uno *screening*, attraverso cioè dei test svolti nelle scuole proprio ai fini della prevenzione. Vi è poi l'eventualità (affrontata anche in questa Commissione) di prevedere presso tutte le scuole un'*équipe* psico-sociopedagogica che dovrebbe svolgere azione di monitoraggio, controllo e supporto degli insegnanti e delle famiglie. Ciò proprio per prevenire quel cosiddetto handicap che però tale non è. Praticamente è un disagio psichico che, controllato e monitorato nella maniera giusta, diventa, semplicemente un reinserimento del bambino e dell'adolescente nella normalità, dalla quale non si vede perché debba uscire considerandolo una persona portatore di handicap.

LUIGI GIACCO. Ringrazio il sottosegretario Aprea per la sua esaustiva relazione, sui cui contenuti debbo però svolgere alcune considerazioni. Anzitutto rinnovo una domanda che non vuole essere una polemica ma vorrei sapere se lei abbia la delega per il settore dei disabili o sia una competenza del ministro. È una delle domande alle quali tengo particolarmente.

Per quanto riguarda gli alunni cosiddetti diversamente abili che sono integrati nella scuola, ritengo che vadano svolte alcune precisazioni. Lei ha citato un dato molto significativo, 140 mila alunni integrati nella scuola. Questo è un dato sicuramente molto positivo (parliamo della legge n. 517 del 1977 e della legge n. 104 del 1992) e significa che la cultura è cambiata anche perché la presenza del disabile (come affermava anche la Montessori) dà una certa possibilità alla didattica, alla metodologia, di poter intervenire in misura estremamente più significativa anche verso gli altri alunni.

Nella precedente legislatura, proprio la Commissione cultura aveva svolto un'indagine conoscitiva sulla presenza degli alunni disabili. Una delle questioni evidenziate, nel momento in cui vogliamo parlare dell'integrazione dei disabili, è proprio la

possibilità di un lavoro integrato multidisciplinare. È stata sottolineata la necessità dello strumento « accordo di programma » che in termini concreti significa la possibilità che intorno al tavolo siedano insieme gli uffici scolastici, le ASL e gli enti locali e in base alle loro competenze, le loro capacità e alle loro risorse possano rispondere ad un progetto individualizzato per l'alunno. Ciò perché questo tipo di progetto non riguarda solo il momento scolastico ma va anche al di là della scuola, oltre la scuola stessa (si è fatto cenno al discorso lavorativo, eccetera).

Solo se vi è questa possibilità possiamo veramente facilitare la presenza dei ragazzi, degli alunni disabili, o diversamente abili, all'interno della scuola. Mi sembra che questo sia un impegno notevole. E su questo si recupera allora il senso delle *équipe* multidisciplinari. La ASL mette a disposizione queste sue competenze nei confronti della scuola. L'ente locale metterà a disposizione quei collaboratori, quelle figure che possano far sì che il soggetto che viene integrato abbia l'assistenza necessaria per il superamento delle barriere architettoniche (ancora esistono) e magari per quelle azioni di autonomia personale. Ciò riguarderà poi anche un problema che abbiamo già posto e sul quale ritorno; mi riferisco ai ragazzi che durante l'orario scolastico hanno necessità di assumere dei farmaci (pensiamo a ragazzi epilettici o con altri problemi).

Solo se riusciamo ad avere un accordo dove le competenze possano essere a disposizione la presenza del disabile diventerà veramente una risorsa, sia per lui sia per la scuola. Se noi non affrontiamo questa situazione vi sarà sempre più rilevanza degli aspetti negativi rispetto a quelli positivi. Oggi direi che verso le problematiche attuali, soprattutto nei confronti dei casi gravi, la presenza dei 140 mila alunni prima menzionati ha cambiato anche la cultura. Penso ai bambini che oggi vivono insieme; su questo mi permetto di fare una piccola parentesi.

Proprio la pedagogia la psicologia e la neurologia ci dicono che, tanto più l'intervento è precoce, tanto più facilmente vi

potrà essere il recupero di questi casi. La presenza, come previsto anche nella legge n. 104 del 1992, dei bambini da zero a tre anni anche all'interno degli asili nido diventa allora una risorsa di notevole entità. Se noi ci dobbiamo preoccupare dell'alunno disabile all'interno delle università (a gennaio del 2000 abbiamo varato una legge al riguardo), a maggior ragione ci dovremmo preoccupare affinché i bambini in età precoce possano essere inseriti con un intervento che facilita non solo il recupero ma previene anche quelle possibili disabilità che possono innestarsi in una situazione di difficoltà.

Questa mi sembra una delle questioni più importanti.

È chiaro che quando parliamo di handicap parliamo di disagio, svantaggio. Adesso vi è poi una nuova classificazione in materia. A Trieste, nel marzo scorso, si è tenuto uno specifico congresso internazionale, in cui si è parlato, appunto, di classificazione, in base alla quale è possibile valutare i ragazzi disabili.

Tornando ad una questione, a mio parere fondamentale, a proposito della figura dell'insegnante di sostegno, vorrei sottolineare un aspetto. Seguitando a vedere la figura dell'insegnante di sostegno come un soggetto deputato a sostenere l'alunno e non la classe, allora verrà emarginato non solo l'alunno ma anche il docente. Per cui, finiremo per avere insegnanti di serie A e di serie B.

Quando mi riferisco a detta tipologia di personale docente, preferisco adottare il termine « insegnante specializzato », espressione - questa sì - capace di evidenziare le competenze che un soggetto è in grado di mettere a disposizione degli altri colleghi e del gruppo classe: anche su questo dobbiamo compiere un passo in avanti.

Lo dico molto apertamente, una delle mie preoccupazioni principali è impedire una regressione del sistema, magari camuffata chiamando, ad esempio, le scuole differenziate scuole « potenziate »: mi auguro che questo non avvenga.

Però certamente se non garantiremo le risorse necessarie - e torniamo anche al

disegno di legge finanziaria -, difficilmente le situazioni di disabilità potranno essere trattate o seguite all'interno della classe. È ovvio che, se cominciasse a diminuire il numero degli assistenti - e mi pare che l'articolo 22, comma 8, del disegno di legge finanziaria preveda, nei prossimi anni, un taglio tra il 6 e il 2 per cento del personale assistente - all'interno della scuola i collaboratori sarebbero di meno, e ciò a me pare dannoso.

Se poi, dall'altra parte, i trasferimenti agli enti locali diminuiranno, sarà chiaro che per questi servizi, i quali debbono essere implementati, le risorse non ci saranno. Oppure, diventando servizi aggiuntivi, dovranno essere pagati direttamente dalle famiglie. Questo mi preoccupa.

Per quanto riguarda gli istituti atipici mi auguro che il regolamento in uscita garantisca buoni risultati. In passato, essi rappresentavano un mezzo per intervenire in modo istituzionalizzato (mi riferisco al caso di strutture per non vedenti o non udenti, ad esempio) piuttosto che strumenti per intervenire a fini di supporto e ausilio.

Vorrei infine soffermarmi sul centro documentazione. Penso sia importante che, al di là di una continuità di progetto nei confronti di singoli alunni, vi sia l'opportunità di raccogliere tutto ciò che di positivo si è fatto in questi anni. L'Italia, arretrata per molti altri aspetti, in questa materia invece ha rappresentato un punto di riferimento per molte nazioni, a livello europeo per non dire internazionale.

Questo patrimonio non può essere disperso, deve trovare un momento di collocazione a livello nazionale. Pensiamo alle esperienze dei bambini aventi disabilità sensoriali o motorie: tutta la documentazione dovrà essere allora non solo recuperata ma anche posta a disposizione degli insegnanti, proprio per costituire un patrimonio comune.

Ritengo, inoltre, che all'interno della scuola gli accordi di programma possano costituire un momento essenziale: per questo occorre incentivarli e, nel frat-

tempo, far sì che, qualora vi siano dei tagli sul personale, questi non riguardino gli alunni diversamente abili.

Se ciò non avverrà necessariamente ne risentiranno soprattutto quei ragazzi che avendo delle difficoltà potranno essere più facilmente emarginati, visto che all'interno del contesto scolastico non vi sono risorse, competenze e capacità per poterli gestire, in termini di sviluppo e miglioramento della loro condizione.

CARLA MAZZUCA POGGIOLINI. Ringrazio il Governo per la disponibilità dimostrata e mi sento confortata dalla volontà di proseguire dimostrata in materia. Ho anche qualche perplessità su un paio di questioni che vorrei esprimere. Mi sembra innanzitutto importantissimo garantire un'indagine a tutto campo, di cui ha parlato il sottosegretario, non solo a proposito degli insegnanti di sostegno, ma anche dell'entità stessa della disabilità.

È importante che ciò si effettui in stretto rapporto con il Ministero della salute (mi riferisco particolarmente alla attività della commissione sul disagio mentale): per maggiore sensibilità o per disagio familiare e sociale, sempre più sembrano essere i bambini borderline, e cioè coloro che sembrano perfettamente uguali agli altri ed invece non lo sono, senza risultare peraltro così disturbati da poter essere considerati veramente non abili o disabili. Sarebbe veramente un delitto abbandonare a se stessa questa categoria, purtroppo incrementatasi in modo esponenziale.

L'aumento di questo tipo di disagio può portare a determinare degli individui incapaci, una volta adulti, di inserirsi in modo adeguato nel contesto lavorativo e sociale.

Abbiamo analizzato dei dati: le disabilità aumentano dall'1,3 all'1,4 per cento dalle scuole elementare alle superiori.

Ebbene, vorrei dire che sappiamo quanto le famiglie dei disabili siano attentissime a non far perdere il rapporto con la società e con il mondo esterno, costituito per i loro figli dalla scuola.

Sappiamo come il numero degli alunni diminuisca dalle elementari alle superiori a causa degli abbandoni e di un inizio precoce dell'attività lavorativa; è probabile che questa maggior percentuale corrisponda al fatto che questi bambini non abbandonano la scuola perché i genitori sono convinti che si debba lasciarceli il più possibile, comunque vadano le cose. Può essere forse una lettura sbagliata che però deriva dalla mia esperienza sul territorio e credo che non sia tanto lontana dalla realtà. Non mi riferisco quindi ad un aumento in termini numerici quantitativi, ma ad un aumento in percentuale dovuto al fatto che gli alunni calano nelle superiori rispetto alle elementari. È comunque un'interpretazione ma in base alla mia esperienza ritengo che sia reale.

Naturalmente condivido moltissimo le preoccupazioni per i fondi espresse dal collega Giacco in relazione ai tagli presenti in questa legge finanziaria. Naturalmente bisogna evitare che i più svantaggiati debbano patire, anche se soltanto per pochissimo, queste eventuali limitazioni, o quanto meno, di questa parità di stanziamento rispetto agli anni precedenti che potrebbe riguardare la scuola.

Sono d'accordo sul tema dell'*équipe* psico-pedagogica; voglio ricordare che al Senato, nella precedente legislatura, si lavorò molto in relazione allo psicologo scolastico. Ci orientammo a considerare sempre più allargata questa figura proprio in rapporto al bisogno non soltanto dell'alunno ma anche di chi opera in tale ambito. Mi riferisco alla necessità di tutti quei componenti della scuola, dei docenti innanzitutto ma anche delle famiglie, di essere supportati da diagnosi e da un sostegno efficaci, in rapporto anche ad una relazione con gli studenti che deve essere comunque la migliore possibile. Quindi penso alle *équipe* viste non come forma terapeutica nei confronti dell'alunno ma all'interno del sistema scuola come supporto per le famiglie e gli appartenenti all'istituzione scolastica. Su questo sono perfettamente d'accordo.

FRANCESCA MARTINI. Ringrazio veramente di cuore il sottosegretario Aprea che ci ha comunicato il punto di vista su quanto si è fatto e su ciò che si potrà fare (cosa sulla quale conto molto). Da molti anni mi occupo di questi temi e ne ho una visione molto approfondita. Nel mio intervento non sarò brevissima ma cercherò di essere costruttiva.

Per quanto riguarda il problema delle certificazioni ho visto le circolari che le dirigenze regionali hanno inviato agli ex provveditorati richiamando l'attenzione su un problema numerico, asserendo che vi è un certo aumento nel numero delle certificazioni (mi riferisco all'istituzione scolastica ricevente, non a quella che controlla); questo senza in realtà affrontare a fondo il tema. Non si tratta di un problema di numeri ma di parametri e di concetti che sottendono alla certificazione. Quindi invito il ministero ad attivarsi a livello regionale affinché questo non si risolva in una « letterina » nella quale si richiama l'attenzione sui numeri. Ciò non sarebbe sufficiente.

Sono d'accordo con quanto sostiene il ministero perché, se vogliamo veramente intervenire sui bambini, sui minori diversamente abili, dovremmo farlo con riferimento alla legge n. 104 del 1992. In qualche maniera ampliare l'azione a categorie non previste da quel provvedimento, ma senz'altro doverose di intervento che però non si riconduce agli insegnanti di sostegno, vuol dire affievolire la forza e l'incisività dell'azione sui ragazzi che hanno un problema che non è il disagio, non è un problema familiare; si tratta di una disabilità, di una menomazione, talvolta dalla nascita e talvolta acquisita. Non dobbiamo far di tutta tua l'erba un fascio altrimenti non si realizza quanto è necessario. Su questo aspetto chiedo un intervento chiaro che sia di richiamo per il territorio, per chi fa le certificazioni, per chi è costretto ad accettarle e rispondere ad un'emergenza continua, con difficoltà estreme, al fine di un'azione concertata che ci permetta di suddividere le aree di intervento.

Sul tema della moralizzazione dell'approccio del docente al sostegno sottolineo

che si tratta di un problema del ministero. Osservo questa realtà da circa 15 anni e so che tutto è stato scaricato sui minori. Ci vorrebbe anche qui un bel giro di vite, chi si avvicina al sostegno dovrebbe seguire un certo percorso. Non dico che chi si occupa del sostegno debba farlo per tutta la vita, mi rendo conto che è una occupazione difficile, ma ritengo almeno che vi debba essere la garanzia di un percorso e quindi di una moralizzazione dei docenti. Troppi hanno utilizzato il sostegno come apripista per il ruolo. Sono problemi che il Governo può risolvere.

Vi è poi il discorso della solitudine, dell'emarginazione, che a volte l'alunno vive insieme al proprio docente. È un problema vero, però anche qui ci vuole una certa attenzione. Anche questa è stata una responsabilità del mondo della scuola perché ancora oggi quando un gruppo di docenti, un consiglio, un gruppo classe, vedono inserito un bambino con difficoltà, danno segni di insofferenza e non solo. Danno segni di ansia, lo scaricano sulle famiglie, non sanno che pesci prendere, e tutto questo dopo 25 anni dalla legge sull'integrazione! Che ognuno svolga il proprio lavoro fino in fondo.

È chiaro che l'inserimento di un bambino con handicap richiede più riunioni, richiede lo svolgimento di un programma di un certo tipo, richiede anche di sapere certe cose. Sono soprattutto i docenti che devono insegnare agli altri ragazzi non solo ad accogliere questi soggetti ma anche a rispettare i tempi di ciascuno. Anche qui purtroppo devo dire che chi non ha colpe sono solo i minori e le loro famiglie. Non vorrei essere troppo di parte ma in fondo il bambino che si affaccia ai vari corsi scolastici si trova speso e guarda soprattutto alla famiglia.

Talvolta le famiglie sono anche in difficoltà a rapportarsi con ciò; non tutte le famiglie hanno un livello di scolarizzazione tale che permetta loro di capire il funzionamento del sistema scolastico. Le famiglie vanno aiutate e sostenute. Non si può pensare che i docenti (vi assicuro che avviene) scarichino le loro ansie per l'inserimento di questo nuovo alunno.

Per quanto riguarda il tema del sostegno condivido che quest'ultimo non possa e non debba in qualche maniera essere messo in disparte rispetto all'andamento generale della classe. Mi raccomando però che ciò non faccia da alibi per affermare che il sostegno non è così importante. Il sostegno è fondamentale. Le ore di sostegno vanno collegate alle potenzialità del ragazzo. Non è vero che un ragazzo con meno problemi abbia meno bisogno del sostegno. A volte quelle due o tre ore in più servono a diminuire il *gap*. È un concetto al quale va prestata grande attenzione. Le ore di sostegno devono mirare il più possibile ad eliminare la forbice tra il bambino senza particolari problemi e quello che invece ne ha. Rafforziamo quindi la figura dell'insegnante di sostegno, qualifichiamola. Mi fa molto piacere che si vada verso una razionalizzazione di questa figura con una sua professionalità sempre maggiore; credo che vada valutato anche un riconoscimento di carriera.

Considero un bene che — vista la situazione — siano riconfermate le risorse del 2002. È un settore ancora in difficoltà ma penso che, se riusciamo ad intervenire sulla qualità e la quantità delle certificazioni, riusciremo anche a rafforzare gli interventi sulle aree oggetto di questo problema.

Vorrei porre poi l'accento sui momenti di passaggio tra i vari corsi scolastici, dalla materna all'elementare, da questa alla scuola media ed infine alla superiore. Evidenzio al riguardo ancora delle difficoltà enormi di coordinamento; si tratta di una serie di *input* che è possibile dare affinché questi processi (che stanno molto sulla carta e poco nel concreto) vengano evidenziati. Sottolineo che questo coordinamento a volte consiste in una telefonata agli insegnanti di sostegno, magari della scuola dell'obbligo, senza che vi sia un incontro, senza valutare la situazione e le potenzialità dell'alunno che magari si sta affacciando alla scuola superiore.

Anche in tal caso tante ansie dei docenti potrebbero venire eliminate se venisse prestata maggiore attenzione a questo momento di passaggio.

Un altro aspetto importante, a proposito della riforma scolastica, è porre l'accento sull'informatizzazione.

Tutti sanno, penso la maggior parte di noi, che la tecnologia in questo momento può fare moltissimo per i ragazzi diversamente abili. Mi sono occupata anche di ciò sul territorio e sono stata positivamente sorpresa dai dati registrati: si può fare moltissimo con esiti estremamente soddisfacenti.

Ci sono delle professionalità all'interno dei nuovi provveditorati, i cosiddetti CSA, che debbono e possono essere valorizzate. Perché è sempre la famiglia a doversi porre il problema e non invece il sistema ad agire automaticamente? Porre l'accento sull'informatizzazione è essenziale, ed occorre sensibilizzarsi soprattutto alle esigenze dei ragazzi diversamente abili che proprio dall'utilizzo di questi strumenti possono ricavare ausili importanti. Sottolineo che ancora adesso in tanti istituti scolastici il materiale informatico si trova imballato e chiuso in un'aula: sta di nuovo all'iniziativa dei singoli docenti guardarvi dentro e cercare di adoperare questa strumentazione accantonata in una stanza.

Ritengo che il ministero dovrebbe spingere — in seno al processo generale di informatizzazione del mondo scolastico — sull'incentivazione e l'uso diffuso di ausili di tipo informatico a favore dei minori diversamente abili.

Un altro aspetto importante è quello dei tempi — spesso incerti o non rispettati, sovente occorrono mesi — di attuazione dei compiti affidati al personale docente (ad esempio stesura del PEI, incontri con le famiglie, coordinamento con le aziende sanitarie locali, servizio di neuropsichiatria infantile).

Anzi, addirittura gli insegnanti frequentemente usano il nucleo familiare attribuendogli impropriamente un ruolo di coordinamento tra i vari servizi.

Ebbene, ciò non è concepibile: quello che consta ai servizi deve essere attuato dai servizi medesimi, non si può continuamente chiedere alla famiglia di intervenire

(contattando la neuropsichiatra o la fisiatra o altri soggetti in caso di eventuali segni di disturbo dei bambini).

È giusto invece che ognuno si assuma le proprie responsabilità ed eserciti le proprie competenze, diversamente la famiglia non potrà farcela ad assumere contemporaneamente il compito educativo e di coordinamento tra i servizi.

In particolare, poi, vorrei sottolineare un problema inerente all'assistenza scolastica: vi è talvolta una partenza differita del momento della « fornitura » dell'assistenza all'interno dell'edificio scolastico rispetto a quello dell'apertura dei corsi annuali.

Non è raro che i bambini diversamente abili non vengano accettati come gli altri al momento dell'apertura dell'anno scolastico in un certo istituto, per mancata disponibilità, a quella data, di personale di assistenza inviato dalle ASL di riferimento. Ovviamente, sono i vari istituti, nell'ambito dell'autonomia, a scegliere quando dare inizio alle lezioni, cosicché alcuni bambini verranno esclusi dal loro avvio a differenza di tutti gli altri.

Questo provoca problemi non indifferenti anche sul piano psicologico a minori e medesime famiglie.

La partenza dell'anno scolastico è peraltro un giorno molto importante che tutti i bambini dovrebbero e vorrebbero vivere insieme. Invece, molti istituti negano questa possibilità a causa della mancanza, al tempo debito, dell'assistente necessario. Mi sembra molto grave se parliamo di integrazione.

Quanto alla specializzazione degli insegnanti, mi sembra un tema importantissimo su cui credo il ministero possa fare molto, ai fini della promozione di un nuovo rapporto, di fiducia rinnovata, con i docenti che si occupano di questi settori nonché con le famiglie.

Sovente ho personalmente riscontrato casi in cui non si assegnava l'insegnante giusto all'alunno giusto, il docente designato era quello semplicemente a disposizione, in base alle assegnazioni di cat-

tedra: troppe volte si è data più importanza alla cattedra che ai bisogni di minori.

Ci sono stati anche casi in cui le scuole si sono adoperate per tenersi stretti i ragazzi disabili al fine di non perdere le cattedre. Ciò è allucinante.

Allora, ritengo sia fondamentale sul piano culturale, ai fini dell'obiettivo di integrazione e specializzazione vera dei docenti, che questi siano anche specializzati in determinate problematiche di apprendimento legate ad handicap di tipo fisico o psichico o addirittura a casi di minori in stato di disabilità grave, per i quali, ovviamente il programma necessiterà di essere completamente rivoluzionato (lavorando in ogni caso su obiettivi minimi).

Allora, ripeto ancora che l'insegnante giusto al minore diversamente abile giusto deve essere un grande obiettivo di questo ministero. Può essere una azione veramente importante. Se porremo al centro dell'obiettivo educativo e formativo della scuola l'alunno ed i suoi bisogni, allora riusciremo veramente anche a moralizzare la categoria degli insegnanti, a dare fiducia alle famiglie che quel docente sarà il docente già pronto a mettere in atto un determinato approccio di tipo didattico ed educativo per quel bambino.

Entriamo veramente all'interno di un problema strategico di rapporto tra insegnanti di sostegno e minori.

PIERA CAPITELLI. La collega Mazzuca si sente confortata dalla relazione del sottosegretario Aprea, anch'io — seppur parzialmente — perché finalmente apprendiamo che l'osservatorio istituito presso il ministero incomincia a funzionare.

Tuttavia, è passato un anno e nonostante fosse stato sollevato quantomeno il problema del rapporto tra il Parlamento ed il funzionamento di istituti tanto importanti anche in Commissione cultura, non c'è mai stato alcun tipo di risposta.

Sono convinta che siamo in un momento in cui c'è bisogno di una nuova indagine conoscitiva a campione e a tappeto (cioè estesa a tutto il territorio na-

zionale) da parte della Commissione VII o della Commissione infanzia.

La collega Martini ed anche gli altri commissari hanno affrontato i problemi con correttezza e sensibilità. Ho l'impressione, sostenuta dalle lamentele delle associazioni dei familiari, che attualmente nella scuola (non certo da quando vi è questo di Governo, non mi permetterei mai di fare affermazioni di questa natura) vi sia una caduta di tensione rispetto all'inserimento degli alunni portatori di handicap o disabili se si vuole usare questo termine. Uso un linguaggio un po' datato, tuttavia credo che sia corretto parlare di disabili, non è sbagliato nemmeno parlare di handicap quando la disabilità diventa handicap: è un impedimento sia per l'apprendimento sia per l'integrazione sociale.

Credo che vi sia una caduta di tensione; non parlerei di necessità di moralizzazione, mi sembra un termine troppo pesante. Tuttavia in questi ultimi anni la cultura dell'integrazione ha dato dei segni di grande stanchezza. Segni che erano già presenti quando nella legislatura precedente svolgevamo un'indagine conoscitiva e che ora credo si stiano aggravando. Ho una esperienza di integrazione di portatori di handicap soprattutto come ex direttrice didattica; spesso i colleghi, ma soprattutto le associazioni di familiari, mi dicono che le cose sono molto cambiate ed evidenziano proprio questa caduta di tensione. Non sono mai giunta a lavorare in una situazione in cui il disabile era concepito come una risorsa, difficilmente si è arrivati a questo.

Negli anni '80 vi era un maggior attaccamento a delle forme organizzative ed un riferimento a delle leggi come la n. 517 del 1977 che insistevano molto sul coinvolgimento di tutta la scuola, di tutta la comunità scolastica; insistevano moltissimo sull'idea che a dover essere preparato per l'integrazione dell'alunno portatore di handicap fosse l'intero *team* docente e non soltanto l'insegnante di sostegno. Ebbene, rispetto a quegli anni questo modo di sentire, questa concezione, sono andati lentamente scemando. Ho vissuto ottime

esperienze di integrazione di alunni portatori di handicap anche in presenza di insegnanti non specializzati. Con questo non voglio dire che la specializzazione non serva; probabilmente servirebbe una migliore preparazione sulle modalità, sui temi dell'integrazione e anche sull'handicap da parte di tutti i docenti. Altrimenti la battaglia è già persa in partenza.

È chiaro che il compito di occuparsi specificamente del portatore di handicap attiene sempre più all'insegnante di sostegno e sempre meno al *team* docente. Credo che questo sia il problema dei problemi: mi riferisco ad un maggior coinvolgimento, ad una maggior attenzione. Abbiamo assistito progressivamente ad un calo di tensione anche rispetto all'organizzazione di corsi di formazione per tutti i docenti su temi della disabilità. Con sempre più corsi specializzati, specifici per insegnanti di sostegno, e sempre meno coinvolgimento del collegio dei docenti non si può andare avanti. Questo non solo a livello della scuola dell'infanzia ed elementare, dove l'idea del *team* docente, della collegialità sono più forti ma anche a livello di scuola media e scuola superiore.

Credo che a livello di scuola superiore un vero e proprio lavoro sulla collegialità dei docenti non sia mai stato impostato organicamente. Mi sento di dire che si dovrebbe tornare un po' all'antico ma senza trascurare la considerazione che oggi potremmo avere maggiori mezzi. Sicuramente la proposta introdotta dalla collega Martini, cioè di tener conto di quanti passi avanti siano stati compiuti con l'uso delle nuove tecnologie per arrivare a dei sistemi di apprendimento, a delle modalità di apprendimento efficaci è un settore poco esplorato. Questo è sicuramente il problema dei problemi.

Sappiamo purtroppo che spesso la figura dell'insegnante di sostegno, e la sua integrazione nel *team* (molto meno nella scuola dell'infanzia, nella scuola elementare) sono considerate marginali. Esiste effettivamente questa distinzione tra insegnanti di serie a e insegnanti di serie b. Ciò perché all'insegnante di sostegno non si chiede di essere operativo sull'intera

classe, magari per delle attività che potrebbe svolgere meglio di altri insegnanti, ma gli si chiede soprattutto di essere programmatore del percorso di apprendimento unicamente del portatore di handicap.

Sul tema delle certificazioni credo che si rilevi davvero uno dei punti più dolenti. Non è tanto un problema di chi agisce poco correttamente o chi non agisce correttamente; il problema vero è che abbiamo una scuola ancora troppo poco flessibile nella sua capacità di organizzarsi; mi riferisco soprattutto alla scuola media che ha una rigidità organizzativa istituzionale dovuta al suo stesso ordinamento. Che vi siano 7 o 8 insegnanti per una classe (una volta erano 11), con uno spezzettamento, un frazionamento di ore su più classi e con una scarsa predisposizione (la normativa lo consentirebbe) a inventare moduli di lavoro diversi da quelli che vedono gli insegnanti impegnati solo ed esclusivamente sul gruppo classe, crea sicuramente una condizione di minore opportunità per l'integrazione dell'alunno portatore di handicap.

Spesso nella scuola media abbiamo tanti insegnanti, anche a disposizione, sto pensando agli insegnanti di educazione fisica e di educazione tecnica, ma abbiamo pochi progetti di lavoro flessibile e di « scombinamento » della classe ai fini della creazione di gruppi più idonei per l'integrazione del portatore di handicap. È allora vero poi che abbiamo un basso rapporto alunni insegnanti ma abbiamo anche un pessimo utilizzo degli insegnanti.

Sono molto preoccupata di ciò e temo che la scarsa valorizzazione dell'autonomia scolastica fatta in quest'ultimo anno dal Governo in carica non conduca ad un gran giovamento.

L'aver poi messo in dubbio la validità dell'organico funzionale con la legge finanziaria dello scorso anno mi lascia fortemente perplessa. Il sottosegretario Aprea annuisce alla mia sollecitazione di maggiore flessibilità, ma si ricordi che una maggiore flessibilità è fortemente legata alla possibilità di avere a disposizione più risorse a loro volta flessibili.

In alcune situazioni, peraltro, a fronte di altre ove queste sono abbondanti ed utilizzate, le risorse sono scarse: sappiamo quanto del resto sia difficile — sebbene non impossibile — distribuire personale docente, soprattutto nelle scuole elementari. Ebbene, io credo ci debba essere la tendenza ad uscire dagli schemi organizzativi tradizionali per utilizzare al meglio tutte le risorse.

Occorre un grosso sforzo di programmazione e ricerca che mi sembra stiano languendo. Sono profondamente convinta che sia l'assetto complessivo della scuola a consentire di integrare l'alunno portatore di handicap, il quale, talvolta, potrebbe necessitare di avere come riferimento non solo una classe ma degli specifici sottogruppi di lavoro.

Ritengo sia opportuno svolgere un'indagine conoscitiva, stabilendo dei punti di riferimento, per verificare se nella realtà delle cose questo avviene, se vi sono esperienze importanti in questo senso e a quali risultati portino.

Sicuramente, il rapporto alunni-classe è ancora un problema legato alla generalità della distribuzione delle risorse. È vero, infatti, che si registra in Italia un basso rapporto insegnanti-alunni, e ricordo esservi situazioni in cui si è stati addirittura costretti ad inserire alunni disabili in classi di 25, 26 alunni. In certi casi non si può fare altro: sarebbe impensabile trasferire il portatore di handicap o il disabile in diverso contesto territoriale. A questo proposito, allora, diventa fondamentale poter disporre di un gruppo che si sia venuto a formare grazie alla flessibilità: credo che un gruppo-classe divenga indispensabile per poter lavorare correttamente, cosicché l'intero *team* docente operi in modo proficuo, anche ai fini dell'operazione fondamentale di responsabilizzazione di tutta la scolaresca, rispetto al problema dell'integrazione.

Se non insegnamo ai bambini e ai ragazzi ad essere solidali con chi ha difficoltà, credo verremo meno a uno degli obiettivi della scuola stessa, uno dei suoi valori fondamentali. Non è compito dei bambini integrare gli altri ma io credo che

ci possa essere uno scambio reciproco di opportunità per chi riceve e per chi da.

Non sembrano retorica, perché le mie parole non intendono esserlo.

Solo in un contesto in cui vi è una elaborazione delle situazioni organizzative l'insegnante di sostegno può non essere emarginato, e non rimanere un insegnante di serie B, venendo integrato nel *team* di lavoro.

Per quanto riguarda il caso dei *border-line* — ha detto bene la collega Mazzuca —, sono sempre più diffusi in numero maggiore. Credo che un'indagine conoscitiva da noi promossa dovrebbe tener conto anche delle nuove indagini epidemiologiche.

Oggi non siamo in presenza di un calo delle situazioni di disagio. E mi riferisco con questo termine volutamente generico ad un'ampia gamma di situazioni: dal disagio sociale a quello psicoaffettivo oppure di carattere relazionale. Il problema vero è che seppur non vi fossero le condizioni per definire clinicamente una determinata situazione di disabilità o di handicap, comunque esistono ipotesi in cui rimane necessaria l'esistenza di un rapporto uno a uno, in alcuni momenti della giornata, di un recupero sia sul piano dell'apprendimento sia, soprattutto, su quello relazionale.

I disturbi relazionali oggi sono sempre più frequenti. A volte si esprimono attraverso manifestazioni di disagio sociale, o forme di carattere depressivo, lo ripeto. Io credo che se anche non si tratta di situazione di disabilità da un punto di vista clinico, la scuola abbia il dovere di sollecitare una soluzione anche per tale tipo di problema. Reputo che la cosa fondamentale sia il raccordo con gli esperti, tenendosi sempre aggiornati su ciò che sta accadendo.

Dobbiamo avvalerci dei centri di ricerca, delle università, di chi svolge degli studi per ricevere dati che consentano di elaborare delle nuove strategie.

Non sono convinta che quelle sino ad ora adottate anche per l'individuazione del numero degli insegnanti di sostegno siano idonee. Il rapporto 1 a 138, diceva il

sottosegretario Aprea, è stato calcolato più in modo funzionale a dare una risposta immediata che sulla base di una vera e propria ricerca. A mio parere, probabilmente non è invece funzionale stabilire vi sia una assegnazione di insegnanti di sostegno a regime ed un'altra in deroga.

Comincio ad avere grosse perplessità in merito. Ne avrò ancora di più quando, se questo disegno di legge finanziaria verrà approvato, la definizione del numero dei posti in deroga sarà demandata al direttore regionale e non al territorio, cioè non ai capi di istituto.

Mi sembra si passi da una situazione un po' vaga ad una di centralismo che corre però il rischio di essere ancora meno efficace e ancora più vaga della prima. Lo dico con estrema pacatezza, perché non ho nessuna ricetta in tasca.

Vorrei però che a partire da questa sede ci si ponesse in un'ottica di ricerca. Questa non c'è stata pienamente o quanto meno laddove era iniziata, non ha poi proseguito sino a fornire delle risposte soddisfacenti.

È vero che non soltanto l'insegnante specializzato ma anche altre figure servono alla scuola.

Sicuramente, si richiede una specializzazione ad ampio raggio sulle caratteristiche di disabilità e handicap, ma anche sulle nuove forme di disagio psichico. Ritengo che pure i programmi delle scuole di specializzazione debbano aggiornarsi in proposito.

Vedete, sono meno preoccupata dell'integrazione dei portatori di handicap gravi che non degli altri. È vero che spesso per le famiglie interessate si creano situazioni di calvario, a causa della disorganizzazione e dello scarso collegamento tra i vari soggetti istituzionali.

Spesso non c'è una figura che nella scuola si assuma con continuità l'incarico di seguire la situazione degli alunni disabili o portatori di handicap. Però spesso per il disabile grave si riesce a fare un progetto; questo perché i comuni hanno il dovere di mettere a disposizione l'assistenza (mi auguro che anche quest'anno

possano farcela, sono preoccupata per i tagli che li riguardano) o perché il caso diventa così forte da non poter essere trascurato.

Ho delle perplessità che riguardano la figura dell'assistente al portatore di handicap. Nonostante una lunga esperienza sull'inserimento del portatore di handicap grave, in Italia non c'è stata una sufficiente riflessione su quale sia la figura che deve accompagnare il portatore di handicap grave nella scuola e aiutarlo favorendone l'integrazione. Non sono convinta che, a volte, servano tante ore di sostegno; in certi casi è più utile la figura dell'educatore che non quella dell'assistente che a malapena ha il diploma di terza media o a malapena ha seguito un corso di igiene per l'accudimento. Esistono figure come quelle degli educatori professionali (utilizzate quasi esclusivamente nei centri socio educativi) che forse nella scuola potrebbero avere una loro collocazione se ideata, utilizzata e formata per lo specifico contesto scolastico.

Ho vissuto situazioni drammatiche con gli assistenti e situazioni invece estremamente proficue (lo dico per mia esperienza) nel momento in cui nella scuola che dirigevo è stato istituito, con un nome un po' improprio, un CSE (centro socio educativo) per piccoli, al quale l'amministrazione comunale forniva educatori specializzati formati appositamente, formati dalla azienda sanitaria locale con corsi di formazione specifici. Sono convinta che queste esperienze siano poco conosciute perché la scuola italiana ha il grave difetto di non documentarsi e di non far circolare l'informazione. Vi sono esperienze positive che possono essere diffuse e magari costituire un punto di riferimento anche per la normativa di carattere generale.

Mi auguro che questo dibattito possa proseguire nello spirito che questa sera abbiamo tutti recepito. Dico a margine (non è la cosa più importante che voglio affermare) che non sono convinta che la spesa del 2002 possa essere sufficiente anche per il 2003. Anzitutto vi è un maggiore afflusso di disabili che passano dalla scuola media alla scuola superiore a

seguito anche dell'elevazione della obbligo scolastico a 15 anni. Diversamente la loro collocazione sarebbe stata nei centri di formazione professionale; adesso anche loro hanno l'opportunità importante rappresentata dal diritto di frequentare un ulteriore anno di scuola (credo che ciò sia importante).

Finalmente la scuola superiore si sta finalmente attrezzando culturalmente e soprattutto mentalmente ad inserire gli alunni disabili. Credo però che la scuola non possa essere lasciata sola, se non altro per l'importantissimo ruolo di mediazione a livello di socializzazione. È molto più semplice individualizzare gli apprendimenti che non riuscire nel ruolo di mediazione sociale tra gli alunni cosiddetti normali o abili e i cosiddetti disabili.

Mi rivolgo al sottosegretario affinché ricordi che alle superiori questi casi stanno arrivando massicciamente e quindi anche per questo motivo vi è un aumento delle richieste.

A volte scandalizza che nella scuola elementare ed in quella dell'infanzia vi siano meno certificazioni di handicap che nelle scuole medie ed in quelle superiori. Non sono tanto scandalizzata da questo aspetto, in parte deriva dal fatto che vi è una maggiore pressione da parte degli insegnanti. Dobbiamo poi ricordare che vi sono tante famiglie (soprattutto nelle situazioni di disabilità meno gravi) che faticano a prendere coscienza e ad accertare una certificazione considerandola quasi come una stigmatizzazione. Quando nella scuola un percorso che riguardi la famiglia viene seguito con sensibilità si giunge anche a far capire a quella famiglia che in certi casi si potrebbe lavorare meglio, con maggiori risorse o con risorse più specializzate. Questo dato può essere strumentale, frutto di visioni strumentali, teniamo conto però che qualche volta gli stessi neurologi, psichiatri o psicologi hanno difficoltà a fare una diagnosi clinica precisa in presenza di bambini piccoli, in età evolutiva, mentre quando la situazione si va consolidando si possono dare una definizione e svolgere una diagnosi senz'altro più puntuali.

Quello delle diagnosi rappresenta un punto dolente, non tanto per le diagnosi cliniche quanto per quelle funzionali. Lo stesso per il piano educativo individualizzato; ha ragione la collega Martini, spesso i tempi sono sfasati: i tempi della scuola hanno delle modalità quelle delle aziende sanitarie locali altre. Credo che sia fondamentale potenziare complessivamente i servizi; dobbiamo sempre sollecitare (in quest'ottica considero anche lo svolgimento di future indagini da parte nostra) di tenere contatti e relazioni strette anche con i servizi territoriali affinché non si verifichino situazioni di discrasia.

Mi auguro anche che nei diversi territori non si ripetano situazioni come quelle della mia azienda sanitaria locale, a Pavia, dove i servizi sono stati distinti dalle aziende ospedaliere, trasferendo il servizio di riabilitazione all'azienda ospedaliera. Questo significa che un progetto sui portatori di handicap o disabili non potrà più essere effettuato nel contesto della stessa istituzione. Abbiamo da una parte il servizio di riabilitazione che va per conto suo e dall'altra vi è il servizio psicologico e il servizio di supporto alle scuole che va anch'esso per proprio conto. Si tratta di un grande passo indietro, lo segnalo perché è stato compiuto in una città come Pavia che ha dei servizi altamente avanzati, e dove intorno al servizio di riabilitazione erano state costruite esperienze importantissime che non delegavano, o delegavano pochissimo, al privato pur ammettendo l'esperienza anche di quest'ultimo. Era al centro che i diversi momenti di integrazione venivano tenuti sotto controllo.

Non possiamo parlare di integrazione esclusivamente scolastica. Sono invece necessarie integrazione e riabilitazione a livello sociale. Oggi la separazione esistente non può che creare danni.

CARLA MAZZUCA POGGIOLINI. Quando si parla di iperattivismo bisogna usare particolare attenzione, perché potrebbe trattarsi dell'effetto di quel fenomeno in grandissima crescita costituito dalle allergie infantili. Mi riferisco alle

ipotesi di intolleranze alimentari capaci di causare risultati di iperattivismo, il quale, dunque, molto spesso non dipende da un disagio psicologico, quanto, diversamente, dalle suddette insofferenze allergiche.

Cerchiamo pertanto di adattare le diagnosi ai fenomeni purtroppo oggi diffusamente presenti.

CARLA CASTELLANI. Sarò breve, signor presidente, anche perché ritengo di poter concordare molto con l'intervento della collega Martini. Ho apprezzato la relazione del sottosegretario Aprea, che ringrazio per l'analisi dettagliata sul mondo dell'handicap e per il taglio che questo ministero sta dando alle iniziative in materia, al fine di passare, dopo vent'anni, dalla cultura dell'inserimento a quella reale dell'integrazione.

Sono due profili ben distinti. Fatte salve alcune realtà sicuramente eccellenti, credo che in questi vent'anni si sia proceduto più all'inserimento che alla reale integrazione, pur dovendo tener conto della diversità della scuola di oggi rispetto a quella di dieci o addirittura venti anni fa.

Oggi le esigenze di scuola e ragazzi sono talmente tante e diversificate che il semplice insegnante, formatore culturale del ragazzo non è più sufficiente. Del resto, all'insegnante stesso non possiamo certamente richiedere l'esercizio di una miriade di competenze.

Quindi, ritengo determinante far in modo che nella scuola vi sia un'integrazione tra diverse figure egualmente necessarie per una crescita equilibrata dei ragazzi portatori di handicap ma anche di quelli che presentano un disagio sociale o comportamentale, i cosiddetti *borderline*, in continuo aumento. Abbiamo lavorato, nella precedente legislatura, a un disegno di legge sul servizio di psicologia scolastica. Ebbene, vi informo che la prossima settimana io ripresenterò quel progetto, costituente il completamento del lavoro già svolto in passato.

E non mi riferisco solo alla figura dello psicologo scolastico — che non è una figura clinica, rivestendo piuttosto ruolo di so-

stegno per ragazzi, insegnanti e familiari, attraverso il coordinamento di progetti da mettere in campo per tutti gli alunni affetti da disabilità —, ma anche a quella del medico scolastico.

Un tempo vi era tale professionalità che adesso, ancora, alcuni istituti scolastici hanno sulla carta ma che non svolge più quel ruolo necessario anche per individuare come certi comportamenti non adeguati siano spesso legati a disturbi visivi, ad esempio, o patologie allergiche.

Quindi, la scuola dovrebbe cominciare o ricominciare ad avere un sistema integrato di figure professionali che ruotano intorno, diceva bene la collega Martini, al ragazzo sia esso normale, disabile o *borderline*. Solo così, infatti, riusciremo ad essere veramente di grande aiuto ai giovani e di sostegno ad insegnanti e famiglie. Grazie.

VALENTINA APREA, *Sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca scientifica*. Ringrazio i colleghi intervenuti di cui conosco e riconosco competenza e sensibilità parlamentare: quindi mi sarà più facile rispondere, consapevole di trovare sicuramente delle persone attente a questi problemi.

All'onorevole Giacco vorrei dire che certamente l'obiettivo di un raccordo tra i diversi soggetti non è ancora qualcosa di scontato.

Il Parlamento è intervenuto più volte in via normativa, sull'aspetto degli accordi di programma, prima nella legge n. 517 del 1977 e successivi interventi, poi nella legge n. 104 del 1992, sono stati ricordati i PEI, anche in questa sede.

Pure, non siamo riusciti a generalizzare tale tipo di efficacia, con particolare riferimento alla questione dell'integrazione dell'handicappato.

Sicuramente è cambiata la cultura, però non possiamo dire di aver raggiunto ancora tutti gli obiettivi dell'integrazione. Sono d'accordo con l'onorevole Giacco sul fatto che l'insegnante debba essere sempre di più specializzato e non esercitare solo una funzione di sostegno, o essere inteso esclusivamente un tutore delegato ad oc-

cuparsi del soggetto portatore di handicap.

Vorrei poi fugare un dubbio, palesato dai colleghi, sulle risorse necessarie. Quella destinata in bilancio è una risorsa storica. Mi spiace che stasera voi non abbiate direttamente a disposizione le tabelle, che però vi saranno fornite, permettendovi di valutare l'incremento raggiunto in quest'anno scolastico: esso rappresenta la punta di un *iceberg*.

Nei grafici distribuiti è possibile vedere quanto sia aumentata in dieci anni l'integrazione delle persone handicappate, ad esempio nell'istituto, professionale, pari al 70 per cento, mentre un 10 per cento di incremento si è registrato negli istituti scientifici, classici ed artistici e un 20 per cento nel settore dell'istruzione tecnica.

Sempre per quanto riguarda le percentuali, rispetto al disegno di legge finanziaria, le ribadisco che a differenza degli altri anni non porteremo nell'asestato di bilancio gli sfondamenti dal rapporto 1 a 138 al rapporto 1 a 103 o 104, perché abbiamo già acquisito quella risorsa finanziaria. Si è fatto dunque un passo in avanti.

Abbiamo già coperto finanziariamente l'assunzione di 20 mila docenti, e questo ci consentirà anche di eliminare tutta una serie di inconvenienti nell'assegnazione dei docenti stessi.

Un altro problema richiamato riguarda gli assistenti. L'onorevole Giacco lo ha evidenziato, particolarmente riferendosi a quanto disposto dall'articolo 22 del disegno di legge finanziaria, esprimendo la preoccupazione che, qualora si verifici una riduzione del numero dei bidelli, questo potrebbe comportare una minore assistenza ai soggetti portatori di handicap.

Vorrei essere chiarissima proprio su questo punto — l'onorevole Capitelli conosce già i dati perché ho avuto occasione di presentarli in Commissione cultura durante lavori per la legge finanziaria —, abbiamo aumentato in modo schizofrenico le presenze del personale ATA nelle scuole per conseguenze anche in questo caso indesiderate nell'applicazione della legge n. 124 del 1999.

Siamo passati da un personale in servizio presso gli enti locali di circa di 60 mila unità a qualcosa che si attesta intorno a 262 mila unità. Abbiamo poi messo a carico dello Stato 11 mila unità lavorative delle imprese di pulizie e 16 mila lavoratori socialmente utili.

Proprio per questo, onorevole Capitelli, bisogna «pulire» questi dati e questi numeri; noi puntiamo molto a qualificare quel personale che voglia qualificarsi anche per svolgere questo tipo di assistenza. Siccome parliamo di professionalizzazione dei docenti, allora perché non pensare anche a professionalizzare questo personale che è nella scuola.

Vi potrà quindi essere del personale interessato ad una qualificazione della propria presenza (ovviamente cambiando qualifica); non saranno gli educatori richiamati dall'onorevole Capitelli che sono altra cosa (conoscendo la base del nostro personale e dei nostri collaboratori) però certamente si potrà intervenire su una diminuzione del personale di assistenti degli enti locali che magari non potranno essere più a messi a disposizione se è vero che gli enti locali sono in un momento di sofferenza. Per le esperienze migliori, ad esempio quei comuni che fornivano alle scuole operatori per disabili (quindi figure di assistenti) in aggiunta agli insegnanti di sostegno oppure in presenza di particolari handicap (soltanto di natura fisica e non psicofisica) allora rispetto a queste esigenze la scuola può forse professionalizzare il proprio personale che, per effetto della legge n. 124 del 1999, è transitato proprio dagli enti locali alle scuole.

Gli istituti atipici sono degli istituti di ricerca, attualmente non potrebbe essere diversamente, la legge n. 21 del 1997 era molto chiara e sono d'accordo su quello che in tanti avete detto rispetto alle *best practices*. Non abbiamo la consuetudine di compiere dei *benchmark* sulle buone prassi, quelle pratiche che possano poi essere veramente utilizzate e costituire dei modelli da esportare. In questo i nostri nuovi centri di documentazione dovreb-

bero funzionare molto di più e credo che al riguardo abbiate potuto rilevare l'attenzione del Governo.

All'amica Mazzuca Poggiolini dico che sicuramente è proprio un intento del ministro Moratti trovare le migliori intese con il ministero della salute. Altrimenti non andremo da nessuna parte, voi sapete, lo abbiamo ricordato in più passaggi della relazione, che noi siamo comunque coloro che offrono il personale e siamo anche il ministero che paga. Al momento però tutta la parte della certificazione, dell'attestazione dell'handicap, della diagnosi funzionale, è affidata sostanzialmente al ministero della salute. Tutte le modifiche quindi saranno concertate proprio con quel ministero.

Rispetto alla partita più delicata delle nuove forme di disagio abbiamo detto chiaramente che sappiamo che questo problema esiste. Attenzione, non vogliamo ignorarlo, vogliamo farlo emergere e vogliamo capire quanto pesi rispetto al problema dell'handicap. Mentre l'handicap è un tema definito, abbiamo ricordato che non abbiamo ancora risolto tutte le istanze contenute nella legge n. 104 del 1992. Sta quindi emergendo nel paese questo nuovo problema che ha portato ad un aumento anche della certificazione dei soggetti che richiedono aiuto, che comunque non riescono con il normale *team* previsto dalle leggi, a raggiungere forme di successo scolastico.

Per rispondere a questi casi dobbiamo prima di tutto far emergere questo fenomeno, dobbiamo capirlo, dobbiamo comprenderne le caratteristiche ed aprire poi una discussione con il ministero della salute, con gli altri organismi, con la stessa scuola, con il *team* dei docenti e capire se è proprio quella intrapresa l'unica strada possibile. Ma allora se così fosse dovremmo ritornare in Parlamento e modificare la legge n. 104 del 1992. Abbiamo appunto affermato che questo è un fenomeno non ancora conosciuto e che non possiamo neanche ignorarlo, se lo ignorassimo non risolveremmo il problema e lo relegheremmo in una «zona opaca»,

coperto da altre norme, da altri schemi che poi potrebbero deviarci dal problema stesso.

Sul tema delle *équipes* sono d'accordo, lo sono meno invece sul tema dello psicologo in senso stretto nella scuola, come ricorderà la collega Mazzuca Poggiolini. Ma credo che su ciò potremo trovare assolutamente un punto di incontro perché abbiamo assistito a troppe situazioni riguardanti la condizione giovanile, a troppi casi, anche tragici, di giovani, che non appena usciti dalla scuola (o ancora nella scuola) si sono risolti in situazioni drammatiche. Questo ci porta a dire che i ragazzi hanno bisogno di figure di adulti che si collocano in una realtà come quella di una *équipe*, con un'assistenza di questo genere. È un tema che non abbiamo richiamato ma le persone handicappate dovrebbero avere questo tipo di aiuto — già previsto —, effettivamente se consideriamo tutti i problemi che vi sono nella scuola e riferiti alla condizione giovanile, sicuramente non si può non riconoscere l'urgenza di fare ricorso anche a questo tipo di strumento per una migliore formazione di tutti i giovani.

Per quanto riguarda le osservazioni dell'amica Martini ho sicuramente apprezzato il riconoscimento che ella ha tributato alla nostra preoccupazione di ricondurre gli interventi all'handicap. In riferimento ai docenti di sostegno sottolineo che, nonostante nella relazione non ci siamo espressi con i termini un po' forti utilizzati nel corso di questa audizione, non si può non condividere il senso di tali affermazioni; in molti passaggi della nostra relazione si evidenzia l'auspicio di giungere ad una moralizzazione nelle modalità di assegnazione del docente al sostegno.

Questo, anche se con parole diverse è quanto sosteneva l'onorevole Capitelli. Vi è stata caduta di tensione rispetto alla grande innovazione degli anni '80 in materia di inserimento. A ciò ha fatto seguito un problema di burocratizzazione dell'handicap, di tali figure e di come vengono assegnati questi posti. Avete visto che, con rammarico, abbiamo dovuto ricordare di

fronte al Parlamento che addirittura questi posti vengono messi a disposizione per l'assegnazione provvisoria e a volte vengono coperti anche in assenza di titoli di specializzazione. Sono delle distorsioni burocratiche inaccettabili.

Da questo punto di vista mi fa molto piacere poter contare sul vostro appoggio, naturalmente una parte politica deve assumersi la propria responsabilità ed il Governo lo farà. Voi sapete però che questo ci porterà ad una situazione di contrasto anche molto forte con le parti sindacali, con le organizzazioni degli insegnanti. Se sappiamo di poter contare su un certo aiuto e ne siamo convinti; come vedete stiamo facendo emergere tutti questi problemi e, una volta dichiarati, dovremo trovare le soluzioni nelle diverse sedi: il tavolo sindacale ministeriale e l'ARAN dove si svolge la discussione contrattuale. Dobbiamo trovare il modo per far restare questi insegnanti nelle classi per un tempo congruo legato al tipo di impegno assunto.

Al Senato, con l'astensione dell'opposizione, è passato questo criterio addirittura per tutti gli insegnanti. Cioè una mobilità che non sia più annuale o biennale ma legata agli impegni del ciclo; non potranno essere ammessi trasferimenti se gli insegnanti si trovano in un particolare biennio, quale quello della valutazione, degli esami di Stato. Se noi prevediamo delle valutazioni di un certo tipo o per un certo tempo per i ragazzi non ha senso non porre vincoli per gli insegnanti. Se diciamo che i ragazzi possono essere bocciati ogni due anni e diamo un tempo agli alunni a maggior ragione dobbiamo darlo anche agli insegnanti per la valutazione. Questo stesso discorso deve valere a maggior ragione per gli insegnanti di sostegno; cioè quegli insegnanti specialisti che devono garantire la continuità. Le eccezioni vi potranno sempre essere ma non può essere normale una mobilità a domanda annuale. Questo non fa che aumentare naturalmente la probabilità del successo formativo nella scuola per questo tipo di persone.

Sono d'accordo anche sul tema del numero delle ore da svolgere. Noi che veniamo dalla scuola ed abbiamo diretto degli istituti scolastici, sappiamo che questo è un altro problema che divide molto l'amministrazione e le scuole. In relazione al numero delle ore, in certi casi, anche quando vi è l'assegnazione di un insegnante nel rapporto 1 a 1 (un insegnante per un solo alunno) se riferito al tempo scolastico di quell'alunno questo tempo è poca cosa.

Ad esempio, a proposito delle scuole elementari, quelle a tempo pieno organizzano attività didattiche per 40 ore mentre l'insegnante di sostegno al massimo ne può fare ventidue. Lo scarto è evidente, anche qualora considerassimo le dieci ore necessarie per la mensa scolastica.

Quando dicevamo che i contratti nazionali, di comparto, non rispondono alle esigenze dell'integrazione, abbiamo rilevato dei difetti esistenti nel sistema, vi sono poi altri elementi come quelli da voi rilevati, assolutamente in contrasto con il concetto di integrazione richiamata.

Siamo d'accordo sul raccordo delle scuole del primo ciclo e ci felicitiamo per il fatto che abbiate apprezzato il nostro sforzo. Vorremmo con la riforma arrivare davvero anche a delle deroghe rispetto ai vincoli amministrativi esistenti.

Convengo pure con l'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informatizzazione, anche per i non vedenti: oggi esistono delle strumentazioni — si veda il caso della sintesi vocale — legate alle nuove tecnologie, capaci di consentire la moltiplicazione degli interventi anche a beneficio degli handicappati, inclusi, appunto, i non vedenti.

Sappiamo però che questo comporterà una formazione diversa degli insegnanti, perché come è stato detto non solo le scuole devono mettere a disposizione di questi soggetti delle nuove tecnologie, occorre vi siano anche docenti preparati.

L'aspetto della formazione riguarderà proprio questo tipo di specializzazione.

Il ruolo della famiglia è ancora molto importante, mentre le istituzioni continuano a non parlarsi, a dividersi i compiti.

Quindi ritorniamo al problema evidenziato dall'onorevole Giacco: accordi, intese istituzionali e ruoli diversi, sembrano necessari. Anche le istituzioni dovrebbero facilitare i familiari invece spesso sono le famiglie a doversi far carico di problemi propri delle prime.

È pertanto necessario rovesciare questo paradigma perché in effetti non funziona.

Ci sono però ancora aspetti più gravi, riferiti al problema dell'assegnazione burocratica, e mi riferisco in modo particolare all'ipotesi delle ripetenze.

È stato detto che più volte si arriva anche a trattenere questi ragazzi negli istituti, prolungandone la permanenza, per ottenere poi tutta una serie di vantaggi burocratici.

Quando abbiamo parlato di uso distorto delle risorse umane e finanziarie intendevamo proprio questo. Personalizzare i piani di studio, porre al centro l'alunno ed i suoi bisogni appare necessario per opporsi a tali distorsioni, conducendo una verifica di tutte le scelte non nell'ottica del personale né dell'amministrazione ma in quella dei bisogni effettivamente evidenziati dagli alunni. L'onorevole Capitelli, naturalmente, ha ripreso molti aspetti che io condivido e vorrei assolutamente dire che il Governo può soltanto compiacersi se la Commissione infanzia oppure la Commissione cultura dovessero decidere di svolgere un'altra indagine conoscitiva in merito.

Abbiamo annunciato per primi l'intenzione di svolgere, a livello governativo, un'indagine qualitativa con valore statistico, congiuntamente a osservatorio, IRRE, Indire, INVALSI: si sono elencati tutta una serie di scopi che ci proponiamo di raggiungere. Già da adesso voglio rassicurare la presidente e la Commissione che vi informeremo nel corso di questi lavori. Una volta che abbiamo iniziato questo dialogo sarà nostro interesse apportarvi dati man mano che li raccogliamo. Vi ringrazio, perché anche noi abbiamo percezione dell'entità del fenomeno. Capiamo che esso va interpretato, letto, monitorato, perché Parlamento e Governo insieme possano trovare delle soluzioni. Per

quanto riguarda i docenti, e la loro migliore preparazione, abbiamo già previsto — e lo si vedrà quando saranno emanati i decreti di attuazione della riforma — che i corsi di lauree specialistiche degli insegnanti, quindi quelle che consentiranno poi di specializzare l'insegnamento, dovranno prevedere tutti dei crediti formativi sull'handicap. Tutti i docenti saranno formati.

PIERA CAPITELLI. Se applicassimo la legge n. 30 del 2000 ci sarebbero già!

VALENTINA APREA, Sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca scientifica. Questo non era previsto, non c'era la laurea specialistica.

Diverso è il problema dell'organico funzionale, mentre voglio qui assolutamente confermare che conferiremo tutti i poteri alle scuole in materia di autonomia, garantendo più flessibilità rispetto a materie obbligatorie e opzionali, quote centrali e regionali: occorre assolutamente intervenire in merito.

Ciò vuol dire anche cambiare il modo di organizzare l'attività didattica. Su questo saranno poi i fatti a parlare. Per quanto riguarda la *pair education*, credo

sia molto importante da garantire e rivalutare anche ai fini dell'integrazione scolastica.

Ho visto gli educatori all'opera nella provincia di Parma, ancora 15 anni fa. Non so se sia un modello da esportare, tenuto conto che soprattutto non possiamo statalizzare gli educatori. C'è comunque da lavorare molto in materia, e credo che una lettura più attenta degli obiettivi proposti possa costituire una buona base per un dialogo che mi auguro riprenda al più presto. Il Governo manifesta in proposito la sua disponibilità.

PRESIDENTE. Ringrazio il sottosegretario Aprea per il suo intervento e dichiaro conclusa l'audizione.

La seduta termina alle 22,10.

IL CONSIGLIERE CAPO DEL SERVIZIO RESOCONTI
ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE
DELLA CAMERA DEI DEPUTATI

DOTT. VINCENZO ARISTA

Licenziato per la stampa
il 3 dicembre 2002.

STABILIMENTI TIPOGRAFICI CARLO COLOMBO

